

# Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?

**COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

Sous la direction de  
CAROL LANDRY et  
JEAN-MARC PILON



Presses  
de l'Université  
du Québec



**Formation**  
des adultes  
aux cycles supérieurs

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450  
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2  
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096  
Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

**FRANCE**

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone: 33 1 43 54 49 02

Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

# **Formation des adultes aux cycles supérieurs**

**Quête de savoirs, de compétences ou de sens?**

Sous la direction de  
**CAROL LANDRY et JEAN-MARC PILON**

2005



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Formation des adultes aux cycles supérieures : quête de savoirs,  
de compétences ou de sens ?

(Collection Éducation-recherche; 16)  
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1352-1

1. Apprentissage adulte. 2. Enseignement supérieur. 3. Mentorat en éducation.  
4. Motivation en éducation des adultes. 5. Enseignement supérieur – Québec  
(Province). 6. Éducation des adultes – Québec (Province). I. Landry, Carol.  
II. Pilon, Jean-Marc, 1952- . III. Collection.

LC5219.F67 2005      374      C2005-940422-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible  
avec l'aide financière de la Société de développement  
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*  
© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2<sup>e</sup> trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada  
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.





## TABLE DES MATIÈRES

<i>Liste des sigles et acronymes</i> .....	XV
<i>Introduction</i> <b>Vers de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs</b> .....	1
<i>Jean-Marc Pilon</i>	
<b>Chapitre 1 Le projet: au cœur de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation</b> .....	11
<i>Carol Landry</i>	
1. La maîtrise en éducation: dispositif de recherche ou d'intervention .....	14
2. L'adulte et la tonicité du projet .....	16
3. À chacun son pôle: les trajectoires de Marie, Jean et Simone .....	19
3.1. Marie, son projet scolaire et de re-connaissance .....	20
3.2. Jean, son projet institutionnel et de promotion .....	23
3.3. Simone, son projet de formation et de re-naissance. ....	26
4. La dynamique de construction du projet et l'interaction des quêtes orientatrices .....	30
5. Limites et enjeux de la culture du projet dans la formation d'adultes aux cycles supérieurs ....	34
Conclusion: le projet comme phare d'une formation critique .....	37
Bibliographie. ....	39

**Chapitre 2 Accompagnements et formations d'adultes en alternance: complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur . . . 41**

*Jean Clénet*

1. Complexifier les regards et les pratiques de formation. . . . .	44
1.1. Quelques fondements pour penser la complexité en formation . . . . .	44
1.2. Complexité et connaissances . . . . .	45
1.3. Complexité, connaissance et pensée constructiviste. . . . .	47
1.4. Complexité et « système-alternance » . . . . .	48
1.5. Complexité et accompagnement . . . . .	49
2. Des pratiques d'accompagnement dans l'alternance éducative: accompagnements individuel et organisationnel . . . . .	50
2.1. L'accompagnement individuel . . . . .	51
2.2. De l'accompagnement individuel vers l'accompagnement organisationnel . . . . .	59
Conclusion: l'accompagnement comme processus d'aide à la mobilisation et à l'action projective . . . . .	64
Bibliographie. . . . .	66

**Chapitre 3 L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action . . . . . 69**

*Jean-Marc Pilon*

1. La maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski: vers une nouvelle épistémologie des savoirs professionnels . . . . .	71
2. Les caractéristiques et les étapes de la recherche praxéologique de type science-action . . . . .	74
2.1. La question de recherche: une question de pertinence personnelle . . . . .	77
2.2. L'exploration de la question. . . . .	79
2.3. La compréhension et la conceptualisation des découvertes . . . . .	84
2.4. La communication. . . . .	87

3. L'accompagnement de la recherche praxéologique de type science-action .....	87
3.1. L'atelier d'analyse praxéologique .....	88
3.2. La supervision individuelle .....	90
3.3. Le groupe d'apprentissage.....	92
4. Quête de savoir(s), de compétences ou de sens?.....	92
Conclusion: le difficile changement de paradigme .....	94
Bibliographie.....	95

<b>Chapitre 4 La formation à la recherche : rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action.....</b>	<b>101</b>
<i>Mokhtar Kaddouri</i>	
1. Présentation du dispositif de formation à la recherche .....	104
2. Dispositif de formation à la recherche: espace de tensions identitaires .....	105
3. Dynamiques identitaires et rapport à la formation.....	109
Conclusion: un même diplôme pour des usages identitaires différenciés .....	114
Bibliographie.....	115

<b>Chapitre 5 L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération .....</b>	<b>117</b>
<i>Jeannette LeBlanc</i>	
1. Les phases de développement .....	120
1.1. L'inconsciente incompétence .....	121
1.2. La consciente incompétence .....	122
1.3. La consciente compétence .....	123
2. Les conditions d'apprentissage et les modalités d'accompagnement .....	123
2.1. Les conditions de départ et instruments de base .....	125
2.2. L'accompagnement au cours des phases de développement.....	127
2.3. Le groupe comme soutien à l'apprentissage.....	130
Conclusion.....	132
Bibliographie.....	132

<b>Chapitre 6</b>	<b>Madame EX: comment l'adulte s'actualise à l'université</b> .....	135
	<i>Lucie Mandeville</i>	
1.	Les dimensions de l'expérience .....	138
1.1.	Continuité transactionnelle .....	139
1.2.	Signifiante de l'expérience .....	140
1.3.	Engagement de la personne .....	141
1.4.	Relation significative d'assistance .....	142
1.5.	Autoréflexion .....	142
1.6.	Reconnaissance de l'accomplissement .....	142
1.7.	Actualisation de la personne .....	143
1.8.	Développement de métacompétences .....	143
2.	Limites du modèle .....	144
3.	Méthodologie .....	145
4.	La formation et l'accompagnement: le point de vue de l'adulte .....	146
4.1.	L'expérience est une quête .....	147
4.2.	L'apprentissage est incarné .....	149
4.3.	Consolider une nouvelle manière d'être soi .....	151
4.4.	Apprendre à s'utiliser dans l'intervention .....	153
	Conclusion .....	156
	Bibliographie .....	157
	Annexe – Les conditions d'actualisation Les adultes aux cycles supérieurs en psychologie à l'Université de Sherbrooke .....	159
<b>Chapitre 7</b>	<b>Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle: le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français</b> .....	163
	<i>Martine Beauvais et Mehdi Boudjaoui</i>	
1.	Le statut de l'accompagné: de l'objet au sujet .....	166
2.	L'autonomie de l'accompagné: de l'injonction paradoxale à l'intégration préalable ...	169
3.	La posture éthique de l'accompagnant: de la direction à l'élucidation .....	172
	Conclusion .....	177
	Bibliographie .....	178

<b>Chapitre 8</b>	<b>Les aînés à l'Université du Québec: Construire ensemble, avec sens</b> .....	181
	<i>Émilien Gohier et Louise Phaneuf</i>	
	1. L'origine du programme .....	183
	2. La situation des aînés au Québec .....	184
	3. Les objectifs du projet .....	185
	4. Les caractéristiques du projet .....	186
	5. Le programme de formation .....	186
	5.1. Le but et les objectifs du programme .....	187
	5.2. Le cadre théorique .....	188
	5.3. En quoi le dialogue est-il pertinent à notre démarche? .....	192
	5.4. L'approche pédagogique .....	194
	5.5. La structure de formation .....	195
	6. L'atelier des aînés .....	195
	6.1. Les modalités de l'atelier .....	196
	6.2. Les principes directeurs de l'atelier .....	197
	7. L'observatoire des aînés .....	198
	Conclusion .....	198
	Bibliographie .....	199
<b>Postface</b>	<b>Typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs</b> .....	201
	<i>Carol Landry</i>	
	Quatre modes d'accompagnement d'adultes .....	204
	L'accompagnement de type collaboratif: le compagnon .....	206
	L'accompagnement de type existentiel: l'éveilleur .....	207
	L'accompagnement de type réflexif: le régulateur .....	208
	L'accompagnement de type professionnel: le formateur-tuteur .....	209
	Limites et complexité de l'accompagnement .....	210
	Bibliographie .....	211
	<b>Notices biographiques</b> .....	213





# Liste des sigles et des acronymes

AIUTA	Association internationale des universités du troisième âge
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CPEA	Comité de programmes d'études avancées
CRIEVAT	Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail
CUEEP	Centre université-économie d'éducation permanente
DEA	Diplôme d'études approfondies
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DUEPS	Diplôme universitaire d'étude des pratiques sociales
FA	Formation-accompagnement
IUP	Institut universitaire professionnalisé
M.A.	Maîtrise ès arts
MBA	Maîtrise en administration des affaires
M.Ed.	Maîtrise en éducation
M.Ps.	Maîtrise en psychologie
NFI	Nouvelle filière d'ingénieurs

Ph. D.	Docteur en philosophie
PQCCQC	Pour que ça change quelque chose
RQPHV	Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie
TÉLUQ	Télé-université
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski



## INTRODUCTION

# Vers de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs

---

*Jean-Marc Pilon*  
*Université du Québec à Rimouski*  
*jean-marc\_pilon@uqar.qc.ca*



De plus en plus d'adultes, ayant déjà acquis un diplôme universitaire de premier cycle et/ou possédant un certain nombre d'années de pratique professionnelle pertinente, viennent ou reviennent en milieu universitaire afin de poursuivre des études aux cycles supérieurs (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles)<sup>1</sup>. Devant ce phénomène, une série de questions ressortent, notamment à propos des programmes, des cheminements, des modes d'enseignement, des formes d'accompagnement, des types de recherches, du rôle de l'université.

Essentiellement, on peut avancer que cette population adulte questionne son rapport au savoir, les compétences à acquérir (en formation et en recherche) ainsi que le sens que les études avancées prennent dans son projet de développement professionnel, personnel et social. Deux cas de figure se présentent le plus souvent. Il s'agit de l'adulte qui vise à mieux remplir son rôle professionnel face à des changements ou à des objectifs particuliers soulevés par sa pratique. La poursuite des études de ce type d'adultes s'inscrit dans une logique de « légitimation professionnelle ». Alors qu'un autre adulte s'inscrira aux cycles supérieurs afin de trouver un nouveau sens à sa vie personnelle et sociale. La trajectoire de ce dernier correspond à une logique de « régulation biographique » qui joue un rôle d'aide à la restructuration existentielle. Comment prendre en compte les caractéristiques et les besoins de ces deux types d'adultes aux études avancées ? Quel type de formation et d'accompagnement mettre en place pour satisfaire à la fois les attentes des adultes et atteindre les finalités des études aux cycles supérieurs ?

Par ailleurs, plusieurs adultes désirent prendre une plus grande place dans le processus de formation et de recherche et se voient davantage comme acteurs plutôt que « consommateurs » de savoirs. Comment cette nouvelle donne influence-t-elle les types de recherches et particulièrement les rapports entre praticien et chercheur ?

Le présent ouvrage apporte quelques réponses à ces questions et contribue à la réflexion sur la problématique de formation et d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs en puisant dans des expériences de formation diversifiées tant en France qu'au Québec. Les auteurs qui contribuent à cet ouvrage interviennent dans des programmes de formation de cycles supérieurs en sciences humaines dans des champs disciplinaires ou de pratique différents : éducation, psychologie, pratiques psychosociales,

---

1. Depuis 1994, on observe une croissance de 55,7% de la clientèle aux cycles supérieurs dans les constituantes de l'Université du Québec (UQ). La proportion de la clientèle des cycles supérieurs par rapport au premier cycle a doublé au cours des neuf dernières années passant de 8,1% à 16,6%. Une bonne part de cette clientèle est constituée d'adultes qui effectuent un retour aux études.

pratiques sociales. Mais, tous ont en commun une longue expérience de formation auprès des adultes et une conception constructiviste de l'apprentissage. C'est à partir de recherches appliquées, d'observation participante, de recherches praxéologiques ou de réflexions rigoureuses sur leur pratique d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs que ces auteurs esquisserent des réponses aux questions soulevées. Ces contributions diverses convergent vers des carrefours communs autour des enjeux épistémologiques, théoriques, déontologiques, méthodologiques et administratifs que soulèvent les recherches conduites par des adultes aux cycles supérieurs. Cette mise en commun de recherches expérientielles et réflexives ouvre un débat sur la formation continue et sur le rôle des universités, voire des professeurs qui interviennent dans ce contexte de formation d'adultes aux cycles supérieurs.

D'entrée de jeu, monsieur Carol Landry, professeur et directeur du Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval, présente l'ampleur et les enjeux de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation. En s'appuyant sur sa longue expérience d'accompagnateur d'étudiants aux cycles supérieurs en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), monsieur Landry traite de l'importance du projet de formation pour l'apprenant. À partir d'une analyse du parcours documenté de trois étudiants qu'il a accompagnés, l'auteur illustre comment ce projet de formation se développe et se transforme sur trois grands moments : l'avant-formation, pendant la formation et l'après-formation. Le projet de formation peut se structurer autour de trois types de quêtes : quête de savoirs, quête de compétences ou quête de sens. L'analyse des parcours nous fait voir que chaque projet de formation poursuit une quête principale, mais que celle-ci n'est jamais totalement unique. Chaque projet de formation porte ces trois quêtes, à des degrés divers. Il ressort de l'analyse plus poussée de ces parcours que la quête de sens semble la base fondamentale du projet de formation qui donne naissance à la poursuite des deux autres quêtes : de savoirs et de compétences. Après avoir décrit quelques caractéristiques du dispositif mis en place à la maîtrise en éducation favorables à l'accompagnement des apprenants dans leur quête, monsieur Landry soulève quelques limites de la culture du projet dans la formation des adultes aux cycles supérieurs. La principale limite étant le difficile passage, pour les adultes apprenants, d'une culture professionnelle basée sur des savoirs d'expérience vers une culture universitaire plus scientifique basée sur des savoirs théoriques ou disciplinaires.

Monsieur Jean Clénet, professeur et directeur du Département des sciences de l'éducation du CUEEP à l'Université des sciences et technologies de Lille 1, étudie la notion de complexité dans l'accompagnement et la formation des adultes par l'alternance dans l'enseignement supérieur.

L'auteur élabore autour des caractéristiques du paradigme constructiviste et du nouveau paradigme de complexité dans la formation. Ces positions paradigmatiques mettent fin à des certitudes et à une conception des connaissances généralisables. Nous sommes davantage devant une vision de la connaissance construite et contingente à la situation vécue par l'apprenant. Dans ce contexte, l'accompagnant a une double fonction d'écoute et d'aide à la construction des connaissances à partir des situations vécues et conscientisées par l'apprenant. À son tour, l'auteur expose le choc subi par l'adulte apprenant qui possède de vastes connaissances expérientielles et qui est confronté à des savoirs plus disciplinaires et théoriques. Très vite, ces apprenants se posent la question de la pertinence et de l'utilité de ces savoirs théoriques, disciplinaires en lien avec leur pratique professionnelle. Dans ce contexte, la fonction d'accompagnement vise à aider, à mettre en lien les connaissances existentielles et expérientielles avec des savoirs théoriques. À la suite d'une recherche effectuée auprès d'étudiants inscrits aux programmes au sein desquels il intervient, monsieur Clénet soulève certains enjeux vécus par les apprenants. Les accompagnateurs doivent prendre en considération la relation entre l'apprenant et son environnement et le développement de son autonomie. Face à ces enjeux, l'accompagnement est vu comme une aide à la prise de conscience de soi, de ses propres ressources, de nouvelles possibilités d'action relativement choisies et décidées de l'intérieur.

Monsieur Jean-Marc Pilon, professeur en psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski et directeur de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, présente ce nouveau programme d'études aux cycles supérieurs basé sur une nouvelle épistémologie du développement des savoirs professionnels. Après avoir défini le champ d'étude des pratiques psychosociales, l'auteur présente certaines limites de la science appliquée dans le renouvellement des pratiques psychosociales. La principale limite étant le fossé qui sépare les deux communautés : la communauté des scientifiques et la communauté des praticiens. Ces deux communautés sont différentes dans leur culture, dans leur finalité, leur langage, leurs enjeux et les préoccupations des acteurs concernés. Pour combler ce fossé, la maîtrise en étude des pratiques psychosociales vise à permettre au praticien de devenir un chercheur sur sa propre pratique dans le filon des écrits d'Argyris et de Schön. En lien avec cette finalité, la recherche praxéologique de type science-action s'avère une démarche alternative à la science appliquée. À partir de ses propres recherches praxéologiques, l'auteur décrit les étapes et les principales caractéristiques de ce type de recherche tout en précisant les enjeux vécus par les praticiens-chercheurs. Le principal enjeu étant lié au doute ressenti par les apprenants face à la pertinence scientifique des connaissances produites par ce type de recherches par rapport à une culture

dominante de la recherche appliquée. L'auteur décrit comment il accompagne, sur une base individuelle et collective, les apprenants dans l'apprentissage de ce nouveau paradigme de recherche et dans cette nouvelle épistémologie du renouvellement de la construction des savoirs.

Monsieur Mokhtar Kaddouri, maître de conférence au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) de Paris, illustre comment la formation à la recherche crée un rapport tensionnel chez l'apprenant entre la posture de recherche et la posture d'action. À la suite d'une observation participante de sa pratique d'accompagnement d'adultes inscrits à deux programmes de Diplôme d'études approfondies (DEA) organisés autour de champs de pratiques sociales, soit la formation d'adultes et les ressources humaines, l'auteur nous décrit l'espace de tension créé par l'apprentissage d'une posture de recherche chez des professionnels qui questionnent l'utilité voire la connaissance véhiculée par la science appliquée. Cet espace de tension s'exprime chez les apprenants par des sentiments de confusion, de nullité et de perte d'identité professionnelle voire personnelle. Pour l'auteur, cet espace de tension s'exprime dans trois rapports différents que vit l'apprenant face à sa formation : un rapport d'engagement, un rapport d'ambivalence et un rapport de désengagement. Selon le rapport vécu, l'apprenant poursuit une quête identitaire fort différente. Ces enjeux identitaires vécus par l'apprenant adulte soulèvent de nombreuses pistes dans leur accompagnement.

Madame Jeannette Leblanc, professeure à l'Université de Sherbrooke, intervient depuis quinze ans dans un programme de formation professionnelle en psychologie, dans le courant des relations humaines. Ce programme repose sur la mise en place d'une relation coopérative entre l'intervenant et la personne qui est accompagnée. Dans cette relation coopérative, l'expertise sur le contenu est subordonnée à l'expertise sur le processus. À partir d'une recherche collaborative effectuée auprès de huit adultes qui cherchaient à modifier leur pratique professionnelle lors de relations professionnelles difficiles, l'auteure dégage trois phases que vivent ces apprenants dans l'apprentissage d'une relation coopérative satisfaisante et les conditions d'accompagnement favorables à cet apprentissage. Les trois phases sont : l'incompétence inconsciente, l'incompétence consciente et la compétence consciente. Lors de ces différentes phases, l'apprenant passe par des situations de doute, voire de crise existentielle, ce qui nécessite un accompagnement soutenu. Pour accompagner adéquatement un apprenant dans l'apprentissage d'une pratique professionnelle coopérative, il faut que l'accompagnant partage les mêmes valeurs véhiculées par le modèle enseigné. Dans le cas présent, une valeur essentielle est l'adhésion au paradigme constructiviste qui reconnaît l'accompagné comme étant la personne la mieux placée pour définir ce qu'elle vit, ce qu'elle souhaite faire et décider

dans son meilleur intérêt. L'auteur termine son texte en développant sur l'importance du groupe comme support dans l'apprentissage des nouvelles valeurs, des nouvelles attitudes et des nouvelles compétences à acquérir en lien avec la relation coopérative.

Madame Lucie Mandeville, professeure en psychologie de l'Université de Sherbrooke, développe la notion d'apprentissage expérientiel chez l'adulte dans un contexte de formation aux cycles supérieurs. Dans un premier temps, l'auteure partage les résultats d'une recherche effectuée sur l'apprentissage expérientiel. Elle présente les huit clés d'un apprentissage issu d'une expérience. Il s'agit d'une expérience en continuité transactionnelle avec l'environnement, d'une expérience signifiante, d'une expérience d'engagement personnel, d'une expérience impliquant une relation significative d'assistance, d'une opportunité d'autoréflexion, d'une expérience renforcée par la reconnaissance de l'accomplissement, d'une expérience qui favorise l'actualisation de la personne et d'une expérience qui contribue au développement de métacompétences. Pour les fins de cet ouvrage, madame Mandeville a confronté ce modèle aux récits de formation qu'elle a recueillis auprès de cinq adultes inscrits à la maîtrise professionnelle en psychologie des relations humaines de l'Université de Sherbrooke. L'analyse de ces récits fait émerger quatre composantes essentielles de l'apprentissage expérientiel que l'auteure traduit dans une phrase : 1) l'expérience est une quête 2) dans laquelle l'apprentissage est incarné 3) de sorte qu'elle sert principalement à consolider une nouvelle manière d'être soi et 4) d'apprendre à s'utiliser dans l'intervention. Cette contribution sur l'apprentissage expérientiel permet de poursuivre une réflexion et de développer une pratique d'accompagnement plus adaptée à la clientèle adulte.

Madame Martine Beauvais et monsieur Mehdi Boudjaoui, de l'Université des sciences et technologie de Lille 1, à partir de l'analyse de diverses recherches-actions effectuées dans la région Nord-Pas-de-Calais, développent une réflexion sur le sens et la signification de l'accompagnement dans l'enseignement supérieur. Cette réflexion soulève les choix que doit faire l'accompagnant tant sur les plans épistémologique, éthique, théorique que pragmatique. Pour ces auteurs, l'accompagnement exige une certaine conscience de la complexité humaine et la prise en compte de l'autonomie de la personne accompagnée. Leur propos est illustré d'exemples concrets d'accompagnement. Pour eux, l'accompagnement s'articule autour de la compréhension de l'apprenant, du sens qu'il donne à son projet. Cette relation est très près d'une relation d'aide telle que définie par Rogers puisqu'elle vise à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité. Dans leur texte, les auteurs débattent de la question de la distance psychosociale entre l'accompagnant et l'accompagné, entre la dimension personnelle et professionnelle dans la relation.

Madame Louise Phaneuf, de l'Université de Montréal, et monsieur Émilien Gohier, de la direction de l'Université du Québec, nous communiquent les grandes lignes d'un projet auquel ils ont participé et qui a été développé par le réseau de l'Université du Québec (UQ) en vue de répondre à la problématique vécue par les aînés du Québec. Les auteurs tracent un bref portrait de cette problématique que vivent les personnes âgées de 50 ans et plus qui sont à leur retraite. Dans la culture québécoise, ces personnes sont souvent mises à l'écart des institutions sociales et de la vie en société. Dans ce contexte, comme société, nous nous privons d'une masse d'expériences fort importantes tout en créant parfois chez ces personnes une perte de sens dans la vie. Cette problématique deviendra de plus en plus criante puisque les études démographiques anticipent que le nombre de personnes âgées de 65 ans et plus va représenter 40% de la population du Québec en 2011. Afin de répondre à cette problématique, le réseau de l'Université du Québec a développé, en partenariat avec les aînés, un projet qui comprend trois composantes : un programme de formation de deuxième cycle, des ateliers auprès des aînés et un observatoire des aînés. Les auteurs présentent ces composantes en exposant les caractéristiques de cette clientèle et la démarche gérontagogique mise de l'avant au sein du programme de formation et des ateliers auprès des aînés. Cette démarche gérontagogique repose principalement sur une stratégie d'intervention qui vise à créer des groupes de dialogue dans la foulée des travaux de David Bohm. Enfin, les auteurs traitent des conditions de réussite et des effets de cette stratégie d'intervention suivant les résultats de leurs recherches doctorales ayant porté sur ce sujet.

Cet ouvrage n'a pas la prétention d'apporter des réponses définitives à toutes les questions que peut soulever la problématique de la clientèle adulte aux cycles supérieurs. Cependant, les diverses contributions viennent enrichir la réflexion sur différents concepts : le constructivisme, la complexité, l'accompagnement, le projet, l'identité, l'expérience, la posture de recherche, la posture des praticiens, etc. Plusieurs auteurs mettent en lumière le choc cognitif et culturel vécu par les praticiens adultes qui sont mis ou remis en contact avec des savoirs disciplinaires, plus théoriques, qui ne cadrent pas toujours avec leur savoir d'expérience. Comme les auteurs l'illustrent, cette clientèle semble plus critique face aux savoirs disciplinaires. En effet, les adultes réfléchissent et agissent souvent à partir de leur expérience et non des savoirs savants. Le choix de poursuivre des formations aux cycles supérieurs est parfois une façon pour eux de faire reconnaître socialement les connaissances issues de leur pratique. Nous assistons à un certain questionnement du rôle traditionnel exercé par les universités qui se positionnent davantage comme des institutions qui détiennent la connaissance et qui visent à la transmettre. Avec l'arrivée



de cette clientèle adulte, ne devrions-nous pas modifier ce rôle et donner une reconnaissance plus grande au savoir expérientiel, intuitif développé dans la pratique, dans la vie ? Dans ce contexte, les finalités poursuivies par les apprenants pourraient être fort différentes comme l'illustrent certains auteurs allant de la quête de savoirs, à la quête de compétences, à la quête de sens.

Enfin, la poursuite de ces différentes quêtes amène monsieur Carol Landry, en postface, à proposer une typologie des modes d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs ; typologie qui s'inspire des recherches et réflexions des différents auteurs de cet ouvrage.



CHAPITRE

1

## Le projet

Au cœur de la formation des adultes  
aux cycles supérieurs en éducation

---

*Carol Landry*  
*Université Laval*  
*carol.landry@fse.ulaval.ca*

**RÉSUMÉ**

*Les étudiants adultes en éducation et en formation se présentant aux cycles supérieurs affichent des motifs assez variés afin de justifier un retour aux études. Au cours de leur formation à la maîtrise en éducation, trois pôles semblent retenir l'attention et structurer le cheminement et les projets de recherche ou d'intervention de ces adultes en quête de savoirs, de compétences ou de sens. Mais comment et pourquoi les adultes concernés sont-ils attirés par l'un ou l'autre de ces pôles ? Ce texte analyse cette question complexe et avance certaines hypothèses pour tenter d'y répondre.*

*À la lumière de mes multiples expériences à titre de responsable des études avancées en éducation, mais surtout comme accompagnateur de mémoires ou de thèses, ce texte questionne le parcours de formation d'adultes aux cycles supérieurs en plaçant le projet de recherche ou d'intervention au cœur de leur cheminement. La notion de projet individuel de formation (Boutinet, 2001) sert de grille d'analyse pour examiner quelques expériences significatives d'accompagnement d'adultes admis dans un programme de maîtrise en éducation. L'analyse prend en compte les caractéristiques du dispositif de formation, les motivations des adultes ainsi que quelques jalons de leur parcours respectif qui conduit à la production d'un mémoire de recherche ou d'une intervention professionnelle.*

*Enfin, il ressort que la maîtrise en éducation permet effectivement à des adultes de construire leur projet de recherche ou d'intervention en fonction de la dynamique interactive de trois pôles : quête de savoirs, quête de compétences ou quête de sens. Mais ce projet s'articule étroitement avec d'autres types de projets, projet individuel de formation, projet personnel ou de vie, dont la quête de sens constitue la dimension dominante et fondatrice des autres pôles.*

Dans la plupart des universités occidentales et plus particulièrement au Québec, nous assistons à une augmentation grandissante des étudiants aux cycles supérieurs<sup>1</sup>, principalement aux études de deuxième cycle où les dispositifs de formation se font de plus en plus nombreux et diversifiés<sup>2</sup>. Parmi les étudiants admis aux cycles supérieurs, nous comptons de plus en plus d'étudiants adultes<sup>3</sup>, c'est-à-dire des personnes ayant pour la plupart acquis un diplôme universitaire de premier cycle, mais ayant interrompu par la suite et de façon significative leurs études, qui reviennent à l'université, surtout à temps partiel, afin de poursuivre des études aux cycles supérieurs (2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle). S'il est difficile de décrire et de présenter le profil statistique de ces adultes, il est possible d'effectuer une analyse plus fine et en profondeur du cheminement de quelques personnes dont j'ai eu l'opportunité de diriger le mémoire de maîtrise en éducation. Il s'agit donc d'une analyse rétrospective et subjective de trois cas, selon un mode qui

- 
1. La population universitaire au Québec se stabilise depuis quelques années, mais la clientèle aux cycles supérieurs est en augmentation constante, particulièrement dans les constituantes de l'Université du Québec (UQ) où, depuis 1994, une croissance de 55,7% est enregistrée. Ainsi, la proportion de la clientèle des cycles supérieurs, comparativement au premier cycle, a doublé au cours des neuf dernières années, passant de 8,1% à 16,6%. Source: [www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_fr/s\\_ele1.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat_fr/s_ele1.htm).
  2. Alors que le doctorat constitue presque le seul type de programme au 3<sup>e</sup> cycle, les programmes de deuxième cycle sont beaucoup plus nombreux et diversifiés et se découpent en programmes courts, en DESS (diplôme d'études aux cycles supérieurs spécialisées) et en maîtrise de type recherche ou professionnel. On peut affirmer que les programmes courts, les DESS et les maîtrises de type professionnel sont des programmes qui attirent presque exclusivement des étudiants adultes à temps partiel et constituent donc plus de la moitié des étudiants aux études de deuxième cycle à l'Université du Québec. Source: Rapport annuel de l'Université du Québec, 2002-2003.
  3. Dans les universités du Québec, la notion d'étudiant adulte ne fait pas l'objet de définition juridique ou univoque. Il est toutefois d'usage de recourir à l'âge et au premier cycle de parler des « 25 ans et plus pour repérer les étudiants entrés à l'université à un âge dépassant celui de ceux qui ont connu un cheminement ininterrompu » (Therrien, 1997, p. 106). Si on garde le critère du cheminement discontinu entre les études de premier et de deuxième cycles pour repérer des adultes, il apparaît qu'un individu sur deux (51,3%) a interrompu ses études entre ces deux cycles et que la durée de cette interruption a, en moyenne, été de trois ans (Sales et Drolet, 1997, p. 50). Repérer des adultes aux cycles supérieurs demeure une tâche difficile et à défaut d'indicateurs rigoureux et socialement acceptés, on peut toujours se rabattre sur le nombre d'étudiants à temps partiel qui demeurent des personnes confrontées à d'autres réalités, sociale, professionnelle et existentielle, pendant leurs études. Ce qui suppose un rapport différent à la formation et à la recherche et demande donc des considérations particulières et adaptées à leur cheminement.

s'inspire du récit (auto)biographique, vu et raconté à partir de ma propre expérience qui fait successivement appel aux traces, aux souvenirs et aux affects qui restent tout en s'appuyant sur certains faits et des documents<sup>4</sup> encore accessibles.

Dans un premier temps, le programme de formation sera brièvement décrit dans ses principales composantes, en s'attardant aux activités qui viennent soutenir le projet individuel de formation. Dans un second temps, seront explicitées les caractéristiques des trois moments du projet individuel de formation, tels que conçus par Boutinet (2001). Par la suite, trois cas spécifiques d'adultes seront rapportés et serviront de matériau de base pour illustrer les caractéristiques des trois pôles qui semblent orienter le projet de formation et plus particulièrement le projet de recherche ou d'intervention à la maîtrise en éducation. La quatrième section tentera de montrer que la construction du projet de recherche ou d'intervention s'articule étroitement avec d'autres types de projets dont la quête de sens constitue la quête dominante et fondatrice des deux autres pôles représentés par la quête de savoirs et la quête de compétences. Enfin, une analyse critique de la culture du projet dans la formation d'adultes aux cycles supérieurs permettra de faire ressortir les limites et les enjeux d'un tel mode de formation.

## **1. LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION : DISPOSITIF DE RECHERCHE OU D'INTERVENTION**

Le programme de maîtrise en éducation<sup>5</sup> s'adresse particulièrement aux personnes intervenant dans le secteur de l'éducation ou de la formation, en milieu scolaire ou extrascolaire. Ce dispositif de formation accueille principalement des adultes<sup>6</sup> (enseignants, formateurs, professionnels,

---

4. Documents analysés : demande d'admission, texte de motivation et projet initial, dossier académique, projet de recherche (mi-parcours), mémoire final et notes personnelles sur chacune des personnes.

5. Pour plus d'information sur ce programme d'études, veuillez consulter le site Web suivant : [www.uqar.qc.ca](http://www.uqar.qc.ca).

6. On entend par « adultes » des personnes qui ont acquis au moins quelques années d'expérience et qui reviennent aux études, pour la plupart dans un régime d'études à temps partiel. Les adultes comptent ainsi pour environ 75 % des personnes admises à la maîtrise qui accueille aussi près de 25 % de jeunes qui sont admis immédiatement après une formation de premier cycle.

gestionnaires, pigistes, etc.) qui désirent poursuivre des études de 2<sup>e</sup> cycle et se donner, selon les deux profils de sortie du programme, une formation à la recherche<sup>7</sup> ou de nouvelles compétences d'intervention professionnelle<sup>8</sup>.

Voyons brièvement le cheminement des étudiants et quelques caractéristiques de ce programme d'études avancées. Peu importe le profil choisi, recherche ou intervention, le cheminement des étudiants comporte différentes activités de formation et d'accompagnement qui viennent contribuer à la réalisation de leur projet respectif. Au premier trimestre, les activités sont concentrées dans un tronc commun<sup>9</sup> de formation, permettant d'abord et avant tout aux étudiants de réfléchir, échanger et confronter leur problématique individuelle de recherche ou d'intervention aux diverses réalités et problématiques plus générales des sciences de l'éducation. Bouchard et Gélinas (1990), concepteurs de ce « modèle alternatif de formation à la recherche », parlent en ces termes de ce processus : « En fait, les étudiants doivent être confrontés à l'ensemble des possibilités d'options paradigmatiques (positivisme, constructivisme, critique, etc.) et méthodologiques (quantitatif, qualitatif, etc.) tout en transformant leur problématique en problème de recherche au départ du programme lors de trois activités de base » (p. 121). Les étudiants tentent de mieux définir et planifier leur projet de formation à partir d'une problématique qui doit se transformer en problème de recherche ou d'intervention et par une formation méthodologique appropriée et adaptée à leur situation professionnelle. Au cours de ce processus, les étudiants sont invités à développer leur projet de recherche ou d'intervention en décrivant les liens entre ce projet, le rapport à soi, le rapport avec leur cheminement scolaire et leur rapport avec leur cheminement professionnel et social. On peut déceler dans ce mode d'analyse les composantes du rapport au savoir, telles que définies par Charlot (1997) comme étant « le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et à l'autre ».

---

7. La maîtrise comporte 45 crédits et le profil de type recherche exige 24 crédits de cours pour la scolarité et 21 crédits pour le mémoire de recherche. Le M.A. est le grade décerné.

8. Le profil de type professionnel de la maîtrise exige 33 crédits de cours pour la scolarité, suivi de 6 crédits de stage et 6 crédits de rapport de stage. Le M.Ed. est le grade décerné.

9. Le tronc commun comporte trois cours pour un total de sept crédits. Ces activités sont intégrées dans un processus qui amène les étudiants à planifier leur projet de recherche et d'intervention. Ce tronc commun a longtemps été sous la supervision de deux professeurs de disciplines différentes qui travaillaient en *team-teaching* et apportaient des visions et des approches complémentaires mais différentes de la recherche ou de l'intervention en éducation. Des compressions financières ont dernièrement supprimé le *team-teaching* et une portion originale du tronc commun.

Au cours des trimestres suivants les étudiants poursuivent le développement de leur projet de recherche ou d'intervention en choisissant parmi des cours dits fermés, c'est-à-dire dont les contenus prédéterminés et à saveur disciplinaire sont offerts en groupe, et des cours dits ouverts, dont les contenus sont définis conjointement par l'étudiant et son équipe de direction et offerts sous forme de tutorat. Parallèlement, une série de séminaires permettent d'approfondir des thématiques spécifiques liées à des domaines d'études ou à des aspects méthodologiques particuliers, où les étudiants ont l'occasion de mettre en commun l'avancement de leurs travaux de recherche ou d'intervention. Finalement, un comité de direction accompagne l'étudiant dans la réalisation de son projet de recherche ou d'intervention qui débouche dans le premier cas sur un mémoire et dans le deuxième cas sur un stage et un rapport de stage qui constituent, en définitive, l'aboutissement du projet individuel de formation de l'adulte. Examinons ce que sous-tend la notion plus générale de projet.

## **2. L'ADULTE ET LA TONICITÉ DU PROJET**

L'idée de projet met d'abord l'emphase sur les capacités et l'autonomie du sujet adulte apprenant apte à se situer dans une démarche qui lui permettra de trouver sa place dans la formation. Elle renvoie à une conception optimiste et humaniste de la formation et des rapports sociaux qui place l'étudiant adulte au centre pour en faire le véritable acteur de sa propre formation, comme l'envisagent plusieurs auteurs en andragogie dont Knowles (1990), considéré comme le père de cette discipline en Amérique du Nord. Cette perspective « individualisante » et personnalisée constitue, selon Boutinet (2001), l'un des trois courants principaux des rudiments théoriques de la psychologie du projet :

- le courant de la psychologie béhavioriste voit le projet comme une anticipation cognitive destinée à favoriser l'adaptation de l'individu à son environnement ;
- le courant de la psychologie humaniste utilise le projet pour mettre en valeur la motivation qui va favoriser l'actualisation de l'individu ;
- le courant psychanalytique dépeint l'idée du projet (impossible) à travers le concept du « Moi idéal » comme étant ce désir de l'enfant de devenir adulte.

D'autres disciplines ont contribué à nourrir et à analyser le concept de projet, pensons notamment aux sociologies de l'action (Crozier et Friedberg, 1977 ; Tourraine, 1965) mais aussi aux approches psychosociales qui laissent



place à une compréhension plus dynamique du projet vu comme une interface entre le passé, le présent et les actions futures à envisager (Francq et Maroy, 1996).

Avancer que le projet est au cœur de la formation des adultes demeure probablement une évidence ou un truisme, mais la notion de projet recouvre différents sens que Boutinet (1993) présente dans une taxonomie « de conduites à projet », selon les âges de la vie. Ainsi, il y aurait différents projets individuels liés à la vie adulte : projet professionnel (d'emploi, de carrière, identitaire), projet familial, projet personnel, projet latéral. Toutefois, toujours selon Boutinet (2001), les projets du domaine de l'éducation donnent lieu à cinq registres<sup>10</sup> dont le projet individuel de formation comportant trois moments aux caractéristiques particulières. Le tableau 1 présente les caractéristiques de ces trois moments : l'amont, le pendant (la formation proprement dite), puis l'aval. En amont, le projet se construit d'abord comme un objet qui se concrétise par un apport méthodologique pendant la formation pour enfin se traduire en un projet de carrière en aval de la formation.

TABLEAU 1

### Caractéristiques des trois moments du projet individuel de formation

	<i>Amont</i>	<i>Pendant</i>	<i>Aval</i>
Caractéristiques du projet individuel de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intention de s'inscrire dans une filière de formation</li> <li>• perspective à moyen terme d'insertion professionnelle</li> <li>• projet objet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vise la réalisation d'une action</li> <li>• concrétisation de l'intention</li> <li>• projet méthode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nouvelle insertion ou réalisation</li> <li>• projet de carrière</li> </ul>

Selon Boutinet (2001).

Ces caractéristiques des trois moments du projet individuel de formation serviront de grille de base d'analyse des projets des adultes en formation à la maîtrise en éducation. Plus spécifiquement, nous déterminerons certaines caractéristiques des projets individuels de formation de trois sujets aux trois moments proposés. En amont, seront considérées

10. Les quatre autres registres sont les suivants : les projets éducatifs, pédagogiques, d'établissement et la pédagogie du projet.

les motivations des candidats et la description de leur projet respectif de recherche ou d'intervention qui se présente sous le terme d'une problématique au moment de l'admission au programme. À cette étape se pose déjà la question du choix de direction du comité de direction<sup>11</sup> qui accompagnera l'adulte tout au long de ses études. Pendant la formation, l'idée de projet se traduit par un problème plus spécifique de recherche ou d'intervention qui demande de recourir à des approches et à des méthodes particulières et se poursuit tout au long du parcours par des choix de cours et de ressources devant mener à la réalisation du mémoire ou du rapport de stage selon le cas. Enfin, en aval, l'idée de projet se perpétue de manière à considérer quelques effets de la formation, notamment à propos du statut social et professionnel et des projets personnels des adultes. Le projet est ainsi appréhendé comme un processus dynamique qui se construit dans une interaction entre un individu et son environnement et s'inscrit dans un espace-temps défini comme une mise en relation significative du passé, du présent, et du futur (tableau 2).

TABLEAU 2  
Phases et étapes du projet individuel de formation  
à la maîtrise en éducation

<i>Phases</i>	<i>Étapes</i>
A) Amont	1. Motivation et problématique 2. Choix du comité de direction
B) Pendant	3. Objet et problème de recherche ou d'intervention 4. Approches et méthodes 5. Choix d'activités et de ressources
C) Aval	6. Réalisation du projet 7. Retombées 8. Autres projets

L'analyse du projet individuel de formation de l'adulte dans le cadre de la maîtrise en éducation permettra de mieux saisir sa nature et de comprendre la fonction qu'il exerce dans la quête de savoirs, de compétences ou de sens à l'intérieur d'un dispositif de formation qui mène à la réalisation d'un projet de recherche ou d'intervention. Toutefois, ce projet de formation semble se constituer et s'articuler de façon différente selon la singularité des profils d'adultes et de leur cheminement respectif dans le programme.

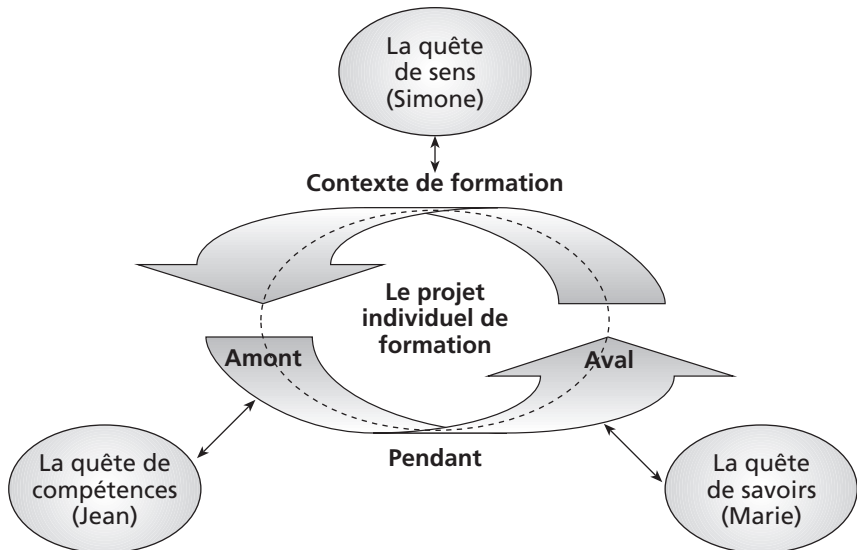
11. Le choix officiel du comité de direction se fait après le tronc commun, c'est-à-dire à la fin du premier trimestre.

### 3. À CHACUN SON PÔLE : LES TRAJECTOIRES DE MARIE, JEAN ET SIMONE

Les adultes admis à la maîtrise en éducation présentent des antécédents personnels, professionnels et scolaires diversifiés qui donnent lieu à des cheminements qui peuvent se regrouper autour des trois pôles préalablement établis. Des fragments du parcours de trois adultes à la maîtrise en éducation seront rapportés, selon les balises des moments du projet individuel de formation esquissés par Boutinet (2001). L'hypothèse suivante est avancée. Si le projet individuel de formation est au centre du cheminement des adultes dans le contexte de la maîtrise en éducation, la quête de savoirs, de compétences ou de sens en inspire la valeur et la direction (figure 1). Ces notions sont construites à partir de données émergentes et seront donc définies au fur et à mesure dans le texte.

FIGURE 1

**La fonction du projet individuel de formation chez l'adulte en quête de savoirs, de compétences ou de sens dans un contexte d'études avancées en éducation**



### **3.1. MARIE<sup>12</sup>, SON PROJET SCOLAIRE ET DE RE-CONNAISSANCE**

Débarquée au Québec il y a un an, Marie, issue d'une famille de classe moyenne, arrive d'un pays européen et tente de s'intégrer socialement et professionnellement dans son nouveau milieu. Dotée d'une formation de base solide, elle obtient facilement l'équivalence d'un premier cycle universitaire en éducation et décide volontairement d'entreprendre des études de deuxième cycle dans le cadre de la maîtrise. À la mi-trentaine, elle jouit d'environ cinq années d'expérience diverses en éducation et en formation dans son pays d'origine. Comme l'exige le processus d'admission<sup>13</sup> au programme, elle développe l'argumentation de son projet d'études et de sa motivation pour une maîtrise de type recherche, autour d'une problématique fortement en lien avec son expérience professionnelle.

Le texte de motivation présentée par Marie, lors de son admission à la maîtrise, est assez bien conçu et s'articule à la fois autour de son expérience professionnelle et de ses intentions de mieux connaître certaines réalités éducatives québécoises très précises. Son texte s'appuie également sur un certain nombre de références scientifiques appropriées à l'objet de recherche; signe qu'elle a bien compris la nécessité de bien poser la pertinence sociale et scientifique de son projet. Il faut dire qu'elle a su s'organiser dès le départ en s'alliant avec un professeur, qui deviendra son directeur de mémoire; professeur actif dans le domaine de recherche qu'elle privilégie. Par ailleurs, l'entrevue d'admission fait aussi ressortir que Marie a de grandes ambitions. Elle confie aux membres du comité que la maîtrise constitue une étape qui devrait la conduire jusqu'au doctorat et éventuellement à un poste de professeur d'université, rien de moins. Elle semble savoir ce que ce projet de carrière signifie, puisque son conjoint occupe déjà un poste de professeur-chercheur en milieu universitaire.

---

12. Le prénom de Marie, comme celui des deux autres adultes, est fictif, mais il correspond à un cas réel. Certaines informations ou événements ont volontairement été omis afin que les personnes concernées ne soient pas officiellement identifiées.

13. Le processus d'admission à ce programme exige que la personne rédige un texte d'au moins 300 mots sur une problématique de recherche ou d'intervention qui retiendra son attention ainsi que sur sa motivation à poursuivre des études avancées. De plus, la personne est rencontrée en entrevue par le directeur des programmes d'études avancées accompagné de deux autres professeurs qui interviennent habituellement au tronc commun.

La scolarité de Marie se déroule relativement bien et plutôt rapidement<sup>14</sup>, à titre d'étudiante à temps complet. Sa curiosité intellectuelle et sa facilité de rechercher les bonnes informations au bon endroit et au bon moment font en sorte qu'elle formule un projet de recherche bien structuré, réaliste et pertinent. D'autres professeurs qui ont participé à l'évaluation de son projet de recherche n'hésitent pas à affirmer qu'il est très rigoureux et que la candidate démontre des qualités qui se rapprochent de celles que l'on exige des doctorants. Forte de cet encouragement, elle complète rapidement sa scolarité, utilisant de façon judicieuse le choix de cours ouverts et de ressources appropriées, pour mieux réaliser son mémoire qu'elle dépose deux années et demie après son admission. Poursuivant ses ambitions, elle donne quelques communications dans des colloques scientifiques et rédige un premier article accepté par une revue. Le parcours scolaire se déroule tel qu'anticipé, mais laisse quelques séquelles auprès de ses proches qu'elle a, malgré elle et comme bien des adultes dans cette situation, un peu négligés, du moins en terme de présence et de temps.

Poursuivant son cheminement, elle est aussitôt acceptée au doctorat en éducation et continue ses études au même rythme et avec la même détermination dans le prolongement de son sujet de maîtrise. Parallèlement, Marie travaille comme auxiliaire de recherche et d'enseignement avec quelques professeurs du département des sciences de l'éducation et réussit ainsi à bien s'intégrer, se faire connaître et reconnaître en milieu universitaire, par la communauté scientifique d'appartenance. La qualité de son dossier scolaire, son implication universitaire et son réseau de relations lui permettent notamment de décrocher des bourses d'excellence qui la dirigent vers son but : professeur d'université. Poste qu'elle réussira finalement par obtenir, même avant la fin de sa thèse qu'elle dépose toutefois très rapidement, après environ trois années d'études seulement, alors que la durée moyenne des études au doctorat se rapproche plutôt de cinq ans.

La carrière universitaire de Marie s'amorce à un rythme effréné, sous le signe de l'excellence et de la recherche. En effet, elle réussit à décrocher des subventions de recherche des meilleurs organismes subventionnaires et démontre rapidement ses capacités et son autonomie. Néanmoins, après quelques années d'activités professionnelles intenses et devant l'opportunité pour son conjoint d'obtenir un poste intéressant dans une autre ville, la famille déménage et Marie est contrainte de quitter son poste universitaire.

---

14. Marie a réussi à présenter son projet de recherche dès la fin de la première année, ce que les autres candidats à la maîtrise font habituellement au cours de la deuxième année.

Forte de sa formation et de son expérience, elle trouve assez rapidement un nouvel emploi, toujours dans le secteur de l'éducation, qui réussit à mettre en valeur ses qualités et son leadership, cette fois-ci dans un poste de cadre. Et sa carrière continue dans une nouvelle fonction qui semble pour le moment lui convenir, du moins lui fournit-elle un statut social et professionnel contribuant ainsi à la construction d'une identité toujours recherchée.

### **3.1.1. Marie ou l'adulte à la quête de savoirs savants et reconnus**

Si on analyse rapidement la trajectoire de Marie, à l'aide de certains écrits sur la notion de projet, il est possible de faire ressortir quelques dimensions plus spécifiques à la formation d'adultes aux cycles supérieurs. À première vue, on pourrait croire que le cheminement de Marie correspond à un parcours d'étude classique d'une jeune personne qui avance rapidement dans une trajectoire scolaire qui mène jusqu'au doctorat. Mais vu autrement, on peut aussi se demander qu'est-ce qui a pu contribuer à la réalisation du projet de Marie qui fait un retour aux études dans un programme de formation aux cycles supérieurs ? En d'autres termes, quel était le véritable projet de Marie ?

Premièrement, on peut avancer que le nouveau statut social de Marie, à titre de jeune immigrante, a impulsé un besoin d'intégration sociale et professionnelle qui s'est manifesté par une demande d'admission à la maîtrise en éducation. Elle cherche donc, je crois, avant tout à se tailler une place dans cette nouvelle société et retrouver un statut social et professionnel perdu, à la suite de son émigration. Ce besoin de reconnaissance se traduit dans un projet initial de formation et de recherche qui demande l'acquisition de nouvelles connaissances, perçues par une praticienne qui veut devenir et être reconnue comme chercheuse. Les choix de cours de Marie sont cohérents avec une quête de savoirs, habituellement reconnus et légitimés par la tradition universitaire de formation et de recherche en éducation. Cependant, ses lectures, son choix de ressources et l'analyse de ses données de recherche s'effectuent continuellement sous la loupe de son expérience, de son projet de recherche, mais aussi dans la perspective d'un projet de carrière plus vaste qui la mène jusqu'au doctorat et, finalement, à un poste de professeur. Le projet de recherche de Marie répond aussi à un véritable « désir de savoir » qui, selon Beillerot (1996), est le point de départ d'un rapport au monde qui est dialectiquement rapport à soi-même ; « ... du désir et du désir de savoir puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports qui lient le psychologique et le social... » (p. 76). Le désir de savoir ou d'apprendre de l'adulte est étroitement lié au projet individuel qui s'inscrit dans une expérience de formation, à travers laquelle le sujet découvre le monde en même temps que sa propre histoire.

### **3.1.2. Synthèse du sujet Marie**

Cette expérience singulière montre bien que les savoirs savants et classiques sont fortement choisis, régulés et interprétés à la lumière des besoins de formation de l'adulte et plus immédiatement au service de son projet. Dans ce cas-ci et dans bien d'autres que nous avons rencontrés en éducation, le projet individuel de formation à la maîtrise constitue un vaste chantier où se cachent des projets plus prépondérants et substantiels, que Boutinet (2001) nomme projet professionnel ou projet d'emploi ou projet de carrière ou projet identitaire. C'est donc la dominance de ce projet principal qui vient donner le sens véritable au projet de formation plus immédiat. Par exemple, dans le cas de Marie, on pourrait avancer que son véritable projet est principalement d'ordre identitaire, d'intégration sociale et professionnelle. Ce projet s'est en bonne partie réalisé puisqu'elle a assez rapidement trouvé un emploi, d'un niveau supérieur à ce qu'elle faisait antérieurement, qui lui a permis d'exercer son leadership et son besoin d'autonomie. Cette trajectoire de conversion correspond, selon Fond-Harmant (1997), à une logique de promotion sociale où « la reprise d'études est perçue comme une valorisation et une reconnaissance ». Dans ce type de cheminement, l'adulte doit être reconnu et affirme rechercher une évolution socioprofessionnelle. Cette perspective légitime notamment la recherche de savoirs savants et reconnus par la Cité universitaire. Ces types de besoins et de motivations d'adultes se font de moins en moins présents dans la poursuite d'études avancées à la maîtrise en éducation. Ils étaient assez dominants il y a une dizaine d'années, mais se retrouvent maintenant surtout aux études doctorales ; la maîtrise étant de plus en plus vue comme une formation qui doit permettre le développement de nouvelles compétences liées à la recherche ou à l'intervention professionnelle et souvent à l'emploi.

### **3.2. JEAN, SON PROJET INSTITUTIONNEL ET DE PROMOTION**

Analyste depuis sept ans dans un service de ressources humaines d'une grande et importante entreprise privée, Jean présente une demande d'admission à la maîtrise en éducation. Issu d'une famille de classe moyenne, Jean, dans la mi-trentaine, a d'abord parcouru un cheminement scolaire continu qui l'a mené à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement de l'administration, ce qui lui a permis d'enseigner pendant quelques années en formation technique dans un cégep. Son entreprise est en réorganisation et veut évaluer le service de formation continue afin d'offrir des activités plus adaptées à ses besoins et à ceux de ses employés. Chargé de cet audit, il se demande stratégiquement si ce mandat ne pourrait pas être l'occasion d'un projet de formation plus poussée parce qu'il ne pense pas avoir acquis toutes les compétences nécessaires pour mener à terme le projet de son entreprise.

Le texte de motivation et le projet initial de Jean s'appuient à la fois sur une argumentation qui tient compte de la situation changeante de l'entreprise et des capacités des employés à faire face aux nouvelles exigences de formation et de qualification eu égard à des développements technologiques fulgurants. L'entretien qui a lieu lors de la demande d'admission confirme les motifs de Jean et laisse voir que la maîtrise correspond à des intérêts de son entreprise, mais lui offre aussi la possibilité d'accroître ses qualifications et éventuellement d'obtenir des promotions normalement réservées aux détenteurs du grade de maîtrise. Par ailleurs, il hésite à réaliser son projet dans le cadre d'un mémoire de recherche ou d'une activité de stage, ce dernier mode correspondant au profil d'une maîtrise professionnelle. À la suite de la première année d'étude, lors de la présentation de son projet, Jean constate que le cheminement professionnel convient davantage à ses besoins et à sa situation professionnelle et personnelle. En effet, son statut d'étudiant à temps partiel, les exigences de son emploi et sa situation de jeune père de famille militent en faveur d'études plus orientées et pratiques que générales et théoriques. L'avenir lui donnera raison, puisque dans les années subséquentes la carrière de Jean sera modifiée par une nouvelle affectation dans son entreprise et un investissement plus grand auprès de sa famille, afin d'appuyer sa conjointe dans le lancement d'une petite entreprise.

Le cheminement scolaire de Jean est donc légèrement perturbé et par conséquent son choix de cours devient plus pragmatique, avec des fins plus immédiates de contribuer à la réalisation de son projet d'intervention professionnelle. En effet, les cours ouverts choisis par Jean portent sur des sujets qui lui permettent de procéder à l'étude d'autres services de formation en entreprise et en faire bénéficier immédiatement son employeur, mais aussi à se donner des compétences professionnelles sur les méthodes d'analyse des besoins de formation ainsi que les modes d'analyse de données quantitatives. Il n'hésite pas à utiliser les cours ouverts pour choisir des ressources qui appartiennent à d'autres départements, mais comme l'exige le programme il consent à ce que ce soit un professeur du département des sciences de l'éducation qui dirige ses travaux.

Finalement, quatre années plus tard, le projet de Jean se traduit par un rapport de stage portant sur « Le rôle et les orientations du service de formation en entreprise dans une perspective d'innovation technologique ». Ce rapport vient à la fois répondre à des besoins de son employeur mais aussi comble les besoins de formation de Jean. Mais l'effet attendu du rapport de Jean dans son service est plutôt mitigé, puisque des décisions ont dû être prises avant son dépôt. Toutefois, ses études lui ont permis d'acquérir de nouvelles compétences, de les faire valoir auprès de son supérieur qui lui donne quelques promotions dont la possibilité de représenter l'entreprise



dans de nouveaux services de formation continue à l'étranger. Quelques promotions consécutives ont donc favorisé la mobilité et la progression de Jean dans son entreprise en lui permettant l'accès à de nouveaux statuts et l'obtention de gains financiers non négligeables en fonction de ses ambitions professionnelles et personnelles.

### **3.2.1. Jean ou l'adulte en quête de compétences professionnelles et adaptées**

Le profil de Jean, sa demande de formation et son cheminement correspondent à la demande dominante des publics adultes aux portes de l'université et de plus en plus présents aux cycles supérieurs. En effet, la demande actuelle de plusieurs adultes, ayant déjà un diplôme de premier cycle en poche, mais en situation de devoir « apprendre tout au long de la vie » est largement prépondérante et conduit les universités à de nouvelles offres de formation, de programmes courts et de DESS qui tentent à la fois de répondre à des besoins individuels ou collectifs de formation continue. Cette situation correspond à une vision plutôt économique de la formation qui réclame l'approfondissement, la transmission et le transfert de savoirs techniques et utilitaires nécessaires à une main-d'œuvre de plus en plus exigeante et en quête de nouvelles compétences pour faire face aux changements professionnels et à la concurrence entre les entreprises. Les services de formation continue des universités, toujours à la recherche de nouvelles clientèles, sont de plus en plus interpellés par la « formation des adultes et les transformations de l'emploi » (Pennec, 2002). Cette logique de « légitimation professionnelle », selon Fond-Harmant (1997), amène les universités à se substituer aux services de formation internes aux entreprises, par des formations destinées aux salariés ou aux demandeurs d'emploi. Il ne faut cependant pas croire que le projet de formation de ces adultes est totalement inféodé aux besoins de l'entreprise. Au contraire, au même titre que Jean, plusieurs adultes utilisent ou contournent le projet de l'entreprise pour répondre à des besoins plus individuels qui leur permettront notamment d'obtenir des promotions professionnelles et même de changer d'employeur. En retour, les universités gonflent leurs goussets par une nouvelle clientèle dont les besoins ne correspondent pas toujours au profil recherché aux cycles supérieurs, traditionnellement préoccupés par le développement de la recherche et de la connaissance plutôt que le développement étroit de compétences.

### **3.2.2. Synthèse du sujet Jean**

La quête de compétences, visée par de plus en plus d'adultes comme Jean, vient donc bousculer le paysage de la formation aux cycles supérieurs. Cette orientation met moins d' emphase sur la recherche, du moins sur la

recherche de type plus traditionnel construite à partir des problématiques disciplinaires. Elle a cependant pour mérite de questionner les approches épistémologiques du développement de la connaissance ainsi que les méthodes de recherche adaptées au paradigme positiviste. Apparaissent ainsi de nouveaux modes de recherches, recherche collaborative ou en partenariat qui restructurent les relations entre les universités et les milieux professionnels (Landry et Gagnon, 1999). Ces types de recherche ont aussi le mérite de placer le sujet apprenant comme acteur de sa formation et comme sujet de sa propre recherche. Le savoir d'expérience prend ainsi des lettres de noblesse et se taille une place très importante dans le développement des connaissances, particulièrement celles liées à des domaines de pratique professionnelle comme l'enseignement, la formation, la psychologie, le service social, la gestion, etc.

### **3.3. SIMONE, SON PROJET DE FORMATION ET DE RE-NAISSANCE**

En terminant son certificat de premier cycle en andragogie, Simone, même si elle ne répond pas aux conditions de base d'admission, n'hésite pas à poser sa candidature à la maîtrise en éducation, profil recherche. Elle arrive de loin avec son cheminement atypique. En effet, après avoir décroché avant la fin de ses études au secondaire pour voyager et se marier, elle divorce après quelques années et se retrouve en situation plutôt précaire. Courageuse et déterminée à s'en sortir, elle complète d'abord ses études secondaires par les services de l'éducation des adultes et entreprend même des études au cégep qu'elle doit cependant abandonner pour travailler et nourrir ses deux enfants. Elle œuvre pendant quelques années dans des services communautaires d'aide à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes, travaille à statut précaire, mais entreprend à temps partiel des études universitaires en andragogie, domaine correspondant bien à ses activités professionnelles, mais aussi à des préoccupations personnelles en tant qu'apprenante.

Les études universitaires ont éveillé la curiosité intellectuelle de Simone, mais son texte de motivation laisse entendre qu'elle demeure sur son appétit, car le certificat de premier cycle en andragogie l'a initiée à un très vaste domaine qui a soulevé plus de questions qu'apporté de réponses. « Que de belles théories » dit-elle, mais sont-elles vraiment applicables et appliquées auprès des adultes en milieu scolaire ? Elle veut vraiment approfondir le sujet et c'est la raison principale qui l'amène à la maîtrise en éducation. Ses intentions de formation sont grandes puisqu'elle envisage

même de poursuivre jusqu'au doctorat, nous confie-t-elle lors de l'entretien d'admission. Elle est finalement admise à la maîtrise sur la base de son expérience pertinente<sup>15</sup>.

Le cheminement scolaire de Simone à la maîtrise s'engage un peu dans la controverse. En effet, dès les premiers cours, l'apprenante, forte des théories apprises sur la formation des adultes, esquisse son projet de recherche sur la problématique de la prise en compte de ces théories dans la formation des adultes en milieu universitaire. Simone constate un hiatus entre les théories professées et les pratiques d'enseignement plutôt traditionnelles dans la formation universitaire. Les intentions de Simone sont claires. Se basant principalement sur son expérience, mais aussi en s'appuyant sur différentes théories de la formation des adultes, elle veut démontrer, « prouver » dit-elle, l'écart entre les besoins des adultes et les pratiques pédagogiques des formateurs universitaires. Du même coup, elle se trouve à critiquer plusieurs professeurs d'université et même ceux qui lui enseignent à la maîtrise. Le projet de Simone soulève quelques problèmes de fond et, selon un professeur qui lui enseigne, peut se résumer par la question suivante : comment une institution, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) en l'occurrence, peut-elle légitimement approuver, aider et éventuellement diplômer une étudiante dont le projet de recherche se propose de remettre en question et de critiquer des pratiques pédagogiques de certains de ses professeurs ? La perspective critique de Simone, face à l'enseignement aux adultes en milieu universitaire, franchit donc difficilement ses premières étapes, mais son projet de recherche finit par être approuvé lorsque j'accepte de diriger son mémoire, tel que présenté et formulé dans sa version originale : *L'enseignement aux adultes en milieu universitaire : perceptions des adultes et pratiques des professeurs*.

Le cheminement de Simone ne se déroule pas totalement comme prévu. Elle continue toutefois de chercher à répondre à des questions fondamentales, par des cours au choix plutôt théoriques ou fondamentaux, mais en confrontant régulièrement ses savoirs savants à sa propre expérience et ses croyances d'adulte qui poursuit un projet de formation continue, projet de formation peu dissociable de son histoire et de toutes ses activités professionnelles et personnelles. Toutefois, ses obligations de travail professionnel et de mère l'amènent à réduire la portion de temps disponible aux études et la conduisent à réduire son projet de recherche en n'interrogeant pas d'adultes, mais seulement un certain nombre de professeurs considérés

---

15. Base d'admission pour les personnes qui n'ont pas de diplôme de premier cycle, mais dont l'expérience professionnelle peut être considérée comme pertinente et suffisante.

comme des formateurs d'adultes en milieu universitaire. Du coup, la confrontation envisagée entre les rapports théorie et pratique en formation des adultes à partir de la perception et des pratiques des deux protagonistes s'estompe pour laisser place à un mémoire plus classique qui se trouve à interpréter et à discuter des perceptions et des pratiques des formateurs au regard de certaines théories andragogiques. Ce qui n'empêche pas Simone, très tenace, de vouloir garder sa perspective critique en tentant d'introduire des données d'expérience comme adulte apprenante en milieu universitaire. Ce scénario n'est toutefois pas prévu dans son devis initial de recherche et pose donc certains problèmes épistémologiques et méthodologiques. Devant ces contraintes majeures et après de nombreuses discussions, nous convenons d'une solution de rechange qui consiste à discuter de ses résultats de recherche dans un chapitre et, par la suite, dans un autre chapitre de son mémoire, de soulever un certain nombre de questions et d'hypothèses en incluant cette fois ses propres expériences d'apprenante adulte en milieu universitaire. Finalement, le mémoire réussit à tenir la route, à la fois, dans son contenu et dans sa forme, la rigueur d'une recherche somme toute d'apparence assez classique, mais à laquelle s'ajoutent des questions fondamentales qui laissent un peu de place à l'adulte critique représenté par Simone et son expérience d'adulte autonome.

Le parcours de formation et de recherche de Simone bouleverse quelque peu ses croyances et ses ambitions professionnelles. Son projet d'études doctorales est abandonné et par un heureux concours de circonstances elle réussit à obtenir, au même moment, un poste permanent d'agente de formation dans un service de ressources humaines d'une importante entreprise de services à la recherche d'une ressource afin de concevoir et de mettre en place de nouveaux services de formation continue pour ses employés. Cohérente et fidèle à elle-même, Simone, forte de ses théories et de son expérience en formation d'adultes, veut revoir l'ensemble des pratiques de formation continue de l'entreprise, en tentant notamment d'introduire une politique et des normes de reconnaissance des acquis ainsi que des activités basées sur l'autoformation assistée. Ces tentatives d'innovations de formation se confrontent souvent à différents blocages, tantôt patronaux, tantôt syndicaux qui, après quelques années et à la suite d'une restructuration majeure de l'entreprise, obligent Simone à quitter et à se trouver un nouvel emploi. Elle se retrouve après quelque temps comme intervenante dans un organisme communautaire où elle semble finalement retrouver un peu plus de liberté et d'esprit critique, composantes vitales de son existence.

### 3.3.1. *Simone ou l'adulte en quête de sens et d'existence*

Le projet de Simone et son parcours atypique n'est pas un cas isolé. Il répond à de nouvelles tendances d'adultes, plus souvent des femmes que des hommes, qui viennent se ressourcer à l'université. Selon Fond-Harmant (1997), ce type de personnes correspond à une logique de «régulation biographique» où la formation des adultes à l'université représente un rôle d'aide à la restructuration existentielle. Beaucoup de ces sujets ont rompu avec une vie antérieure et attendent de leurs études un accompagnement pour une mise en œuvre «d'une autogestion de leur propre existence» (Delors, 1996). Cette quête de sens convient plus à une quête identitaire, à «une quête de soi» (Marchand, 2003) et du sens de son existence. La formation n'est pas une fin en soi, mais un moyen parmi d'autres de se questionner et de trouver des réponses du moins des pistes à des questions principalement de nature existentielle. Certains avanceront que de telles préoccupations correspondent à des montées de l'individualisme dans les sociétés avancées, mais d'autres comme Gourdon-Monfrais (2001, p. 16), dans une approche plus psychanalytique, avancent que le projet de formation «se fonde et s'enracine sur les représentations que l'adulte se fait de son vécu, entre le rationnel et le fantasme, entre le cognitif et l'affectif». Dans ce sens, «tout projet de formation est projet d'être». On le voit, le projet de formation de Simone est très ancré dans son rapport antérieur au savoir (Laterrasse, 2002) où ses valeurs et ses croyances prennent une place déterminante dans la réalisation de son projet de recherche, mais aussi et de façon très cohérente avec ses pratiques professionnelles et les emplois exercés. Le sens est à la fois lié aux actions du passé et dépendant des buts que l'acteur s'est fixés (Bourdages, 2001), il rejoint ainsi l'expérience du projet individuel de formation.

### 3.3.2. *Synthèse du sujet Simone*

La prise en considération du rapport à soi dans la formation d'adultes vient bousculer les formations traditionnelles plus axées sur l'acquisition de savoirs ou de compétences. Les dispositifs de formation tendent ainsi à s'ouvrir pour faire une place significative à l'expérience professionnelle, sociale, cognitive et affective des sujets en quête de formation, mais surtout en quête de sens. Ce qui donne lieu à la multiplication de nouvelles approches et méthodes de recherche tributaires de perspectives phénoménologiques ou herméneutiques<sup>16</sup> centrées sur l'analyse de l'expérience, la

---

16. En s'appuyant sur Gallagher (1992), Michaud (2002) propose quatre types d'herméneutique (conservatrice, modérée, critique et radicale) qui permettent d'établir des liens entre les conceptions de l'éducation, les rapports au savoir et la relation étudiant/professeur qui pourraient servir à mieux comprendre les modes d'accompagnement d'adultes aux études avancées.

praxis, la réflexion dans l'action, etc.<sup>17</sup>. Par ailleurs, ces modes de recherches ou d'interventions professionnelles requièrent des accompagnements appropriés qui exigent des compétences particulières d'accueil et d'ouverture aux autres, compétences pas toujours manifestes chez les formateurs universitaires.

#### **4. LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DU PROJET ET L'INTERACTION DES QUÊTES ORIENTATRICES**

À la suite de la description et de l'analyse individuelle de trois cas de figure, je tenterai maintenant, de manière transversale, de mieux voir la place et la dynamique qu'occupe la quête de savoirs, de compétences ou de sens dans la construction du projet de recherche ou d'intervention dans un contexte d'études avancées en éducation. Nous avons vu successivement que le projet de Marie se situait dans une quête de savoirs, que le projet de Jean poursuivait une quête de compétences et que Simone recherchait surtout une quête de sens. Mais une analyse plus fine et transversale du cheminement de ces trois adultes fait apparaître, qu'au delà de leur quête dominante, le processus de formation adopté à la maîtrise en éducation leur a fourni la possibilité de nourrir l'un ou l'autre des trois types de quêtes déterminés. Cependant, il semble que la quête de sens vient, pour chacun et à différentes étapes ou moments de la formation, influencer de façon particulière la réalisation de différents types de projets qui se chevauchent. Cette quête de sens recouvre toutefois des acceptions distinctes que l'on peut croiser avec différents types de projets constituant des modes d'anticipation d'adultes en formation.

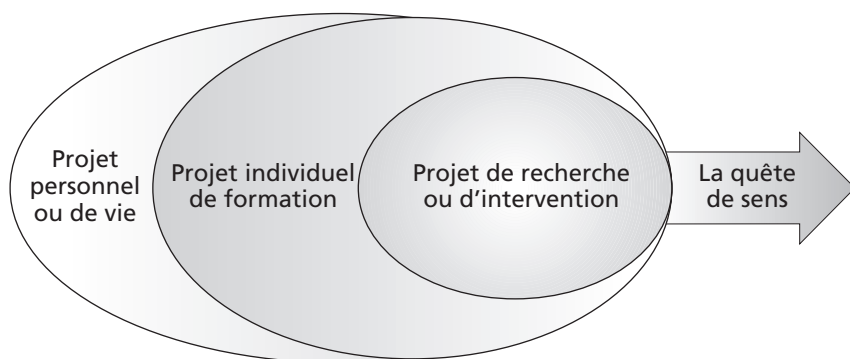
En effet, on peut reconnaître, en s'inspirant de Josso (2001) et de Bourdages (2001), trois acceptions à la notion de sens que l'on peut aussi lier à différents types de projets en s'appuyant ici sur Baldy (1992). Premièrement, la notion de sens peut être vue en termes de direction, d'orientation, d'action, de but à atteindre, le but étant ici la réalisation de la maîtrise en éducation en tant que projet individuel de formation. Deuxièmement, ce projet individuel de formation prend aussi le sens d'une quête de connaissances et plus immédiatement d'un rapport au savoir se traduisant par la

---

17. Le texte de Pilon (2005), dans cet ouvrage, présente et discute de façon plus extensive des applications de ces dernières approches dans un programme de maîtrise en pratique psychosociale.

réalisation du projet de recherche ou d'intervention professionnelle. Ces deux types de projets recouvrent aussi le sens en terme de valeur (aspect subjectif, affectif, existentiel, identitaire...) lié au projet personnel<sup>18</sup> ou au projet de vie à plus long terme. Je pense donc que la quête de sens, prise dans ses différentes acceptions, constitue la quête dominante et fondatrice des deux autres pôles et vient fournir les assises qui alimentent la motivation et le cheminement de l'adulte dans la poursuite de ses études et plus particulièrement dans la réalisation du projet de recherche ou d'intervention professionnelle qui transite par le projet individuel de formation et par le projet personnel ou de vie (figure 2).

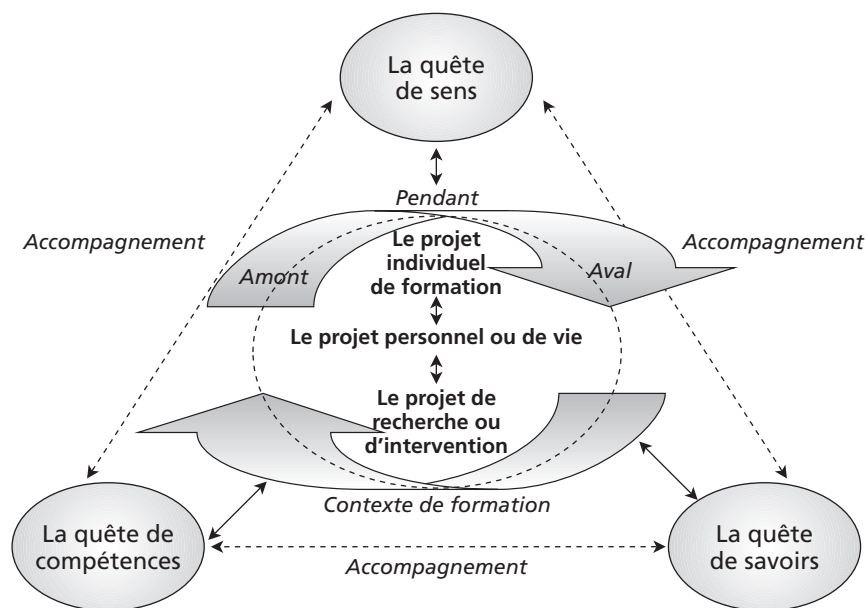
FIGURE 2  
**L'articulation des projets et la quête de sens**



Cette configuration de différents types de projets vient modifier la schématisation initiale (figure 1, p. 19) de l'analyse de la fonction du projet individuel de formation dans la quête de savoirs, de compétences ou de sens. On voit mieux l'interaction des trois quêtes orientatrices dans la construction du projet de recherche ou d'intervention en éducation. Le projet de recherche ou d'intervention se construit dans la foulée plus large du projet individuel de formation et du projet personnel ou de vie. Ces différents types de projets s'alimentent de façon privilégiée à l'un ou l'autre des trois pôles selon différentes étapes ou moments du parcours de formation (figure 3).

18. Selon Baldy (1992), le projet personnel peut porter sur un aspect professionnel de l'avenir d'un individu.

FIGURE 3  
**L'interaction des quêtes orientatrices  
 dans la construction des projets  
 dans un contexte d'études avancées en éducation**



Le projet individuel de formation, dans ses trois phases itératives (amont, pendant et aval), se situe toujours au cœur du cheminement de l'adulte, mais se traduit plus spécifiquement dans un projet de recherche ou d'intervention dont l'orientation tend principalement vers la quête de savoirs, de compétences ou de sens. À travers ces différentes quêtes, deux dimensions importantes viennent compléter et baliser la réalisation du projet de l'adulte : le contexte de formation et le mode d'accompagnement. Le contexte de formation est d'abord représenté par le programme d'études, ses caractéristiques d'ouverture et de souplesse, capable d'accueillir l'adulte et son projet individuel. Le contexte de formation s'élargit également dans la capacité de prendre en compte le contexte socioprofessionnel et le contexte sociopersonnel de la vie du sujet (Bourdages, 2001) qui viennent influencer la construction du projet. Toutefois, la régulation de toutes ces dimensions semble fortement se jouer dans le mode d'accompagnement exercé par les différentes ressources qui interviennent dans les activités du programme et principalement dans les relations établies entre l'étudiant adulte et le ou les professeurs qui dirigent le travail de recherche ou d'intervention



professionnelle. Par exemple, on peut supposer que l'accompagnement d'un adulte en quête de savoir fait surtout appel à une démarche d'expert, alors que l'adulte en quête de compétences cherchera un accompagnement professionnel et réflexif, enfin la quête de sens demande une plus grande proximité d'un accompagnement que l'on peut qualifier d'existentiel<sup>19</sup>. Ces différents modes d'accompagnement ramènent l'importance, dans une démarche de construction de projet de recherche ou d'intervention, du rapport à soi et à l'autre. À ce sujet, Boutinet (2001) visait plutôt juste en affirmant que « l'élaboration du projet de recherche constitue la première étape, étape fondamentale de toute recherche conduite grâce à une suite d'interrogations placées entre désirs et contraintes sociales tant sur soi-même et son savoir que sur le monde environnant » (p. 107).

Enfin, il est possible d'affirmer que le programme étudié, la maîtrise en éducation à l'UQAR, compte une certaine dose d'originalité par rapport à des programmes du même domaine dans d'autres universités québécoises. Ainsi, certaines caractéristiques de ce dispositif favoriseraient de façon particulière l'accueil, le cheminement et l'accompagnement d'adultes dans l'accomplissement de leur projet respectif pour quatre motifs principaux :

- il repose sur la notion de projet individuel de formation qui permet de construire graduellement une recherche ou une intervention éducative adaptée à la situation professionnelle et personnelle de chacun ;

J'ai eu la possibilité d'avoir été accepté à ce programme de maîtrise, comme plusieurs de mes pairs, sur la base d'une expérience pertinente et d'une problématique liée à mes intérêts professionnels. (Comité de programmes d'études avancées [CPEA], 2003, p. 41)

- la recherche ou l'intervention est vue comme une activité humaine et est abordée de façon ouverte selon différentes approches épistémologiques et méthodologiques qui tentent de réconcilier, dans un mouvement d'alternance continu et progressif, le savoir d'expérience et le savoir théorique (Bouchard et Gélinas, 1990) ;
- il favorise les échanges continus et constructifs entre étudiants, entre étudiants et professeurs, par un tronc commun d'activités, des séminaires de petits groupes et un accompagnement individualisé et personnalisé par une ou plusieurs ressources ;

Les échanges que j'avais sur ma problématique avec les professeurs ou les étudiants me confrontaient et nous permettaient aussi d'illustrer nos différences. (CPEA, 2003, p. 39)

---

19. Le texte de la conclusion de cet ouvrage élabore davantage sur les différents modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs.

- il repose sur un dispositif souple et individualisé qui permet un choix équilibré d'activités ouvertes et individuelles et d'autres plus collectives et disciplinaires.

Avec ces deux types de cours, j'ai pu effectuer constamment une planification de mon cheminement afin de répondre à mes besoins et de nourrir progressivement mon projet de recherche par le biais de la formation. (CPEA, 2003, p. 41)

Somme toute, le dispositif de formation étudié est plutôt ouvert et individualisé, ce qui permet à l'adulte de prendre la place et le pouvoir requis pour bâtir graduellement un projet qui répond à ses besoins de formation et respecte son identité. Ces considérations positives liées à un programme d'études spécifique, adapté à des situations d'adultes expérimentés, comportent toutefois des limites et des enjeux qui concernent tout particulièrement la culture de projet et les différentes quêtes associées à la construction du projet individuel de formation.

## **5. LIMITES ET ENJEUX DE LA CULTURE DU PROJET DANS LA FORMATION D'ADULTES AUX CYCLES SUPÉRIEURS**

Voilà plus d'une vingtaine d'années que la culture du projet s'est implantée dans nos sociétés occidentales et nous pouvons maintenant avoir un certain recul et en tracer certaines limites. Une fois de plus, je m'inspirerai d'une analyse récente de Boutinet (2002), mais en ajoutant de manière plus circonstancielle les réflexions issues de mon expérience plus immédiate d'encadrement d'adultes aux cycles supérieurs.

La démarche de projet voulait constituer une solution de rechange aux dérives bureaucratiques qui enfermaient les acteurs dans des filets normatifs de rationalités. On a voulu donner de l'importance à l'acteur et à son autonomie, à sa capacité à se déterminer par lui-même, mais trop souvent en plaçant sur ses épaules toute la responsabilité et le poids de l'orientation et de l'organisation de sa formation. Cette manière de faire correspond à bien des pratiques développées en éducation des adultes et plus particulièrement à l'intention des jeunes adultes en mal de scolarité ou d'insertion sociale. Mais cette injonction du projet a produit bien des effets contraires, tout particulièrement chez les personnes en situation difficile: «elle a accentué des formes de dépendance, en faisant achopper des illusions d'autonomie face à des contraintes insupportables, celles de la déqualification, celles de la flexibilité, celles d'un marché du travail très

capricieux » (Boutinet, 2002, p. 245). Face à ces dérives, des changements émergent dans les modes d'intervention sociale et de formation pour laisser place à différentes formes d'accompagnement. Pour Boutinet (2002), l'accompagnement fait partie de ces remédiations qui reposent sur différents paradoxes dont le suivant : « individualiser..., mais ne pas laisser seul ». Qu'en est-il de l'expérience des adultes à la maîtrise en éducation ?

Les principales critiques sur la démarche de projet ne s'appliquent pas totalement aux adultes admis à la maîtrise en éducation. En effet, la plupart d'entre eux jouissent d'une formation de base et d'une expérience pertinente qui leur confèrent un certain degré d'autonomie leur permettant de construire leur projet de recherche et d'intervention. Mais certaines embûches sont présentes et pourraient se résumer par le rapport qu'ils entretiennent avec la recherche et leur rapport aux savoirs en relation avec les différentes quêtes pressenties par des adultes expérimentés.

Contrairement aux plus jeunes qui se laissent beaucoup influencer par ce qu'ils lisent et les discours formels des professeurs sur la recherche, les adultes d'expérience entretiennent des rapports assez différents et souvent paradoxaux avec la recherche, autant sous ses aspects épistémologiques que méthodologiques. La plupart des adultes se présentent à la maîtrise avec une problématique de recherche solidement ancrée dans leur expérience professionnelle où leurs valeurs éducatives et personnelles se fondent avec les intentions de recherche. Le passage d'une problématique à un projet de recherche « scientifique » et bien construit passe par un questionnement multiple qui touche autant les valeurs que l'expérience acquise en remettant souvent en cause les connaissances reçues et les préconceptions qu'ils se font de la recherche.

En effet, la plupart des étudiants à la maîtrise, jeunes adultes ou adultes expérimentés, entretiennent des rapports assez mythiques avec la recherche qui se confond avec une vision de la science selon le modèle idéal et positiviste de la science expérimentale en laboratoire. Pour les adultes expérimentés, cette posture est d'autant plus difficile à articuler qu'ils se présentent souvent avec des « vrais problèmes » ; problèmes liés à un domaine professionnel ou personnel et trop complexes à résoudre dans les limites temporelles d'une maîtrise. Ce qui a pour effet d'en frustrer plus d'un et d'en décourager d'autres, du moins de retarder la production de leur mémoire. Une fois l'objet de recherche réduit à une portion réaliste et réalisable, ils comprennent mieux les limites de la recherche et s'engagent résolument dans une production qu'ils veulent cependant « scientifique », voir Marie, « utile », voir Jean, ou « originale et personnelle », voir Simone. De telles intentions entraînent des postures différentes de recherche : la posture du chercheur (Marie), la posture du praticien-chercheur (Jean) et la posture de l'apprenant-chercheur-praticien-créateur (Simone). Ce que le

texte de Kaddouri (2005), dans cet ouvrage, exprime très bien en présentant la formation à la recherche comme un « rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action ». Dit autrement, la construction du projet de recherche ou d'intervention professionnelle place l'adulte expérimenté dans des « positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » (Canter Kohn, 2002).

La tension entre ces différentes postures de recherche pose d'autant plus de problèmes si la personne adulte entretient des rapports paradoxaux avec le savoir et la formation. Ainsi, j'ai pu rencontrer des adultes en quête de savoirs dits « scientifiques » qui rejettent des cours fondamentaux trop difficiles et exigeants et se confinent à des cours perçus comme plus pratiques et fonctionnels. D'autres plus près d'une quête de sens, analysent étroitement leur parcours et choisissent leurs cours seulement à l'aune de leur expérience et de leur croyance, alors que l'offre de cours se bâtit souvent à partir des ressources disponibles et de leurs compétences. Par ailleurs, certains adultes en quête de compétences « pointues et utiles » et d'un diplôme végètent dans des cours collectifs et se laissent souvent porter par le groupe. Enfin, certains, profitant de l'ouverture du programme, se limitent à choisir le maximum des cours sous forme tutorale qui, certes les font avancer dans leur problématique individuelle, mais ce mode de formation ne leur permet pas de partager et d'échanger avec d'autres ; stratégie d'apprentissage importante pour des adultes riches d'expériences professionnelles et personnelles. Ce qui pose toute la difficulté de l'articulation et de la gestion des passages de l'individuel au collectif où les rapports à la formation, au diplôme et aux savoirs constituent des aspects de la quête identitaire en formation d'adultes (Boutinet, 1998). Il faut donc constater que le processus de formation, à partir de la notion de projet, malgré la souplesse d'un programme d'études bâti sur des logiques individuelles et adaptées à des adultes comporte ses limites et n'est pas nécessairement toujours plus cohérent que d'autres programmes d'études construits sur des logiques plutôt collectives et disciplinaires.

Par ailleurs, d'autres limites ressortent et se posent selon les trois pôles qui viennent orienter la construction des différents projets d'adultes en formation. Par exemple, l'adulte en quête de savoirs savants et disciplinaires risque de décrocher et de ne plus trouver de sens véritable à la recherche entreprise qui s'éloigne trop de son savoir d'expérience. Pour d'autres adultes, plutôt en quête de compétences, trop souvent techniques et donc éphémères, l'écueil est de tomber dans une certaine dépendance, une consommation de la formation qui tente de répondre, tous azimuts, à tous les besoins immédiatement manifestés. Enfin, la quête de sens, poursuivie par quelques adultes dans une perspective existentielle, peut mener à des exercices d'analyses et d'introspections qui se rapprochent parfois plus de la

thérapie que de la formation. Ce qui peut avoir pour effet de soulever, lors de démarches collectives, des problématiques très personnelles et profondes qui renvoient l'individu à lui-même, sans que le dispositif de formation et les ressources qui lui sont affectées puissent le soutenir professionnellement et personnellement.

Un programme de formation n'est donc pas neutre et il peut autant être porteur de rigidité que d'ouverture qui comporte des risques de « déformation ». Je crois cependant que c'est dans le mode d'accompagnement des adultes que l'on peut trouver les ingrédients nécessaires pour réguler les différentes tensions qui existent et tenter de contrer les dérives possibles de la formation par projet. Je ne développerai pas cette dimension de l'accompagnement, plus longuement abordée dans les textes respectifs de Clénet (2005) et de Pilon (2005) dans cet ouvrage. J'ajouterai toutefois, pour terminer, que toute démarche d'accompagnement de projet individuel de recherche et de formation, au regard de nos responsabilités professionnelles, renvoie à des dimensions institutionnelles, politiques et sociales qui nous invitent au sens de la justice et de l'équité, c'est-à-dire à des savoirs partagés. Dans cette foulée, l'enjeu principal de la formation d'adultes aux cycles supérieurs, à partir de la notion de projet, consiste à faire en sorte que le projet ne vienne pas seulement légitimer l'action individuelle, mais qu'il constitue aussi un formidable outil de pensée, de réflexion, d'objectivation, de paroles, de partage, d'échanges et de négociations qui permettent à l'adulte de briser son isolement et de s'impliquer, avec d'autres acteurs du processus de formation, dans une coconstruction de son identité professionnelle, personnelle et sociale.

## **CONCLUSION : LE PROJET COMME PHARE D'UNE FORMATION CRITIQUE**

Le projet, au même titre qu'un phare, permet de mieux voir la route qui se dessine devant l'adulte placé en situation de formation. La route n'est toutefois pas toute tracée à l'avance, mais certaines balises viennent marquer le parcours à suivre, principalement le dispositif et l'institution de formation ainsi que les différents modes d'accompagnement centrés autour des activités de recherche ou d'intervention professionnelle. Si le projet est un phare, la personne, dans toutes ses composantes en constitue la source première qui générera toute l'énergie nécessaire afin d'éclairer la voie la plus légitime à emprunter. Trois faisceaux semblent se dégager du projet-phare : la quête de savoirs, la quête de compétences et la quête de sens. La quête de sens demeurant le faisceau le plus large et le plus lumineux qui vient régulièrement questionner et tracer la prise de décision et les actions de l'adulte en situation de formation aux cycles supérieurs.

La prise en compte du projet individuel de formation comme moteur du cheminement d'adultes aux études avancées ne doit pas négliger pour autant la pensée critique, fonction essentielle et fondamentale de la formation et de la recherche universitaire. Trop souvent et face à des pressions externes de plus en plus fortes, l'université est appelée à répondre rapidement aux besoins des individus et au développement des collectivités. Et la formation d'adultes, se déplaçant davantage aux cycles supérieurs, participe principalement à ce phénomène qui vient plutôt nourrir les coffres de l'université en quête de clientèle que de participer à une véritable formation qui corresponde aux objectifs de ce palier d'études. Paradoxalement, l'éducation des adultes et tout particulièrement la formation continue constituent de plus en plus des rouages au service du système économique et de la promotion individuelle des personnes qui y participent. Cette convergence des systèmes éducatif et productif s'éloigne des positions historiques et traditionnelles du champ de l'éducation des adultes dont les principaux défenseurs ont su démontrer, par une approche modérée, la spécificité de l'adulte en situation d'apprentissage (Dewey, 1916; Knowles, 1990) et d'autres, par des approches plus radicales, politiques et sociales, ont su déceler les relations étroites entre pouvoir et savoirs (Freire, 1998; 1977).

Mais la fonction critique, telle que je l'envisage, ne concerne pas seulement la position et le regard des formateurs et des apprenants sur différents aspects politiques, sociaux et économiques externes. Elle vise aussi la capacité des acteurs à exercer leurs propres critiques sur le dispositif de formation, leur rapport au savoir et à la recherche. Aussi, les différents types de savoirs, autant le savoir savant que le savoir expérientiel, tout comme les approches privilégiées de recherche, ne sont pas neutres et relèvent de positions épistémologiques différentes dont il faut reconnaître les fondements et le sens, avant de les adopter ou de les rejeter. Dans cette foulée, les activités de formation et de recherche devraient permettre, autant aux formateurs qu'aux apprenants adultes, de vivre la diversité et la complexité des perspectives, des croyances, des discours, de leurs interactions et de leurs effets et de les confronter à leurs propres expériences et projet de formation, de recherche ou d'intervention professionnelle. Cette posture critique peut se traduire dans la capacité des sujets, chercheurs et apprenants, à créer des doutes, à prendre des distances, de leur projet, des autres et du monde. Dans cet esprit, l'accompagnateur de projet n'est plus seulement un expert et un savant, mais beaucoup plus un « sage », éclairé, lucide et sensible, qui permet de naviguer dans le brouillard..., tout en sachant (se) questionner et suggérer des réponses favorisant « la quête du sens » (Barbier, 2001). La quête de sens constituant le véritable souffle, l'énergie vitale, le *Chi* de toute formation d'adultes empruntant la notion de projet.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baldy, R. (1992). «Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves», dans R. Étienne, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedotto (dir.), *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette, p. 34-91.
- Barbier, R. (2001). «Éducation, sagesse et transdisciplinarité», dans R. Barbier (dir.), *Éducation et sagesse : la quête du sens*, Paris, Albin Michel, p. 9-30.
- Beillerot, J. (1996). «Désir, désir de savoir, désir d'apprendre», dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 145-163.
- Bouchard, Y. et A. Gélinas (1990). «Un modèle alternatif de formation de jeunes chercheurs», dans C. Germain (dir.), *La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives*, Association pour la recherche qualitative, 3, p. 120-141.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux cycles supérieurs. Le cas du doctorat*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.P. (2002). «Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement», *Éducation permanente*, 153, p. 241-250.
- Boutinet, J.P. (2001). *Anthropologie du projet*, 6<sup>e</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.P. (1998). «Brouillage des âges et quêtes identitaires», *Éducation permanente*, 138, p. 9-18.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- Canter Kohn, R. (2002). «Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur», dans M.P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, p. 15-38.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Clénet, J. (2005). «Accompagnements et formations d'adultes en alternance : complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur», dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 41-67.
- Comité de programmes d'études avancées – CPEA (2003). Rapport préliminaire d'évaluation de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Delors, J.L. (1996). *Un trésor caché dedans*, Paris, UNESCO.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New-York, Mac Milan.
- Fond-Harmant, L. (1997). *Des adultes à l'université : cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris, L'Harmattan.
- Franco, B. et C. Maroy (dir.) (1996). *Formation et socialisation au travail*, Paris, De Boeck et Larcier.

- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers*, Boulder, CO, Westview Press.
- Freire, P. (1977). *La pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, New York, Beacon Press.
- Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation : en quête de quelle reconnaissance ?* Paris, L'Harmattan.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions de l'Organisation.
- Josso, C. (2001). « Histoire de vie et sagesse ou la formation comme quête d'un art de vivre », dans R. Barbier (dir.), *Éducation et sagesse : la quête du sens*, Paris, Albin Michel, p. 98-156.
- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, Numéro thématique, *La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan.
- Marchand, G. (2003). « La quête de soi, un chemin de croix », *Sciences humaines*, hors-série, 40, p. 50-52.
- Michaud, C. (2002). « Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques », *Éducation et francophonie*, XXX(2), [En ligne : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.htm>].
- Pennec, S. (dir.) (2002). *Former des adultes : l'université et les transformations de l'emploi*, Renne, Presses universitaires de Renne.
- Pilon, J.-M. (2005). « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 69-98.
- Sales, A. et R. Drolet (1997). « Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire », dans P. Chénard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 37-54.
- Therrien, R. (1997). « Éléments de réflexion sur le champ des adultes à l'université », dans P. Chénard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 105-118.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil.
- Université du Québec (2002-2003). *Rapport annuel de l'Université du Québec*, Québec, Université du Québec.
- Sites Web : <[www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_fr/s\\_ele1.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat_fr/s_ele1.htm)>  
<[www.uqar.qc.ca](http://www.uqar.qc.ca)>



CHAPITRE

2

# Accompagnements et formations d'adultes en alternance

Complexité et modélisations  
de pratiques dans l'enseignement  
supérieur

---

*Jean Clénet*  
*Centre université – économie d'éducation permanente*  
*(CUEEP) – Lille 1*  
*Université des sciences et technologies de Lille*  
*jean.clenet@univ-lille1.fr*

**RÉSUMÉ**

*La transformation progressive des modèles éducatifs fondés principalement dans le paradigme de la transmission des savoirs vers des formes plus ouvertes et plus complexes, c'est-à-dire mieux adaptées à l'apprenant adulte, devient un des enjeux majeurs de nos systèmes de formation en général et en alternance. Cela invite les concepteurs et les formateurs à des ressourcements épistémiques, épistémologiques et à renouveler les stratégies d'interventions. L'accompagnement en formation et sa modélisation peuvent y contribuer, dans la mesure où l'intention fondamentale de cette fonction éducative reste d'aider les apprenants à tisser des liens entre différentes formes de savoirs : expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et méthodologiques. L'expérience montre que ces « reliances\* » à activer participent de la production du sens dans ses trois acceptions : de direction, de signification et de sensibilité. Cela suppose une nécessaire prise en compte des projets personnels et des activités des apprenants dans les organisations. Il s'agit de les reconnaître, de les mettre en réflexion et de les aider à modéliser ces pratiques ; en définitive d'accompagner les apprenants (et les concepteurs de formation) vers des apprentissages progressifs et singuliers, en les aidant à construire des savoirs aux formes plurielles et convenables\*\*. Dans une perspective constructiviste, toute forme de compréhension et de production de savoirs consiste à activer la réflexion sur les expériences et à les modéliser. Il devient possible d'affirmer que des formes pertinentes d'accompagnement individuelles et collectives peuvent y contribuer.*

---

\*. Néologisme qui vient de « relier les connaissances ». F. Kourilsky parle de reliance des sciences, dans les actes du Colloque *Carrefour des sciences : de l'interdisciplinarité*, 02-1990, CNRS.

\*\* En référence aux théories du *satisficing* de H.A. Simon (1991), *satisficing* ne signifie pas « satisfaisant » au sens idéal, mais l'idée est plutôt de dire « solution adéquate » ou « solution acceptable » compte tenu des variables en présence, des aléas, des réactions imprévisibles. Nous préférons la notion de « solutions convenables » qui sont les seules à rester viables à long terme.

La conception et la conduite de formations universitaires professionnalisantes nous ont conduit progressivement à mettre en œuvre des modalités formatives d'accompagnement d'étudiants adultes aux statuts différents : en formation initiale, en formation continue et en reconversion. Dans ce contexte, nous postulons que la qualité en formation passe par une complexification<sup>1</sup> des regards et des pratiques. Cela se traduit dans l'alternance notamment par la nécessaire prise en compte des projets personnels, des missions et des actions professionnelles, des apprentissages naturellement singuliers et par la gestion des continuités-ruptures entre les mondes personnel, professionnel et universitaire des apprenants. Autant de grands principes à dynamiser dans les formations par l'alternance, ce que l'accompagnement autorise.

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à présenter des conceptions et des pratiques d'accompagnement en formation et leur modélisation. Dans sa forme individuelle, nous postulons que cette fonction formative qui reste encore largement à inventer présente un intérêt cardinal pour aider l'apprenant à gérer la complexité inhérente à sa situation. En effet, l'alternance en formation présente un grand intérêt qualitatif dès lors que l'apprenant peut y développer une vision globale des réalités, y tisser des liens, et surtout quand il peut y trouver des formes de solidarité mais aussi de la confiance.

Dans la forme collective, il s'agit de susciter, avec les concepteurs de formation, en contexte, l'invention d'artefacts de formations rendus « convenables ». Ces conceptions complexifiantes de la formation nous incitent à en repenser les fondements épistémiques, épistémologiques et éthiques en tentant d'articuler deux approches.

- la première à dominante théorique, autour des conceptions de la complexité en formation ;
- la seconde, plus pragmatique, pour tenter de montrer comment on peut lier les grands axiomes de la complexité et les modalités opérationnelles des formes d'accompagnement.

C'est de notre triple point de vue d'accompagnant universitaire dans des mastères professionnels et de recherche, de concepteur de systèmes de formation et d'acteur-chercheur sur ces pratiques que nous proposons ces modélisations.

---

1. Complexifier s'entend ici dans le sens de favoriser l'émergence des processus susceptibles de générer la qualité en formation. Il ne s'agit pas de « compliquer », c'est-à-dire d'augmenter le nombre des processeurs, ce qui tend à générer des contre-productivités. Il s'agit de complexifier en générant des processus de qualité.

## **1. COMPLEXIFIER LES REGARDS ET LES PRATIQUES DE FORMATION**

Cette première partie vise à développer un cadre conceptuel susceptible de légitimer des modalités renouvelées d'intervention en formation. L'accompagnement et l'alternance en font partie. Aussi, nous tenterons d'opérer, chemin faisant, quelques liens entre complexité, accompagnement et formation en alternance.

### **1.1. QUELQUES FONDEMENTS POUR PENSER LA COMPLEXITÉ EN FORMATION**

La complexité<sup>2</sup> et sa prise en compte constituent le défi majeur de la pensée contemporaine (Morin, 1999b, p. 451). Nous adhérons fortement à cette idée pour y ajouter, qu'au delà des évolutions de la pensée contemporaine, ce paradigme peut nous aider à penser et à agir la formation autrement. C'est dans le couple de la pensée et de l'action situées, englobé par le projet de l'apprenant, que l'accompagnement en formation peut être inscrit dans ce que l'on nomme la complexité. Penser et agir autrement, signifie, même s'il semble trivial de le rappeler, qu'en éducation, ce n'est pas parce que j'enseigne que les autres apprennent. Ce n'est pas non plus parce que je le leur demande de manière injonctive ou plus douce, que les autres et les organisations se transforment. Une des premières dimensions de la complexité à reconnaître en éducation réside ainsi dans le principe de non-causalité. En formation et ailleurs, dans les processus biocognitifs par exemple, les mêmes causes ne produisent jamais les mêmes effets (Varela, 1993, p. 17). La transmission d'un savoir, fut-il scientifique et de haute tenue, ne peut affecter de manière seulement causaliste l'expérience humaine. Rappelons la place essentielle de l'expérience dans l'alternance éducative, en cela qu'elle relie le sujet-objet-action-contexte et qu'elle devient ainsi le fondement de tout apprentissage. Dès lors, il convient de complexifier les conceptions de la formation, en alternance notamment, pour y intégrer l'expérience humaine. Il convient aussi d'élargir les possibilités que peut offrir la formation pour transformer qualitativement ces expériences humaines en nouveaux savoirs<sup>3</sup>. L'accompagnement fait partie des ressources mobilisables à cet effet.

---

2. Provisoirement, nous dirons que la complexité est liée aux phénomènes vivants. La globalité, les sens autoréférencés, le principe de variété, les interactions et la récursivité, l'imprévisibilité, l'aléatoire en constituent les traits principaux.

3. Au sens pluriel évoqué plus haut : savoirs théoriques, d'actions, éthiques...

Depuis longtemps et encore très largement, en France notamment, la formation reste soumise à l'idée dominante de la transmission des savoirs théoriques décontextualisés ou de la résolution de problèmes dans des domaines de tâches et/ou de savoirs prédonnés. Dans ces conceptions simples, il est aisé de retrouver les trois piliers fondateurs de la pensée-action traditionnelle, y compris, parfois, scientifique. Il s'agit du principe d'ordre qui rend souvent compte d'une conception déterministe du monde ; du principe de séparabilité ou de décomposition dans toute étude, en autant d'éléments qu'il se peut, selon les préceptes cartésiens ; il s'agit enfin du principe de la raison, parfois suffisante, mobilisée pour démontrer et prouver. Ces trois piliers fondateurs de la pensée traditionnelle présentent des limites trop restrictives pour penser la formation et sa complexité, telle que nous l'entendons. S'ils étaient toujours pertinents, pour apprendre et s'adapter à l'environnement, il suffirait d'appliquer le programme, le plan, ou la procédure, pensés par d'autres, hors contexte, avant et ailleurs. Ce raisonnement simpliste mis en pratique présente quelques insuffisances qui se traduisent souvent, en finale, par le désintérêt de l'apprenant et peut provoquer son exclusion.

Or, il apparaît nettement que, dans l'alternance, les publics de jeunes en rupture scolaire, d'adultes en reconversion, les finalités éducatives multiples, les modes d'enseignements-apprentissages, les rapports aux savoirs en présence (expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques, éthiques), les singularités contextuelles, et bien d'autres dimensions encore, viennent complexifier l'acte éducatif. Pour complexifier, il convient d'abord de conjointre et d'aider à conjointre. L'accompagnement peut y contribuer en aidant à conjointre pour produire la connaissance<sup>4</sup>.

## 1.2. COMPLEXITÉ ET CONNAISSANCES

Avec Le Moigne (1995, p. 284-295), il devient possible de formaliser des critères contemporains de légitimation des connaissances enseignables. Cependant, nous pensons que la connaissance, au sens retenu plus haut, n'est pas enseignable. Seuls les savoirs formels peuvent l'être à condition d'être rendus « apprenables », ce qui pourrait constituer un premier critère d'« enseignabilité ». Parmi ceux que cet auteur propose, nous retiendrons le principe d'enracinement. En effet, la connaissance a toujours des enracinements, elle trouve naturellement ses origines dans les dimensions

---

4. La connaissance est intimement liée à l'individu. Elle reste souvent à l'état potentiel, son expression est difficile et son actualisation partielle. Elle est ineffable (Legroux, 1981).

personnelles existentielles, culturelles, professionnelles, historiques de chacun. La connaissance ne nous tombe pas du ciel, elle n'est pas, ni ne peut être donnée. Pour l'apprenant, elle s'acquiert et se construit en auto-éco-organisation<sup>5</sup> dynamique, vivante, dans ses dimensions cognitive, affective et active. C'est ainsi que l'on apprend aussi en faisant, et ce qui est compris, dans un premier temps au moins, n'appartient qu'à l'apprenant. C'est sa connaissance. Elle est naturellement incarnée<sup>6</sup> et, en cela, elle est ineffable et n'est pas transmissible. Nous ajouterons volontiers un second critère, celui de la fin des certitudes. Cela veut dire que si, jusqu'à présent, un savoir enseignable devait s'inscrire dans le paradigme d'un niveau reconnu d'universalité et de certitudes, la prise en compte de la complexité introduite par l'alternance éducative percute de plein fouet ces préceptes qui s'en trouvent sérieusement ébranlés. Nous prendrons simplement, pour exemple, un cas vécu dans l'accompagnement d'enseignants en écoles d'ingénieurs. Ils nous rapportaient l'exemple de savoirs disciplinaires enseignés depuis longtemps dans leurs écoles. Par les étudiants et les professionnels, nous apprenons que ces savoirs n'ont plus de légitimités reconnues dans les situations professionnelles. Cet exemple nous montre que les principes de certitude et de reproductibilité engendrés par une programmation historique, disciplinaire, programmatique souvent pensée hors contexte, sont remis en question par les événements et par les acteurs concernés. Sans renier forcément la valeur historique, ni même scientifique de ces savoirs, il s'agit ici simplement de montrer qu'enseigner en alternance ne peut plus procéder seulement de la transmission de savoirs référencés au sens traditionnel. Enseigner en alternance relèverait davantage d'un troisième critère, celui de rendre intelligible et d'aider à rendre intelligible : c'est le principe d'intelligibilité<sup>7</sup>. Il peut être activé dans une dynamique réflexive du « faire pour comprendre et comprendre pour faire », propre à une pédagogie de l'alternance (Clénet, 2003) et propice à légitimer les connaissances à construire par les sujets qui se forment. « Connaître, ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer... de manière à le transformer », nous rappelle Piaget (1967, p. 22).

---

5. Elle est produite entre soi, les autres et les choses par les actions-réflexions entreprises.

6. Edelman (1992, p. 177) parle à ce sujet de conscience incarnée, par les sensations, l'incarnation est productrice de sens.

7. Ce terme emprunté à Le Moigne (2002, p. 5) veut rendre compte de ce que la connaissance enseignable permet de comprendre et de faire comprendre. La connaissance des faits devient aussi la connaissance des « faire ».

Ainsi, les conceptions réductionnistes des savoirs qui prennent pour principe de reproduire, de copier et d'appliquer au réel peuvent trouver leur alternative dans des conceptions plus ouvertes, celles des épistémologies constructivistes et de la complexité. Nous voyons dans ces épistémologies repensées, la possibilité de renouveler les rapports aux savoirs qui ne seraient pas seulement donnés mais à mobiliser à propos pour produire la connaissance.

### **1.3. COMPLEXITÉ, CONNAISSANCE ET PENSÉE CONSTRUCTIVISTE**

Dans une version radicale, l'idée fondatrice du constructivisme est probablement contenue dans cette phrase : « L'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait » (von Glasersfeld, 1988, p. 20). La portée épistémologique de cette assertion est cardinale, car elle prend à contre-pied une représentation de la connaissance considérée seulement comme une réalité objective, celle des savoirs, postulée indépendante du regard des observateurs, c'est-à-dire des savoirs froids, décontextualisés, à transmettre.

L'hypothèse centrale de la pensée constructiviste est fondée sur l'idée que la réalité connaissable serait d'abord cognitivement construite en situation, intentionnellement, par un sujet agissant et pensant. Ce dernier devient alors le modélisateur, c'est-à-dire le producteur d'un ordre personnel, local, observable et intelligible de la situation dans laquelle il agit. Il tend ainsi à se l'approprier. L'ordre cognitif-actif produit par le sujet qui apprend en situation ne relève pas de l'ordre imposé du dehors par les savoirs enseignés qui, bien souvent, restent alors peu significatifs pour l'apprenant. Il ne relève pas non plus de l'ordre imposé par l'objet ou la situation, ou de l'ordre vrai de la nature. Il procède principalement des conceptions émergentes des situations-actions « expérimentées », par les sujets en formation. L'ordre cognitif-actif se construit progressivement autour du niveau de conscience plus ou moins aigu du sujet à partir de sa propre situation. Ainsi, l'expérience, la conscience de cette expérience et la recherche de la valeur attribuée à l'une et à l'autre constituent trois fondements utiles à la connaissance. Ces fondements activés en situation autorisent les constructions de l'apprenant entre les pensées intentionnelles et les actions situées.

À ce stade, il devient possible d'introduire une nouvelle fois la notion d'accompagnement. Dans un premier temps, on se limitera à dire que celle-ci peut comporter en elle une double fonction enchevêtrée d'écoute et d'aide à la construction des connaissances. Il s'agit alors d'aider à « faire pour comprendre et à comprendre pour faire », à partir des situations vécues et conscientisées par l'apprenant. Nous y reviendrons plus loin.

## 1.4. COMPLEXITÉ ET « SYSTÈME-ALTERNANCE »

Juste quelques mots à cet égard pour montrer, qu'au delà de la place laissée aux sujets, les « formés » ou les « se formant » (Clénet, 1998) et leurs rapports aux savoirs, nous pouvons concevoir un système de formation par alternance plus ou moins ouvert<sup>8</sup>. Cela nous conduit à le situer d'emblée autour de trois niveaux distincts mais à relier en sous-systèmes interactifs dès lors qu'on appréhende l'alternance globalement.

- Au microniveau, il s'agit des apprenants et plus largement des acteurs de la formation. Ces personnes ne sont pas des objets de commande et nous venons de voir, dans les lignes précédentes, à quel point cette entrée pouvait être riche de complexité notamment par les singularités extrêmes qu'elles représentent. Si, en tant que concepteur et/ou enseignant, nous décidons de respecter leur relative autonomie et leurs logiques, cela nous conduit naturellement vers une complexification de nos interventions en formation. L'accompagnement peut faire partie de ces modalités renouvelées et complexifiantes de l'intervention en formation quels qu'en soient les bénéficiaires : apprenants, formateurs, enseignants, ingénieurs de la formation ou décideurs.
- Au mésoniveau, il s'agit de comprendre la nature et le sens généré par les organisations de formations conçues ou à concevoir. Leur qualité essentielle réside dans leur relative ouverture. Cela renvoie une nouvelle fois au concept de systèmes<sup>9</sup> et signifie, par cette qualité, qu'ils sont plus ou moins aptes à prendre en compte les singularités des apprenants. Ainsi, par exemple, un système ouvert autorise les choix et les apprentissages sélectifs. Ils s'opèrent alors par couplages entre des cohésions internes propres, des finalités et des fonctions conçues de manières différenciées, susceptibles de produire des formes différentes. Un système ouvert se reconnaît surtout par sa capacité à rester viable pour les acteurs concernés. Par exemple, aucune organisation de formation n'est réductible à

---

8. En référence à la théorie des systèmes, un système ouvert est nécessairement polyfinalisé, à l'inverse, un système fermé, monofinalisé, génère naturellement des processus d'exclusion. C'est le premier des sept indicateurs que nous retenons pour les reconnaître (Clénet, 2003).

9. Nous avons montré que les systèmes ouverts étaient générateurs des conceptions plus inventives, à l'inverse, les systèmes fermés conduisaient, le plus souvent, à la standardisation des formes et des modes d'interventions en formation (Clénet, 2004).



une autre, même si elle est censée travailler dans le même domaine d'activité. Chacune procède de sa propre identité, de sa culture, de son histoire. Quand les acteurs de l'organisation oublient ces principes, la reproduction à l'identique des principes hérités du passé la conduit naturellement à sa fermeture et ce, dans tous les sens du terme. À l'opposé, un système fermé reste le plus souvent monofinalisé, reproductif, standardisant, contrôlant et, en finale, il devient excluant des sujets et/ou des formes qu'il ne peut reconnaître. Cela a été largement observé<sup>10</sup>.

- Au macroniveau, les environnements sociaux, professionnels et institutionnels porteurs des dimensions historiques et politiques prennent toute leur importance, dans le sens où ils affectent naturellement les organisations. Par exemple, en France et aussi au Québec, le phénomène éducatif alternance (France) et travail-études (Québec) et leurs développements restent étroitement liés à la sociohistoire et aux événements sociopolitiques propres à ces pays (Clénet et Landry, 2001).

Le problème majeur à travailler entre ces trois niveaux systémiques reste leur cohésion, c'est-à-dire leur possibilité relative d'entrer en interactions. Dès lors, il importe de les rendre compatibles. L'accompagnement peut y contribuer.

## 1.5. COMPLEXITÉ ET ACCOMPAGNEMENT

On peut attribuer deux fonctions indissociables à l'accompagnement, l'une activant les processus de production de connaissances et leur modélisation, l'autre aidant à les activer.

D'abord, l'accompagnement peut être pensé à cette fin majeure qu'est la production de connaissances (et de compétences) en situations perçues et conçues complexes. Quand des adultes entrent en formation, il ne se passe guère de temps avant qu'ils ne se posent quelques questions. Quels savoirs avons-nous produits par nos actions professionnelles? Quelle en est la valeur? Quels sens prennent-ils au regard des savoirs enseignés? À quoi peuvent nous servir les savoirs enseignés? En quoi peuvent-ils nous être utiles pour nous orienter et nous professionnaliser?

---

10. Dans nos recherches sur la qualité de l'alternance, nous avons montré que les effets d'application des modèles *standards*, généraient de multiples formes de contre-productivités par leur inadéquation aux acteurs et aux contextes notamment.

En aidant à générer des prises de conscience, la fonction accompagnement peut aider l'apprenant à relier et à modéliser les connaissances. Ces reliances peuvent être opérées entre ses connaissances propres, les actions, les contextes, les savoirs à produire et les fins qu'il poursuit. Un grand obstacle souvent difficile à assumer par l'accompagnant et l'accompagné reste l'incertitude quant à la nature des formes produites. Notons au passage que la non-acceptation du principe d'incertitude reste le plus difficilement accepté pour l'accompagnant et cela entraîne souvent la mise en œuvre de systèmes fermés. Ainsi la programmation et la transmission procèdent souvent de cette logique de fermeture. À un autre niveau, dans les formations traditionnelles, on ne sait que trop bien enseigner l'analyse, la biologie, ou la mathématique, hors contextes. L'accompagnement montre que nous pouvons aussi aider à apprendre en situations et aider à la modélisation<sup>11</sup> des savoirs produits.

## **2. DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DANS L'ALTERNANCE ÉDUCATIVE : ACCOMPAGNEMENTS INDIVIDUEL ET ORGANISATIONNEL**

L'alternance éducative nous a conduit à concevoir une fonction d'accompagnement individuel des sujets en formation dont les constructions cognitives et opérationnelles suscitent souvent des aides personnalisées. En particulier, apprendre par l'alternance demande des prises de risques individuelles souvent imposées par les situations de formations professionnelles.

La réflexion sur ces pratiques d'accompagnement individuel et leur pertinence reconnue nous a ensuite inspirés pour aider aux développements d'organisations qui souhaitent apprendre collectivement. C'est ainsi que nous essaierons de montrer comment l'accompagnement peut devenir tout aussi pertinent pour le développement de l'organisation de formation notamment.

---

11. Nous dirons que modéliser, c'est à la fois concevoir en action et dans sa tête pour rendre un phénomène conçu de manière complexe, intelligible. Nous pouvons apprendre à modéliser et aider à apprendre à modéliser, c'est-à-dire à faire exercice de *l'ingenium* (Vico, 1981[1710], p. 128-136). *L'ingénium*, disait-il, « cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, de solidariser, de contextualiser », et d'ajouter : « *l'ingenium* a été donné aux humains pour comprendre, c'est-à-dire pour faire ».

## **2.1. L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL**

L'accompagnement individuel en formation peut être légitimé par les pratiques et l'éthique de la complexité en formation. Complexité reconnue et appréhendée autour de modalités formatives propres aux apprenants : la prise en compte du projet professionnel tendu entre l'école et l'entreprise, la liaison entre les savoirs issus de l'expérience et les savoirs théoriques et la mise en mémoire. Pour les étudiants, l'activation de ces modalités rend singuliers les apprentissages, au sens large. Nous allons illustrer ces grands principes en nous inspirant de la fonction d'accompagnant universitaire dans la maîtrise et le titre d'ingénieur-maître de l'Institut universitaire professionnalisé (IUP) des métiers de la formation.

### **2.1.1. Quelques éléments sur le contexte et les intentions de formation**

Créés en 1992<sup>12</sup>, les Instituts universitaires professionnalisés (IUP) ont pour objectif général la professionnalisation dans divers secteurs de la vie économique : informatique, génie civil, communication et pour ce qui nous concerne les métiers de la formation. Dans leurs conceptions fondamentales, les IUP se sont donné plusieurs orientations :

- la participation du monde professionnel à leur conception et conduite ;
- l'adéquation du flux d'étudiants aux possibilités d'emplois ;
- un accueil et un suivi personnalisés des étudiants ;
- une conception ouverte et l'accueil d'étudiants en formation continue.

Cela concerne les IUP en général. L'IUP des métiers de la formation a fondé plus précisément ses conceptions sur quelques principes à dynamiser autour de l'engagement des étudiants. Cette stratégie de formation fonde sa légitimité sur une démarche de construction personnelle de connaissances et

---

12. Les IUP ont été créés sous l'impulsion de Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale en France, par les décrets 92-84 et 92-85 du 23 janvier 1992. Ils accueillent des étudiants de Bac+2 à Bac+4 en délivrant le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales), la licence, la maîtrise et le titre d'ingénieur-maître. À ce jour, il existe environ 250 IUP regroupant environ 50 000 étudiants. L'IUP « métiers de la formation » a été créé en 1994 dans le Département Sciences de l'éducation du CUEEP (Centre université - économie d'éducation permanente) de l'Université de Lille I.

de compétences par l'acteur, apprenti-formateur ou formateur en exercice. À ce jour, l'équipe pilotant l'IUP<sup>13</sup> s'accorde facilement sur au moins trois principes en direction des étudiants<sup>14</sup>.

- Engagement dans un système de formation en alternance, où il convient d'exercer une action professionnelle, pendant au moins une année universitaire, relevant d'une mission ou d'un projet dont les buts sont négociés entre l'étudiant et l'organisme de formation dans le cadre des référents de l'IUP.
- Engagement accompagné vers un pilotage autodirigé de sa formation par l'étudiant notamment en direction du choix du stage, de la négociation de la mission, de la conception-conduite de l'action professionnelle, des régulations professionnelles, des savoirs et/ou compétences à construire, à mettre en mémoire puis à évaluer.
- Engagement pour une négociation d'un parcours de formation individualisé (validation des acquis professionnels) où le suivi des modules et leurs contenus théoriques, méthodologiques et professionnels peuvent être mobilisés spécifiquement en fonction de la mission professionnelle et des opportunités perçues par l'apprenant. Pour ce dernier, il s'agit de mobiliser les modules enseignés comme des ressources pour la conception de l'action professionnelle. Ce qui bien entendu ne se décrète pas, mais se vit et se construit par l'accompagnement notamment.

Ainsi, l'alternance et la conduite d'une action professionnelle qu'elles autorisent, l'autodirection des apprentissages et leur mise en mémoire<sup>15</sup> constituent un triptyque fondateur des intentions formatives de l'IUP. Il est désormais admis que ces intentions de formation tendent à donner à l'étudiant un pouvoir important en matière de pilotage de sa formation et ce, à plusieurs niveaux : projectif, stratégique, conceptuel et opérationnel. En effet, nous rappelons que si la professionnalisation devient un processus

---

13. Nous pensons ici surtout aux quatre responsables de groupes et aux huit accompagnateurs également responsables de groupes (DEUG, licence, maîtrise et titre d'ingénieur-maître).

14. Dans l'IUP cité, le public accueilli est composé de trois tiers : formation initiale, formation reconversion et formation continue.

15. À titre indicatif, il est demandé un mémoire de 50 pages en DEUG, 70 pages en licence, 100 pages en maîtrise. Un étudiant qui fait le parcours complet peut intégrer les mémoires, il écrit ainsi plus de 200 pages dans son parcours. Signalons par ailleurs que l'évaluation du mémoire contribue à certifier 30% de la formation en DEUG, 40% en licence et 50% en maîtrise. Le reste étant validé par les modules d'enseignement : 9 modules dont l'anglais, certains de ces modules sont « validables » par le mémoire final.

d'appropriation et de construction par un sujet se formant en situation, cela ne se fait pas sans risques. C'est à ce point précis qu'il nous semble qu'une forme d'accompagnement peut intervenir pour, paradoxalement, aider l'autonomie de l'apprenant à être et faciliter les couplages autoorganisateurs entre les différentes formes de ressources à mobiliser pour concevoir et construire sa propre formation.

### **2.1.2. Des fonctions de l'accompagnement**

La fonction accompagnement, pas plus qu'une autre, ne se décrète. Elle est à inventer et à construire en partenariat avec des acteurs associés à un projet de formation, enseignants et professionnels, en cohésion avec le projet de formation. À titre d'exemple, un enseignant culturellement habitué à transmettre des savoirs n'intégrera cette fonction que dans la mesure où il s'engage dans le projet de formation, où il ressent progressivement la nécessité vitale de cette fonction pour l'autre, où il accepte de complexifier ses pratiques: écouter avant d'enseigner, reconnaître et valoriser les savoirs produits en entreprise, coopérer et travailler en équipe et parfois faire évoluer ses propres conceptions. Autrement dit, dans la mesure où il accepte le changement pour lui-même. L'exemple vaut tout autant pour le tuteur professionnel ou pour l'étudiant. L'accompagnement en formation pose ainsi le problème des transformations, pour soi, pour les autres, et des conceptions de la formation.

Concrètement, dans l'IUP des métiers de la formation, on tente de développer cette fonction en la plaçant comme un principe central (point fixe) de cohésion de la formation. L'accompagnement se pose alors comme une fonction qui peut dynamiser un système de formation autour de plusieurs principes à penser et à mettre en œuvre :

- des finalités explicites et à relier, diplômation et insertion professionnelle ;
- une organisation en cohérence avec ces finalités: la production de savoirs, les missions liées aux stages, la création d'instances de régulation de la formation ;
- des outils appropriés, négociés et construits spécifiquement, citons par exemple les modes d'interventions, la charte de l'alternance et le projet pédagogique ;
- des fonctions spécifiques au modèle de formation, par exemple la conception et conduite de missions professionnelles et leur mise en mémoires.

Plus précisément encore, on peut esquisser les contours des interventions possibles de l'accompagnateur universitaire dans le cadre de l'IUP. Neuf fonctions sont assez clairement établies et se jouent le plus souvent de manière interactive et complémentaire.

1. L'accueil et l'orientation. Chaque étudiant est accueilli individuellement pour tenter de comprendre sa démarche de demande de formation et d'en évaluer la pertinence en matière de motivation, de projet, d'adéquation entre le demandeur et la formation.
2. L'aide à l'entrée dans le monde professionnel. Il s'agit, le plus souvent, d'aider le stagiaire à négocier son statut, ses fonctions, dans l'entreprise d'accueil.
3. La mise en place du projet professionnel. Pendant le stage d'une année, l'étudiant-stagiaire va conduire une mission et des actions professionnelles. Cette mission et ces actions peuvent être négociées à la mesure de ses propres possibilités d'actions.
4. L'aide à la conception d'une action de formation. Il s'agit pour le stagiaire de concevoir, construire et conduire une action de formation en vraie grandeur, en développant ainsi des compétences dans le domaine de l'ingénierie de formation.
5. L'aide à l'évaluation des situations, des acteurs et des compétences produites. Par l'accompagnement à l'évaluation et à l'audit en formation, il s'agit d'aider l'apprenant à mieux comprendre son environnement pour y construire des actions pertinentes.
6. L'aide à l'énonciation orale et écrite. Chaque fois qu'il est possible, les situations vécues par les stagiaires sont utilisées comme support de réflexions. L'énonciation prend alors tout son sens et constitue le trait d'union entre la « vie » et le « cognitif » et contribue largement à la mise en forme des savoirs.
7. L'aide à l'écriture des « mémoires » personnelles et du mémoire professionnel. Toute notion ou réflexion non formalisée est inscrite dans l'expérience du sujet mais ne constitue pas naturellement des savoirs. La modélisation-formalisation conçue et écrite génère récursivement les formes de l'action et de la réflexion, c'est-à-dire les savoirs produits. Le mémoire professionnel présente ainsi les formes de l'action professionnelle conçue, construite, conduite et constitue un support d'évaluation.

8. L'aide à la professionnalisation. Les aides précédentes visent la professionnalisation, cependant, on peut aussi traiter spécifiquement des processus de professionnalisation en aidant l'apprenant à penser sa propre professionnalité et à construire des liens avec le monde professionnel.
9. L'aide à la mobilisation de ressources humaines et matérielles. Il s'agit de développer un maximum de coopérations pour développer le projet de l'apprenant. Pour cela, il convient de faciliter l'émergence du travail coopératif entre pairs et les autres accompagnants, de promouvoir les usages des ressources associées à la formation.

Ces fonctions liées à l'accompagnement se traduisent sous la forme d'aides ponctuelles individualisées et organisées collectivement. Elles prennent, le plus souvent, des formes collectives par des journées de regroupement et des travaux coopératifs. Elles prennent aussi des formes individuelles par le biais d'entretiens hors de ou sur les sites professionnels. Elles conduisent ainsi les apprenants-formateurs-ingénieurs en formation à des productions singulières et contextualisées.

### **2.1.3. *Accompagnement individuel, recherche des valeurs et légitimités***

Dans la pratique de la fonction accompagnement en histoire de vie, Pineau (1998) souligne une préoccupation fondamentale, celle de la transformation d'un individu vers une plus grande autonomie à partir de son potentiel d'expériences. Cette idée forte convient pour légitimer la fonction accompagnement. Elle est assez largement validée par les usagers de l'accompagnement. Elle vise à relier :

- des connaissances personnelles, expérientielles ;
- des savoirs théoriques, méthodologiques ;
- des actions professionnelles en vraie grandeur et les compétences associées.

Comme le souligne cet auteur, on peut voir dans ces pratiques un mouvement de fond qui interroge les conditions socioprofessionnelles des « savoirs-pouvoirs » sur sa propre vie, qu'elle soit cognitive, affective, sociale ou professionnelle et, en finale, le sens à donner à sa formation. Ce mouvement de fond pourrait réconcilier l'action des sujets avec les savoirs qui tendent parfois à imposer un sens unifié aux modes de pensée et aux pratiques. Autrement dit, l'accompagnement en formation professionnelle vise à activer les liens à construire entre connaissances expérientielles et les savoirs d'origines différentes, pour réconcilier le « rationnel et le raisonnable » (Ladrière, 1999, p. 403). Le premier appartenant plutôt au domaine des hétéroréférences et le second plutôt à celui des autoréférences.

Il s'agit ainsi d'autoriser l'apprenant à produire sa propre rationalité à travers ses actions-formations-recherches<sup>16</sup>. Rationalité dont les contours pourraient être balisés par plusieurs idées qui nous aident à penser la formation plus globalement.

- La première serait l'idée de légitimité. Il s'agit de mettre toutes formes d'actions en lien direct avec la réflexion, de façon à les rendre valides, comprises, raisonnées, fondées, contextualisées, repérables théoriquement et dans une certaine éthique.
- La seconde serait l'idée d'intelligibilité. Il s'agit pour l'apprenant d'augmenter sa capacité à agir pour comprendre (et réciproquement), en fonction de finalités et de contextes spécifiques, d'y sélectionner les éléments pertinents pour y concevoir pour lui et pour l'organisation ce qui devient « convenable<sup>17</sup> ».
- La troisième serait l'idée d'effectivité. Il s'agit de rendre les actions-réflexions opératoires, par la modélisation<sup>18</sup>, qui permet de donner forme à l'objet conçu. Nous y reviendrons plus précisément dans la conclusion générale.

Mais ce travail de modélisation, articulant pensée et action peut aussi être enrichi par une dimension projective qui donne le double caractère dynamique et finalisant à toute action-réflexion, c'est-à-dire le « raisonnable » tel que le conçoit Ladrière (1999, p. 403).

De cette façon, il convient de reconnaître au sujet en formation et à l'Homme en général la capacité et la responsabilité d'agir, de construire ses propres connaissances, y compris dans des environnements contraignants dans lesquels il pourra s'adapter et développer son autonomie. Ainsi, l'autonomie peut-elle devenir une conception éthique, c'est-à-dire une conception de l'homme par et pour l'homme. En ce qui nous concerne, elle est instaurée en tant que valeur à attribuer aux principes éducatifs. Autre

---

16. Nous entendons par là un mode complexe de production de connaissances et de savoirs qui valorise interactivement l'action professionnelle, conduite et pensée avec une finalité formative (qui peut aller jusqu'à la certification) raisonnée autour de principes de recherche qualitative où les démarches d'écoute, de compréhension et de projection prédominent (Clénet, 2002).

17. Toujours en référence à Simon (1991), qui développe le concept de *satisficing* décliné plus haut.

18. Par modélisation, nous entendons, avec Le Moigne (1990), des actions de construction intentionnelle, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène (ou une action) perçu complexe et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein de ce phénomène.



manière de dire avec Morin (1973), qu'il n'est pas d'actions et de sciences, sans conscience. Rappelons simplement à ce stade, que l'autonomie ne peut être donnée.

- L'autonomie résulte d'une appropriation progressive. Les témoignages d'étudiants nous confirment que l'accompagnement peut y contribuer. Ils y trouvent notamment les ressources pour mieux se comprendre et accroître leur capacité à se mouvoir dans les organisations.
- L'autonomie se développe par rapport à soi, par l'action, par la sélection d'actions, par l'augmentation des potentiels personnels.
- L'autonomie se développe par rapport à l'environnement par couplages (Varela, 1989a) entre les principes sélectifs de l'être vivant d'une part, et des éléments sélectionnés dans l'environnement, par échanges d'énergie et d'informations entre l'être et son environnement. L'accompagnement peut activer ces échanges et ces couplages, c'est aussi le point de vue d'étudiants accompagnés.

Le rappel ponctuel et rapide de ces référents théoriques validés montre au moins une chose, c'est que l'apprentissage ne peut être seulement consommation d'informations extérieures à l'individu (ou de faire comme si tel était le cas). L'apprentissage n'est pas non plus à l'inverse seulement construction autonome de sens ; il procède d'interactions entre données déjà là, propres à l'individu, les aléas, et les possibles rencontrés. Conçu comme aide à la gestion de ces interactions, l'accompagnement peut contribuer à la mise en place des cohésions internes personnelles nécessaires à tout apprentissage situé.

C'est ce que nous avons cherché à comprendre par le biais d'une recherche intensive (Clénet, 2001). Nous avons proposé à plusieurs étudiants de faire le récit de leur parcours vécu à l'IUP des métiers de la formation. Pour cela, nous avons emprunté la méthode des récits de vie, en nous inspirant du modèle dialogique de coinvestissement (Pineau et Legrand, 1993), où l'explicitation du savoir est une œuvre conjointe de coopération dans la double opération de l'énonciation et du travail sur l'énoncé. L'intention de départ était de comprendre comment, chaque étudiant s'approprie singulièrement la fonction accompagnement. Les conclusions de cette recherche laissent apparaître assez nettement les traits d'un développement autonomisant. Bien qu'exprimés de manières différentes et souvent paradoxales, nous traduirons ces traits de la façon suivante :

- le premier s'organise autour de la possibilité pour l'individu de s'autoorganiser, c'est-à-dire d'apprendre, de changer, de s'adapter à partir de ses cohésions internes. Celles-ci sont souvent manifestes et particulièrement fortes pour la majorité des étudiants. On citera

pour exemples de cohésions internes, les conceptions transmissives initiales de l'enseignement-apprentissage, les tensions entre la grande valeur toujours accordée aux théories et à la nécessité de changer professionnellement, dont ils pointent fort bien les antagonismes.

- Le deuxième reste le principe d'indétermination quant à la capacité du sujet apprenant à entrer en relation aléatoire avec son environnement. On a observé ce principe autour des situations propres aux étudiants et à leur faculté d'entrer en relation avec leur environnement, en l'occurrence et au sens restreint, les entreprises de stages. Ils y entrent selon des stratégies fortement diversifiées, aux effets toujours imprévisibles, malgré qu'*a priori*, les étudiants tendent à prédéterminer le sens de leur mission et de leurs actions professionnelles. L'aide à la gestion des aléas rencontrés et à la gestion des incertitudes reste ici majeure, ne serait-ce que pour leur en faire accepter l'idée.
- Le troisième, c'est celui des spécifications propres aux sujets en formation, ce qui représente les produits d'une démarche d'indépendance acquise, celle de l'autonomie. Ces spécifications qui génèrent des « produits » singuliers peuvent être observables chez certains étudiants dans la manière particulière de s'approprier pertinemment la fonction accompagnement, à l'inverse parfois de ce qui était prévu, ce qui, à notre sens, est éthiquement rassurant.

En guise de bilan formatif à cette fonction, on peut dire que la fonction accompagnement autorise les formateurs et les ingénieurs en formation à opérer des gains autour de :

- la capacité à se connaître, à mieux comprendre autrui et les situations globales ;
- la capacité à fonder conceptuellement voire épistémologiquement ses actions ; ou comment mieux penser pour mieux faire ;
- la capacité à légitimer ses conceptions de formation dans des contextes singuliers ;
- la capacité à comprendre et à se mouvoir dans les organisations perçues souvent comme contre-productives, fortement déterminées et déterminantes ;
- la capacité à entrer en relation avec l'environnement pour y multiplier les « couplages » et mobiliser les ressources nécessaires à l'action professionnelle.

Cependant, l'accompagnement universitaire tel qu'il est conçu dans l'IUP n'épuise pas plusieurs questions telles que les ressources en temps et en argent à consacrer à ces activités formatives, à leur reconnaissance par les institutions qui voient d'un œil sceptique ou parfois suspect ces pratiques formatives non prévues par les cadres traditionnels.

Enfin et pour conclure provisoirement autour de l'accompagnement individuel, la pertinence de l'accompagnement, pour l'accompagné, tient manifestement à plusieurs dimensions qui restent majeures. On citera en premier la capacité à se connaître, dans un contexte qui lui est propre, pour pouvoir progressivement comprendre, complexifier et faire évoluer ses propres formes. En second, il s'agit de la capacité à comprendre l'environnement, pour y développer des relations, c'est-à-dire la possibilité d'y créer des liens et d'y trouver des ressources pour penser et agir. Rappelons ici que l'exclusion dont on parle tant, c'est avant tout la rupture de liens entre l'individu et son environnement. L'accompagnement peut aider manifestement, et sous certaines conditions, à la régénérescence de ces liens.

En définitive et pour résumer ce propos, l'accompagnement individuel devient pertinent quand il permet à autrui de gagner « quelques points » et devenir auteur de quelque chose : de lui-même, de ses actes, de ses choix, des formes auxquelles il aspire tout en inscrivant ses actions dans les cadres existants. Quand l'accompagnement aide à être et à faire dans un sens qui « convient », quand il suscite l'autonomisation, il devient une aide précieuse à la prise de conscience.

## **2.2. DE L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL VERS L'ACCOMPAGNEMENT ORGANISATIONNEL**

L'idée de la mise en place des « formations-accompagnements », comme processus majeurs d'interventions dans les organisations de formations n'est certes pas due au hasard. Plusieurs expériences modélisées d'accompagnement individuel et/ou collectif laissent à penser que toute transformation individuelle et/ou collective convenable et durable procède de processus relativement choisis et décidés par les acteurs en relative autonomie. Les formes injonctives et externes, quelles qu'en soient les formes revêtues, restent le plus souvent contre-productives du point de vue de leurs effets qualitatifs.

Les formations-accompagnements (F-A) que nous allons présenter brièvement ont été instiguées dans le cadre du groupe de recherche État-Région du Nord Pas-de-Calais, recherches fédérées autour du titre *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*. Elles s'inscrivent dans le

prolongement d'une première phase de recherches sur les qualités de l'alternance conçues et mises en actes dans dix organismes de formation de la région.

Le principe de la formation-accompagnement repose sur l'idée que l'alternance de qualité peut être dynamisée quand certaines conditions locales, appropriées par une équipe chargée de formation, sont réunies. Nous en avons pointé plusieurs.

- Le fait que des acteurs s'engagent (directeurs, responsables, formateurs, tuteurs...).
- Ils s'engagent individuellement et collectivement (en tant que sujets, équipes, organisations) pour concevoir, construire, conduire une organisation finalisée par sa valeur première, c'est-à-dire les apprenants en alternance et les finalités propres à leurs situations.
- Ces engagements ne vont pas de soi. Ils supposent un certain niveau de prise de risques que toute transformation personnelle ou organisationnelle même mineure, impose.
- Ces engagements supposent également pour les acteurs un niveau de conscience plus aiguisé pour, par exemple, comprendre et poser les problèmes, décider des orientations, mettre en œuvre de nouvelles formes d'actions, faire évoluer l'organisation.

On peut voir dans ces « présupposés », des liens étroits à établir entre l'accompagnement individuel présenté plus haut, et des principes d'accompagnement collectif à dynamiser ou à créer. Dès lors, on peut penser que les engagements individuels et collectifs vers des formes d'actions et/ou de pensées renouvelées peuvent être facilités par des accompagnements adaptés à chaque situation collective (organisationnelle) dans laquelle il a été décidé d'intervenir.

Il importe aussi de dire, à ce stade, que la formation-accompagnement telle qu'elle est conçue, comprend deux moments majeurs et indissociables. Le premier, c'est la phase exploratoire conçue pour aider à comprendre globalement la situation, à évaluer la pertinence de ce type d'intervention et à la rendre possible. Le deuxième, celui de la formation-accompagnement en elle-même, vise à aider les transformations décidées par les acteurs et à les rendre effectives. On se limitera ici à proposer les grands principes de la phase exploratoire d'abord, et de la formation-accompagnement en elle-même, ensuite.

### 2.2.1. La phase exploratoire: « Comprendre une organisation et y rendre possible une intervention »

Nous posons ici quelques principes considérés comme quasi incontournables, sur lesquels on peut s'appuyer pour développer ce type d'interventions. Pour l'instant, ils ne sont pas hiérarchisés, ni mis en ordre et nous ne sommes pas sûrs que ce soit possible ni souhaitable. Ils consistent à :

- Déterminer et comprendre les éléments du contexte interne et externe, les instances de tutelles, les employeurs, les directions, les cultures et les modes d'organisations. C'est le moment de l'écoute et de la compréhension d'une organisation de formation.
- Distinguer les niveaux pertinents à prendre en compte pour baliser les limites et les portées de l'accompagnement, les niveaux stratégiques décisionnel, organisationnel, opérationnel, les dimensions liées à l'ingénierie de la formation en général et à la pédagogie en particulier. C'est le moment pour baliser les limites et les domaines de l'intervention.
- Prendre le temps de rencontrer les acteurs de ces différents niveaux, mais toujours limiter la portée de l'action, ou bien modifier son ampleur. C'est le moment pour comprendre avec qui, sur quoi, et comment, on pourra intervenir de manière plausible, mais jamais certaine. Contrairement aux idées souvent admises, les conditions de l'intervention ne peuvent ni être données d'emblée, conçues hors contexte, ni être acquises une fois pour toutes.
- Communiquer sur le sens de l'intervention (F-A), sur ses intentions, ses modalités et ses finalités, sachant que les personnes concernées n'en percevront le sens profond que pendant et parfois après son déroulement. C'est le moment de faire passer, autant que possible, le sens de cette intervention. Les formateurs-accompagnateurs ne sont pas là pour juger mais pour aider à se représenter la situation autrement pour y agir différemment.
- S'accorder au moins en théorie, sur les grands principes de l'intervention: le volontariat, la représentativité, la taille du groupe, les modalités du suivi. C'est le moment pour obtenir au moins provisoirement, l'adhésion du « groupe » sur les intentions générales, les modalités et le sens de l'intervention.
- Fonder les trois grands principes légitimant la F-A, soit l'échange d'informations et les « regards » réflexifs, la concertation sur les possibles à entreprendre, l'obtention d'un minimum d'adhésion, même si tout ne peut être acquis *a priori* et jamais définitivement. C'est le moment de prendre la décision d'accompagner, tout en estimant si l'entreprise (la F-A) possède quelques chances de relative

réussite. Il faut convenir que cela reste fortement aléatoire. À ce stade de la réflexion, nous pouvons dire que, dans certains cas, la décision de ne pas intervenir pourrait être prise. Un des sites accompagnés tendrait à nous montrer que, parfois, il vaudrait mieux ne pas intervenir.

- « Profiter » au maximum des événements externes ou internes, pour les coupler avec la F-A. C'est l'effet de renforcement. Nous insistons sur cette clé particulière pour dire que cette intervention peut aussi trouver sa pertinence si elle est reliée au « grand problème du moment », qu'il soit choisi ou subi. La compréhension de ces événements contribue manifestement au décadrage-recadrage nécessaire à toute intervention de ce type, en devenant le plus souvent mobilisatrice d'énergies et génératrice de tensions projectives.

### **2.2.2. La formation-accompagnement par elle-même**

Les expériences conduites de formation-accompagnement, et celles actuellement en cours, nous laissent deviner quelques « clés » à prendre en compte dans sa conception, dans sa construction et dans sa conduite. Il s'agit de :

- Susciter l'investissement d'une équipe éducative et de sa direction, équipe identifiable, organisée pour travailler à l'adéquation fins-moyens qu'elle produit de manière coopérative. C'est la question de l'engagement qui peut être seulement suscité mais jamais décrété.
- Se donner une organisation et un mode de fonctionnement approprié, quitte à repenser les règles posées au préalable. L'expérience montre qu'il convient en particulier d'adapter singulièrement les temps et les rythmes, au fur et à mesure du chemin qui se construit en marchant. Le fait de rester proche du fonctionnement naturel de l'organisation et des acteurs concernés demeure une règle à respecter. En effet, si le point de vue des accompagnateurs tend à prévaloir, les écarts générés risquent de devenir ingérables et contre-productifs. C'est la question de la réappropriation par l'équipe de son propre mode de fonctionnement.
- Se donner un rythme qui convienne, susceptible « d'enclencher une dynamique d'actions-recherches-transformations ». Les durées et les temporalités peuvent être adaptables, dans le cadre de ce qui reste convenable pour le cahier des charges<sup>19</sup>. C'est la question de

---

19. C'est souvent la modalité admise par les institutions pour administrer ce genre d'intervention. Nous y préférons la notion de cahier de projet, qui en pose seulement les principes et reste ouvert sur la forme.

la réappropriation de ses propres temporalités, signe d'une relative autonomie retrouvée par les concepteurs. L'absence de projets ou de stratégies, les initiatives pas suffisamment réfléchies, les seules réponses aux injonctions externes, peuvent constituer autant d'indices de la perte d'autonomie du système en question.

- Respecter pendant les accompagnements collectifs, une démarche autour de trois temps:
  1. Celui de l'expression, la plus possible ouverte, avec des coélucidations progressives, qui peut déboucher vers des intentions de travail.
  2. Ces intentions de travail, ces projections, deviennent souvent mobilisatrices pour des équipes. Elles se traduisent progressivement en actions concrètes.
  3. Actions qui peuvent alors être mises en œuvre et pensées : qui, quand, où, avec qui, à quelles fins ? Sans oublier le nécessaire, mais difficile passage par la formalisation. Il est cependant difficile de tenir la cohésion entre ces processus constitués en schèmes d'actions susceptibles d'engendrer de la nouveauté : expressions-intentions-actions-formalisations. Les modes d'intervention disjonctifs et non reliant entre ces quatre processus majeurs conduisent invariablement au « toujours plus du même », d'intentions non suivies d'effets ou d'actions insuffisamment légitimées.
- Aider à construire autant que possible des axes de travail et des repères fondamentaux utiles pour l'action. Par exemple, mobiliser les partenaires et les apprentis pour construire un projet de formation, distinguer *a minima* évaluation et contrôle avant de construire une situation formative et/ou certificative. C'est la question du changement progressif du cadre de référence ou, à tout le moins, de sa nécessaire évolution.
- Faire en sorte que les principaux processus reliés à l'accompagnement : mobilisation, exploration, écoute, élucidation, théorisation, conception opérationnelle, évaluation, restent en lien, tout en étant repérables et explicites en permanence. C'est la question de la reliance entre actions-réflexions-régulations-projections, à générer par l'accompagnement.

Ainsi conçu, l'accompagnement est d'abord écoute active. Écouter et comprendre, pour aider à penser et à faire. Cela passe par la construction d'une relation de confiance entre accompagnants et accompagnés. L'accompagnement peut aider à franchir le cap d'une simple analyse faite

souvent en extériorité (un diagnostic par exemple), laissant par la suite la situation en l'état; ou encore le cap d'un simple discours fataliste et critique non suivi d'effets.

## **CONCLUSION: L'ACCOMPAGNEMENT COMME PROCESSUS D'AIDE À LA MOBILISATION ET À L'ACTION PROJECTIVE**

Dans une acception générale, la modélisation est une conception personnalisée, finalisée et interactive d'actions construites par un (ou des) sujet à propos d'un objet, d'un projet, et d'un trajet dans une situation où il est engagé activement. Elle peut comprendre des fins multiples:

- augmenter les possibles en matière d'actions personnelles, professionnelles;
- développer un niveau de conscience plus aigu, de soi, des objets, des savoirs;
- augmenter les possibles en matière d'actions, de transformations et d'interactions sujets-objets-environnement;
- évaluer, (comprendre et estimer les valeurs) des actions et des fonctions développées, et rechercher les légitimités pragmatiques, théoriques, éthiques, des artefacts produits;
- développer des actions – recherches.

Modéliser, c'est à la fois concevoir en action et dans sa tête pour rendre un phénomène complexe intelligible. C'est comprendre les processeurs et les processus générés: dans quel contexte, comment, pourquoi, avec qui, pour quoi faire, par quelles transformations et à quelles fins? Processus qui mobilisent, maintiennent et relient: sujet, objet, projet, pensées, actions et transformations. Le modélisateur est placé ainsi au cœur de la production de ses connaissances (co-naissance). De cette façon, la valeur de la connaissance et les actions qui s'y relient ne peuvent pas être tenues pour indépendantes du sujet connaissant et agissant. L'expérience, la conscience de cette expérience restent premières dans la constitution de la connaissance et dans les processus de modélisation. Entendue ainsi, elle n'est pas seulement «savoirs» sur des idées, des choses ou des objets; elle n'est pas faite seulement de savoirs théoriques décontextualisés qu'il conviendrait de mobiliser pour les appliquer aux problèmes à résoudre. Elle devient connaissance incarnée, sensible, relevant d'actions opérationnelles et cognitives singulières, contextuellement situées. La modélisation peut alors contribuer à l'amplification de cette connaissance pour aider le sujet



engagé dans l'action à comprendre la situation (amplifier le raisonnement), à y susciter des formes d'interventions pertinentes. L'accompagnement peut faciliter ces processus, en particulier en aidant à la nécessaire prise de risques inhérente à tout changement. À ce stade de la réflexion, on peut énoncer les axiomes de la modélisation qui deviennent, en retour, ceux de l'accompagnement en formation.

1. La modélisation s'appuie sur un problème ou mieux encore, sur une mise en problèmes (problématisation), une question ou un jeu de questionnement. Elle s'efforce de prendre en compte les conceptions des acteurs en présence et les possibilités de l'action.
2. Elle propose des actions d'explorations sélectives, en imaginant des buts à atteindre, en choisissant les voies qui semblent convenir (les voies prometteuses), en hiérarchisant les énergies et les temps à mobiliser pour chacune d'elles.
3. Elle se refuse à une seule solution appliquée qui viendrait de l'extérieur. À l'inverse, après avoir exploré les possibles, elle propose une ou plusieurs solutions, en cohésion avec les acteurs et le système de formation.
4. Elle garde un caractère global affirmé et met en évidence les interactions intra et intersystémiques. Elle aide le modélisateur à amplifier son raisonnement, en adoptant une posture d'écoute et de compréhension pour comprendre et s'appropriier l'objet. Elle autorise le modélisateur à décider des orientations à prendre, à induire les transformations.
5. Elle suggère un accroissement permanent d'une conception dynamique de la connaissance à propos d'un objet. Elle suggère aussi d'autres possibilités d'actions à propos d'un objet, conçues avec d'autres sujets. Elle devient ainsi susceptible d'augmenter les « pouvoir-faire ».
6. Elle désigne (dans le sens du design) une situation perçue à transformer. Elle ne se contente pas de désigner l'objet, d'en faire une analyse, un simple diagnostic ou encore un audit prescriptif rarement suivi d'effets.
7. Elle appelle l'association du triptyque : expériences-actions situées-savoirs, pour générer des processus dynamiques de projections-transformations, en reliant les « savoir-vouloir-pouvoir » faire.

Ainsi, l'Homme ou l'organisation qui apprend, qui tente de s'adapter à son environnement dispose d'une autonomie relative que l'accompagnement peut dynamiser. Énoncer ce postulat, c'est aller au-delà des seuls modes d'interventions déterministes qui laissent à penser la constitution d'une réalité construite autour de phénomènes qui postulent principalement des liens de causes à effets. Cela, en faisant comme si toute cause perçue comme une loi établie, produisait les mêmes effets prédictibles et reproductibles. Dans une perspective plus complexe, il convient de reconnaître le caractère quasi indéterminé de tout processus lié au vivant et à l'organisation : apprendre, se développer, s'adapter. Par les épistémologies constructivistes qui le sous-tendent, par les liens qu'il suggère entre le « rationnel et le raisonnable », par les renouvellements épistémiques qu'il autorise, l'accompagnement peut contribuer au développement d'une « connaissance pertinente » (Morin, 1999, p. 456), celle de la complexité en formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Carré, P., A. Moisan et D. Poisson (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Clénet, J. (dir.) (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Lille, Éditions du C2RP.
- Clénet, J. (2001). « L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante : pour aider à relier les connaissances », *Pratiques de formation, Analyses, expérience et formation*, 41-42, p. 143-157.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance : pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*, Paris, L'Harmattan.
- Clénet, J. (2003). « L'ingénierie en formation(s), appliquer ou concevoir ? », *Éducation permanente*, 157 (décembre), p. 63-76.
- Clénet, J. (2004). « L'ingénierie en formation(s), appliquer ou concevoir ? », *Éducation permanente*, 157 (décembre), p. 63-76.
- Clénet, J. et J.-N. Demol (2002). « Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-108.
- Clénet, J. et C. Landry (2001). « Les formations en alternance en France et au Québec : problématisation des pratiques et des recherches en cours », *Communications, 4<sup>e</sup> Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation et ECER*, Université de Lille 3, France.

- Dupuy, J.-P. (1982). *Ordres et désordres: enquête sur un nouveau paradigme*, Paris, Seuil.
- Dupuy, J.-P. (1994). *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La découverte.
- Edelman, G.-M. (1992). *Biologie de la conscience*, Paris, Points.
- Kourilsky, F. (1990). «Du carrefour des sciences à la reliance des sciences», dans les actes du Colloque *Carrefour des sciences: de l'interdisciplinarité*, France, CNRS.
- Ladrière, J. (1999). «Le rationnel et le raisonnable», dans E. Morin (dir.), *Le défi du 21<sup>e</sup> siècle: relier les connaissances*, Paris, Seuil, p. 403-419.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*, Paris, Mésonance.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Le constructivisme: des épistémologies*, tome 2, Paris, ESF.
- Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme: épistémologie de l'interdisciplinarité*, tome 2, Paris, L'Harmattan.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil.
- Morin, E. (1999a). *Le défi du 21<sup>e</sup> siècle: relier les connaissances*, Paris, Seuil.
- Morin, E. (1999b). *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. et J.-L. Legrand (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Simon, H.-A. (1991). *Sciences des systèmes: sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod.
- Varela, F. (1983). *L'auto-organisation: de l'apparence au mécanisme, de la physique au politique*, Paris, Seuil.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- Vendryès, P. (1981). *L'autonomie du vivant*, Paris, Maloine-Éditeur.
- Vico, G.-B. (1981 [1710]). *Vie de Giambattista Vico écrite par lui-même, suivie de Lettres et de la méthode des études de notre temps*, présentée par A. Pons, Paris, Grasset.
- Von Glaserfeld, E. (1988). «Introduction à un constructivisme radical», dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, p. 19-43.



CHAPITRE

3

# L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action

---

*Jean-Marc Pilon*  
Université du Québec à Rimouski  
*jean-marc\_pilon@uqar.qc.ca*

« Chaque individu apporte au monde  
sa contribution unique »  
*Jack Kornfield*

**RÉSUMÉ**

*La formation et l'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs soulèvent plusieurs questions quant aux conditions à mettre en place pour prendre en considération les caractéristiques de l'adulte apprenant. Dans ce texte, j'illustre une démarche d'accompagnement mise de l'avant dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Dans un premier temps, j'introduis brièvement cette maîtrise en lien avec une nouvelle épistémologie du développement du savoir professionnel. Par la suite, je présente une définition et les principales caractéristiques de ma conception de la recherche praxéologique de type science-action. Cette conception découle de deux recherches praxéologiques que j'ai effectuées. La première recherche fut réalisée sur ma pratique de gestion des résistances au changement et la seconde sur ma pratique d'accompagnement des apprenants adultes à la maîtrise. Cette seconde recherche réalisée à partir de mes journaux de recherche, de l'enregistrement de mes cours et de certaines rencontres de supervision individuelle m'a permis de dégager quelques croyances, valeurs et stratégies d'action qui orientent ma pratique d'accompagnement de ces apprenants adultes aux cycles supérieurs. Enfin, je décris quelques modalités d'accompagnement des apprenants en lien avec la finalité poursuivie par ce programme de formation axé sur la recherche. Dans cette formation, quel type de quêtes poursuit l'apprenant? Je crois que la maîtrise en étude des pratiques psychosociales permet la poursuite d'une triple quête: de savoirs, de compétences et de sens qui se canalise autour d'une transformation de son identité ou d'une nouvelle vision de soi comme personne en relation avec son environnement.*

# **1. LA MAÎTRISE EN ÉTUDE DES PRATIQUES PSYCHOSOCIALES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI: VERS UNE NOUVELLE ÉPISTÉMOLOGIE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS**

Schön (1983) affirmait que les praticiens en savent plus qu'ils ne le pensent et que souvent ces savoirs demeurent à un niveau implicite ou tacite. Comment accompagner les praticiens dans l'explicitation et la formulation de ces connaissances développées en cours d'action? La maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) poursuit cette finalité. Ce programme s'inscrit dans une tradition de formation continue en psychosociologie développée depuis plus de vingt-cinq ans à l'UQAR (Lapointe, 2001; Landry, Mandeville, Mongeau, Payette et Pilon, 2003). À l'intérieur de ces différentes formations offertes en psychosociologie, la prise en compte de l'expérience des adultes a toujours été une préoccupation majeure avec l'utilisation de différentes stratégies de formation telles que la méthode de laboratoire et le groupe d'apprentissage (Lapointe, 1998); l'approche autobiographique (Pilon, 1996) et l'apprentissage par l'action (Pilon, 1998). Cet intérêt pour l'expérience n'est pas nouveau, depuis la publication de l'ouvrage de Lindeman (1926) fortement influencé par John Dewey, il se dégage un consensus sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage chez l'adulte (Boutinet, 1995; Knowles, 1990). Lindeman affirmait que: «[...] l'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage» (Knowles, 1990, p. 43).

C'est dans ce discours que s'inscrit la maîtrise en étude des pratiques psychosociales en plaçant au centre de la formation, la pratique de l'apprenant en poursuivant l'objectif général suivant :

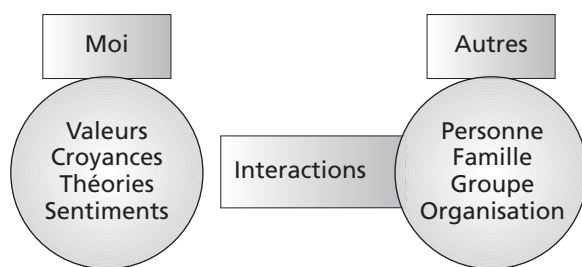
Permettre aux personnes intervenant auprès d'un système humain (personne, famille, groupe, communauté ou organisation) de faire une démarche de réflexion structurée, rigoureuse, scientifique et critique sur sa pratique professionnelle en vue d'améliorer la qualité de ses interventions et par le fait même de sa pratique tout en contribuant au développement des connaissances sur les pratiques psychosociales. (Pilon, Beaulieu, Lapointe, Mongeau et Pilon, 1998, p. 41)

La définition du champ d'étude des pratiques psychosociales est très large. Le qualificatif psychosocial renvoie à l'objet d'étude de la psychologie sociale soit la dimension interactive du comportement humain (Myers et Lamarche, 1992; Vallerand, 1994). Plus précisément, Myers et Lamarche

(1992) définissent la psychologie sociale comme « l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres ». Cette définition introduit une double visée : un regard introspectif sur soi, sur la façon de se percevoir et un regard sur ses relations interpersonnelles, sur ses interactions avec les autres (voir figure 1). Cette définition ouvre sur des recherches de type humaniste (Bugental, 1973), heuristique (Graig, 1988; Moustakas, 1990) et existentiel (Maslow, 1972) où le chercheur devient son propre objet de recherche. Il s'agit d'accorder une importance au singulier afin de mieux comprendre le collectif. Ce regard sur le singulier découle de l'échec relatif de la science appliquée pour le renouvellement des savoirs professionnels.

FIGURE 1

### Illustration de l'objet d'étude de la psychologie sociale et de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales



Il y a au moins deux grandes approches différentes qui s'offrent à la personne pour renouveler ses connaissances et sa pratique professionnelle soit par « consommation d'un savoir » ou par « production d'un savoir » (Lerbet, 1993). La première approche est largement influencée par le modèle de la science appliquée tandis que la seconde approche repose davantage sur une démarche d'autoformation propre aux caractéristiques d'un adulte apprenant (Boutinet, 1995; Knowles, 1990; St-Arnaud, 1999).

Le modèle de la science appliquée distingue deux communautés : la communauté des scientifiques et la communauté des praticiens. Plusieurs auteurs (Argyris, 1980; Barlow, Hayes et Nelson, 1984; Renaud, 1994; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992, 1999) s'accordent pour dire que ces deux communautés sont différentes tant par leur finalité, leur langage, leurs enjeux et les préoccupations des acteurs concernés. Ces auteurs reconnaissent la difficulté de combler le fossé entre ces deux communautés et soulignent les limites de la science appliquée comme stratégie de développement et de



renouvellement du savoir professionnel. Ces critiques mettent en évidence le fait que la science appliquée définit l'activité professionnelle comme un processus de résolution de problèmes où il s'agit de choisir les solutions les plus efficaces (Schön, 1994; St-Arnaud, 1992). Malheureusement, les problèmes ne se présentent pas de façon toute définie aux praticiens. Ceux-ci doivent donner un sens aux situations problématiques qu'ils rencontrent (Schön, 1994). La pratique est plus complexe, plus incertaine, plus instable, plus singulière (Schön, 1994) et plus idiosyncratique (St-Arnaud, 1992, 1999) que la conception qu'ont les tenants de la science appliquée. Elle implique l'acteur « praticien » avec ses valeurs, ses croyances, ses intentions et ses stratégies développées dans l'action (Serre, 1993; Schön, 1994; St-Arnaud, 1993; Van der Maren, 1995, 1999). L'agir professionnel se caractérise par « le caractère unique de chaque situation; sa complexité irréductible, son instabilité, le degré inévitable d'incertitude et par les conflits de valeur. La pratique peut donc engendrer un savoir qui a lieu dans et durant l'action. » (Zuniga, 1994, p. 90).

Cette vision de la pratique ouvre sur une nouvelle épistémologie du développement des savoirs professionnels à partir de l'action (Barbier, 1996; Serre, 1993; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992, 1993). Compte tenu des limites du modèle de la science appliquée, les praticiens psychosociaux sont souvent appelés, à leur insu, à devenir des praticiens réflexifs et à développer un savoir professionnel en cours d'action (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1999; Lhotellier et St-Arnaud, 1994; Schön, 1994, 1987). Ce nouveau paradigme se situe dans l'enjeu ontogénique de la recherche :

...qui est surtout le fait de praticiens qui reviennent aux études de deuxième ou de troisième cycle dont l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique [...] il s'agit d'une recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. (Van der Maren, 1995, p. 66)

Derrière ce renouveau épistémologique se profilent le souci, la préoccupation de rapprocher la recherche, la formation et la pratique (Barbier, 1996; Serre, 1993). Ce rapprochement entre ces trois champs d'activités se fait par l'intégration de ceux-ci dans une démarche réalisée par une seule et même personne: le praticien qui devient chercheur sur sa propre pratique (Fernandez, 1993; Gélinas et Pilon, 1994; Groulx, 1994; Lhotellier et St-Arnaud, 1994; Schön, 1994). Il s'agit de devenir un praticien-chercheur, non dans le sens que le définit Albarello (2004), mais plus dans le sens d'Argyris et Schön (1999) et de St-Arnaud (1999) où le praticien est au centre de son projet de recherche. La recherche sur sa pratique devient ainsi une recherche-action-formation (Fernandez, 1993).

C'est dans ce courant contemporain sur le renouveau épistémologique des savoirs professionnels que se situe la présente maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Comme je l'ai déjà mentionné, les praticiens développent, souvent à leur insu, des théories et des stratégies d'action standardisées en vue d'amener un changement. Il est important de permettre l'explicitation de ces théories d'action et la diffusion de ces savoirs d'action tant pour le praticien afin d'améliorer sa pratique que pour le développement des pratiques psychosociales. Tout un corpus de connaissances élaborées par les praticiens au fil de leurs expériences reste méconnu. Par cette maîtrise, nous voulons favoriser l'explicitation de ces connaissances en visant le développement d'un savoir d'action (Barbier, 1996; Cadière, 1999). Par cette finalité, nous ne visons pas uniquement le renouvellement des pratiques professionnelles, mais le renouvellement de toute pratique psychosociale que celle-ci se fasse dans le cadre d'un travail professionnel ou non. Ainsi, un père ou une mère pourrait venir réfléchir sur sa pratique psychosociale comme père ou mère.

## **2. LES CARACTÉRISTIQUES ET LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE PRAXÉOLOGIQUE DE TYPE SCIENCE-ACTION**

Comment faire une recherche qui permette de développer un savoir à partir de ses expériences, de sa pratique, de ses actions? Je constate que ma pratique d'accompagnement des apprenants au sein de ce programme se base sur une conception de la recherche influencée par les travaux d'Argyris (1980), de Schön (1999) et de St-Arnaud (1992; 1993; 1999). C'est pourquoi je parle d'une recherche praxéologique de type science-action.

Bien que nous ne trouvons pas le mot praxéologie dans les dictionnaires de langue française, on retrace l'origine de cette discipline au début du XX<sup>e</sup> siècle avec Espinas en France et Dewey aux États-Unis, dans ce souci d'unifier la théorie et la pratique (Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Pendant plusieurs années, il semblerait que le développement de cette nouvelle discipline ou cette science de « l'action efficace » (Dumont, 1993) est demeuré latent. Mais, depuis une quinzaine d'années ce terme revient à la mode et connaît une certaine popularité. St-Arnaud (2003) a répertorié plus de 3000 sites sur Internet ayant pour thème la praxéologie. Autant dire qu'il n'y a pas une seule définition et vision de la praxéologie, d'où l'importance de préciser mon point de vue.

Ma conception de la praxéologie s'appuie principalement sur les travaux d'Argyris et Schön<sup>1</sup>. À partir de milliers de cas, Argyris et Schön (1999) ont constaté que les personnes avaient un discours sur leur pratique, qu'ils ont appelé la théorie de référence ou professée. Par théorie, ces auteurs entendent : « un ensemble de concepts, de définitions et de propositions en relation les uns avec les autres qui propose une vue systématique d'un phénomène en précisant les facteurs déterminants. La théorie a pour but d'expliquer et de prédire le phénomène » (Argyris et Schön, 1999, p. 350). Très souvent cette théorie professée est en lien avec des valeurs humanistes portées socialement qui prônent la coopération, la démocratie, la liberté de choix, l'actualisation de la personne, etc. Ce qu'ils décrivent comme le modèle II de l'action. Mais dans les faits, très souvent, les personnes agissent différemment de leur discours, elles utilisent une théorie qui gère leur comportement réel, une théorie tacite. Ce qu'Argyris et Schön (1999) appellent la théorie d'usage. Pour la très grande majorité des cas observés, cette théorie d'usage se définit comme une pratique centrée sur le contrôle unilatéral de la situation par le praticien. Ce qu'ils décrivent comme le modèle I de l'action. Nous n'y retrouvons pas les valeurs professées qui font l'objet du modèle II. Il y a donc écart entre ce que l'on pense faire et ce que l'on fait vraiment. Ce qui a amené St-Arnaud (1992) à formuler la loi d'Argyris et Schön (1999) qui dit que dans des situations difficiles ou stressantes pour la personne, il y a souvent un écart entre ce qu'elle pense faire et ce qu'elle fait vraiment. J'ajouterais que le niveau de stress ou de difficulté n'a pas besoin d'être élevé, il y a souvent un écart entre ce que l'on pense faire et ce que l'on fait vraiment. Il y a tout un éventail de connaissances qui se sont développées à notre insu au fil de nos expériences et qui régissent nos pratiques, nos actions, de manière plus ou moins consciente, ce qui crée cet écart. Le passage du modèle I au modèle II n'est pas chose facile comme l'illustre si bien le texte de LeBlanc (2005) dans cet ouvrage.

En m'appuyant sur ce cadre théorique, je conçois la recherche praxéologique comme une démarche qui vise à valider un discours, à valider une théorie professée ou à dégager un nouveau discours à partir de sa pratique. Bref, il s'agit d'explicitier sa théorie d'usage (St-Arnaud, 1999). La recherche praxéologique porte un regard constructiviste, subjectif et idiosyncratique sur l'action humaine, c'est une étude réalisée à partir de ses actions (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002). Pour moi, la recherche praxéologique s'intéresse à la découverte des règles d'action qui régissent

---

1. Je me permets de résumer très brièvement la contribution de ces auteurs afin de faciliter la compréhension de ce texte. Jeannette LeBlanc développe davantage sur la contribution de ces auteurs dans le présent ouvrage.

nos pratiques quotidiennes, à la découverte de nos théories d'usage qui sous-tendent nos actions. C'est une recherche qui vise à développer une cohérence entre sa théorie professée et sa théorie d'usage. Dans ce type de recherche, nous posons un regard sur soi comme personne et sur nos relations interpersonnelles.

Voici quelques exemples de recherches praxéologiques de type science-action réalisées dans le cadre de cette maîtrise. Une apprenante s'intéresse au doute, à sa façon de gérer le doute dans ses relations professionnelles et privées. Au cours de sa vie, elle a développé une pratique de la gestion du doute qui se manifeste dans ses actions quotidiennes, elle a donc une théorie d'usage qui oriente cette pratique de gestion du doute. Elle fait une recherche praxéologique sur cette pratique en vue de nommer explicitement sa théorie d'usage de la gestion du doute. Une autre apprenante s'intéresse à l'anxiété, à sa façon de gérer son anxiété au quotidien. D'autres apprenants ont développé, depuis plusieurs années, une pratique d'accompagnement du changement humain et viennent réfléchir sur leur pratique en vue de dégager leur théorie d'usage et leur modèle d'intervention dont ils sont plus ou moins conscients. Ainsi, une apprenante effectue une recherche sur sa pratique de gestionnaire. Enfin, un apprenant réalise sa recherche sur sa pratique d'éducateur auprès de jeunes enfants en difficulté. Quelles sont les principales caractéristiques de ce type de recherches ?

En premier lieu, examinons les étapes que suit cette démarche de recherche pour ensuite mieux cerner les caractéristiques qui se rattachent à chacune de ces étapes. À la lumière des différents projets de recherche praxéologique que j'accompagne, je constate que ce type de recherche suit les mêmes étapes que la recherche heuristique. Je dirais même que c'est une forme de recherche heuristique. Les étapes de la recherche heuristique (Moustaka, 1990) telles que définies par Graig (1988) sont :

1. la question : prendre conscience d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective ;
2. l'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience, s'immerger dans les expériences que nous vivons en lien avec la question de recherche ;
3. la compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes ;
4. la communication : articuler les découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.

En analysant ma pratique d'accompagnement des apprenants au sein de cette maîtrise, à partir de mes journaux de recherche, de l'enregistrement de certains cours et de certaines rencontres de supervision individuelle, je

découvre dans ma théorie d'usage certaines croyances, valeurs et stratégies d'intervention en lien avec chacune de ces étapes qui caractérisent ma conception de la recherche praxéologique de type science-action. Examinons plus en détail ces caractéristiques.

## **2.1. LA QUESTION DE RECHERCHE : UNE QUESTION DE PERTINENCE PERSONNELLE**

La première étape de la recherche praxéologique consiste à définir un thème de recherche ou à formuler une question de recherche qui émerge de nos expériences de vie et qui soulève suffisamment d'intérêt pour y consacrer temps et énergie dans une démarche de recherche. Par exemple, lors d'une recherche praxéologique effectuée par un groupe de dix personnes dont je faisais partie, nous avons choisi comme thème de recherche issu de nos pratiques respectives : les résistances au changement (Mandeville, 2002). Ce thème nous préoccupait, car il était souvent un point central dans nos pratiques d'accompagnement du changement humain. La question de recherche portée par tous était : comment, dans ma pratique, je gère les résistances au changement ? Ou, dit autrement, quelle est ma théorie d'usage face aux résistances au changement ? Comme dans toute recherche, la précision du thème ou de la question de recherche est importante afin de ne pas se perdre dans la collecte et l'interprétation des données.

Souvent la littérature scientifique mentionne que la question de recherche doit s'insérer dans une problématique qui met en évidence la pertinence sociale et scientifique de ce questionnement (Bouchard, 2000 ; Chevrier, 1997). Dans le cadre d'une recherche praxéologique de type science-action qui vise à développer ou à valider un discours à partir de ses actions, la problématique doit surtout faire état d'une pertinence personnelle qui va garantir le transfert des résultats de cette recherche en terme de transformation personnelle et professionnelle. Cette pertinence personnelle en lien avec la finalité de la maîtrise garantit une motivation accrue pour la recherche. Ce qui est très important compte tenu des enjeux reliés à une telle recherche. Réfléchir sur sa pratique n'est pas toujours facile, c'est déstabilisant de se regarder, de s'observer et de s'analyser. Il faut qu'il y ait suffisamment de sens pour le faire et surtout pour persister dans cette voie. Pour favoriser l'émergence de cette pertinence personnelle, dès le premier cours de la maîtrise, nous utilisons l'approche autobiographique (Pineau, 1996 ; Pilon, 1996) par l'entremise de deux activités : les « Je me souviens » (Galvani, 2004) et l'écriture d'une autobiographie raisonnée (Desroches, 1984) que nous appelons le rapport à soi.

L'activité «Je me souviens» consiste à demander aux gens de se remémorer deux ou trois souvenirs significatifs de situations psychosociales ou relationnelles qui peuvent provenir de leur vie personnelle ou professionnelle et de les écrire. Il est intéressant d'avoir au moins deux souvenirs différents pour voir s'il y a un thème récurrent dans les souvenirs évoqués. Les souvenirs peuvent être positifs ou négatifs, cela n'a pas d'importance, ce qui est important c'est que ce soient des souvenirs significatifs pour la personne. Par la suite, chacun dispose d'un certain temps pour lire ces souvenirs au groupe. Lorsque c'est possible, les personnes distribuent le texte de leurs souvenirs aux autres membres du groupe. Les autres personnes sont invitées à partager leurs réactions, face à ces souvenirs. Personnellement, je les invite à faire une analyse de contenu spontanée des souvenirs évoqués : regarder s'il y a des répétitions de mots dans un même souvenir ou dans les souvenirs, voir les thématiques qui ressortent, voir s'il y a des contradictions, etc. Parfois ce partage fait écho aux expériences des autres qui peuvent nous les partager. Dans ce partage se construit une recherche de sens à partir de ces souvenirs. L'enjeu de cette démarche est de faire ressortir le plus de significations perçues dans ces souvenirs. Il s'agit d'une mise en commun des interprétations, des significations qui se dégagent des souvenirs pour que la personne qui les a présentés puisse, à partir de ces échos, voir quelle(s) signification(s) elle donne à ses souvenirs. Par la suite, elle est invitée à regarder, parmi ces souvenirs et suite aux échos des autres s'il n'y a pas un thème de recherche ou une question de recherche qui l'interpelle. Par exemple, une apprenante a décrit un souvenir plutôt négatif d'une rencontre qu'elle avait eue avec son supérieur immédiat et de ce souvenir a émergé son thème de recherche : les blessures organisationnelles.

Lorsque l'écriture des «Je me souviens» se fait sans aucune censure de la part de l'apprenant, il est fascinant de constater comment ces souvenirs peuvent faire émerger dans son champ de conscience un thème ou une préoccupation de recherche significative pour lui. Ma croyance est que les souvenirs que nous portons sont marquants, significatifs et qu'ils parlent de nous dans notre rapport à la vie, dans notre rapport au monde. Que ce rapport soit positif ou négatif. Ce n'est pas pour rien que nous nous en souvenons. Mais souvent, nous ne prenons pas le temps de regarder ces souvenirs pour voir tout ce qu'ils peuvent nous révéler sur nous et tout le sens qu'ils portent. Ce plongeon dans notre passé est aussi un plongeon dans notre inconscient. C'est comme un rêve éveillé qui nous livre des informations dont nous ignorons la portée mais dont le sens se manifeste au fur et à mesure de l'analyse et de l'interprétation qu'on lui donne. Le partage en groupe nous ouvre à des interprétations que nous n'aurions pu faire seul, vu que nous sommes partie prenante de ces souvenirs et parfois nos enjeux personnels nous empêchent de tout voir. L'arrêt, la centration sur ces souvenirs, le partage en groupe avec les regards des autres aident

à rendre explicite un sens qui souvent demeure implicite pour soi. Parfois, ce sens n'apparaît que beaucoup plus tard au cours de la deuxième année de maîtrise, parfois, il est évident dès le premier cours et devient porteur du thème de recherche choisi.

En parallèle et en complémentarité à cette activité, nous invitons les apprenants à écrire un rapport à soi, une autobiographie raisonnée. (Desroches, 1984), une rétrospective sur leurs différentes expériences de formation formelles ou informelles, sur leurs activités professionnelles et sociales sur leurs pratiques psychosociales tant professionnelles que personnelles. Une fois la description de ce parcours réalisée, nous les invitons à l'analyser pour y dégager les constances, les répétitions, les ruptures, les constats et les impressions qu'ils ont en relisant leur histoire. Ici, nous visons à ce que le projet de recherche qui se dégage soit en continuité avec leur passé. Comme le dit si bien Desroches (1971, p. 29) : « la réflexion sur le parcours accompli peut être significative du parcours qu'on se propose de dessiner ». Ce retour sur son parcours passé tant professionnel que personnel est une occasion de rendre conscient certaines croyances, valeurs, comportements que nous avons développés au cours de notre vie dans notre rapport avec les autres (Bourdages, Desmarais, Fortier, Pilon et Yelle, 2004 ; Pilon, 1996).

Le rapport à soi n'est pas partagé aux autres participants, il demeure une activité personnelle et privée. Cependant, comme formateurs nous demandons aux apprenants de nous remettre un travail d'analyse de ce rapport à soi. À la suite de ces deux activités à caractère autobiographique et au travail de groupe lors des quatre premiers mois de leur formation, nous leur demandons d'écrire un court texte sur leur thème de recherche, sur les questions de recherche qui émergent de ces travaux et qui ont une pertinence personnelle pour eux. Très souvent nous retrouvons des éléments de leur projet de recherche : la problématique visée, la question poursuivie, le terrain d'investigation, etc. L'enjeu de cette démarche autobiographique est de faire ressortir la pertinence personnelle de leur projet de recherche. Ma croyance est que ce thème, nous le portons en nous dans notre histoire, dans notre passé : que ce soit le doute, les blessures organisationnelles, mon style de gestion, mon accompagnement auprès des enfants en difficulté, etc.

## **2.2. L'EXPLORATION DE LA QUESTION**

Selon moi, dans le cadre d'une recherche praxéologique de type science-action, l'exploration de la question de recherche comporte deux caractéristiques incontournables : une démarche de recherche inductive et une recherche centrée sur le moment présent.

### ***Une recherche inductive***

Si je veux avoir accès aux savoirs développés dans l'action, il est important de procéder par une démarche de recherche inductive (Chevrier, 1997), de type naturaliste (Lincoln et Guba, 1985) en lien avec le paradigme constructiviste de la recherche qualitative (Braud et Anderson, 1998 ; Lincoln et Guba, 2000 ; Mandeville, 2002). Ce choix donne une priorité au vécu du chercheur et à son expérience avant d'avoir recours aux informations externes venant d'une revue de littérature ou d'une collecte de données auprès d'autres personnes. J'invite les praticiens chercheurs à plonger, à s'immerger dans leur expérience afin de découvrir leur théorie d'usage avant de se laisser influencer par le discours des autres.

Il va de soi que lors de la formulation de leur problématique de recherche, il se dégage un certain réseau notionnel pour lequel je les invite à formuler leurs propres définitions ou à prendre celles du dictionnaire et non pas à chercher des définitions littéraires dans l'optique d'un cadre théorique traditionnel. Souvent le cadre théorique devient une réponse théorique à notre question de recherche (Legendre, 1993 ; Chevrier, 1997 ; Bouchard, 2000) ce qui risque de nous faire glisser davantage dans une recherche hypothético-déductive qui vise à valider les modèles théoriques répertoriés. Même si le chercheur veut demeurer neutre ou distant par rapport à ce cadre théorique, mon expérience d'accompagnement me démontre qu'il y arrive difficilement à cause d'une culture bien ancrée de la valorisation du savoir extérieur et de la recherche appliquée qui prend le dessus sur le savoir expérientiel et personnel. Aussi, je crois comme Graig (1988) et Moustaka (1990) que si nous voulons développer une attitude et des compétences pour réfléchir sur notre pratique et faire véritablement le saut épistémologique vers le savoir d'action, nous devons favoriser davantage une démarche inductive ancrée dans la subjectivité et l'expérience personnelle avant de nous ouvrir à d'autres expériences ou à d'autres théories externes. À ce sujet Graig et Moustaka suggèrent de recourir à ces théories externes, seulement, après avoir nous-mêmes procédé à la construction de notre propre théorie. La finalité de ce travail est moins de situer sa question de recherche dans un cadre théorique déjà existant mais de préciser, avec ses propres mots, la problématique vécue et la pertinence personnelle d'effectuer une recherche sur cette question.

### ***Une recherche centrée sur le présent***

Je conçois la recherche praxéologique de type science-action comme une recherche qui met l'emphase sur l'expérience immédiate de la personne, sur le moment présent, sur la pratique actuelle et non pas sur l'action passée ou sur l'histoire de la personne. La science-action est une recherche en cours



d'action (Argyris et Schön, 1999). Pourquoi cette distinction ? Parce que nous sommes des êtres en changement et ce que je suis aujourd'hui est quelque peu différent de ce que j'étais par le passé.

De plus, comme les travaux d'Argyris et Schön (1999) l'ont mis en évidence, souvent les personnes développent une théorie de référence ou professée qui n'est pas toujours fidèle à ce qu'elles font dans les faits. Nous avons une image idéale de nous-mêmes qui n'est pas toujours fidèle à la réalité. L'ego cherche à se préserver, il n'aime pas le changement. Cette construction de soi est-elle fondée sur des faits concrets, réels ou est-ce juste une construction en vue de répondre aux attentes des autres et aux valeurs souhaitées socialement ? Souvent, nous développons une théorie professée ou un discours sur notre pratique pour répondre à certaines pressions ou normes sociales. Mais dans les faits que faisons-nous vraiment ? Je me méfie des jeux de l'ego, aussi il m'apparaît primordial de nous centrer sur des faits actuels, non déformés par la mémoire ou par l'ego dans ses tentatives de se préserver en construisant des représentations des actions passées plutôt supportables ou acceptables, qui donnent une belle image de nous-mêmes.

La collecte de données va donc se faire sur soi, sur sa vie immédiate, sur les expériences présentes, sur les pratiques psychosociales actuelles en lien avec le thème de recherche qui préoccupe le chercheur. Ceci peut sembler contradictoire avec la démarche autobiographique utilisée pour faire émerger le thème de recherche ou la question de recherche. Pour moi, il s'agit de deux étapes différentes de la recherche. Lors de la première étape de l'identification de son questionnement de recherche, la démarche autobiographique s'avère très utile pour faire émerger une question ayant une pertinence personnelle très significative et motivante pour le praticien-chercheur. Dans cette seconde étape d'exploration de la question de recherche, je privilégie la production de données à partir d'événements présents, actuels plutôt qu'à partir d'événements passés. C'est une distinction importante que je fais entre la recherche praxéologique de type science-action et la recherche autobiographique (Bourdages, Desmarais, Fortier, Pilon et Yelle, 2004 ; Pineau et Le Grand, 1993).

Nos actions sont des manifestations de nos théories d'usage. Pour avoir accès à cette théorie, il faut apporter une attention particulière à décrire nos expériences, notre pratique, nos actions actuelles. La description est très importante pour rester à un niveau d'inférence le plus près des faits, de ce qui s'est réellement passé (Argyris, 1980). Il est important de s'immerger dans ses expériences, de se laisser habiter par son thème de recherche (Graig, 1988), de devenir un participant observateur de ses pratiques, de ses actions au quotidien. Dans le choix méthodologique, le chercheur peut

faire preuve d'une créativité afin d'adapter ses outils, ses instruments de collecte de données au thème qui l'habite et à sa personnalité. Mais la tenue d'un journal personnel (Paré, 1987) s'avère un instrument d'accompagnement privilégié dans ce type de recherche afin de décrire ses expériences, ses réflexions, ses prises de conscience, etc.

Dans une recherche praxéologique de type science-action, j'invite les praticiens chercheurs à utiliser, entre autres, une démarche de collecte de données qui repose sur la description détaillée de situations relationnelles vécues en lien avec leur thème de recherche. Qu'il s'agisse d'une relation avec une ou plusieurs personnes. Schön et Argyris (1999) font des relations interpersonnelles un lieu où se manifestent nos théories d'usage: « Nous avons prôné l'idée que les caractéristiques des relations interpersonnelles sont des manifestations de théories de l'action habituellement tacites, que les individus acquièrent très tôt dans leur vie et qu'ils persistent à mettre en œuvre » (1999, p. 19). Ce choix est cohérent avec le champ d'étude de la maîtrise: les pratiques psychosociales. Dans une perspective de construction sociale du réel, l'interaction et les relations interpersonnelles sont une manifestation importante de nos théories d'usage et de notre pratique psychosociale.

À cet égard, Schön (1994) mentionne que pour bien saisir sa pratique, il est important de décrire des situations relationnelles réussies et des situations jugées comme des échecs. Le critère de réussite ou d'échec est un critère interne, subjectif et personnel qui me permet de dire si une situation est satisfaisante ou non pour moi. Bien que je sois d'accord avec Schön sur l'importance de diversifier la nature des situations relationnelles à décrire afin d'avoir une vue plus complète du phénomène à l'étude, je considère que la description des situations d'échecs ou insatisfaisantes est source d'apprentissages importants, car elle met plus facilement à jour nos enjeux personnels et met plus en évidence nos théories d'usage lors de ces enjeux. C'est souvent dans ces situations que nous découvrons l'écart entre ce que nous pensons faire et ce que nous faisons réellement.

Il y a plusieurs avenues pour décrire des situations relationnelles (Argyris et Schön, 1999; Bourassa et Serre, 1999; Legault et Paré, 1995; St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002). Personnellement, je préconise un instrument simple qui permet de décrire une relation interpersonnelle en lien avec mon thème de recherche et qui s'inspire du test d'autoefficacité de St-Arnaud (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002). Cet outil structure la collecte de données sur deux colonnes, la colonne de droite contient la description des comportements observables dans mon interaction avec l'autre et les autres (dialogue, comportement non verbal), la colonne de gauche contient des informations non observables de l'extérieur, qui

demeurent à un niveau privé, et qui concernent tout ce qui se passe en moi à ce moment-là, tout ce qui monte à ma conscience mais qui n'est pas partagé dans l'interaction (mes sentiments, mes émotions, mes questions, mes réflexions, etc.). J'indique par un numéro mes interventions et par un tiret les interventions de l'autre ou des autres (voir tableau 1).

TABLEAU 1  
**Illustration d'une production de données  
à partir d'une interaction entre moi et une étudiante**

<i>Votre vécu</i>		<i>La situation et le dialogue</i>
Ce que vous avez vécu pendant le dialogue : vos pensées, vos émotions, etc.	n°	Description de la situation vécue, indiquez vos paroles et vos actions par un numéro et les actions ou les gestes de l'autre ou des autres par un tiret.
Je vais commencer par prendre de ses nouvelles.	1	Bonjour comment ça va ?
Qu'est-ce que ça cache ce « pas pire » ?	–	Pas pire
	2	Qu'est-ce que tu veux dire par « pas pire » ?
Ça n'a pas de sens d'être passive par rapport à ce qu'elle vit. Qu'est-ce que je fais avec cela ?	–	Après plusieurs échanges, où elle me décrit ce qu'elle vit, elle me dit : Je suis au point mort, ça va se passer, le temps va arranger les choses.

Cet outil permet d'avoir accès à des descriptions de comportements et de sentiments ressentis dans la situation vécue qui mettent en évidence mes valeurs, mes croyances, mes intentions et mes théories d'usage dans ces situations. L'utilisation de cet outil peut se faire à partir d'un enregistrement d'une situation que j'ai vécue, comme dans le cadre de ma recherche praxéologique sur mon accompagnement à la maîtrise, j'ai enregistré quelques cours et quelques supervisions individuelles dont je peux m'inspirer pour produire les données à l'aide de l'outil. Toutefois, il n'est pas nécessaire d'avoir enregistré les situations pertinentes à la collecte de données. D'ailleurs, ceci n'est pas toujours possible puisque la recherche praxéologique porte sur nos pratiques psychosociales et souvent celles-ci se déroulent sans la présence d'appareils d'enregistrement. Dans ces situations, l'utilisation d'un journal de recherche où nous pouvons décrire le plus tôt possible la situation que nous venons de vivre s'avère essentielle. À ce moment, nous sommes dans une démarche similaire à la méthodologie de l'observation participante ou de l'observation directe (Laperrrière, 2003).

À cette étape de la collecte ou de la production de données, il s'agit de demeurer au premier niveau d'inférence des données factuelles (Argyris, 1980), d'être très descriptif sans se censurer. Par la suite, cette description peut être complétée par tout commentaire, réflexion personnelle ou prise de conscience qui surgit à la suite de l'écriture ou de la lecture de cette situation. Ce qui permet d'introduire des niveaux d'inférence et d'analyse plus poussés sur lesquels nous reviendrons ultérieurement afin de dégager notre théorie d'usage sous-jacente à ces situations.

Comme toute démarche de recherche qualitative, le nombre de situations à analyser varie d'une personne à l'autre. Le critère qui détermine la fin de la collecte de données est que le chercheur ait l'impression d'avoir trouvé une réponse satisfaisante pour le moment à sa question de recherche initiale (Graig, 1988). Il est fascinant de constater comment, à partir d'une seule situation décrite je peux faire ressortir une grande partie de ma théorie d'usage en lien avec mon thème de recherche. Chaque situation agit comme un hologramme de ce que je suis. Le tout étant dans chacune des parties (Wilber, 1984).

À titre d'exemple, dans le cadre de la recherche praxéologique sur les résistances au changement, j'ai pu, à partir de situations satisfaisantes et insatisfaisantes face à ma pratique de gestion des résistances au changement, préciser ma conception de la résistance et surtout voir les stratégies que j'utilise pour gérer les résistances au changement (Pilon, 2002). Je peux très bien avoir un discours sur ma pratique face aux résistances au changement mais jusqu'où ce discours est validé dans l'action? Lorsque je procède à l'inverse et que j'examine mes actions face aux résistances au changement je décèle une théorie pratiquée ou une théorie d'usage qui se fait souvent à mon insu, de façon implicite et inconsciente.

### **2.3. LA COMPRÉHENSION ET LA CONCEPTUALISATION DES DÉCOUVERTES**

Bien que la démarche de recherche ne soit pas linéaire mais plutôt itérative comme l'illustre si bien Craig (1988), la troisième étape porte principalement sur l'analyse et l'interprétation du matériel recueilli. Comme nous l'avons vu cette analyse est déjà amorcée lors de la collecte des données. Ce processus itératif oriente la collecte des données afin d'arriver à une meilleure compréhension et conceptualisation du phénomène à l'étude. Cette analyse peut se faire de plusieurs façons: analyse de contenu, analyse herméneutique, analyse phénoménologique, analyse par théorisation ancrée, etc. Personnellement, j'invite les praticiens-chercheurs à utiliser une approche d'analyse des données d'inspiration phénoménologique

(Bachelard et Joshi, 1986 ; Giorgi, 1997) articulée dans une démarche de théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994). Ce choix est cohérent avec le paradigme constructiviste à la base de la position épistémologique de la recherche praxéologique de type science-action. Chaque situation interactionnelle décrite est découpée en unités de sens, à partir desquelles, le praticien-chercheur se demande de quoi est-il question dans cette unité de sens ? Cette interrogation permet de codifier les unités de sens, de les regrouper sous de plus grandes catégories pour déboucher sur une mise en relation de ces catégories qui feront l'objet de la théorie d'usage sur la thématique à l'étude que ce soit sur ma gestion des résistances au changement, sur ma gestion du doute, sur ma pratique de gestionnaire, etc.

Cette démarche de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) permet de garder contact avec le matériel recueilli et de monter tranquillement à des niveaux d'inférence plus subtils pour terminer avec la formulation de la théorie d'usage. Cette rigueur dans l'analyse des données nous assure que la théorisation s'appuie sur les données produites lors de l'exploration du phénomène étudié et n'est pas juste un discours théorique issu de notre imaginaire. À partir de plusieurs situations relationnelles décrites, le va-et-vient entre l'analyse de chaque situation décrite et la comparaison entre les différentes analyses de chaque situation permet de dégager les constances ou les complémentarités dans nos diverses théories d'usage situationnelles afin de formuler notre théorie générale d'action. Par exemple, lors de la recherche praxéologique sur ma pratique de la gestion des résistances au changement, j'ai pu constater, à la lumière de plusieurs situations analysées, que dans ma théorie d'usage se dessinait un enjeu personnel lié à l'abandon et, lorsque je rencontrais des résistances au changement, je tombais dans cet enjeu et je cherchais à vouloir contrôler la situation pour ne pas vivre l'abandon (Pilon, 2002). Toute cette recherche praxéologique sur les résistances m'a amené à formuler une ébauche de théorie sur le traitement des résistances que j'ai appelée un chemin à la rencontre de l'autre et de soi.

À la suite de mes expériences d'accompagnement, je découvre que plus l'analyse des données respecte la démarche de recherche inductive, plus il y a la création et l'appropriation de sa propre théorie sur la pratique psychosociale qui fait l'objet de la recherche. Plusieurs chercheurs mentionnent que l'induction pure n'existe pas, car nous avons toujours en tête des modèles théoriques implicites que nous devons rendre explicites par un cadre conceptuel précédant la production et l'analyse des données de recherche. Je suis d'accord en partie avec cet énoncé. Effectivement, je crois que nous possédons tous des modèles théoriques qui nous permettent d'appréhender et d'interpréter la réalité, que je nomme nos cadres de référence qui filtrent la réalité et à partir desquels nous construisons celle-ci. Ces modèles émergent en partie de nos formations, de nos lectures, de nos

expériences de vie, de nos groupes d'appartenance, etc. Mais je ne suis pas d'accord avec l'idée de nommer explicitement ces modèles en référant à la littérature pour les expliciter dans un cadre théorique préalable à la production et à l'analyse des données. Je crois que nos présupposés théoriques doivent émerger lors de l'analyse des données, de la rencontre avec nos données. C'est un enjeu fondamental de toute recherche inductive et encore plus d'une recherche existentielle comme la recherche praxéologique. Si je veux nommer ma véritable théorie d'usage et non pas juste ma théorie professée, je me dois de me fier au matériel décrit pour m'aider à nommer cette théorie d'usage. Avec l'expérience d'accompagnement et ma propre expérience de recherche praxéologique, je découvre que le regard que je porte sur le matériel décrit est orienté par mes cadres de référence et que le matériel m'aide à rendre explicite ces cadres de référence. Par exemple, lorsque je découpe mes situations en unités de sens, le fait d'arrêter à telle ou telle phrase pour chaque unité de sens et de nommer différemment ce que contient cette unité de sens, en utilisant des codes, des catégories, je rends explicites mes cadres de référence. Les mots que j'utilise pour faire des catégories parlent de mes cadres de référence. Les liens que je fais entre les catégories et l'organisation que je fais de tout ce matériel parlent de mes cadres de référence. Il se produit une véritable maïeutique, le praticien-chercheur accouche de ses modèles théoriques implicites à la suite du travail d'analyse des données produites.

Cet accouchement n'est pas provoqué par un cadre théorique extérieur à soi et préalable à la production des données comme dans la recherche déductive. Cet accouchement suit une démarche plus naturelle qui respecte le rythme du praticien-chercheur et passe par une certaine errance créatrice et intuitive avec tous les doutes que cela peut faire vivre (Gosselin, 1994). Je suis toujours étonné de voir comment à partir d'une seule situation relationnelle analysée, les apprenants-chercheurs peuvent théoriser sur leur thème de recherche. Par exemple, la personne qui travaille sur les blessures organisationnelles, se rend compte à partir d'une seule situation analysée que les blessures ne viennent pas uniquement de l'organisation mais elles sont aussi une construction personnelle et que sa personnalité joue un rôle dans cette construction. L'apprenante qui travaille sur le doute identifie, à partir d'une seule situation relationnelle, certaines causes du doute dont la comparaison aux autres et le manque de transparence dans ses interactions. Une fois notre théorie personnelle formulée, nous pouvons faire des liens avec d'autres théories écrites sur ce même thème comme toute démarche de recherche inductive (Chevrier, 1997; Graig, 1988; Moustaka, 1990).

Je suis toujours fasciné de voir la capacité des personnes à théoriser sur leurs pratiques si nous leur donnons l'occasion de le faire et surtout si nous croyons en leur capacité de le faire. Elles arrivent à nommer, à

comprendre, à décrire et même à expliquer certaines pratiques issues de leur propre expérience. Bien sûr, elles utilisent des mots différents des théories existantes, parfois elles créent de nouveaux concepts. Tant mieux, car ce sont leur théorie, leurs mots, leurs définitions. Souvent, elles théorisent sans s'en rendre compte. Elles le font mais elles ne savent pas qu'elles le font. Peut-être parce qu'on leur a toujours enseigné que la théorie est plus souvent qu'autrement à l'extérieur d'elles, chez de savants chercheurs ou chez des professeurs d'université. L'analyse des données, leur permet de projeter et d'explicitier leur cadre référentiel pour poser un regard sur leurs actions. Ce qui leur permet de « s'autoriser ». De plus, ce cadre référentiel est confronté à des données factuelles qui parfois le remettent en question. C'est pourquoi la recherche praxéologique a une double finalité : dégager des savoirs issus de l'action mais aussi transformer la personne qui est au cœur de ce processus de recherche.

## **2.4. LA COMMUNICATION**

Dans le cadre d'un programme de maîtrise, cette dernière étape de la recherche se concrétise principalement par l'écriture du mémoire de recherche. Mais, dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, nous favorisons un accompagnement de groupe durant les trois années que dure la maîtrise. Pour chaque cohorte d'apprenants, il y a au moins huit jours de rencontre de groupe par année où chacun est amené à présenter l'évolution de son projet de recherche et à recevoir les commentaires et l'aide des autres pour poursuivre son cheminement. Ainsi, la communication est présente durant tout le parcours de la maîtrise et elle atteint son expression ultime lors de la rédaction du mémoire de recherche. Ces moments de communication ne sont pas anodins puisqu'il s'agit de recherches effectuées sur soi, sur sa pratique. Ce qui soulève un enjeu important autour du dévoilement de soi et d'une certaine vulnérabilité. Qu'est-ce que je vais communiquer aux autres sur moi ? Qu'est-ce que je vais dévoiler aux autres ? Là encore, il y a des décisions engageantes à prendre qui ne sont pas sans avoir des effets sur ce type de recherches existentielles. D'où le rôle crucial que joue l'accompagnement dans ce type de recherches.

## **3. L'ACCOMPAGNEMENT DE LA RECHERCHE PRAXÉOLOGIQUE DE TYPE SCIENCE-ACTION**

Ce type de recherches suscite beaucoup d'insécurité. Au départ, les apprenants sont des praticiens avec une moyenne d'âge autour de 45 ans avec très peu de connaissances et d'expérience en recherche. Dans un premier

temps, ils vivent une insécurité face à l'apprentissage de ce nouveau champ de pratiques sociales qu'est la recherche, avec son vocabulaire, ses paradigmes, ses méthodes et ses enjeux. Cette insécurité est accentuée par l'impact existentiel de la recherche praxéologique. Comme les apprenants sont leur propre objet de recherche, ils vivent des bouleversements, des interrogations, des prises de conscience pas toujours faciles et ils ont besoin d'être accompagnés dans ces changements. En ramenant continuellement l'attention de l'apprenant sur lui, sur sa pratique, il ne peut pas passer à côté de la rencontre intime avec lui-même. Il découvre ses forces, ses croyances, ses valeurs mais il découvre aussi ses faiblesses, ses ombres et ses enjeux existentiels. Ces découvertes sont parfois pénibles.

La recherche praxéologique impose un double regard sur soi. Un premier regard, lors de l'exploration de la question où l'apprenant est amené à se regarder, à s'observer, à décrire ce qu'il fait, ce qu'il vit. Un second regard, lors de l'analyse des données, où il doit dégager la théorie qui émerge du phénomène étudié dont il est l'objet principal. Ce double regard accentue la rencontre avec soi. Nous avons parfois peur de découvrir qui nous sommes vraiment. Notre ego cherche à se protéger, à se maintenir en place, il ne veut pas être délogé aussi facilement. Aussi, il refuse cette démarche conscientisante et confrontante. D'où les difficultés et les émotions rattachées à ce processus de recherche qui demande un accompagnement existentiel soutenu. Dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, je distingue au moins trois principaux lieux d'accompagnement : l'atelier d'analyse praxéologique, la supervision individuelle et le groupe d'apprentissage.

### **3.1. L'ATELIER D'ANALYSE PRAXÉOLOGIQUE**

Comme le mentionnent Lhotellier et St-Arnaud (1994), on ne devient pas praxéologue du jour au lendemain, cela demande un apprentissage, une sensibilisation. Également, dans le cadre de la maîtrise, il y a un cours optionnel portant sur l'analyse praxéologique construit sur le modèle d'atelier de praxéologie (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002). Voici comment je fonctionne à l'intérieur de ce cours<sup>2</sup>. L'activité débute par l'établissement d'un contrat de travail collectif à la suite du partage de nos attentes sur les finalités à atteindre, sur la démarche de travail à utiliser, sur la participation et le rôle de chacun dans le groupe ainsi que sur les règles de fonctionnement et d'éthique à respecter. Personnellement, j'ai

---

2. Pour plus de détails sur le fonctionnement et les impacts de cet atelier voir: Pilon (2004).



quelques attentes non négociables comme la description d'une situation relationnelle, le partage et l'analyse de cette situation en groupe. On ne peut pas imposer un atelier de praxéologie. Le fait que le cours soit optionnel augmente l'ouverture et la motivation des personnes à s'engager à fond dans cette démarche.

À partir de leur thème de recherche, de leur question ou de leurs objectifs de recherche, j'invite les apprenants à décrire une situation relationnelle en lien avec leur objet de recherche. Il peut s'agir d'une situation jugée satisfaisante ou non satisfaisante. Mais, je les invite à choisir une situation relationnelle plutôt insatisfaisante. L'idée d'insister sur des situations insatisfaisantes permet de toucher davantage à nos enjeux personnels, à nos *push button* (Argyris et Schön, 1999) et d'avoir accès à des théories d'usage ancrées plus profondément en soi. Je leur offre plusieurs façons de décrire cette situation, mais la majorité utilise la méthode de production de données de St-Arnaud (1999) décrite précédemment. Je leur demande de décrire cette situation sans se censurer ou se critiquer, en étant le plus précis et le plus concret possible. À la fin de cette description, je les invite à relire leur texte sans le modifier et à noter ce qu'ils observent et à trouver un objet symbolique qui illustre selon eux la situation décrite. Souvent, l'objet symbolique permet de compléter l'information colligée au niveau des ressentis et des émotions vécues lors de cette situation et nous précise les intentions poursuivies par la personne à ce moment-là (Legault et Paré, 1995).

Chaque personne dispose d'une période approximative de deux heures en groupe pour discuter de sa situation. Cette période débute par la lecture du texte qui décrit cette situation. Ce texte est distribué à tous les participants. À la suite de cette lecture, la personne formule ses attentes face au groupe en rapport avec cette situation. Le cours d'analyse praxéologique permet l'atteinte de deux finalités. La première finalité vise la formation aux relations humaines, c'est-à-dire que la personne peut utiliser le regard et l'aide des autres participants pour trouver des voies de passage lui permettant de vivre la situation décrite de façon plus satisfaisante. Ce faisant, elle cherche des moyens pour ne pas revivre ces mêmes situations dans le futur. La deuxième finalité est celle de la recherche. À cette fin, j'invite les membres du groupe à nommer ce qu'ils voient dans cette situation, à l'analyser tout en s'appuyant sur des informations présentes dans la situation décrite. Nous procédons à une analyse de contenu de type phénoménologique du matériel décrit en repérant les répétitions de mots, les répétitions de stratégies, les émotions décrites, en vérifiant la continuité ou la rupture entre la colonne de gauche (le ressenti) et la colonne de droite (le descriptif), en vérifiant la continuité ou la rupture entre l'intention principale et les stratégies utilisées, en essayant de dégager les valeurs, les croyances, les stratégies, les enjeux

présents dans cette situation, en explorant les liens entre la situation décrite et l'objet symbolique, etc. Chaque commentaire ou interprétation apporté par un des membres du groupe doit s'appuyer sur des faits, des éléments décrits dans la situation présentée afin d'éviter l'interprétation « sauvage » qui nous éloignerait du matériel et de la réalité décrite. Au delà de toutes les analyses et de toutes les interprétations que les membres du groupe peuvent faire, c'est la personne qui présente qui doit valider ce qui fait sens pour elle. Après chaque commentaire, je vérifie auprès de la personne qui a présenté comment elle reçoit ce commentaire. De même, je termine cette période d'échanges en demandant à la personne de s'exprimer sur ce qui s'est dit, ce qu'elle retient de ces échanges et sur la façon dont elle a vécu l'expérience. Chaque présentation est enregistrée et est suivie d'un travail synthèse sur les commentaires reçus et sur les impacts de ces commentaires sur la pratique de la personne, sur sa thématique de recherche et sur sa transformation personnelle.

Les apprenants expriment leur étonnement face à la puissance de cette démarche en terme de conscientisation de leur théorie d'usage et parlent d'un effet hollographique, comme quoi une seule situation relationnelle est porteuse de l'ensemble de leur pratique psychosociale. Par exemple, la personne qui travaille sur l'ouverture à soi et aux autres dans l'accompagnement constate comment elle se coupe des personnes qu'elle accompagne en jouant des rôles sociaux. La personne qui travaille sur le doute prend conscience que sa non-transparence dans la relation est une source de son doute. La personne qui travaille sur la résilience découvre ses tuteurs de résilience. Cet atelier permet aux praticiens-chercheurs qui s'orientent vers la recherche praxéologique de type science-action d'amorcer la production et l'interprétation de leurs données. Dès cet atelier, ces personnes ont pu commencer à théoriser sur leur pratique en lien avec leur thème de recherche selon les principes et la démarche de la théorisation ancrée (Paillé, 1994).

### **3.2. LA SUPERVISION INDIVIDUELLE**

À l'intérieur du programme de maîtrise, chaque apprenant doit choisir un directeur de recherche qui l'accompagne tout au long de son parcours. À ce titre, j'accompagne un certain nombre de personnes qui utilisent la recherche praxéologique de type science-action. Avec l'expérience, je constate que cet accompagnement poursuit une double finalité : les outiller dans leur démarche de recherche et les assister dans les transformations personnelles qui découlent de ce type de recherche. Au niveau de la première finalité, je constate que certaines croyances et valeurs me guident. Par exemple, je crois fortement que chaque personne a implicitement des théories personnelles

expliquant ses pratiques psychosociales et qu'elle est capable de les nommer si nous lui en donnons l'occasion et les moyens. Il faut se rappeler qu'une pratique psychosociale se joue dans une dynamique relationnelle entre le praticien et une ou plusieurs personnes. Notre façon d'entrer en relation avec les autres découle d'un long processus d'apprentissage depuis notre enfance. Nous avons développé par essai et erreur une théorie d'usage qui s'exprime dans nos relations humaines, dans nos pratiques psychosociales tant professionnelles que privées. Nous avons donc une connaissance implicite de nos pratiques psychosociales que nous pouvons nommer si nous en prenons le temps. J'insiste beaucoup sur la démarche de recherche inductive en leur suggérant fortement de ne pas lire sur leur thème de recherche avant qu'ils aient accouché de leur propre théorie. Je les invite à lire sur le processus de recherche mais non sur leur thème de recherche afin qu'ils ne se fassent pas contaminer par des écrits extérieurs.

Je crois fortement au principe que l'action est porteuse de connaissances et que nos gestes au quotidien reflètent ce que nous sommes. J'insiste grandement pour qu'ils décrivent leur expérience présente et non passée face au thème de leur recherche. Je crois fermement à la subjectivité et à la construction subjective de la réalité. Au-delà de la construction sociale de la réalité, la personne fait des choix personnels dans sa façon d'interpréter la réalité et d'agir en fonction de cette réalité. Ainsi, toute connaissance est autant idiosyncratique qu'universelle et je constate que j'encourage les apprenants à poursuivre dans ce type de recherches existentielles malgré le doute que cela peut soulever chez eux quant à la valeur scientifique de ce type de recherches. Les praticiens sont fortement influencés par un discours dominant autour de la recherche appliquée et du paradigme positiviste. Le changement de paradigme dans lequel s'inscrit cette maîtrise les fait parfois douter de la valeur de leur recherche. Je les rassure et je les invite à faire des lectures sur l'épistémologie, sur les différents paradigmes de recherche, sur les approches qualitatives de recherche et sur les recherches de type existentiel.

La recherche praxéologique de type science-action favorise des prises de conscience sur soi, sur sa façon d'être en relation qui ne sont pas toujours faciles à accueillir. Ces prises de conscience déclenchent parfois des transformations personnelles qui ne sont pas toujours aisées à vivre. J'accompagne les personnes dans ces changements qui vont au-delà de la dimension professionnelle pour toucher des dimensions plus profondes de la personne (Pilon, 2004). Par exemple, la personne qui travaille sur le doute et qui découvre qu'elle crée elle-même le doute par sa non-transparence remet en question une certaine vision d'elle-même qu'elle s'était construite depuis plusieurs années. Une autre personne qui fait sa recherche sur sa pratique de gestionnaire et qui s'est toujours perçue comme étant soucieuse

de la gestion participative, de la prise en charge des gens et qui découvre à la suite de sa recherche praxéologique qu'elle est plutôt du type autoritaire qui décide pour les autres et qui prend en charge le devenir des autres. Cette révélation n'est pas facile à accueillir. Les personnes ont à déconstruire des images d'elles-mêmes et cette déconstruction ne se fait pas facilement. Comme je l'ai déjà mentionné, ce type de recherche favorise un double regard sur soi qui amène les apprenants à une découverte approfondie d'eux-mêmes. Aussi, ils ont besoin d'en parler, d'en discuter pour mieux accueillir ces découvertes qui les transforment. J'exerce un accompagnement existentiel qui va au-delà d'un accompagnement traditionnel dans une démarche de recherche.

### **3.3. LE GROUPE D'APPRENTISSAGE**

Dans ce programme, le groupe d'étudiants a un rôle important dans l'accompagnement de chacun. Pendant les trois années de maîtrise, les étudiants appartiennent à un groupe permanent qui se rencontre régulièrement à raison de 16 jours la première année, de 14 jours la deuxième année et de huit jours la dernière année. Durant ces rencontres, chaque étudiant présente régulièrement où il en est rendu dans sa démarche de recherche. Cette présentation est une occasion d'information et de formation pour les autres étudiants. De plus, les commentaires et les échanges suscités par cette présentation aident l'étudiant à cheminer dans son projet de recherche. Dans ce type de recherches, le regard des autres devient un atout important pour l'aider à se sortir de ses enjeux existentiels, soit lors de la formulation de sa problématique ou de sa question de recherche mais surtout lors de l'analyse des données produites par sa recherche. Les étudiants du groupe tout comme le directeur de recherche jouent un rôle de « tiers-témoins » dont parle Van der Maren (1999). Par les échanges et les dialogues avec les autres, l'étudiant parvient à garder une certaine rigueur nécessaire à sa recherche et qui le protège de l'emprise de son ego qui résiste au changement suscité par ce type de recherches. Ces échanges entre des praticiens et des praticiennes de diverses provenances sur leurs recherches si diversifiées contribuent à créer un lieu propice au renouvellement des pratiques psychosociales. Chacun apprend aux autres et apprend des autres.

## **4. QUÊTE DE SAVOIR(S), DE COMPÉTENCES OU DE SENS ?**

Quel type de quêtes poursuit-on à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales et dans la recherche praxéologique ? Si nous nous fions aux témoignages des apprenants, nous pouvons parler d'une triple quête autour

d'une transformation personnelle. Cette transformation peut prendre plusieurs avenues : changement d'attitudes, de valeurs, de croyances, de comportements, etc. Comme je l'ai déjà mentionné, cette transformation se manifeste principalement par le développement d'une autre perspective, d'un nouveau regard sur soi et sur ses relations avec les autres. Cette transformation passe, entre autres, par la découverte de soi, l'appivoisement de soi et l'acceptation de soi. Par exemple, l'apprenante qui travaille sur son anxiété dit qu'elle se sent moins anxieuse, celle qui travaille sur le doute dit qu'elle doute encore, mais qu'elle a moins honte de douter et qu'elle est moins envahie par son doute.

En plus de cette transformation personnelle, la recherche praxéologique permet de dégager un savoir issu de l'action, qu'il s'agisse de comprendre le passage d'un doute paralysant à un doute créateur, ou du contrôle de l'anxiété à l'appivoisement de l'anxiété ou de théoriser sur ma pratique d'intervention auprès des humains. Il se dégage un savoir personnalisé mais aussi un savoir généralisable relatif à l'expérience humaine, à la vie humaine (Bugental, 1973). La démarche de recherche sur sa pratique génère des nouvelles connaissances en lien avec cette pratique tant pour l'apprenant que pour d'autres personnes.

La recherche effectuée sur sa pratique amène le praticien à se situer dans un rôle de praticien-chercheur et à développer des attitudes, voire des compétences pour assumer ce rôle. Ce type de recherches ne se termine pas avec la maîtrise. Une fois investi dans cette quête, il est difficile de s'en défaire. On devient de plus en plus observateur de soi dans ses relations avec son environnement. Cette compétence ne se développe pas sans l'apprentissage de certaines attitudes. Il faut avoir de la souplesse et de l'ouverture au changement. Ce regard de chercheur sur notre pratique nous amène inévitablement au changement personnel, à la transformation de notre pratique. Ceci exige une certaine humilité pour se remettre en question et s'ajuster aux découvertes que l'on fait sur soi en relation avec les autres. L'accompagnement soutenu au cours de cette maîtrise facilite cette ouverture au changement et à la transformation personnelle. La recherche praxéologique de type science-action favorise le développement de l'attention consciente de ses actions et une certaine ouverture vers le devenir et l'impermanence. Plus nous apprenons à nous observer, plus nous réalisons que nous sommes continuellement en transformation tout comme la vie qui se manifeste en nous. Moins, nous nous figeons dans une vision de nous-même et de notre environnement et plus nous nous ouvrons à une vision relative de la réalité et du monde qui nous entoure. Ce qui donne un nouveau sens, une nouvelle direction à notre vie, à nos pratiques psychosociales.

## **CONCLUSION: LE DIFFICILE CHANGEMENT DE PARADIGME**

La recherche praxéologique de type science-action s'inscrit dans un nouveau paradigme du renouvellement des savoirs qui n'est pas facile d'épouser. Nous avons été conditionné à une dépendance très forte face à la recherche appliquée. Un des enjeux principaux de cette maîtrise, c'est de se défaire de cette dépendance pour apprendre autre chose. Notre culture est porteuse du modèle de « consommation de savoirs », centré sur les experts, sur les spécialistes qui nous expliquent ce que nous vivons. Depuis la tendre enfance, nous baignons dans cette culture. Toute notre éducation scolaire nous place dans une certaine passivité face à la connaissance, celle-ci est à l'extérieur de nous, entre les mains du professeur qui doit nous la transmettre. Sur le marché du travail, cette dépendance se poursuit avec le perfectionnement en cours d'emploi où on demande à des experts d'apporter des réponses aux questions qui nous habitent (Gélinas et Pilon, 1994).

Cette relation de dépendance face à l'expertise externe ne se transforme pas du jour au lendemain. Très souvent les apprenants m'interpellent en tant qu'expert sur leur problématique pour avoir des références, pour avoir mon point de vue. De plus, sans que je sois interpellé, lorsque je prends parole dans le groupe comme formateur pour livrer mes commentaires sur leur projet de recherche, ceux-ci sont considérés différemment des commentaires des autres apprenants. Pourtant, sur les problématiques de recherche abordées en lien avec les pratiques psychosociales, ces apprenants en connaissent plus que moi ou du moins autant que moi, puisqu'eux ont plusieurs années d'expérience et côtoient à tous les jours les problématiques soulevées. Il se peut que, sur certaines problématiques, j'aie effectivement des expériences ou des connaissances mais je suis frappé de voir que souvent on accorde plus d'importance à mes commentaires qu'à ceux des autres apprenants.

Ce n'est pas facile de créer une véritable coopérative d'échanges de savoirs où chacun est égal. Parfois, j'ai l'impression que les apprenants me placent dans une position où j'en sais plus que les autres. Je me dois d'être vigilant et de m'observer si je veux demeurer cohérent avec mes croyances et mes valeurs qui me guident dans mon accompagnement afin de permettre à chaque apprenant d'énoncer ses propres théories d'action et de développer une certaine autonomie dans l'exercice de ce nouveau rôle de praticien-chercheur. Mon expertise est davantage sur la méthodologie de la recherche. Je suis là pour les guider et les outiller dans ce processus. Mais sur le plan du contenu de leur problématique, je crois que je suis sur le même pied qu'eux et même parfois je suis plus ignorant qu'eux.

Cette valorisation du rôle de l'expert les aliène de leurs propres compétences et de leur propre expertise. Cette maîtrise est à contre-culture, puisque nous plaçons l'apprenant dans une démarche de construction de connaissances sur sa propre pratique psychosociale. Ce qui n'est pas sans créer certains doutes ou interrogations de la part des apprenants quant à la légitimité et à la validité d'une telle recherche. Ils se sentent marginaux par rapport aux autres programmes universitaires axés sur la recherche et parfois se mettent à questionner la pertinence scientifique et sociale de leur recherche. Ils perdent de vue le changement de paradigme dans lequel ils se sont engagés. Je me fais un devoir de leur rappeler, de les rassurer et d'insister sur le fait que le savoir qui va émerger de leur recherche est avant tout un savoir personnalisé, idiosyncratique, existentiel qui pourra être utile à d'autres comme toute connaissance. La force d'une connaissance est moins dans la façon utilisée pour la produire que dans l'utilisation de celle-ci (Von Glaserfeld, 1984). Comme le dit si bien Çâkyamuni (bouddha), «N'attendez rien que de vous-mêmes [...]. Tout enseignement doit être méticuleusement vérifié par l'expérience personnelle.»

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York, Academic Press.
- Argyris, C., R. Putman et D. McLain Smith (1985). *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*, Outremont (Québec), Les Éditions Logiques.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bachelor, A. et P. Joshi (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Barlow, D.H., S.C. Hayes et R.O. Nelson (1984). *The Scientist Practitioner*, New York, Pergamon Press.
- Bouchard, Y. (2000). «De la problématique au problème de recherche», dans T. Kar-senti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 79-98.
- Bourassa, B. et F. Serre (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- Bourdages, L., D. Desmarais, I. Fortier, J.-M. Pilon et C. Yelle (2004). *La démarche autobiographique : un regard québécois*, DVD-Vidéo, Montréal, Production Télé-université.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Braud, W. et R. Andersen (1998). *Transpersonal Research Methods for the Social Sciences. Honoring Human Experience*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- Bugenthal, J.F.T. (1973). *Psychologie et libération de l'homme*, Verviers, Gérard et co.
- Cadière, J. (1999). *Praxéologie et recherche en travail social. Contributions à un débat*, Paris, Éditions ONFTS.
- Chevrier, J. (1997). « La spécification de la problématique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 51-81.
- Desroches, H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Ottawa, UREFCO-CORTU.
- Desroches, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les éditions ouvrières.
- Dumont, J.-L. (1993). « La praxéologie comme sociologie clinique, fondements théoriques et perspectives méthodologiques », dans V. De Gauléjac et S. Roy (dir.), *Sociologies cliniques*, Marseille, Hommes et perspectives EPI, p. 259-274.
- Fernandez, J. (1993). « La formation de formateurs d'adultes : utilisation du processus de recherche-formation-action », dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 339-365.
- Galvani, P. (2004). « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles », *Interactions*, 8(2), p. 95-122.
- Gélinas, A. et J.-M. Pilon (1994). « Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, p. 75-91.
- Giorgi, A. (1997). « De la méthode phénoménologique utilisée comme procédure de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Centre québécois de recherche sociale (CQRS).
- Glaser, B. et A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Publishing.
- Gosselin, M. (1994). « Le récit d'un parcours en zigzag », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 11, p. 40-49.
- Graig, P.E. (1988). *The Heart of the Teacher, A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*, Thèse de doctorat, Boston University Graduate School of Education.
- Groulx, L.-H. (1994). « Liens recherche et pratique : les thèses en présence », *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), p. 35-51.



- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Landry, S., L. Mandeville, P. Mongeau, M. Payette et J.-M. Pilon (2003). « Les relations humaines : d'où venons-nous et où allons-nous », *Interactions*, 7(1), p. 13-36.
- Laperrière, A. (2003). « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 269-292.
- Lapointe, S. (2001). « Vingt-cinq ans de formation en psychosociologie à Rimouski », dans C. Dubé et R. Tessier (dir.), *Une profession aux multiples visages : histoire québécoise du Mouvement des relations humaines et de la psychosociologie*, Montréal, Les créations Avatar, p. 177-188.
- Lapointe, S. (1998). « L'apprentissage expérientiel : la méthode de laboratoire dans le programme en animation de l'Université du Québec à Rimouski », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 139-150.
- Leblanc, J. (2005). « L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 115-132.
- Legault, M. et A. Paré (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 123-164.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin Éditeur.
- Lerbet, G. (1993). « Informations, connaissances, savoirs », dans D. Chartier et G. Lerbet (dir.), *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, p. 27-36.
- Lhotellier, A. et Y. St-Arnaud (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), p. 93-109.
- Lincoln, Y.S. et E.G. Guba (2000). « Paradigmatic Controversies Contradictions and Emerging Confluences », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications Inc., p. 163-188.
- Lincoln, Y.S. et E.G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage Publication.
- Lindeman, E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic.
- Mandeville, L. (2002). « Praxéologie et résistance : introduction », *Interactions*, 6(1), p. 13-28.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.
- Moustaka, C. (1990). *Heuristic Research, Design, Methodology and Applications*, Newbury Park, Sage Publications.
- Myers, D.G. et L. Lamarche (1992). *Psychologie sociale*, Saint-Laurent (Québec), McGraw-Hill.

- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181.
- Paré, A. (1987). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Le Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Pilon, J.-M. (1996). « L'utilisation des histoires de vie dans une démarche en recherche-formation à l'université : le Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, p. 43-70.
- Pilon, J.-M. (1998). « Le double défi du développement personnel et du développement local dans le cadre d'une formation universitaire », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 151-164.
- Pilon, J.-M., M. Beaulieu, S. Lapointe, P. Mongeau et D. Pilon (1998). *Projet de maîtrise en étude des pratiques psychosociales : document de présentation de ce nouveau programme*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Pilon, J.-M. (2002). « Le traitement des résistances : un chemin à la rencontre de l'autre et de soi », *Interactions*, 6(1), p. 139-166.
- Pilon, J.-M. (2004). « La praxéologie, une démarche de développement professionnel qui implique une transformation personnelle », *Interactions*, 8(2), p. 73-94.
- Pineau, G. et J.-L. Le Grand (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (1996), « L'histoire de vie comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs : le DUEPS de l'Université de Tours », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, p. 89-106.
- Renaud, M. (1994), « La recherche sociale appliquée : enjeux et défis », *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), p. 61-75.
- Serre, F. (1993). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- St-Arnaud, Y. (2003). *La notion de praxéologie*, texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : les compétences de l'intervenant en relations humaines*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1993). « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention », dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 237-282.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y., L. Mandeville et C. Bellemare (2002). « La praxéologie », *Interactions*, 6(1), p. 29-48.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en éducation: des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Von Glasersfeld, E. (1988). « Introduction à un constructivisme radical », dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris, Seuil, p. 19-44.
- Watzlawick, P., C.E. Weakland et R. Fisch (1974). *Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, Norton et co.
- Wilber, K. (1984). *Le paradigme holographique*, Montréal, Le Jour Éditeur.
- Zuniga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.



# CHAPITRE 4

## La formation à la recherche

### Rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action

---

*Mokhtar Kaddouri*  
*Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) – Paris*  
*Centre de recherche sur la formation –*  
*Chaire de formation des adultes*  
*kaddouri@cnam.fr*

**RÉSUMÉ**

*Dans cette contribution, l'auteur tente une mise en lien entre rapport à la formation à la recherche et dynamiques identitaires chez des adultes en reprise d'études universitaires. Il constate un rapport d'engagement chez trois types de professionnels. Les premiers sont à la recherche d'une identité de diplômés de l'université susceptible de légitimer la position socioprofessionnelle qu'ils ont déjà. Les seconds, des consultants concurrencés par des universitaires, visent l'acquisition d'une identité de praticien-chercheur pour consolider leur position sur le marché de la consultance. Les troisièmes sont inscrits dans une dynamique de transformation identitaire par l'acquisition d'une identité d'enseignant-chercheur. L'auteur repère, également, deux autres rapports. Un rapport d'ambivalence constaté chez des anciens praticiens demandeurs d'emploi, fragilisés dans leur identité de chômeur et, enfin, un rapport de désengagement chez des professionnels vivant l'incitation à l'adoption d'une posture de recherche, comme une tentative de conversion identitaire.*

Cette contribution a pour objet l'analyse des rapports entretenus par des praticiens avec la formation à la recherche. Il s'agit de professionnels qui sont, pour certains, issus d'entreprises publiques ou privées, et pour d'autres, des milieux médico-social, associatif, socioculturel ou syndical. Ils ont le plus souvent occupé des fonctions de formateurs, de responsables de formation ou de consultants et ont décidé, à un moment de leur trajectoire socioprofessionnelle, de reprendre des études universitaires dans le cadre de l'un des deux DEA (diplôme d'études approfondies) organisés au sein du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers). Le premier DEA est intitulé *Formation d'adultes : champ de recherche*, le deuxième est dénommé DEA *Ressources humaines*. Ces deux DEA, dans lesquels nous avons la responsabilité de la formation à la recherche, sont organisés autour de champs de pratiques sociales et non, comme c'est la tradition, autour de champs disciplinaires. Ils s'adressent tout autant à des étudiants en continuité de leurs études universitaires, qu'aux professionnels dont il était question plus haut. Seul le cas de ces derniers est analysé dans cette contribution.

Nous faisons l'hypothèse que les rapports des praticiens à la recherche sont tributaires des dynamiques identitaires dans lesquelles ils se trouvent inscrits au moment de leur engagement en formation. Cette hypothèse nous situe dans le cadre des théories de construction des identités, plus particulièrement, celle de la double transaction soutenue par Dubar (1991) et celle de la conception conflictuelle de l'identité développée par Sainsaulieu (1988) et Touraine (1974).

Le matériau empirique que nous mobilisons pour illustrer nos propos provient de différentes sources, notamment, d'observations effectuées auprès des étudiants lors des séminaires de formation à la recherche que nous animons, du processus de réalisation des mémoires de fin d'études, ainsi que d'entretiens informels. Autrement dit, cette contribution<sup>1</sup> ne présente pas les résultats d'une recherche menée de façon méthodique, mais un travail réflexif d'un enseignant-chercheur interrogé, dans sa pratique d'accompagnement pédagogique, par des tensions vécues par les étudiants qu'il accompagne.

---

1. Cette contribution n'a pas non plus l'ambition de faire le point sur l'état des lieux de la question de l'engagement en formation des adultes en reprise des études universitaires. Celles et ceux qui le veulent, peuvent se référer utilement, notamment aux travaux de Fond-Harmant (1996), au travail coordonné par Mackiewicz (2001) et aux travaux d'Albarelo (2004).

Nous allons, dans une première partie, présenter le dispositif de formation à la recherche. La seconde partie analysera les tensions que génère ladite formation chez les professionnels en question. Quant à la troisième, elle sera consacrée à l'analyse des liens entre rapport à la formation et dynamiques identitaires.

## **1. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION À LA RECHERCHE**

Le dispositif de formation à la recherche a pour objectif de permettre aux participants de repérer les principaux problèmes épistémologiques, théoriques et méthodologiques que pose la conduite d'un projet de recherche. Il est censé permettre à chacun d'entre eux d'analyser son objet de recherche en le situant dans son contexte d'émergence, de prendre conscience de ses investissements socioaffectifs, ainsi que des différents facteurs (institutionnels, sociaux, personnels...) qui surdéterminent sa pratique de recherche. Il met chacun en situation de repérer ses modes de production du savoir, les caractéristiques du savoir qu'il produit, la nature des rapports qu'il établit avec son terrain d'investigation et avec les acteurs qui y agissent. Il vise, au bout du compte, à l'aider à se construire une posture de recherche, distincte de celle de l'acteur social (consultant, responsable de formation, formateur...). Le mémoire de fin d'études, pièce maîtresse dans le pilotage du projet de formation à la recherche, constitue l'un des principaux supports d'expression de ladite posture. Son auteur doit témoigner de sa capacité à construire et à mettre en œuvre une démarche de recherche en la communiquant explicitement. Il doit justifier de la pertinence du choix de son cadre théorique, faire apparaître l'itération entre problématique et matériaux empiriques et discuter, de façon critique, des résultats obtenus et de la méthodologie mobilisée.

C'est pour permettre l'appropriation d'une telle posture qu'un dispositif de formation à la recherche a été mis en place. Il est constitué de séminaires en journées bloquées dans lesquels sont traités les différents types de recherches ainsi que leurs fonctions respectives, les démarches de construction de la problématique et les stratégies d'argumentation et de communication des résultats. Deux types d'ateliers d'accompagnement sont également organisés. Les premiers sont consacrés à la présentation des objets et plus globalement à l'analyse des problématiques. Les participants, constitués en petits groupes de cinq à six personnes, dans un esprit de tutorat collectif et en présence d'un des enseignants, discutent collectivement, et à tour de rôle, du projet de chacun. La deuxième série d'ateliers est centrée sur l'analyse de l'état d'avancement des travaux. Un retour



réflexif est effectué sur le déroulement du processus de recherche mis en place (objet, hypothèses, cadre théorique et méthodologique, cohérence entre ses différentes composantes). À cela s'ajoute un séminaire d'une demi-journée, dit « blanc », cogéré et animé par les participants. C'est un moment de dialogue avec les enseignants à propos d'un certain nombre de questions d'ordre éthique, théorique et méthodologique transversales à leurs modules d'enseignement.

Par ailleurs, partant du principe que la formation à la recherche est une fonction transversale et non réservée aux seuls séminaires qui lui sont explicitement consacrés, chaque enseignant intègre, dans ses propres cours, des apports théoriques et méthodologiques en lien avec l'objet de ses enseignements. Des conférences d'actualité permettent aux enseignants-chercheurs invités de présenter aux étudiants les paradigmes et les postulats à l'œuvre dans leurs travaux de recherche ; la fréquentation des activités organisées par les laboratoires d'accueil (écoles doctorales, séminaires publics...) est fortement conseillée. La lecture des revues et la participation aux manifestations scientifiques (colloques, congrès...) viennent compléter le dispositif dont il est question ici.

La mise en place d'un tel dispositif ne va pas sans susciter des réactions de la part de ses destinataires. Celles-ci sont analysées ici comme l'expression de tensions identitaires générées par l'entrechoquement entre la posture de recherche véhiculée par le dispositif de formation et la posture d'action forgée dans et par la pratique et l'expérience de nos professionnels. C'est ce que nous abordons ci-dessous.

## **2. DISPOSITIF DE FORMATION À LA RECHERCHE : ESPACE DE TENSIONS IDENTITAIRES**

Comme nous allons le constater, le dispositif de formation à la recherche provoque, chez les professionnels concernés, d'énormes interrogations. Celles-ci sont relatives à l'utilité sociale du chercheur et à l'usage social du savoir qu'il produit. D'où leurs interrogations sur le sens de la recherche. À quoi sert-elle ? À quels jeux d'acteur joue le chercheur à travers son « apparence de neutralité » ? Peut-il d'ailleurs être neutre ? N'est-il pas également un acteur social ?

Un débat s'instaure autour de ces interrogations. Il nous conduit à distinguer deux moments importants dans le positionnement du chercheur au sein du processus de recherche.

- Tout d'abord, le choix de l'objet, qu'il s'agit de distinguer de sa démarche de construction. Prendre tel ou tel objet de recherche comme point central de son investissement n'est pas neutre. Ce choix et l'investissement socioaffectif qui l'accompagne sont tributaires de la trajectoire personnelle du chercheur en tant que sujet, et de ses engagements sociopolitiques en tant qu'acteur social. On peut dire avec Elias (1983, p. 12) que les chercheurs, «comme les autres hommes, [...] se laissent guider dans leur travail, dans une certaine mesure, par des désirs et des penchants personnels. Ils sont assez souvent influencés par les intérêts de groupes auxquels ils appartiennent». En effet, les penchants personnels et les engagements sociopolitiques et citoyens du chercheur peuvent et doivent le guider dans le choix de ses objets de recherche. Mais une chose est le choix de l'objet de recherche qu'un engagement militant conduit à effectuer, autre chose est la construction de cet objet qui, elle, répond à des critères définis par la communauté scientifique et non des penchants personnels et d'enjeux collectifs, fussent-ils nobles et révolutionnaires. À ce stade, l'implication militante doit céder la place à l'éthique de la recherche.
  - Il y a ensuite, le moment de la collecte et du traitement des données ainsi que celui de l'élaboration des résultats de la recherche. Ces résultats sont à protéger de l'intervention instrumentaliste de l'acteur social qui se cache derrière l'apprenti-chercheur. Celui-ci, en faisant intervenir ses convictions personnelles, risque de dénaturer le processus de recherche. Étant aveuglé par ses propres certitudes, il risque d'orienter, arbitrairement, les résultats vers ce qu'il a envie, et à tout prix, de prouver. En effet, comme le dit encore Elias (1983, p. 14), «[...] toute immixtion directe d'intérêts immédiats et de besoins propres à certains individus ou groupes, ainsi que toute intervention des points de vue égocentriques des chercheurs dans la détermination des résultats de la recherche, compromet gravement la valeur épistémologique de ce travail et, en fin de compte, en réduit à rien l'utilité, aussi bien pour eux-mêmes que pour leur groupe». Il ne s'agit pas ici de nier l'importance du rôle de la subjectivité dans la production des savoirs (Devreux, 1980). Mais la subjectivité qui échappe à la rationalité du chercheur – et qui est à l'œuvre dans son travail de recherche – ne doit pas être confondue avec ses convictions en tant que sujet. Il ne faut pas, quand il est en position de chercheur, qu'il substitue à tout prix, ses convictions de citoyen, aux résultats de la recherche.
- Derrière les considérations ci-dessus, se trouve posée la question de «l'engagement et de la distanciation» du chercheur par rapport à ses objets, et vis-à-vis des résultats de sa recherche. Il lui faudra

trouver un équilibre entre les deux attitudes dans un sens qui permet la production de résultats valides du point de vue de la communauté des chercheurs et utiles à la société du point de vue du citoyen.

Les interrogations sur l'usage et l'utilité sociale de la recherche, dont il était question plus haut, sont à situer à un double niveau. Le premier, le plus immédiat, est celui du sens que chaque professionnel attribue à son engagement dans une formation à et par la recherche. Le second, plus enfoui et plus fondamental, renvoie à une question que l'on peut qualifier d'existentielle. Celle-ci s'exprime à travers des sentiments de désarroi ou de confusion et provoque des tensions identitaires<sup>2</sup>. C'est sur ces sentiments que nous revenons ci-dessous.

- Des sentiments de perte et d'annulation de soi. Le travail d'élucidation de l'objet passe par l'analyse du surinvestissement socio-affectif qui sous-tend les rapports des professionnels avec leur projet de recherche. La mise à jour de ces surinvestissements et le travail de distanciation et de recul auxquels elle conduit génèrent des sentiments de perte de soi. Certains professionnels ont l'impression que tout l'échafaudage et la construction finalisée de leur projet d'action « partent en éclat ». C'est ce qu'expriment certains parmi eux en disant : *j'ai le sentiment d'être annulé, de ne pas exister*. L'atteinte de leur propre intégrité est accompagnée par des sentiments d'étrangeté à l'égard de l'objet : *ce n'est pas le mien, ce n'est pas ça*. Là où l'accompagnateur voit des résultats bénéfiques à la réduction de l'objet de recherche (clarté, faisabilité, univocité...), les professionnels concernés voient un dépouillement et une amputation d'une partie d'eux-mêmes : *ce n'est plus substantiel, ça devient une petite patate et c'est frustrant*. La difficulté d'habiter un nouvel objet de recherche, réduit et reconstruit, est à mettre en relation avec le degré de prise de recul de chaque participant vis-à-vis des surinvestissements identitaires qu'il introduit dans son objet de recherche. Tout se passe comme si le rapport à son projet de recherche fonctionnait comme un indicateur du rapport à soi. C'est ce que révèle l'analyse, en petits groupes, qui se déroule au sein des ateliers d'accompagnement : celle-ci est vécue comme une véritable épreuve identitaire par certains professionnels.

---

2. Ceci nous interroge en tant qu'accompagnateur et témoin de ces tensions. Mais ces interrogations ne seront pas traitées dans cette contribution. Elles sont abordées, d'un point de vue éthique, dans une autre communication (Kaddouri, à paraître).

- Des sentiments de confusion qui résultent de l'entrechoquement de deux postures. La première, de l'ordre du « déjà là », est une posture d'action. Nous l'avons dit, il s'agit de praticiens (en activité ou demandeurs d'emploi) confrontés dans leurs pratiques professionnelles à des formalisations et à des conceptualisations dont l'objectif est l'élaboration de projets d'action. Le critère de validation de ces projets, quelles que soient par ailleurs les théories qu'il mobilise, est la construction d'un savoir efficace de résolution de problème. La deuxième posture, de l'ordre du « faire advenir », est celle de la recherche. Contrairement à la première, celle-ci consiste en un engagement distancié vis-à-vis de la pratique. Son objectif premier est la validité du savoir produit et non son efficacité. L'entrechoquement de ces deux postures est souvent producteur d'un sentiment de confusion identitaire, plus particulièrement chez les praticiens qui se trouvent dans l'incapacité de renoncer à l'une ou à l'autre des deux postures, ou d'en faire une retraduction équilibrante. C'est ce que laisse entendre cette personne en nous disant, *à force de chercher comment coordonner deux postures différentes, je finis par perdre mon âme. Il y a des moments où je me demande comment je m'appelle, comment me désigner*. Ce qui crée un sentiment de tiraillement et finit par devenir insupportable d'un point de vue identitaire. Tout se passe comme si la personne était assise entre deux courants d'une même rivière qui ne vont pas dans le même sens : quand l'un descend, l'autre remonte. Ce qui crée le sentiment d'être ballotté et emporté d'un côté ou de l'autre en fonction de l'état des forces de chaque courant. Ce sentiment de confusion et de ballotement n'est dépassé que lorsque le professionnel, en fonction de sa dynamique identitaire, clarifie son positionnement et finit par se décider (voir en dernière partie, ces différents positionnements possibles). C'est ce que laisse entendre cette professionnelle en nous disant : *trouver, en tant que praticienne, ma position par rapport à la démarche de recherche n'a pas été évident. J'ai mis beaucoup de temps à l'identifier et à trouver ma raison d'être ici, dans le DEA*.
- Des sentiments de nullité qui mettent en jeu le sentiment de sa propre compétence. Sont concernés des professionnels qui réagissent mal vis-à-vis des retours critiques du directeur du mémoire : *tu rends ton travail à ton directeur et celui-ci te fait un renvoi en te disant de reprendre le tout, de tout refaire*<sup>3</sup>. *Tu prends un énorme coup. Tu te dis t'es nul, ce que tu as fait ne vaut rien, et c'est assez dur*.

3. Il est prudent ici, de faire la différence entre ce que dit le directeur et ce qu'entend le professionnel en question.

Ce *feed-back* est chargé d'ambiguïté et d'ambivalence. Il est vivement souhaité et attendu, tout en étant vécu de façon terrifiante. C'est ce que laisse entendre cette praticienne en disant : *J'ai besoin de ce retour, mais en même temps il me terrorise parce que j'ai peur que cela ne soit pas conforme à la norme et à la forme universitaires.* Ou encore, précise-t-elle : *à cause de ce qu'il m'a dit la dernière fois, je me suis sentie bête, et cela ne me donne pas une haute opinion de moi-même.* Ce sentiment de terreur est handicapant. Il est à l'origine, chez certains professionnels, d'une paralysie de mouvements qui les empêche d'aller vers le directeur pour lui présenter le travail effectué : *ça pèse une tonne sur mes épaules. Il est là (le mémoire) et ne me reste plus que la conclusion et je ne veux pas, je ne peux pas le lui envoyer, j'ai peur que cela ne soit pas bien, j'ai trop peur.* Cette terreur est parfois accompagnée d'un sentiment d'injustice et de révolte quand le travail de recherche est source de retour valorisant de la part du milieu professionnel. C'est ce que nous rapporte cette praticienne dont le milieu professionnel a évalué de façon très positive, lors d'une restitution, le travail critiqué par son directeur de mémoire. Celle-ci s'est entendu dire par quelqu'un : *je me suis régala en t'écoutant, ton cadre théorique est stimulant.* Nous retrouvons là la différence de critères d'évaluation des deux postures. Leur entrecroisement est générateur de perturbation et de tensions identitaires. Voyons maintenant comment s'effectue la gestion de ces tensions identitaires et à quels types de rapports à la formation elles conduisent.

### **3. DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET RAPPORT À LA FORMATION**

Nous l'avons dit en introduction, nous faisons l'hypothèse que le rapport des professionnels à la formation à la recherche est tributaire de la nature des dynamiques identitaires dans lesquelles ils se trouvent inscrits au moment de leur engagement dans des études universitaires<sup>4</sup>. Cette hypothèse nous

---

4. Nous n'analysons pas ici les motifs et les mobiles inconscients qui sont à l'origine de la prise de décision de s'inscrire dans une formation universitaire. Une démarche psychosociale clinique nous aiderait à mettre en évidence des processus identificatoires et notamment des désirs de réparation à l'œuvre dans la prise de décision en question. Mais là n'est pas l'objet de cette contribution. Pour plus de précision, voir Giust Des Prairies (1996) et De Villers (1999). Nous ne négligeons pas, non plus, le rôle d'une démarche de récits biographiques dans l'élucidation des raisons d'une telle prise de décision. Voir à ce sujet les travaux de Dominicé (1990).

conduira à analyser la place qu'occupe la formation dans le cadre des stratégies qu'ils mettent en place pour la concrétisation de leur projet identitaire (Kaddouri, 1999 ; 2002). Nous considérons, ici, ces rapports comme des actes identitaires posés pour faire face aux tensions engendrées par la confrontation avec l'incontournable posture de recherche.

Les observations ainsi que les nombreux échanges que nous avons eus avec certains professionnels inscrits dans l'un ou l'autre DEA (*Formation des adultes* ou *Ressources humaines*) nous ont permis de repérer trois types de rapports à la formation. Il s'agit des rapports d'engagement, d'ambivalence et de désengagement. Nous les abordons ci-dessous en lien avec les projets identitaires qui les sous-tendent et, en quelque sorte, les surdéterminent.

### *Un rapport d'engagement*

Il s'agit d'un rapport dans lequel les personnes concernées vont jusqu'au bout du DEA. L'analyse de contenu des informations recueillies nous a permis de repérer que celles-ci sont inscrites dans trois types de projets identitaires.

- L'acquisition d'une identité de diplômé de l'université. Il s'agit de personnes qui occupent une fonction ou qui exercent un métier sans disposer de la reconnaissance et de la considération officielles qu'elles attendent. C'est le cas d'un certain nombre de professionnels œuvrant au sein d'institutions, comme des universités ou des structures qui les mettent en contact avec le monde de la recherche. Leurs enjeux identitaires sont liés à l'acquisition d'un diplôme qui, d'une part, valide officiellement leurs compétences issues de l'expérience professionnelle, d'autre part, légitime, aux yeux de leurs responsables et de leurs collègues, les fonctions qu'ils occupent. C'est ce que nous pouvons repérer à travers ce fragment d'échange avec la personne suivante :

*Je suis professeur associé à l'université, chargé de cours en tant que professionnel, j'ai formé plusieurs professeurs, je participe à la direction d'une maîtrise en arts à l'université. Malgré mon cursus et mon importante expérience professionnelle, je suis considéré comme un type qui est rien du tout, qui n'a rien fait. Ça me pénalise, je n'ai ma place nulle part. On me demande des références que je n'ai pas parce que je suis resté sur une voie praticienne. Je n'ai pas sorti la tête de l'eau. Je cherche à donner une forme à ce que je fais. Je n'ai pas grand chose comme diplôme. Je cherche à rendre plus abstraite et théorique mon expérience.*

Pour les personnes concernées, le diplôme universitaire labellise une trajectoire, valide un parcours professionnel, donne de la crédibilité et permet l'acquisition du vocabulaire adéquat pour compter parmi les membres du groupe de référence dont ils veulent faire partie.

- L'acquisition d'une identité de praticien-chercheur. C'est le cas de consultants ayant une expérience qu'ils jugent importante et qui sont confrontés à une concurrence féroce sur leur marché du travail. Celle-ci provient d'autres consultants ayant « pignon sur rue » ou d'universitaires à qui les entreprises ont de plus en plus recours pour effectuer des missions d'intervention, de conseil ou d'audit. Ceux-ci ne cherchent pas à quitter leur identité actuelle mais à renforcer sa légitimité. Leur inscription à un DEA vise deux objectifs complémentaires et interactifs : obtenir un diplôme de troisième cycle qui valide leur parcours professionnel (ce qui les rapproche du premier type) et s'approprier une posture de recherche. L'atteinte de ce double objectif constitue, pour eux, un atout incontestable et nécessaire à la valorisation de leur identité de consultant. Dans cette perspective, un diplôme universitaire, accompagné de publications dans des revues lues par des professionnels, leur permet de mieux se positionner sur le marché, et contribue à renforcer leur visibilité sociale, et à faire reconnaître leur identité de consultant. Certains parmi eux vont jusqu'à l'interruption provisoire et calculée de l'exercice de leurs activités de consultant. Ils prennent un risque dont ils sont conscients en se mettant en situation de demandeurs d'emploi et en endossant, provisoirement mais de façon stratégique, l'identité de chômeur. Cette stratégie est censée leur permettre d'accéder, dans de bonnes conditions, à l'identité visée : celle de praticien-chercheur. La dynamique identitaire dans laquelle ils sont inscrits les prédispose à l'intégration de la posture de recherche. Cela ne veut nullement dire qu'ils y arrivent sans difficulté. Cette posture est, comme le dit Landry (2005, p. 34), « d'autant plus difficile à articuler qu'ils se présentent souvent avec [...] des problèmes liés à un domaine professionnel ou personnel et trop complexes à résoudre dans les limites temporelles » d'un DEA.

Des conflits cognitifs (Bourgeois, 1998) entre structure de connaissance liée à l'action et structure de connaissance liée à la posture de recherche sont souvent constatés. La gestion de ces conflits passe, dans certains cas, par un travail de sélection et de tri de l'information qui limite les effets de la dissonance entre les deux structures. C'est ce que laisse entendre cette participante qui nous dit : *je suis devenue un véritable centre de retraitement des contenus*. Nous avons

vu ces professionnels traverser des moments de déstabilisation, de découragement voire de déprime. Le degré de gestion et de dépassement de ces moments reste tributaire du degré d'importance qu'ils accordent à la composante universitaire de la double légitimité recherchée (celle du consultant et celle du chercheur).

- L'acquisition d'une identité d'enseignant-chercheur (qui est à substituer à l'identité de praticien). C'est le cas d'un certain nombre de professionnels inscrits dans une dynamique de transformation identitaire. Leur enjeu essentiel est de quitter le monde des professionnels pour rejoindre celui des universitaires. Contrairement à ceux qui sont en quête d'un diplôme de l'université, le DEA ne constitue pour eux qu'une étape et non une fin en soi. Il permet l'accès au processus de construction de la nouvelle identité visée. C'est pourquoi ils préparent activement et de façon persévérante (quatre à cinq ans) un doctorat, le soutiennent et se font qualifier sur un poste de maître de conférences. C'est plus particulièrement, chez eux que l'on assiste à une démarche intentionnelle et volontariste d'appropriation de la posture de recherche. Dans les débuts de leur nouvelle carrière, certains de ces professionnels sont conduits à poser des actes de démarcation identitaire dont l'objectif est de se distinguer de leur milieu d'origine. Ils versent, de façon rigide, dans la conformation à ce qu'ils croient être la norme de fonctionnement de leur nouveau groupe d'appartenance, celui des enseignants-chercheurs.

### *Un rapport d'ambivalence*

Il s'agit d'un rapport caractérisé par l'ambiguïté et l'instabilité que l'on rencontre chez certains anciens professionnels demandeurs d'emploi. La priorité qui façonne leur comportement est celle de quitter l'identité de chômeur devenue insupportable. Celle-ci les fragilise et les plonge dans une précarité professionnelle et sociale qu'ils cherchent à tout prix et par n'importe quel moyen, à quitter. L'inscription dans un DEA constitue pour eux un moyen d'accès à un emploi, et par là même, à l'identité de salarié. Ils mettent en place des stratégies relationnelles, tous azimuts, dans l'espoir de rencontrer une institution susceptible de leur commanditer une recherche. Leur demande reste ambiguë et ambivalente. Elle se présente tout autant comme demande d'un terrain de recherche que d'une demande d'un stage pratique ou d'un contrat de travail pour lequel la réalisation d'un mémoire peut jouer la fonction d'une période d'essai. Tout se bouscule dans leur tête et vient embrouiller la demande. Cela se répercute sur le choix, et sur la construction et la stabilisation de leur objet de recherche. Celui-ci subit une succession de désignations vagues sans être clarifié et stabilisé. On le voit



bien, ici, l'adoption d'une posture de recherche et l'inscription dans notre vision «rationnalisante» de celle-ci est mise à mal. Là où les enseignants assignent au projet de recherche une fonction d'acquisition d'une posture de recherche, les personnes concernées lui assignent une fonction d'accès à un emploi. La posture de recherche n'a de sens, à leurs yeux, que si elle constitue avant tout une clé d'accès à l'identité de salarié. C'est ce que nous pouvons constater à travers ce long extrait d'une lettre qui nous a été adressée par l'une des personnes inscrites dans cette dynamique.

*Je me trouve actuellement confronté à un problème très enchevêtré. Disons pour faire moins compliqué que ma situation actuelle, en tant que demandeur d'emploi me préoccupe à tel point que je me retrouve en panne de sujet de mémoire. Je continue à me chercher et le temps passe. Plus concrètement je m'interroge, entre autres, sur l'utilité de ce DEA en liaison avec un éventuel emploi à la fin de la formation. [...] j'ai le sentiment d'un manque de repères à tous les niveaux. Je ne souhaite pas parler de ces problèmes en groupe. J'ai besoin de transformer ce DEA en un moyen d'accès à un emploi, mais j'ai du mal à cerner avec précision l'utilité qu'il pourrait avoir en termes d'activité professionnelle. Concrètement cette formation va me permettre de revendiquer quel emploi ? Quelle activité professionnelle ? Elle intéresse quel type d'organisation ? Si j'arrive à identifier les organisations susceptibles d'être intéressées par ce type de formation, cela m'aiderait à me construire un but. Celui-ci va m'aider à mieux cerner l'objet, à réfléchir à partir d'un terrain identifié et à construire une problématique valable en relation avec une situation réelle. N'ayant pas de but précis, tous les modules m'intéressent par curiosité intellectuelle. Mais je reste éparpillé. J'ai besoin que tu m'aides pour sortir de ce problème. [...] J'ai besoin de toi de toute urgence pour donner un sens à cet enseignement et m'aider à construire un projet tenant compte des préoccupations que je traîne par rapport à un emploi.*

### *Un rapport de désengagement<sup>5</sup>*

Celui-ci prend deux formes. Il peut être direct, affirmé et assumé en tant que tel. Dans ce cas, il intervient en cours de formation, si ce n'est au tout début du démarrage des enseignements. Il peut, également, être indirect, ne disant pas son nom et ne s'exprimant pas en tant que tel, mais à travers une sorte

---

5. Nous n'excluons pas ici le cas où des personnes, pour d'autres raisons que celles des tensions identitaires analysées ici, sont conduites à adopter des rapports de désengagement par rapport à la formation. C'est le cas par exemple quand il y a incompatibilité entre le «soi professionnel» et le «soi en formation» (charge et priorité de travail) ou entre le «soi familial» et le «soi en formation» (suivre sa conjointe ou son conjoint en cas de mutation professionnelle).

« d'inaction ». Il s'agit d'un abandon de fait, non avoué, ni aux autres ni à soi-même, qui conduit progressivement à épuiser le temps institutionnel de formation et à se trouver hors délai imparti pour l'obtention du DEA (un à deux ans, sauf dérogation particulière). Interrogées sur les raisons d'une telle attitude, les personnes concernées mobilisent des explications exogènes qui rendent implicite leur responsabilité. C'est le cas de certains professionnels « incapables » de gérer les tensions engendrées par leur confrontation avec la posture de recherche. Nous sommes ici face à un acte identitaire dont l'objectif est la préservation d'une identité de professionnel acquise, mais menacée par l'identité du chercheur prescrite dans le cadre du DEA. L'incompatibilité entre les deux identités produit une souffrance identitaire insupportable à vivre dont la délivrance s'effectue par un repliement sur l'identité d'origine, et donc par l'abandon des études.

## **CONCLUSION: UN MÊME DIPLÔME POUR DES USAGES IDENTITAIRES DIFFÉRENCIÉS**

Nous espérons avoir montré dans ce chapitre que la tension entre posture de recherche et posture d'action n'est pas simple à gérer. Elle constitue le paravent d'une autre tension plus profonde et plus fondamentale qui résulte de la difficile mise en relation de deux identités, celle du praticien et celle du chercheur. La mise en relation de ces deux identités ne va pas de soi. Elle conduit nos professionnels, selon leur projet d'identité, à s'inscrire dans l'un des cinq types de projets identitaires dans lesquels le même diplôme (ici le DEA) est utilisé de façon différenciée. C'est ce que nous résumons ci-dessous.

- La quête d'une identité de diplômé dont l'objectif est de faire reconnaître une identité existante mais insuffisamment reconnue par le milieu professionnel.
- L'acquisition d'une identité de salarié qui permet de sortir de la précarité et de recouvrer sa dignité, même si cela conduit au détournement de la formation et à son instrumentalisation dans le cadre d'une urgence identitaire.
- L'élargissement de l'horizon professionnel en le légitimant par l'acquisition d'une posture de recherche. Cela conduit à la renégociation de son identité d'origine et l'intégration d'une nouvelle dimension identitaire, celle de praticien-chercheur.
- L'acheminement vers l'identité d'enseignant-chercheur par l'inscription dans une dynamique de transformation identitaire. Cela conduit à une conformation à la norme, par intériorisation de la

posture de recherche. Les personnes concernées envisagent de quitter leur milieu professionnel d'origine pour intégrer, de façon définitive, le milieu de la recherche.

- Le repliement identitaire dont la fonction est la sauvegarde de l'identité d'origine. C'est le cas des personnes qui, dans la confrontation avec l'identité du chercheur, adoptent une attitude d'opposition vis-à-vis de la formation à la recherche.

Ces différents rapports vis-à-vis de la formation à la recherche ainsi que les tensions identitaires qui les sous-tendent, ne peuvent pas laisser insensible un enseignant-chercheur qui en est témoin. Ils l'interrogent au plus profond de sa propre identité. Doit-il prendre en compte des trajets, des identités et des cultures spécifiques des sujets (Clénet, 2005)? Doit-il les accompagner à faire de soi un objet de recherche (Pilon, 2005)? Doit-il les accompagner dans une posture de distanciation par rapport à leurs pratiques, leurs convictions et leurs croyances? On l'imagine bien, les réponses à ces questions ne sont pas neutres. Elles dépendent, en grande partie, des paradigmes d'inscription de chaque enseignant-chercheur.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*, Bruxelles, De Boeck.
- Bourgeois, E. (1998). «Apprentissage, motivation et engagement en formation», *Éducation permanente*, 136, p. 101-109.
- Clénet, J. (2005). «Accompagnements et formations d'adultes en alternance : complexité et modélisations des pratiques dans l'enseignement supérieur», dans C. Landry et J.-M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 41-67.
- De Villers, G. (1999). «Le sujet divisé et le désir de formation», dans E. Bourgeois et J. Niset (dir.), *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, p. 81-106.
- Devreux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'université : cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris, L'Harmattan.

- Giust Des Prairies, F. (1996). «L'identité comme processus entre liaison et déliaison», *Éducation permanente*, 128, p. 63-70.
- Kaddouri, M. (à paraître). «Tribulations éthiques d'un praticien-chercheur», dans C. Gohier (dir.), *Éthique et formation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Kaddouri, M. (1999). «Innovation et dynamiques identitaires», *Recherche et formation*, 31, p. 101-112.
- Kaddouri, M. (2002). «Le projet de Soi entre assignation et authenticité», *Recherche et formation*, 41, p. 31-47.
- Landry, C. (2005). «Le projet : au cœur de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation», dans C. Landry et J.-M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 11-40.
- Mackiewicz, M.-P. (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan.
- Pilon, J.-M. (2005). «L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action», dans C. Landry et J.-M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 69-98.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*, Paris, Seuil.

CHAPITRE

5

L'accompagnement  
pour le développement  
d'une compétence relationnelle  
de coopération

---

*Jeannette LeBlanc*  
*Université de Sherbrooke*  
*jeannette.leblanc@usherbrooke.ca*

**RÉSUMÉ**

*Dans ce chapitre, l'auteure examine les modalités d'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération. L'apprentissage d'une telle compétence où les composantes de la relation sont la poursuite de cibles communes, la reconnaissance de champs de compétence complémentaires et le partage du pouvoir en fonction des champs de compétence est une démarche d'envergure. Il exige une modification des valeurs et des croyances à la base de l'action professionnelle. Plusieurs phases marquent son cheminement. La majorité des apprentis adhèrent intellectuellement aux valeurs et concepts d'une telle compétence. Leur engagement doit cependant dépasser ce premier niveau de valorisation; ils doivent devenir conscients à travers leur propre évaluation des difficultés associées au développement de cette compétence et ensuite faire le choix de s'y engager consciemment. L'accompagnement vise à soutenir l'apprenti dans la gestion des dilemmes qui jalonnent le parcours d'apprentissage afin qu'il puisse gérer les désordres qui y sont inhérents et produire ses propres processus de légitimation de cette construction. Les interventions d'accompagnement ayant permis à des apprentis de se placer et de se maintenir dans une telle position d'apprentissage sont exposées.*

L'auteure intervient depuis une quinzaine d'années, à titre de professeure et superviseure de stages et d'internat, dans un programme de formation professionnelle en psychologie. Le programme s'inscrit dans le courant des relations humaines dont les assises sont le primat de la subjectivité, la prise en charge du client par le client de son processus de changement et la vision systémique plaçant les éléments du système (individu, groupe, organisation et problématique) dans une perspective interactionnelle. Le développement d'une compétence relationnelle de coopération est central dans le programme. L'établissement et le maintien d'une relation coopérative, où le pouvoir est partagé en fonction des champs de compétence, permet de mettre à contribution les ressources du client afin de respecter le caractère singulier de la situation qui fait l'objet de l'intervention.

Deux catégories d'étudiants font partie des personnes inscrites au programme: d'une part les étudiants qui passent directement du baccalauréat au cycle supérieur et les étudiants qui s'y inscrivent après une expérience significative sur le marché du travail. L'auteure a eu l'occasion, au cours de ces années, d'observer la difficulté inhérente au développement d'une compétence relationnelle de coopération chez ces deux catégories d'étudiants. La présente réflexion s'appuie sur cette expérience de supervision et également sur les résultats d'une recherche collaborative avec un groupe de huit adultes qui ont cherché à utiliser la coopération comme moyen pour augmenter l'efficacité de leur intervention lors de situations relationnelles difficiles (LeBlanc, 2002).

Dans le programme où intervient l'auteure, la compétence relationnelle de coopération est explicitement reconnue comme une compétence qui contribue à l'efficacité du travail professionnel. Le développement de cette compétence se fait progressivement à travers une démarche rigoureuse de réflexion sur l'action et dans l'action, démarche accompagnée par les superviseurs de stages et d'internats. La compétence de coopération n'est pas explicitement désignée dans tous les programmes de formation. Un certain nombre des écueils rencontrés dans la pratique professionnelle d'aujourd'hui peuvent être associés à l'absence de cette compétence.

La première section de ce chapitre présente les phases donnant accès au développement d'une compétence relationnelle de coopération. Les conditions de l'apprentissage et les modalités de l'accompagnement au cours de ces phases sont mises de l'avant dans une deuxième section. Enfin, le groupe est proposé comme modalité pédagogique pour contrer les difficultés associées au développement de cette compétence.

## 1. LES PHASES DE DÉVELOPPEMENT

Plusieurs auteurs ont souligné l'état d'esprit des candidats qui aspirent à une pratique d'intervention qui privilégie la relation coopérative; ils pensent déjà détenir les compétences de coopération ou encore que celles-ci sont simples à apprendre (Argyris, 1980; 1982; 1995; Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974, Louis et Sutton, 1991). C'est ainsi que l'apprenti amorce habituellement sa formation avec la confiance qu'aucun changement majeur, dans ses croyances et dans ses valeurs, ne sera requis. Il est profondément convaincu que les apprentissages qu'il devra faire se limiteront à perfectionner ce qu'il sait déjà faire.

Cette certitude s'explique par le fait que la majorité des personnes, en sciences humaines, adhèrent habituellement aux valeurs et aux croyances associées à la coopération. C'est d'elles dont elles parlent lorsqu'elles décrivent leur orientation de vie et leur action. Argyris et Schön (1974) introduisent le concept de théorie professée pour référer à cette réalité. La théorie d'usage, quant à elle, réfère aux valeurs qui peuvent être induites à partir de l'action; elle spécifie les stratégies utilisées, les conséquences qui en découlent et les valeurs directrices sous-jacentes qui y sont satisfaites (Argyris, 1982; 1990; Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974).

L'investigation de l'expérience d'apprentissage avec les huit adultes a mis en lumière la multiplicité des éléments à tenir compte pour mettre en doute la certitude qu'ont les apprentis quant aux croyances qu'ils agissent de façon cohérente avec les valeurs de coopération (LeBlanc, 2002). Les adultes accèdent aux conditions permettant le développement d'une compétence relationnelle de coopération, à travers un processus en trois phases<sup>1</sup>: l'inconsciente incompétence, la consciente incompétence et la consciente compétence. La traversée de ces trois phases leur permet de passer d'une position de départ où ils pensent qu'aucun changement majeur ne sera requis à une position d'ouverture où ils prennent conscience que le développement d'une compétence relationnelle de coopération est plus difficile qu'ils ne l'avaient d'abord imaginé. Ils accèdent ensuite à la

---

1. C'est à Clarkson et Gilbert (1991; dans Mearns, 1997) que le concept de consciente compétence est emprunté pour traduire les phases par lesquelles le développement d'une compétence relationnelle centrée sur la coopération se déploie. Clarkson et Gilbert ont étudié le développement de la capacité de congruence des étudiants dans un programme de *counseling*. Ils proposent une évolution de cette capacité en trois temps: l'inconsciente incompétence, la consciente incompétence et la consciente compétence (Mearns, 1997, p. 124).



construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une telle compétence lorsqu'ils acceptent de se placer en position d'exploration pour apprendre dans l'action. Le même processus de développement s'observe chez les apprentis-étudiants inscrits au programme de formation en psychologie. Avant d'examiner les modalités d'encadrement pour accompagner les apprentis-étudiants lors de chacune de ces phases, voyons comment elles se manifestent au cours de la formation.

### **1.1. L'INCONSCIENTE INCOMPÉTENCE**

Au cours des premiers stages<sup>2</sup>, l'apprenti initie ses interventions sans être très conscient de ce qui les motive et des conséquences qui en découlent (Argyris, 1982; Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985). L'ensemble des interventions qu'il met de l'avant dans la relation avec son client s'inspirent essentiellement des valeurs d'une théorie de l'action qu'Argyris et Schön (1974) nomment la théorie de l'action de modèle I où l'intervenant définit seul les objectifs des interventions, s'approprie leur définition, orientation et exécution. Il a tendance à se protéger et à protéger ses clients cherchant à réduire les sentiments négatifs et à mettre l'accent sur la rationalité. Les stratégies comportementales qui sont cohérentes avec ces valeurs visent à contrôler unilatéralement l'environnement. Les conséquences qui en découlent sont des normes défensives, une faible liberté de choix pour les clients et, enfin, la production d'information restreinte au sein des interactions qu'il initie avec ces derniers (Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985; Schön, 1983; 1987). Lors des premières expositions à la pratique professionnelle, l'apprenti ne questionne pas sa théorie de l'action qu'il a mise en œuvre, ni les stratégies comportementales qu'il a utilisées. Il est profondément convaincu qu'il met en place des stratégies cohérentes avec des valeurs d'une théorie de l'action de modèle II qui favorise l'établissement et le maintien d'une relation coopérative. Le raisonnement qui sous-tend sa pratique lui est donc inaccessible (Argyris, 1982; 1999; Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974; Friedman et Lipshitz, 1992; Jeris, May et Redding, 1996). C'est la phase de l'inconsciente incompétence.

---

2. Le programme auquel sont inscrits les apprentis est un programme qui alterne entre des cours théoriques, des ateliers visant le développement de compétences et des stages en milieu de pratique. Les stages prévus commencent dès la première session, soit de cinq à sept semaines après le début de la formation.

## 1.2. LA CONSCIENTE INCOMPÉTENCE

Pour accéder à la consciente incompétence, il faut que l'apprenti devienne conscient, à travers sa propre évaluation, qu'il agit de façon inconsistante avec une pratique qui favorise l'établissement d'une relation coopérative. La première exposition à l'inconsistance de ses stratégies comportementales, en regard d'une telle pratique n'est, cependant, pas suffisante pour qu'il accède à la deuxième phase. Cette première exposition ne lui permet pas de comprendre automatiquement ce qui le fait agir comme il le fait; ce qui l'amène à vouloir contrôler unilatéralement les interventions, à chercher à se protéger et à protéger l'autre. C'est en s'exposant de façon répétitive à ses façons d'intervenir dans l'action qu'il accède à un deuxième niveau de compréhension, soit à sa théorie d'usage. Les actes répétés dans l'action lui permettent de faire des liens entre ses stratégies comportementales et ses intentions. Il lui faut, également, découvrir que sa confiance en soi repose essentiellement sur une représentation qu'il se fait du professionnel compétent soit celui qui se doit de prendre en charge la situation problématique pour y trouver des solutions. Il doit également reconnaître que c'est cette même représentation qui l'empêche d'initier des stratégies comportementales cohérentes avec des valeurs d'une pratique qui consistent à partager des informations valides, à susciter des choix éclairés et enfin, à s'assurer une implication du client quant à l'agir des choix. Lorsque cette impasse est mise au jour, c'est-à-dire lorsqu'il reconnaît que ses interventions sont fonction d'une représentation « restreinte » du professionnel compétent, une plus grande disponibilité au développement d'une compétence relationnelle de coopération est accessible. Les difficultés relationnelles avec le client, qui au départ, étaient perçues comme des menaces à l'identité professionnelle en construction parce qu'elles reposaient sur une représentation « réduite » du professionnel compétent, peuvent maintenant devenir des sources de curiosité. La voie est maintenant ouverte pour apprendre dans l'action. Les motivations au cœur des stratégies initiées peuvent maintenant être examinées à partir des intentions et également à partir des besoins; elles ne sont plus uniquement considérées comme des menaces à contourner. Ainsi, lorsqu'il met au jour le raisonnement implicite de ses stratégies, l'apprenti devient de plus en plus lucide quant aux dilemmes qui l'empêchent de faire les apprentissages convoités (Argyris, 1982; Argyris, Putman et McLain Smith, 1985; Le Boterf, 1999). L'exposition à ces dilemmes amène cependant l'apprenti à vivre des moments de vulnérabilité en regard de son image de soi.

### **1.3. LA CONSCIENTE COMPÉTENCE**

C'est dans une exploration continue dans l'action que se déploie la consciente compétence. Les dilemmes qui faisaient obstacle au développement de la compétence relationnelle de coopération ayant été mis en évidence, l'apprenti se mobilise dans l'action pour les transformer. Conscient des enjeux, il peut examiner ses constructions comme un agent responsable qui a le choix de construire autrement son expérience. La transformation des constructions exige, toujours, des exercices répétés dans l'action afin que l'expérience vécue se transforme en nouveau savoir d'action sur lequel se construit une nouvelle expérience. Les situations de stage fournissent le laboratoire approprié à partir duquel l'apprenti accède aux nouvelles constructions. Le processus réflexif l'aide à dégager, des interactions relationnelles vécues, de nouvelles représentations et de nouvelles appréciations de ses représentations. Ceci lui donne l'occasion de modifier, non seulement l'automatisme de ses façons d'intervenir avec le client, mais il apprend également à tolérer l'incertitude. Une perception modifiée des situations, de soi-même en situation, combinée à une nouvelle façon d'intervenir, donne accès à la consciente compétence. Ces jalons posés, il peut ensuite reconceptualiser, en permanence, ses constructions au cours de ses interactions avec le client permettant qu'il intègre, à son rythme, les règles d'une compétence relationnelle de coopération.

## **2. LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET LES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT**

Les habiletés qui sont exigées, de la part de la personne qui accompagne les apprentis pour le passage de stratégies comportementales cohérentes avec des valeurs de contrôle à des stratégies comportementales de coopération, ont déjà été soulignées par plusieurs auteurs (Argyris, 1995, 1999; Argyris, Putman et McLain Smith, 1895; Argyris et Schön, 1974; Edmondson, 1996). Aux dires de ces auteurs, il importe que la personne qui accompagne crée avec l'apprenti une relation qui s'inspire des valeurs de coopération. Elle doit mettre en place des règles et des normes qui permettent à l'apprenti d'évaluer son efficacité à partir d'information valide et utile. Elle doit l'assister alors qu'il fait l'expérience d'un certain désordre, c'est-à-dire lorsqu'il s'étonne, se frustre et se sent vulnérable, lorsqu'il réalise l'inefficacité de ses comportements chéris et valorisés culturellement, pour l'aider à décrire son expérience, mais aussi l'aider à générer de nouvelles constructions de cette expérience. Enfin, elle doit l'aider à modifier sa façon habituelle d'apprendre sans réduire significativement l'efficacité de ses interventions. Il s'agit, pour

cette personne, de fournir un accompagnement qui permet à l'apprenti de voir ce qu'il ne sait pas d'abord voir tout en l'aidant à demeurer le libre arbitre de son apprentissage.

Accompagner un apprenti pour qu'il progresse dans le développement d'une compétence de coopération implique que la personne qui accompagne intervienne pour réduire les routines défensives à l'apprentissage de façon à ce que l'apprenti apprenne ce qu'il cherche à apprendre (Schön, 1987). De façon générale, les modalités d'accompagnement peuvent être regroupées en deux catégories soit des interventions de suppléance et des interventions d'assistance. Les interventions de suppléance visent à communiquer des informations sur ce qui se passe en regard de l'apprentissage. Elles concernent l'ensemble des interventions d'encadrement, de structuration et d'instrumentation. Les interventions d'assistance, quant à elles, visent à aider l'apprenti à activer et à utiliser ses propres ressources de façon à ce qu'il demeure l'agent de sa démarche d'apprentissage. Ces interventions sont réactivées continuellement afin que se développe le savoir d'action permettant à l'apprenti de gérer les constructions en émergence et d'en créer de nouvelles. Elles se perfectionnent au fur et à mesure que progresse l'apprentissage lorsqu'elles sont régulièrement soumises à l'évaluation et à la validation de l'apprenti.

Au delà de ces modalités d'accompagnement, une première condition du succès pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération concerne la volonté de l'apprenti de vouloir s'y conformer malgré l'exigence que cela comporte. Porter un regard critique sur ses stratégies comportementales n'est pas de tout repos. Cela devient de plus en plus confrontant au fur et à mesure qu'évolue la démarche. Initialement confronté au constat qu'il ne fait pas ce qu'il pense faire, il est ensuite confronté au constat qu'il n'arrive pas à faire ce qu'il souhaite faire pour modifier ses stratégies inspirées d'une théorie d'action qui valorise le contrôle unilatéral de l'environnement. Il doit accepter d'être de moins en moins confirmé dans ce qui renforce normalement son image de soi et de plus en plus exposé aux anxiétés associées à une compétence en émergence. C'est un choix qu'il doit faire s'il veut explorer la logique implicite à son action pour la modifier.

Certains apprentis tolèrent mieux que d'autres l'inconfort associé à l'apprentissage ; ils sont davantage prêts à se confronter aux situations pour apprendre de l'action. D'autres évitent de se placer en position de vivre cet inconfort. Puisque l'expérimentation dans l'action est la condition *sine qua non* de l'apprentissage pour la création de nouvelles réflexions, de nouvelles expérimentations et de nouvelles découvertes, l'apprenti qui ne s'y expose pas ne peut développer cette compétence. L'expérience devient autojusti-

fiant et autorenforçante, contribuant à consolider l'apprenti dans sa théorie professée sans qu'il puisse y avoir de modifications réelles dans les valeurs et les croyances associées au développement de cette compétence. La capacité de l'apprenti réfléchissant sur ses stratégies comportementales crée les meilleures conditions pour apprendre et pour apprivoiser l'inconfort associé à l'apprentissage. Lorsque l'inconfort est traduit ouvertement au cours des supervisions, l'apprenti apprend à s'autoréguler pour trouver dans l'action des moyens de le rendre tolérable. La suite du présent document propose quelques modalités d'accompagnement qui furent d'abord mises en lumière lors de la recherche avec les huit adultes et qui ont ensuite été testées lors des expériences de supervision dans le programme de formation en psychologie.

## **2.1. LES CONDITIONS DE DÉPART ET INSTRUMENTS DE BASE**

La majorité des apprentis apprécient avoir un aperçu des phases auxquelles ils seront exposés lors du développement de la compétence relationnelle de coopération. Cet aperçu leur permet de conceptualiser la démarche d'apprentissage dans laquelle ils sont inscrits. Cet aperçu permet également de légitimer les périodes qui seront vécues plus intensément. L'apprenti est également informé des modalités de l'accompagnement qui seront utilisées, des enjeux de l'accompagnement et de comment sera sollicité son apport au cours de la démarche.

Deux instruments aident à encadrer, structurer et instrumenter l'apprenti au cours des rencontres de supervision : le test personnel d'efficacité et l'échelle d'inférence. Le test personnel d'efficacité<sup>3</sup>, représenté dans la figure 1, est un instrument utilisé pour renseigner l'apprenti sur les causes de son manque d'efficacité afin de lui permettre de s'adapter à la situation. C'est en développant les habiletés requises pour une évaluation personnelle de son efficacité qu'il pourra ensuite chercher à augmenter sa compétence relationnelle. Le test personnel d'efficacité s'appuie sur le postulat que toute action est intentionnelle. Dans les interactions avec ses clients, l'apprenti cherchera à produire un effet qu'il pourra observer dans

---

3. Développé au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, par Yves St-Arnaud, le test personnel d'efficacité est un instrument qui vise à aider des intervenants à réfléchir sur leurs relations professionnelles. Le mot test réfère à « une activité mentale qui permet de s'autoréguler dans le feu de l'action à partir des effets que l'on produit chez son interlocuteur » (St-Arnaud, 2001, p. 121). Le code emprunte aux couleurs utilisées pour les feux de circulation : le vert indiquant que l'on est satisfait de la réponse de l'interlocuteur, le jaune que la satisfaction est mitigée et le rouge que la réponse de l'interlocuteur est insatisfaisante (St-Arnaud, 1999; 2001; 2003).

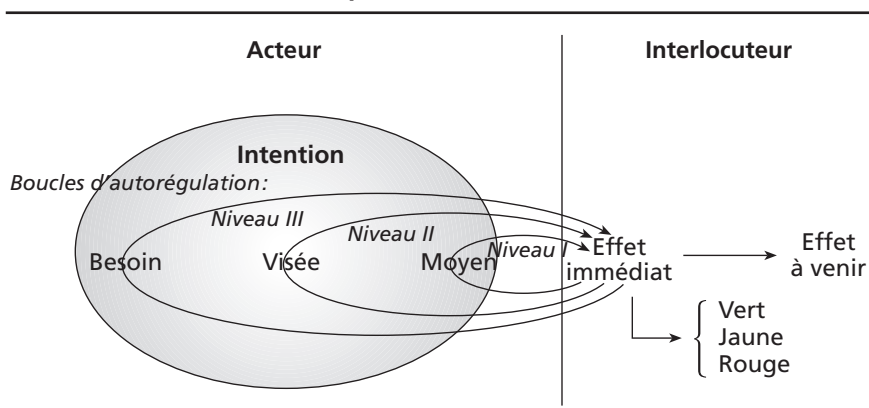
le comportement verbal ou non verbal de ce dernier. Cet effet visé définit concrètement l'attente de l'apprenti. Le comportement verbal et non verbal de l'apprenti est considéré comme un moyen utilisé pour produire l'effet visé. Pour utiliser le test personnel d'efficacité, l'apprenti dirige une partie de son attention sur ce qu'il ressent face à chaque réaction (verbale et non verbale) de son client au cours du dialogue. Il se demande s'il est ou non satisfait de l'effet produit. Il examine, ensuite, les causes de son inefficacité en fonction de trois possibilités. L'inefficacité est attribuée à une erreur technique lorsque le moyen utilisé par l'apprenti ne permet pas de produire un effet immédiat (question ambiguë, faux argument, langage inapproprié, etc.). L'inefficacité est attribuée à une erreur de visée lorsque celle-ci est irréaliste. Enfin, l'inefficacité est attribuée à une erreur d'aspiration lorsque l'apprenti persiste à vouloir produire un effet immédiat pour répondre à un besoin personnel. L'apprenti apprend d'abord à réfléchir sur son action en appliquant le test personnel d'efficacité pour analyser des séquences de dialogue avec ses clients pour ensuite réfléchir et s'autoréguler directement dans son action.

L'échelle d'inférence<sup>4</sup> est un autre instrument pour aider l'apprenti à voir la rapidité avec laquelle il infère dans ses interventions sans valider auprès de ses clients. Cette échelle est une représentation schématique des étapes par lesquelles l'acteur sélectionne et interprète la réalité (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985). L'échelle comporte plusieurs niveaux. Le premier niveau renvoie aux données directement observables ; par exemple, une intervention verbale. Le deuxième niveau réfère aux significations culturelles de cette intervention, par exemple, la façon dont des personnes d'une même culture professionnelle voient la situation. Le troisième niveau, quant à lui, touche à la signification imposée par l'apprenti. Les hypothèses que formule la personne qui accompagne pour faire du sens avec les comportements de l'apprenti constituent le quatrième niveau d'inférence. Les hypothèses sont soumises à l'apprenti pour validation, elles visent à mettre en évidence les constructions que fait l'apprenti afin de l'aider à considérer des construits alternatifs.

---

4. L'échelle d'inférence est une métaphore décrite et utilisée par Argyris (Argyris, 1990, p. 80-89 ; Argyris, Putman et McLain Smith, 1985, p. 57-58) pour gérer la rapidité avec laquelle la personne sélectionne et interprète la réalité.

FIGURE 1  
Le test personnel d'efficacité



Source: St-Arnaud (1999, p. 89).

## 2.2. L'ACCOMPAGNEMENT AU COURS DES PHASES DE DÉVELOPPEMENT

Au cours de la première phase d'inconsciente incompétence, la personne qui accompagne est particulièrement active pour aider l'apprenti à percevoir ce qu'il ne perçoit pas encore. L'analogie du carrefour aide l'apprenti à se représenter cette première phase d'apprentissage. Il s'agit d'abord, pour l'apprenti, de reconnaître certains repères à partir desquels il sera sollicité pour apprendre de ceux-ci. Le processus de traitement des informations est ralenti afin d'aider l'apprenti à porter son attention sur la logique qui soutient ses interventions. L'étude de séquences de dialogue, avec le test personnel d'efficacité, aide à ralentir le traitement de l'information. Le fait de diriger son attention sur les trois composantes de l'action lors d'une séquence de dialogues (les moyens, les visées et les besoins), permet de cerner une zone microscopique d'exploration rendant plus facile cette exploration. Par ailleurs, lors de ses premières explorations, l'apprenti a tendance à avoir recours aux connaissances théoriques pour expliquer les difficultés qu'il a rencontrées dans son intervention. Il est alors, systématiquement, invité à faire des liens entre ses comportements et les actions observées dans l'intervention, de façon à évaluer la situation qu'il a sous les yeux et d'éviter les pièges des inférences.

L'accompagnement lors de la phase de la consciente incompétence peut être qualifié d'une démarche délicate visant à maintenir l'apprenti dans une posture d'apprentissage. La personne qui accompagne exerce

une double fonction : elle continue de faire écho à l'apprentissage en cours et elle oriente l'apprentissage. Certaines zones d'aveuglement sont maintenant plus facilement repérables ; l'objectif est d'aider l'apprenti à devenir toujours plus lucide quant à ses interventions de façon à ce qu'il puisse, ensuite, faire des choix éclairés quant aux stratégies comportementales qu'il veut initier en regard d'une compétence relationnelle de coopération. L'adoption de comportements cohérents avec une compétence relationnelle de coopération n'est pas le résultat automatique de ces prises de conscience. Des occasions répétitives de reconnaissance et de nouvelles réorganisations sont nécessaires à l'échafaudage de la nouvelle compétence. Les retours sur les expériences de stages servent d'occasions de reconnaissance et de réorganisation des expériences vécues et, ensuite, des occasions pour l'apprenti de faire des choix quant aux actions qu'il souhaite entreprendre pour apprendre de son expérience.

Lors de cette phase, l'apprenti jongle de plus en plus facilement avec le discours associé à la compétence relationnelle de coopération sans pour autant y référer adéquatement. Il est également exposé au fait qu'il n'arrive pas toujours à faire ce qu'il planifie de faire pour mettre en pratique les règles de coopération. Ces difficultés vécues sont encore d'autres occasions d'aider l'apprenti à se construire en produisant son propre savoir en regard de l'apprentissage qu'il est en train de faire dans l'action. L'échange sur l'expérience d'inconfort, celle vécue jusqu'à date et celle appréhendée dans la suite de la démarche, permet à l'apprenti de s'approprier cette expérience comme faisant partie intégrante de son apprentissage. Il est invité à évaluer continuellement sa capacité de se maintenir en position d'apprentissage. Les retours continus sur l'apprentissage permettent de faire état de compréhension intermittente. Les retours sur l'efficacité des modalités d'accompagnement établies deviennent des occasions de mettre en place de nouvelles modalités. Des pauses peuvent être planifiées pour partager l'effort associé à l'apprentissage ou encore pour cesser momentanément l'apprentissage.

La décision de l'apprenti de se maintenir en position d'ouverture ou d'apprentissage malgré l'inconfort ressenti est le signal qui permet à la personne qui l'accompagne d'être plus interventionniste pour accentuer l'apprentissage. Elle continue d'aider l'apprenti à s'approprier ses choix de définir ou non la relation dans une perspective de coopération. Les procédés de traitement de l'information sont toujours ralentis de façon à ce que l'apprenti puisse distinguer des repères d'apprentissage possibles et qu'il puisse construire à partir de ces repères. Des interventions visent à distinguer sa théorie professée et sa théorie d'usage, de façon à réduire



l'écart entre les deux théories. Les démonstrations de la part de la personne qui l'accompagne, lors de jeux de rôles, servent de *modeling* à l'apprenti qui se sent prêt à essayer de nouvelles stratégies.

L'apprenti se montre habituellement très critique lors de ses premières tentatives pour orienter le dialogue dans une perspective de coopération. *L'intervention n'était pas claire; il aurait dû dire autrement ce qu'il a dit; il a été trop long, etc.* Il est possible de l'aider à trouver des interventions dont il serait fier. Il est cependant important de lui signaler qu'il est un novice dans le développement de cette compétence et qu'il risque d'avoir plus de succès s'il cherche des stratégies lui permettant de se sentir cohérent avec lui-même.

Dans la phase de conscience compétente, les interventions d'accompagnement deviennent encore plus ciblées. Elles cherchent à faire en sorte que l'apprenti se retrouve rapidement là où il doit être pour construire autrement son expérience afin de progresser dans le développement de la compétence relationnelle de coopération. La recherche avec les huit adultes a permis de définir cet espace, comme un espace où on se sent frustré, insignifiant, incompetent et on n'arrive plus à s'autoréguler même si on se sait inefficace (LeBlanc, 2002). La personne qui accompagne et l'apprenti sont, tous les deux, à l'affût de ces espaces. Puisqu'il est capable de reconnaître ces espaces, l'apprenti, lorsqu'il le veut, les signale. La personne qui accompagne reconnaît que l'apprenti se retrouve dans ces espaces lorsqu'il commence à se justifier, lorsqu'il se met en colère parce qu'il n'arrive pas à faire ce qu'il voulait faire, lorsqu'il hésite entre essayer de nouvelles stratégies et répéter d'anciennes stratégies qui se sont avérées inefficaces. Ces espaces sont recherchés et c'est à partir de ceux-ci que l'apprenti continue d'apprendre. Ils deviennent encore d'autres occasions de faire des choix d'initier ou non des interventions cohérentes avec une compétence relationnelle de coopération.

Puisqu'il est difficile, voire parfois impossible, de renoncer à la satisfaction de certains besoins pour initier des interventions visant la relation de coopération, il importe, pour la personne qui accompagne de légitimer ces difficultés en faisant valoir, à l'apprenti, que la pratique lui fournira d'autres occasions d'apprendre. Il importe que les dilemmes vécus continuent d'être mis au jour de façon à ce que l'apprenti et la personne qui accompagne puissent chercher des moyens de les gérer. Le double regard, d'une part sur l'expérience d'apprentissage et, ensuite, sur les modalités de la supervision, est une autre source de gratification pour l'apprenti.

L'apprenti sera interpellé, pendant la formation, à suppléer les limites de son savoir disciplinaire pour chercher dans l'action ce qui répond le mieux aux particularités de ses clients (St-Arnaud, 2001). Dans cette perspective, comme le soutiennent Beauvais et Boudjaoui (2005), la pensée constructiviste et complexe semble mieux convenir au paradigme de l'accompagnement. En adoptant cette posture, la personne qui accompagne ne cherchera pas à réduire les situations que rencontre l'apprenti, en fonction de son cadre de référence, mais elle cherchera, plutôt, à comprendre comment ce dernier construit sa réalité pour l'aider à la construire autrement. Puisque c'est en construisant sa réalité que l'apprenti se construit lui-même, c'est de cette façon uniquement que la personne qui accompagne peut l'aider à déployer ses particularités pour qu'il devienne ce qu'il veut devenir.

### **2.3. LE GROUPE COMME SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE**

Le développement d'une compétence relationnelle de coopération qui favorise la poursuite de cibles communes, la reconnaissance de champs de compétence complémentaires et le partage du pouvoir en fonction des champs de compétence est très difficile pour la très grande majorité des apprentis (Argyris, 1980; 1982; 1990; 1991, 1995; 1996; Argyris, Putman et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974; Henry, 1996). La culture ambiante récompense, encourage et protège surtout les valeurs associées aux modèles d'expert (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985; Schön, 1983; 1987). Dans un tel contexte, il est intéressant d'investiguer l'utilisation du groupe pour faciliter l'apprentissage d'une telle compétence. Le caractère d'ilot culturel est un élément qui a permis aux huit adultes de se maintenir sur la voie de l'apprentissage de la coopération malgré les inconforts qui ont été vécus (LeBlanc, 2002). Dans le programme de psychologie où intervient l'auteure, des activités collectives de supervision sont actuellement en expérimentation pour soutenir le développement de la compétence relationnelle de coopération. Quelques observations, accessibles à ce jour, en regard de ces expériences de supervision sont rapidement soulignées.

Le groupe, par définition, est un système qui existe en tant qu'entité ponctuelle. Lorsque sa naissance et son développement s'inscrivent dans la démarche d'apprentissage, c'est-à-dire lorsque le groupe construit ses frontières en cherchant à se donner une identité à l'intérieur des balises d'apprentissage, il devient un soutien puissant au développement de la compétence. S'il adopte la logique qui veut qu'il soit indispensable d'apprendre autrement qu'à partir de l'action, il devient, lui-même, le promoteur de cette culture d'apprentissage.

Les échanges entre la personne qui accompagne et les apprentis recèlent des potentiels importants pour le développement de la compétence. Les échanges à voix haute agissent à la manière des dialogues de Bohm<sup>5</sup> (1990), c'est-à-dire, comme des plates-formes où les idées, les croyances, les valeurs et les appréhensions quant à la compétence sont mises en commun. Ils sont des occasions pour légitimer l'expérience d'apprentissage, des occasions de partager des perceptions et des occasions de redéfinition de l'apprentissage. Lorsque ces échanges aboutissent sur des choix éclairés permettant au groupe de poursuivre la démarche, c'est l'émergence d'une volonté collective qui va au-delà des préoccupations individuelles de chacun.

Les incidents aléatoires qui se produisent à l'intérieur même du groupe sont d'autres occasions intéressantes de soutien à l'apprentissage. Lorsque le groupe est invité à donner un sens à de tels incidents, ces incidents deviennent des occasions d'apprentissage collectif donnant naissance à de nouvelles compréhensions, de nouvelles définitions et de nouvelles modalités de fonctionnement. Ils sont des occasions d'apprendre dans l'action en tenant compte du caractère singulier du groupe. Les apprentissages fournissent, pendant un certain temps, une stabilité au groupe, stabilité qui se modifiera lorsqu'un nouvel incident se produira. Le double regard que les apprentis portent, d'une part sur leur expérience d'apprentissage et, ensuite, sur les normes de fonctionnement du groupe accentue les occasions de modifications des normes du groupe pour en créer de nouvelles qui soient cohérentes avec le développement de la compétence et qui tiennent compte des particularités du groupe.

Toutes les situations que les apprentis amènent en supervision pour chercher des moyens d'être plus efficaces sont porteuses de l'amorce de la nouvelle compétence. Dans cette perspective, les liens synergiques de collaboration et de complicité qui s'établissent entre les apprentis, autour de ces situations, sont intéressants pour ce qui est de mobiliser le potentiel d'apprentissage (Le Boterf, 1999; Petit, 1998). Ils contribuent à renforcer les balises de la culture groupale pour apprendre la coopération. Argyris (1999) insiste sur l'impossibilité pour une personne de maîtriser seule l'apprentissage d'un modèle de coopération mais souligne qu'il peut être enseigné

---

5. David Bohm, professeur de physique théorique au Collège Birkbeck à Londres, s'est intéressé à la théorie des *quanta*. Ses recherches visent à intégrer comme une totalité indivisible la matière et la conscience. Il propose, au début des années 1980, une stratégie qu'il appelle « dialogue » ayant comme objectif de mettre au jour, à l'intérieur de groupes, les processus qui fragmentent la communication entre les individus (Bohm, 1990; 1995).

par une activité de groupe où les participants agissent comme des agents de lucidité pour celui qui n'a pas accès à ses processus de raisonnement. C'est ainsi que les apprentis s'entraident dans cet apprentissage en partageant cette responsabilité avec la personne qui les accompagne.

## CONCLUSION

Le développement d'une compétence relationnelle de coopération exige un accompagnement particulier. L'ensemble des interventions de la personne qui accompagne doit susciter ce mélange d'ordre et de désordre, de créativité et de règles qui permettra à l'apprenti de voir ce qu'il ne sait pas d'abord voir, de s'approprier la démarche et enfin de produire ses propres processus de légitimation des constructions en cours d'apprentissage. Les modalités d'accompagnement se superposent pour donner priorité à l'apprenti afin qu'il ait accès à ses façons de construire son apprentissage et pour revenir constamment aux données émergeant de l'action. Enfin, la démarche d'apprentissage doit également faire place à la recherche de balises et de règles du jeu qui respectent son orientation. Elle doit également permettre à l'apprenti de demeurer innovateur, changeant et créatif pour trouver des façons d'intervenir lui permettant de vivre l'expérience d'apprentissage avec plus de facilité. Ce mouvement donne une direction à l'apprentissage et tend vers une certaine régularité ou répétition qui permet à l'apprenti de progresser vers une nouvelle pratique.

L'avancement des pratiques professionnelles favorisant des stratégies comportementales cohérentes avec des valeurs de coopération dépendra des habiletés des accompagnateurs à développer des systèmes d'apprentissage efficaces pour une éducation de ces pratiques. Dans cette perspective, le groupe, comme soutien au développement d'une compétence relationnelle de coopération, mérite d'être exploré en profondeur.

## BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York, Academic Press.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- Argyris, C. (1991). « Teaching Smart People How to Learn », *Harvard Business Review*, 69(3), p. 99-109.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Inter Éditions.
- Argyris, C. (1996). « Actionable Knowledge: Design Causality in the Service of Consequential Theory », *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), p. 390-406.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Argyris, C., R. Putman et S. McLain Smith (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bohm, D. (1990). *David Bohm: On Dialogue*, Californie, Ojai.
- Bohm, D. (1995). *Wholeness and the Implicate Order*, 3<sup>e</sup> édition, Londres/New York, Routledge.
- Beauvais, M. et M. Boudjaoui (2005). « Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle: le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français », dans C. Landry et J.-M Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 163-179.
- Edmondson, A.C. (1996). « Tree Faces of Eden: The Persistence of Competing Theories and Multiple Diagnosis in Organization Intervention Research », *Human Relations*, 49(5), p. 571-595.
- Friedman, V.J. et R. Lipshitz (1992). « Teaching People to Shift Cognitive Gears: Overcoming Resistance on the Road to Model II », *Journal of Applied Behavioral Science*, 28(1), p. 118-136.
- Henry, C. (1996). « Understanding and Creating Whole Organizational Change through Learning Theory », *Human Relations*, 49(5), p. 621-641.
- Jeris, L.S., S.C. May et J.C. Redding (1996, février et mars). « Team Learning: Processes, Intervention and Assessment », Communication présentée au 6<sup>e</sup> Symposium: *Orchestrating Work and Learning*, *Academy of Human Resource Development*, Minneapolis, MN.
- LeBlanc, J. (2002). *Exploration de l'apprentissage en double boucle en situations d'interactions professionnelles difficiles*. Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Lipshitz, R., C. Omer et V.J. Friedman (1989). « Overcoming Resistance to Training: A Nonconfrontational Approach », *Training and Development Journal*, 42(12), p. 46-50.

- Louis, M.R. et R.I. Sutton (1991). «Switching Cognitive Gears: From Habits of Mind to Active Thinking», *Human Relations*, 44(1), p. 55-76.
- Mearns, D. (1997). *Person-Centred: Counselling Training*, Londres, Sage Publications.
- Petit, S. (1998). «La situation de travail productrice de compétence collective», *Éducation permanente*, 135(2), p. 99-107.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Doubleday, Garden City.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: les compétences de l'intervenant pour intervenir en relations humaines*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie: le changement personnel assisté*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Vail, P.B. (1996). *Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Permanent White Water*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité: contribution au constructivisme*, Paris, Seuil.

CHAPITRE

6

## *Madame EX*

Comment l'adulte s'actualise  
à l'université

---

*Lucie Mandeville*  
*Université de Sherbrooke*  
*lucie.mandeville@usherbrooke.ca*

**RÉSUMÉ**

*Madame EX est une adulte qui retourne à l'université. C'est une ex-infirmière, une ex-gestionnaire, une ex-thérapeute, etc. Elle s'inscrit dans un programme de cycle supérieur en souhaitant transformer son expérience en expertise. Quelles conditions lui permettront de développer ses compétences ? Ce chapitre décrit un modèle comprenant huit dimensions pour un apprentissage expérientiel significatif (Mandeville, 2004; 2001; 1998). Il présente ensuite les résultats d'une démarche dont le but était de cerner les conditions qui ont permis à des adultes de s'actualiser à l'université. Les résultats indiquent que les adultes réalisent des apprentissages significatifs par eux-mêmes, quelquefois sans aucun accompagnement. Cela pose la question du rôle effectif de l'accompagnateur dans la démarche qu'effectuent les adultes aux cycles supérieurs.*



La majorité des articles dans cet ouvrage parlent pour les adultes, et décrivent des modalités et des processus qui devraient faciliter leur apprentissage aux cycles supérieurs. Certains d'entre eux parlent des adultes « vus et racontés » à partir de l'expérience de leurs accompagnateurs (Landry, 2005 ; Pilon, 2005). Le texte actuel fait parler les adultes. Certaines notions qui y sont abordées confirment les théories sur l'accompagnement de l'adulte au cycle supérieur. D'autres viennent semer le « doute », tel qu'il est prôné par Beauvais et Boudjaoui (2005, p. 171), « le doute comme impératif éthique de l'accompagnement », car elles s'opposent à notre vision des besoins et des attentes de l'adulte.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats d'une investigation réalisée auprès de cinq adultes inscrits à des programmes universitaires de formation professionnelle. Le présent texte constitue une synthèse des témoignages de ces adultes à qui nous avons demandé ceci : « Aidez-nous à comprendre ce qui vous permet de faire des apprentissages importants à vos yeux ». L'objectif de cette démarche était d'apporter le point de vue de l'adulte, lui-même, afin de contribuer à notre réflexion sur l'accompagnement aux cycles supérieurs. Dans cet article, le terme « accompagnement » réfère à la fonction habituellement tenue par l'enseignant, le superviseur ou le tuteur qui vise à faciliter l'apprentissage de l'apprenant.

Cette démarche de nature exploratoire a permis, en étant nous-mêmes « accompagnées » par cinq adultes, de confronter les résultats d'une recherche antérieure (Mandeville, 1998). Celle-ci avait permis de proposer un modèle sur les dimensions d'un apprentissage expérientiel significatif. Ce modèle inductif, issu de l'expérience d'étudiants en psychologie, révélait les principales conditions leur ayant permis de développer des compétences qui leur permettraient de traiter les situations de vie personnelle et professionnelle. La présente étude sur la manière dont *Madame Ex* s'actualise à l'université devait mettre en perspective les différentes composantes de ce modèle.

Or, qui est *Madame Ex* ou, son homologue, *Monsieur Ex* ? C'est une ex-infirmière, un ex-administrateur, un ex-thérapeute, une ex-maman qui a interrompu ses études pour prendre soin de son enfant, une ex-étudiante qui a pris le temps de voyager et de travailler avant de se réorienter, etc. C'est une personne qui a un bagage riche d'expériences. Elle s'inscrit à l'université pour transformer son *expérience* en *expertise* dans un nouveau champ de pratique lié à sa formation actuelle. L'intérêt de cet article est de répondre à la question : comment *Madame Ex* apprend et surtout comment pouvons-nous l'aider à apprendre ? En d'autres mots, nous cherchons à savoir quelles conditions permettent à l'adulte de développer ses compétences et d'actualiser son potentiel à l'université et quel rôle nous pouvons

jouer dans l'accompagnement qui lui est offert. Le concept de « compétence » n'est pas univoque. Dans la présente étude, nous référons à la définition de Legendre (1993): « capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes [...] du type que l'on rencontre dans l'exercice d'une profession » (p. 223).

Dans ce chapitre, nous revenons d'abord brièvement sur le modèle des huit dimensions pour un apprentissage expérientiel significatif (Mandeville, 1998, 2004) qui a été utilisé au cours de notre étude. Ensuite, nous partageons la synthèse des récits racontés par les cinq adultes sur les aspects significatifs de leur formation aux cycles supérieurs. Ces histoires ont abouti à l'émergence d'un modèle à l'image de l'expérience des adultes rencontrés. Cette esquisse pourra fournir quelques pistes de réflexion pour améliorer les pratiques d'accompagnement d'adultes.

## 1. LES DIMENSIONS DE L'EXPÉRIENCE

Comme enseignant en formation professionnelle universitaire, nous sommes soucieux de la pertinence de nos interventions. Nous voulons que ce que nous enseignons aide vraiment une personne à apprendre. Cette préoccupation est d'autant plus présente lorsque nous enseignons dans des programmes où le développement des compétences personnelles est intimement lié à la formation (Mandeville, 2004). Parfois, lorsque nous n'avons pas l'impression d'aider significativement l'apprenant, nous pouvons nous sentir inutile et perdre le goût de faire ce que nous exerçons.

Par ailleurs, les gens apprennent des choses importantes à partir de leur expérience. Les apprentissages les plus significatifs se font dans la vie de tous les jours (Peltier, 1987; Mandeville, 1998). L'université n'est donc pas le milieu le plus fertile dans ce domaine (Bourassa, Serre et Ross, 2000; Mandeville, 2004). Nous devons trouver une manière d'enseigner à l'université qui rejoigne le plus possible la manière dont les gens apprennent dans la *vraie* vie et, dans le cas qui nous intéresse, comment les adultes apprennent au quotidien.

À ce sujet, en 1998, nous avons mené une recherche auprès d'étudiants en psychologie, à qui nous avons demandé de raconter une expérience significative qui leur avait permis d'apprendre des choses utiles à leur future profession. Cette recherche a conduit à la conceptualisation d'un modèle sur les dimensions d'un apprentissage significatif, qu'on peut qualifier avec humour par l'abréviation PQÇCQC pour signifier qu'il s'agit d'un modèle « pour que ça change quelque chose ».

FIGURE 1  
**Dimensions pour un changement significatif**

- 
- Continuité transactionnelle de l'expérience
  - Signifiante de l'expérience
  - Engagement de la personne
  - Relation significative d'assistance
  - Autoréflexion
  - Reconnaissance de l'accomplissement
  - Actualisation de la personne
  - Développement de métacompétences
- 

Source: Tiré de Mandeville (2001).

L'étude des récits laisse entendre qu'une expérience, qui est source d'apprentissage et de développement, peut comporter huit dimensions importantes de l'expérience: c'est une expérience en continuité transactionnelle avec l'environnement; c'est une expérience signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne; c'est une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation; c'est une expérience comportant une relation significative d'assistance; c'est une opportunité d'autoréflexion; c'est une expérience qui est renforcée par la reconnaissance de l'accomplissement; elle favorise l'actualisation de la personne; elle contribue au développement de métacompétences. Dans les prochaines pages, nous présentons sommairement chacune de ces dimensions.

### **1.1. CONTINUITÉ TRANSACTIONNELLE**

La continuité transactionnelle est la première clé de l'expérience. Cette notion se rattache à deux notions introduites par Dewey: la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). Selon les récits des étudiants interrogés, la continuité transactionnelle suppose que l'expérience soit en lien avec la vie actuelle ou passée de l'apprenant, qu'elle se déroule sur une période suffisamment longue dans laquelle un ou plusieurs événements agissent comme déclencheurs à un changement qui, pour sa part, apparaît à un moment propice. Sauf quelques exceptions, la majorité des expériences racontées se déroulent sur le terrain, dans un environnement où la personne est confrontée à une réalité bien concrète. Une immersion dans un pays étranger est un exemple type. D'autre part, le processus vécu à travers

L'expérience est indissociable du contexte et du cheminement de vie. À ce sujet, certains considèrent que la démarche expérientielle est un chevauchement d'événements qui s'entrecourent.

Telle la vision constructiviste voulant que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que le savoir soit essentiellement reconstruit (Tardif, 1997), les récits montrent que l'expérience est progressive, dans le sens que ce qui précède l'expérience, l'expérience elle-même et ce qui la suit sont en continuité. L'existence de ces ramifications exhorte à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. À cet égard, il semble que, plus l'expérience est longue et plus le processus qui en découle est long, plus ceux-ci sont significatifs aux yeux de la personne. Toutefois, même si l'expérience est longue et graduelle, certains des récits laissent entrevoir qu'un ou plusieurs événements soudains et intenses lui donnent une impulsion initiale. Qu'il soit positif ou négatif, le déclencheur est souvent le « point tournant », ce qui fait que « tout revire de bord ». Celui-ci, à titre de catalyseur, favorise le changement dans la mesure où l'expérience apparaît à un *timing* où la personne avait besoin de la vivre. En fait, cet élément se conjugue à une disposition favorable chez la personne à l'égard de la démarche expérientielle, disposition qui est rattachée à une impression d'être prête à profiter de l'expérience.

## 1.2. SIGNIFIANCE DE L'EXPÉRIENCE

La signifiante est la deuxième dimension qui indique que l'expérience trouve une résonance chez la personne. À travers les récits, nous découvrons qu'une expérience signifiante semble répondre à un besoin chez l'individu. Ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. De plus, l'expérience peut correspondre à une propension chez l'individu, c'est-à-dire qu'elle peut rejoindre sa tendance naturelle à vivre l'expérience. Elle peut présenter également un défi à relever et des aspects de nouveauté aux yeux de l'individu.

La majorité des récits suggèrent qu'une expérience peut apparaître comme une réponse à un besoin conscient ou inconscient de la personne qui émerge lorsque deux aspects sont réunis : une situation insatisfaisante et une situation désirée. Ainsi, d'une part, la propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Dans les mots de quelques personnes interviewées, c'est être intrigué, attiré, fasciné ou passionné par certains aspects de l'expérience. Ces aspects peuvent être inhabituels, par exemple, une situation que l'on vit pour la première fois ou un contexte inaccoutumé.

D'autre part, ce qui surprend, c'est que l'expérience présente des difficultés très élevées : la mort d'un proche, un poste important à l'étranger, une dépendance affective, une crise d'angoisse. Ces difficultés amènent la personne à dépasser largement ses limites ou à expérimenter une situation intolérable. C'est dans ces termes qu'une personne exprime la véhémence de son expérience : « C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais cela a été la plus significative. »

Sur-le-champ, disons que la difficulté rattachée à ce défi va bien au delà des notions de « situations indéterminées », de « problèmes réels », de « situations insatisfaisantes » proposées par Dewey (1967), Lewin (Guénard, 1992) ou Argyris et Schön (St-Arnaud, 1992). Cette dimension se distingue également du modèle de Clouzot et Bloch (1981) et des résultats de Peltier (1987) sur l'accessibilité des situations d'apprentissage. De plus, quelques indications dans les récits, voulant que le défi soit parfois imposé par la vie ou par autrui, vont à l'encontre des positions de Rogers (1976), pour qui la signifiante de l'expérience est synonyme d'autonomie.

### **1.3. ENGAGEMENT DE LA PERSONNE**

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience apparaît de façon impérative dans tous les récits. En fait, les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. De façon plus spécifique, l'engagement peut supposer trois types de démarche : l'investissement, l'implication et la responsabilisation.

S'investir, c'est donner son temps et son énergie à une chose, en des mots évocateurs, c'est vivre « 24 heures sur 24 ». Le plus souvent, rien ni personne ne peut écartier l'individu de son engagement et « tout le reste prend le bord ». L'implication, pour sa part, signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle ; ses dimensions émotive, physique et cognitive sont activées (Côté, 1998). Cependant, la composante émotive occupe une place centrale au cours de l'expérience, qu'elle soit positive (joie, surprise, paix) ou négative (frustration, colère, peur). Enfin, la responsabilisation suppose que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. Pour plusieurs personnes interrogées, cette notion se résume en quelques mots : « se débrouiller seul, apprendre sur le tas, par soi-même et avec les pairs ». En fait, tout est interconnecté, plus la personne se sent responsable, plus elle s'investit, plus l'expérience l'implique entièrement.

### **1.4. RELATION SIGNIFICATIVE D'ASSISTANCE**

Une expérience comportant une relation significative d'assistance constitue une quatrième dimension de l'expérience. D'après les récits, d'une part, une expérience peut conduire à l'émergence d'un lien nouveau, s'il n'existe pas déjà, qui se transforme progressivement en relation significative, de telle sorte par exemple qu'une relation de travail peut devenir une amitié profonde.

D'autre part, une personne-ressource peut « assister » – dans le sens donné par St-Arnaud (1999) au terme « assistance » – à la démarche expérientielle lorsqu'elle agit à titre de facilitatrice plutôt qu'experte. Cette relation d'assistance est favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'individu qui s'exprime notamment par un respect du rythme de la personne, une suspension des jugements et une écoute active. Par ailleurs, si les récits montrent que la personne peut profiter d'une telle relation, elle n'est pas absolument nécessaire à la démarche expérientielle. À ce sujet, les récits montrent que le fait que les personnes ont eu à se débrouiller seules est plus significatif que l'aide apportée par une personne-ressource.

### **1.5. AUTORÉFLEXION**

L'autoréflexion, qui apparaît dans les récits, rejoint le concept de réflexion en cours d'action et sur l'action de Schön (1994). Celle-ci suppose que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. Réfléchir sur soi est donc au cœur de l'expérience et s'inscrit à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. Certains récits suggèrent également qu'un temps d'arrêt apporte le recul nécessaire à la « digestion » de l'expérience. De plus, un environnement dans lequel la personne se retrouve seule peut favoriser l'autoréflexion. Ce contexte, marqué par l'absence de distractions, donne ou impose, en certaines circonstances, une occasion d'être confronté à soi-même comme dans le cas d'une maladie grave qui retient une personne alitée pendant des mois ou encore dans le cas d'une personne rejetée par ses proches lorsqu'elle s'est retrouvée enceinte à 16 ans.

### **1.6. RECONNAISSANCE DE L'ACCOMPLISSEMENT**

Les récits montrent qu'une sixième clé peut renforcer la démarche expérientielle: la reconnaissance de l'accomplissement. La reconnaissance correspond au jugement positif porté à l'égard de ce qu'une personne accomplit à travers l'expérience. Ce jugement est porté soit par la personne

elle-même soir par autrui. L'accomplissement est lié à la capacité d'atteindre un but, en d'autres mots, c'est la réalisation d'un projet que l'on mijote depuis longtemps, c'est son aboutissement. Dans les mots des personnes interviewées, c'est être fier de soi parce qu'on a réussi à se défaire d'une dépendance ou être applaudi par les autres parce qu'on a mis sur pied un centre d'hébergement.

### **1.7. ACTUALISATION DE LA PERSONNE**

L'actualisation de la personne constitue un des apports de la démarche expérientielle. À travers son processus d'actualisation, le potentiel de la personne peut être découvert, se consolider et finalement se transformer. Par la découverte de soi, la personne s'ouvre davantage à son expérience, développe une meilleure connaissance de soi et met à jour ses ressources. Par la consolidation de son identité, elle affermit ce qu'elle a découvert. À cet égard, l'expérience peut conduire à l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, la recherche d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel. Enfin, ce cheminement peut mener à un changement personnel important qui peut supposer la transformation des perceptions, des valeurs, des attitudes et des comportements de la personne.

### **1.8. DÉVELOPPEMENT DE MÉTACOMPÉTENCES**

L'actualisation du potentiel de la personne est mise à profit sur le plan professionnel par le développement de métacompétences. Une métacompétence correspond à un ensemble de ressources qui englobe plusieurs compétences professionnelles. Selon les récits, la démarche expérientielle peut conduire au développement de deux métacompétences traduites par les expressions suivantes : « comprendre par l'expérience » et « apprendre à apprendre ». La première réfère à la capacité de se rapporter à son propre vécu pour une meilleure compréhension d'une réalité. À cet égard, la personne peut mieux comprendre le vécu d'autrui parce qu'elle a vécu elle-même une expérience similaire. De plus, cette ressource peut être à l'origine du développement d'une plus grande capacité de discernement favorisant trois attitudes chez elle : le non-jugement, l'acceptation et l'ouverture à la différence. La deuxième métacompétence, qui consiste à « apprendre à apprendre », renvoie à la capacité d'apprendre à partir de ses expériences, en d'autres mots, à une action engagée vis-à-vis sa propre démarche expérientielle. La personne peut acquérir des aptitudes favorisant son propre développement : les capacités d'introspection, d'adaptation ou la tolérance à l'ambiguïté et une plus grande aptitude à passer à l'action ou à prendre

l'initiative de sa propre démarche expérientielle. De plus, l'expérience insuffle une volonté de poursuivre son développement au-delà de l'expérience, par une plus grande sensibilité aux occasions de développement et un désir de s'actualiser personnellement et professionnellement.

## 2. LIMITES DU MODÈLE

Les étudiants ont ainsi raconté leur expérience et l'analyse de leurs récits a permis de déduire que, pour qu'une activité de formation professionnelle soit significative pour eux, elle doit comprendre un certain nombre de dimensions constituant le modèle des huit dimensions de l'expérience. Sans qu'il soit possible de généraliser les résultats de cette recherche à l'enseignement aux cycles supérieurs, ce modèle fournit des données riches pour le formateur qui s'intéresse particulièrement au développement des compétences professionnelles et personnelles. Néanmoins, des limites concernant ce modèle apparaissent inévitablement lorsqu'on désire transposer ces dimensions aux activités de formation universitaire, dans la mesure où, évidemment, cela est faisable et souhaitable. Dans ce qui suit, nous abordons quelques-unes d'entre elles.

Le modèle permet de mieux comprendre les mécanismes favorisant un apprentissage intégré, entre autres, en tenant compte du passé, du présent et des aspirations futures de la personne. L'un des enjeux soulevés par l'application de cette dimension dans la formation professionnelle universitaire est de développer des programmes qui soient réellement indissociables de la réalité de l'apprenant, c'est-à-dire que chaque activité et chaque programme soit fait « sur mesure » et qu'il coïncide avec le cheminement singulier de la personne. La formation devrait prendre la personne là où elle est et l'amener un peu plus loin dans son parcours professionnel et personnel. Même si cette préoccupation est omniprésente chez le formateur averti, des considérations liées, entre autres, à la rentabilité des programmes empêchent de concrétiser cette intention qui relève davantage d'un idéal. En effet, la formation sur mesure génère des coûts difficiles à assurer.

Hormis ces observations financières, nous savons que dans le milieu universitaire, traditionnellement, le cheminement personnel de l'apprenant est clivé de l'acquisition de connaissances. Les récits permettent de saisir l'importance, mais aussi l'ampleur du défi que représente la considération de cette dimension dans la formation professionnelle. Toutefois, ce défi semble avoir été relevé dans certains établissements. En ce sens, les programmes basés sur l'utilisation de la praxéologie, l'autoformation ou



L'approche autobiographique, comme celui de la maîtrise en études des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (Pilon, 2005) pourraient servir de modèles.

Ces limites, bien qu'évoquant des implications financières et pédagogiques importantes, sont tout de même plus concevables pour les programmes, qu'ils soient universitaires ou privés, que d'autres dimensions apparaissant dans les récits des étudiants. Par exemple, le degré très élevé du défi – telle une expérience insoutenable qui va bien au-delà des limites de la personne – n'est éthiquement pas envisageable en formation universitaire. Il en est de même pour certaines expériences permettant d'apprendre à mieux comprendre une réalité parce que nous l'avons vécue. Effectivement, si nous pouvons aisément proposer d'expérimenter un travail d'équipe pour susciter des apprentissages sur la réalité d'une dynamique de groupe, il n'est strictement pas admissible de proposer d'expérimenter une crise d'angoisse, une dépendance affective ou un deuil pour mieux comprendre ces différents phénomènes.

Ces considérations incitent à reconsidérer le modèle des huit dimensions de l'expérience. En effet, non seulement ses limites en ce qui concerne l'enseignement aux cycles supérieurs sont-elles évidentes ; plus encore, ce modèle ne tient pas compte des particularités d'une clientèle adulte. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats d'une démarche ayant comme finalité de revoir et d'ajuster le modèle à partir du point de vue de l'adulte.

Notre démarche auprès d'adultes inscrits en formation professionnelle universitaire a conduit à l'élaboration d'une représentation singulière de l'apprentissage expérientiel chez l'adulte. Il s'agit, pour ainsi dire, d'un modèle « pour adulte seulement » qui se situe dans le prolongement du modèle précédent portant sur les huit dimensions de l'expérience.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche exploratoire a été menée auprès de cinq adultes, dont quatre femmes et un homme âgés de 28 à 47 ans. Ces adultes sont inscrits ou diplômés des programmes de maîtrise et de doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke. Nous leur avons demandé de nous raconter une situation au cours de leur formation au cycle supérieur qui leur a permis de réaliser des apprentissages importants à leurs yeux, dans la perspective de leur future profession.

Cette recherche avait pour but de cerner les conditions d'actualisation pour des adultes inscrits à des programmes d'études aux cycles supérieurs. Elle avait deux objectifs spécifiques :

1. cerner les conditions qui ont permis à des adultes de s'actualiser et de se développer professionnellement de façon significative ;
2. déterminer les liens entre ces conditions et celles issues du modèle des huit dimensions de l'expérience.

Une méthode qualitative de collecte des données basée sur l'entretien centré (Boutin, 2000) a été utilisée. Ces entretiens ont duré deux heures et ils ont porté sur les thèmes suivants : la description d'une ou deux expériences significatives d'actualisation au cours des cycles supérieurs, l'importance de ces expériences dans le développement des compétences, les liens avec les huit dimensions du modèle initial. L'outil de collecte est présenté en annexe.

Nous avons enregistré et reproduit le *verbatim* des récits de chaque personne interviewée. Ceux-ci ont ensuite été analysés par une méthode d'analyse qualitative de théorisation ancrée (Paillé, 1994), de telle sorte que les réponses à chaque question ont été codées, catégorisées et mises en lien. La conceptualisation de ces liens a donné lieu à un modèle en émergence pour lequel la présente étude est une première exploration.

Les limites de cette recherche reposent principalement sur le nombre restreint d'adultes interrogés et la particularité de leur profil. Le résultat de notre étude constitue une synthèse de leurs témoignages qui ne pourrait être généralisée à d'autres populations adultes.

#### **4. LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT : LE POINT DE VUE DE L'ADULTE**

Avant de présenter la synthèse des récits, il importe de mentionner ce qui suit. Lorsque nous leur avons demandé de choisir une ou deux expériences importantes leur ayant permis de s'actualiser au cours de leurs cycles supérieurs, tous les adultes interrogés, sans exception, ont traité d'expériences personnelles vécues en stage. Ces expériences étaient uniques pour chaque personne, mais elles concernaient toutes une démarche individuelle initiée par l'adulte lui-même. Comme les cinq adultes n'avaient pas eu connaissance des récits des autres et que les entrevues s'étaient déroulées individuellement, ce qui s'est avéré significatif pour ces adultes n'est ni un cours théorique, ni une activité d'apprentissage formelle, mais plutôt une démarche personnelle. Devrions-nous être surpris par ce constat ?

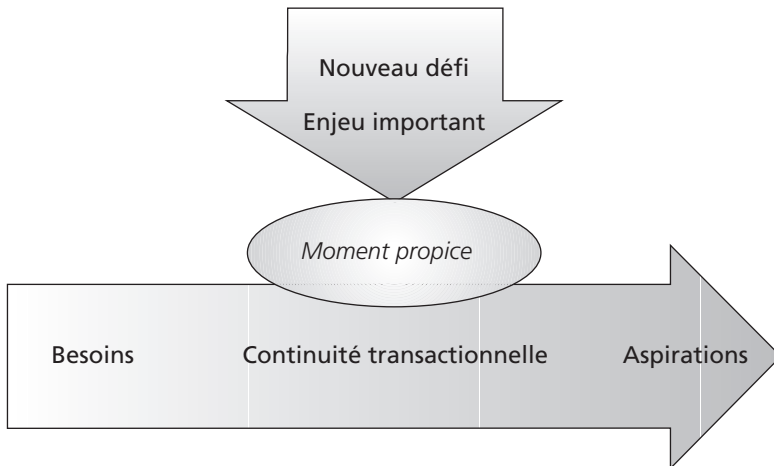
Probablement pas. Néanmoins, celui-ci incite à questionner la pertinence et l'impact de nos interventions d'enseignement et d'accompagnement sur les apprentissages significatifs des étudiants. Nous y reviendrons en conclusion.

Une phrase comprenant quatre composantes centrales permet de traduire l'ensemble des données recueillies auprès des cinq adultes et de refléter le plus fidèlement possible leurs récits : 1) l'expérience est une quête ; 2) dans laquelle l'apprentissage est incarné ; 3) de sorte qu'elle sert principalement à consolider une nouvelle manière d'être soi ; 4) et d'apprendre à s'utiliser dans l'intervention. Chacune de ces composantes est maintenant approfondie.

#### 4.1. L'EXPÉRIENCE EST UNE QUÊTE

L'expérience est une démarche consciente et volontaire orientée vers un objectif. Au delà d'une quête de savoir et de compétence, ce but est tourné vers le sens que l'adulte cherche à donner à sa vie, vers la création de son identité véritable à laquelle il aspire. À ce titre, l'expérience contribue au devenir de l'individu.

FIGURE 2  
L'expérience est une quête



Aux yeux des cinq adultes interrogés, de toute évidence, cette quête menée à travers l'expérience est en continuité transactionnelle avec leur vie. Cela constitue une dimension centrale, importante, significative, d'où tout le reste découle. Certains affirmeront ainsi qu'il est impossible de séparer l'expérience significative du reste de leur vie et, si c'est en lien avec leur vie, c'est parce que l'expérience vient d'eux et qu'elle touche toutes les facettes de leur existence.

Au départ de la démarche expérientielle, il y a un besoin qui est conscient ou, du moins, qui le devient inévitablement. Ce besoin émerge d'aspirations existantes. Ici, la notion d'aspiration remplace celle, présente dans le modèle initial, de propension à vivre l'expérience. En effet, elle permet de mieux traduire le désir profond de changement chez l'adulte dans son processus d'apprentissage.

De plus, cette expérience correspond à un acte volontaire recherché. L'expérience n'est donc aucunement parachutée comme un événement qui tombe du ciel, qui est soumis à un contrôle externe quelconque et qui apparaît en dehors du dessein ou de la trajectoire de l'adulte. En vérité, celui-ci est en quête de cette expérience; son vécu actuel ou passé réclame d'expérimenter une situation nouvelle, qui n'est toutefois pas étrangère aux élans intériorisés. Comme le souligne Landry (2005), il s'agit d'une quête « d'existence ». Pour les adultes interrogés, cette démarche recherchée depuis cinq ou dix ans devient enfin possible. C'est un ressenti parfois obscur mais présent, une intuition portée depuis longtemps. C'est voulu, désiré, anticipé. Il s'agit d'un cheminement concret, devenu conscient, pour trouver l'intégrité ou la cohérence visée.

L'expérience arrive à un moment propice. Cette notion est capitale. Les adultes vont dire qu'ils étaient rendus là, qu'ils étaient prêts à vivre cette expérience. Par ailleurs, ce n'est pas une question de bon *timing* comme si, encore une fois, l'événement arrive de l'extérieur de soi. Il advient, dit-on, parce que le besoin nous habite, que cette quête fait qu'on s'ouvre à ce qui survient. La notion de moment propice, vue sous cet angle, traduit bien l'idée de transaction de Dewey (Deledalle, 1995). Dans nos propres termes, c'est une bonne correspondance, une forme de rencontre initiée par la quête de la personne et des conditions extérieures favorables.

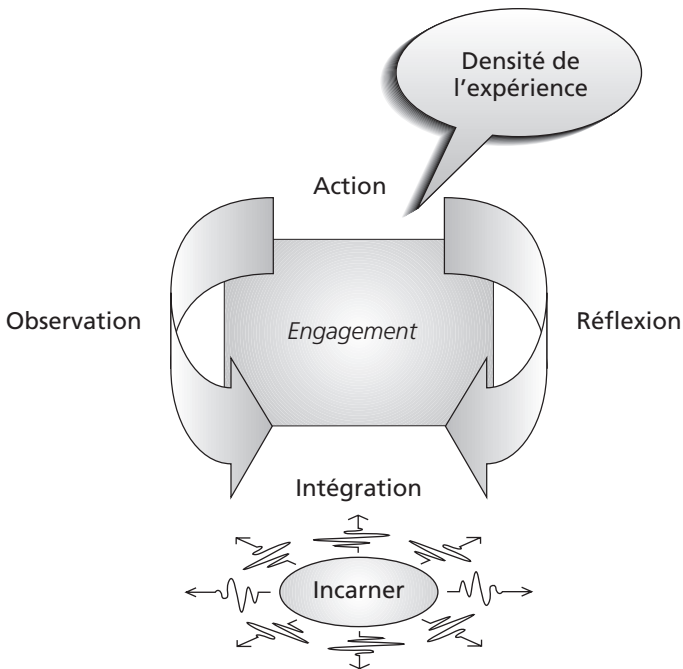
Ces conditions se présentent sous la forme d'un nouveau défi qui, pour sa part, ne se manifeste pas, tel le modèle initial, comme une épreuve insurmontable. En général, il s'agit d'une difficulté de niveau moyen, jumelée à un contexte qui, lui, représente un enjeu important. Ainsi, c'est rarement l'obstacle qui est élevé, mais le fait que celui-ci fait entrave à une démarche foncièrement importante aux yeux de l'adulte. D'un point de vue général, c'est de prendre ses études au sérieux. Plus spécifiquement, c'est de

vouloir dépasser à tout prix un événement qui risque de remettre en question la poursuite et la réussite d'une réalisation personnelle fondamentale. À cet effet, on admet que face à l'événement, il n'est pas question de lâcher. On trouve cela difficile, mais on veut vraiment profiter de cette expérience nouvelle. On a tellement voulu accomplir ce projet, que l'on désire passer par-dessus les difficultés, peu importe lesquelles, pour y arriver.

#### 4.2. L'APPRENTISSAGE EST INCARNÉ

L'engagement de l'adulte dans son processus d'apprentissage mène à une forme d'intégration des acquis qui est qualifiée, à juste titre, par une des personnes interviewées, d'un apprentissage incarné.

FIGURE 3  
Engagement de l'adulte



Cet engagement se reflète encore, dans ce cas, par une structure tripolaire comprenant un investissement, une implication et une responsabilisation de la personne. L'investissement suppose que l'adulte consacre volontairement du temps à l'expérience. En aucun cas, il le fait de façon acharnée et forcée, comme il était possible de le voir dans le modèle initial. Pour justifier cet investissement, plusieurs réfèrent à l'intensité de l'expérience. C'est tellement intense que naturellement, l'expérience habite l'adulte jour et nuit. Quand il raconte son récit, cette intensité émerge de nouveau, comme si elle était encore bien vivante. Un phénomène particulier concernant l'omniprésence de l'expérience est toutefois noté par quelques adultes rencontrés. Dans des moments privilégiés, certains vivent une période forte (*high*), suivie d'une période dans laquelle l'expérience se poursuit, mais son intensité s'estompe (*down*). Ainsi, l'investissement semble être modulé par cette variation de l'intensité : à des moments, on y est plongé complètement, on y pense constamment, on en rêve même ; à d'autres moments, on y baigne subtilement sans y être totalement submergé.

L'implication est indéniable, et cela à tous les niveaux, mais surtout au niveau émotif. À cet effet, l'une des personnes interrogées affirmait ceci : *Cela a eu un impact sur moi, au niveau physique, affectif, rationnel, mais c'est le cœur qui a été le plus touché.* Un autre mentionnait que c'est d'abord la dimension cognitive qui a été rejointe, par la compréhension rationnelle de nouvelles notions. Néanmoins, lorsque l'expérience a fait écho à ses valeurs, des dimensions plus profondes de son être ont été ébranlées.

La responsabilisation demande que cette démarche soit initiée à partir de soi, par soi, pour soi. Cette prise en charge personnelle constitue l'essentiel de l'apprentissage de certains individus rencontrés. Ils diront : *J'ai assumé mon changement. J'ai donné moi-même du sens à mon expérience. J'ai réalisé un cheminement qui vient de moi-même.* Or, si certains aspects du contexte universitaire, comme le stage et la supervision, permettent d'encadrer l'expérience et de susciter la réflexion, ces dernières sont essentiellement induites par l'adulte.

À la source de l'expérience, il y a donc une volonté intrinsèque qui, associée à des conditions favorables, conduit à l'actualisation. Mais, comment l'adulte apprend-il ? Comme le suggère également Kolb (1984), les récits des personnes interviewées nous rappellent que l'adulte apprend en s'observant dans l'action et en réfléchissant sur son expérience. L'un d'entre eux précise que c'est par les sens, par l'intuition qu'on apprend. Nous verrons que l'adulte éprouve la nécessité de traiter l'information qu'il reçoit à partir de son organisme.

En fait, chacun semble posséder une théorie de son apprentissage ; un modèle qui lui permet de décrire le chemin que l'information nouvelle parcourt dans son organisme. Voici la théorie de *Madame Ex*.

*Ce que j'apprends, je le vis d'abord avec mon corps. Lorsque l'expérience d'apprentissage est intense, je sens qu'elle entre en moi, comme une éponge. En tant qu'adulte, je ne suis pas une page blanche, j'ai besoin que le savoir s'intègre, qu'il prenne du sens ; seulement là, l'intégration est possible.*

À l'instar de cette dernière, un autre reconnaît ceci : *J'ai besoin que le savoir se connecte à l'intérieur de moi, je dois le ressentir et qu'il corresponde à mes valeurs. Quand le savoir se situe seulement à un niveau cognitif, cela ne passe pas.* De même, un adulte soutient qu'il n'est pas une personne qui apprend sans qu'il y ait quelque chose qui le rejoigne profondément. L'expérience est le catalyseur d'une ressource qui est déjà là ; l'expérience n'est pas responsable de développer cette ressource, elle ne sert qu'à la faire émerger.

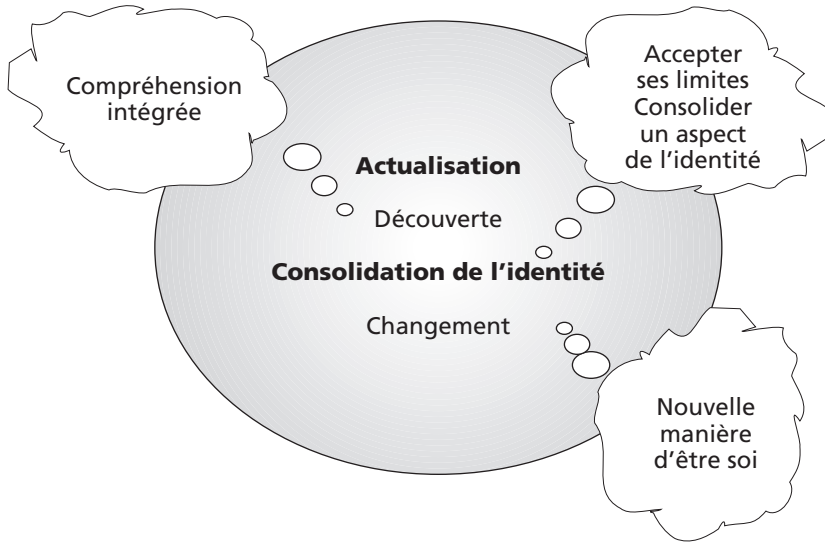
Cette manière d'apprendre de l'adulte semble agir comme un filtre. Selon les adultes interrogés, ce filtre ralentit le processus d'intégration des connaissances. C'est un peu comme si les connaissances traversaient un filtre, qui représente la densité de l'expérience acquise, avant d'être intégrées. En effet, le besoin de traiter l'information et de la connecter à des dimensions intérieures est un processus complexe qui retarde, mais qui, d'un autre côté, rend possible l'intégration du savoir nouveau. L'intégration, à son tour, se traduit par un apprentissage incarné. Cette notion, qui réfère à la connaissance incarnée et sensible, est également signalée par Clénet (2005). Voici comment un adulte explique le phénomène.

*Une formatrice appelait cette forme d'intégration « incarner mes apprentissages », en opposition à la forme d'intégration d'un jeune étudiant. J'apprends des choses non seulement pour les retenir dans ma tête, pour montrer que je sais telle ou telle théorie ; j'incarne les connaissances nouvelles, je les ramène à moi, et ainsi, je les intègre véritablement.*

### **4.3. CONSOLIDER UNE NOUVELLE MANIÈRE D'ÊTRE SOI**

En ce qui concerne l'actualisation de soi, chez l'adulte, les trois mêmes phénomènes du modèle initial sont généralement présents : la découverte de soi, la consolidation de l'identité et le changement personnel. Néanmoins, pour l'adulte, c'est la consolidation de l'identité qui apparaît de façon prégnante.

FIGURE 4  
L'actualisation de soi



Pour l'adulte, la découverte de soi a été faite dans le passé, dans des démarches antérieures ou dans un stage précédent. Par contre, la présente expérience fait comprendre des choses autrement. Comme s'il savait ces choses, mais qu'actuellement, il les expérimente dans l'action. À travers l'expérience, l'adulte réalise une autre forme de compréhension, plus intégrée, parce qu'il l'a expérimentée concrètement, voire physiquement. Certains vont qualifier cette compréhension d'un « savoir ressenti ».

En général, des changements de valeurs et d'attitudes envers soi et envers l'autre ont lieu. À cet effet, une étudiante adulte expliquait ceci avec conviction : *Cela m'a pris 47 ans pour changer, mais maintenant je ne suis plus la même.* Dans certains cas, le processus de changement n'est pas encore rendu à terme. Par ailleurs, il est enclenché. C'est ainsi qu'une autre personne se racontait : *Cela change en moi. Déjà, ce n'est plus pareil en moi. Du moins, je prends conscience de la nécessité de changer. Je veux que cela change et je suis prête à travailler fort pour que cela change.* Même si l'expérience peut bouleverser un parcours de vie et que le changement peut être prégnant à tous les niveaux de la vie d'un adulte – l'un d'eux insistait sur le fait que *c'est sa personne au complet qui est touchée* –, certains ne vivent pas un changement radical ni même aucun changement. Une expérience signifi-



cative semble donc pouvoir avoir lieu, comme le croit l'apprenant adulte (LeBlanc, 2005), sans qu'un changement majeur, dans les croyances et les valeurs ne soit requis.

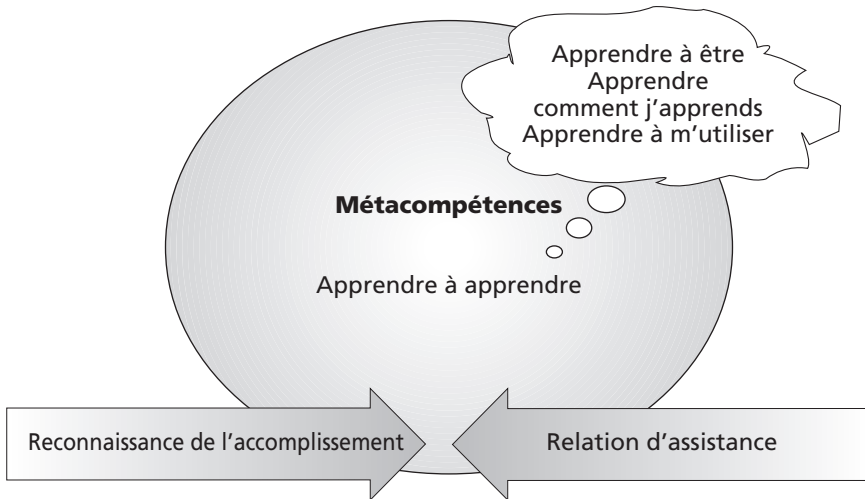
En fait, ce qui ressort principalement, c'est que l'expérience contribue à la consolidation d'une nouvelle manière d'être soi. Celle-ci est tout à fait en cohérence avec les aspirations de l'adulte et à ce qui est, somme toute, déjà présent ou, du moins, en devenir. Cela constitue une forme de renaissance, comme le souligne Landry (2005). De façon spécifique, pour certains, cela signifie de s'accepter et d'accepter ses limites, d'aller plus loin, de dépasser ses peurs, de développer une grande confiance en ses compétences, de mettre des mots sur sa propre façon d'intervenir. En somme, pour chaque adulte interrogé, l'expérience a permis de se rapprocher de son modèle personnel d'action, de raffermir un élément de son identité ou de concrétiser une valeur profonde : pour l'un, il s'agit d'atteindre la cohérence recherchée ou l'intégrité visée, pour l'autre, il s'agit d'actualiser le respect pour l'autre auquel il prétendait depuis fort longtemps.

#### **4.4. APPRENDRE À S'UTILISER DANS L'INTERVENTION**

Tout comme dans le modèle initial, le développement de métacompétences est une clé importante pour l'adulte. Toutefois, celle-ci doit être nuancée. Certains préciseront qu'il ne s'agit pas d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à « être », d'apprendre comment personnellement on apprend, et essentiellement d'apprendre à s'utiliser dans l'intervention. Au sujet de ce dernier aspect, une étudiante adulte s'exprimait ainsi :

*C'est dans le savoir-être que cette expérience m'a ébranlée le plus. J'ai appris à laisser de la place à ce qui monte en moi lors de mes interventions. M'utiliser, c'est vraiment ce que j'ai appris. En fait, l'important, c'est de savoir comment on apprend et de chercher des conditions pour favoriser cette manière d'apprendre. C'est de me donner toute la place dont j'ai besoin pour fonctionner selon la façon que mon organisme fonctionne à son meilleur[...] Le genre de fruits que je récolte, c'est le genre de fruits que j'aime manger, et je me rends de plus en plus compte combien j'aime un type d'apprentissage qui me permet de réfléchir sur moi, de m'observer, d'intégrer mes acquis.*

FIGURE 5  
Le développement de métacompétences



Deux dimensions complémentaires viennent renforcer le développement des métacompétences : la reconnaissance de l'accomplissement et la relation d'assistance. En ce qui concerne la première de ces dimensions, pour l'adulte, c'est d'arriver à « être » ou à trouver en soi ce qu'on cherche à devenir, sans pour autant que cela corresponde à un aboutissement matériel à l'extérieur de soi, sans aussi que cela soit un résultat achevé. La reconnaissance de cet accomplissement vient principalement de l'adulte lui-même, souvent des clients et occasionnellement des proches. En fait, cela est possible dans la mesure où l'adulte partage ouvertement sa démarche. Néanmoins, ce partage ne se fait pas à tout coup, comme l'indique l'extrait ci-après :

*Ce que j'ai appris, c'est trop précieux pour l'instant pour le partager à d'autres que mon copain. En fait, c'est tellement sacré pour moi que je n'ai pas le goût d'en parler à plusieurs personnes. D'ailleurs, c'est peut-être encore trop fragile à l'intérieur de moi pour le divulguer ouvertement. Cela viendra plus tard. Qui sait, dans dix ans, j'aimerais possiblement être reconnue pour cette intégrité que j'ai retrouvée.*

Dans de rares cas, le superviseur est mis au courant de la démarche personnelle de l'adulte. S'il a accès à cette information privilégiée en cours de route, mais plus souvent qu'autrement à la fin du processus, il peut

reconnaître le chemin parcouru. Ce chemin est toutefois rarement reconnu dans l'évaluation formelle des compétences de l'adulte au cours de sa formation au cycle supérieur. En effet, la majorité des adultes interviewés admettent ne pas avoir partagé les apprentissages significatifs qu'ils ont faits lors des évaluations mises en place pour juger de leurs compétences. Ici, les adultes interrogés supposent que les mécanismes d'évaluation ne s'intéressent pas à ce type de savoir. Pourquoi ? Quelques hypothèses peuvent être avancées : l'université reconnaît son importance, mais elle n'a pas développé des modalités formelles pour en rendre compte. L'adulte, lui-même hésite à mettre en valeur une expérience personnelle qui a conduit à un apprentissage des plus significatifs pour sa future profession. Il ne croit pas en un lien légitime entre son développement personnel et son développement professionnel. Il ne sait pas comment expliciter ce type de savoir ou il n'a pas appris à le faire ou, encore, il n'a pas été accompagné dans l'explicitation de son savoir d'action. À la suite d'une expérience d'apprentissage riche, un adulte manifeste ainsi sa contrariété face à l'évaluation formelle :

*Je n'ai pas senti de reconnaissance de l'université, notamment, dans l'évaluation formelle. En fait, dans l'examen devant le jury, j'aurais abordé des acquis plus intéressants que ce qui m'était demandé de raconter. Heureusement, je considère que la reconnaissance de mes clients est plus importante que celle de mes évaluateurs. Moi, je sais que cela fonctionnait avec mes clients. Par contre, si l'évaluation formelle avait considéré cet apprentissage important à mes yeux, cela aurait constitué le summum de mes accomplissements, la « cerise sur le sunday ».*

La relation d'assistance, pour sa part, varie d'une expérience à l'autre. Parmi les adultes rencontrés, deux d'entre eux ont été totalement seuls à réaliser la démarche. Ils n'ont pas dit le moindre mot à leur superviseur sur ce qu'ils vivaient et ce qu'ils apprenaient ou, du moins, ont-ils partagé le fruit de leur démarche seulement à la fin du processus d'accompagnement. Pour un autre, l'assistance reçue a pris la forme d'un modelage, c'est-à-dire que l'adulte s'est inspiré des qualités relationnelles de son superviseur pour apprendre à développer ses propres qualités. *Ce n'est pas tant ce que le superviseur m'a dit, en terme de contenu, précise-t-il, mais sa façon parfaitement cohérente d'intervenir lors de nos rencontres qui m'a aidé à développer ma propre cohérence.*

D'autre part, pour deux adultes qui considèrent le rôle important joué par la superviseure dans leur cheminement, c'est l'expertise de cette personne-ressource, par opposition à son rôle de facilitatrice, qui a été l'aspect le plus aidant. Pour un dernier apprenant, c'est justement l'assistance – dans son sens spécifique de facilitation – qui a constitué le cœur de son

expérience : *Mon expérience significative, dit-il, c'est essentiellement la relation avec un superviseur qui m'encourage à être totalement moi-même, à faire des erreurs, à me faire confiance.*

La diversité des expériences en ce qui concerne ce dernier aspect rejoint un élément du modèle antérieur indiquant que la relation d'assistance peut contribuer à un apprentissage significatif, sans qu'elle soit nécessairement indispensable. En effet, à la lumière des données recueillies auprès des cinq adultes rencontrés, il semble pertinent de poser une question capitale sur notre rôle effectif dans l'encadrement des étudiants : l'accompagnement est-il un processus suffisamment central dans la démarche d'apprentissage de l'adulte pour qu'il vaille la peine de le considérer comme un sujet d'étude, voire même, faire l'objet d'un tel ouvrage ? Nous concluons sur cette interrogation.

## CONCLUSION

La notion d'accompagnement est-elle un effet de mode, un mot qui sert à plusieurs connotations ou un changement réel de paradigme ? En ce cas, comment pouvons-nous nous rendre indispensables ou, du moins, être suffisamment utiles aux yeux de l'apprenant adulte ?

D'autre part, les traditions andragogiques, encore actuelles, doivent-elles insister sur le rôle de l'accompagnateur, à titre de facilitateur ? À ce sujet, Beauvais et Boudjaoui (2005) relèvent la nécessité d'une certaine retenue sans laquelle on quitte le paradigme de l'accompagnement. Néanmoins, l'expérience de *Madame Ex* montre que, dans certains cas, l'expertise de la personne-ressource est un aspect central dans un apprentissage significatif. Est-il donc indispensable de retenir notre expertise et de préserver ainsi l'apprenant d'une influence constructive ? En effet, Beauvais et Boudjaoui suggèrent que l'accompagnateur ne soit pas celui qui sait ce qui vaut pour l'autre et comment il doit s'y prendre. Il n'est ni conseil, ni expert, à moins que l'adulte n'éprouve, à un moment de son parcours, un besoin de direction plutôt que d'assistance. Pourtant, il nous arrive d'éprouver le besoin légitime d'être dirigé plutôt que d'être assisté, d'être à la recherche d'un conseil, d'une opinion extérieure, d'un point de vue différent du nôtre. Ce nouveau paradigme de l'accompagnement prône-t-il une relation à l'autre qui est centrée sur l'apprenant, mais qui par le fait même, empêche l'utilisation optimale des ressources de l'accompagnateur ?

D'autres questions issues des diverses composantes du modèle d'apprentissage de l'adulte au cycle supérieur méritent d'être soulevées. Comment l'université peut-elle recycler les conditions favorables aux

apprentissages les plus significatifs, que l'on retrouve généralement dans la vie quotidienne. Comment peut-elle s'ajuster à l'identité professionnelle acquise par l'adulte ? Quel est le degré de confort des accompagnateurs soucieux de favoriser des apprentissages chez l'adulte face aux diverses contraintes rencontrées dans le milieu universitaire ? Leur regard est-il porteur d'un quelconque espoir d'un changement de deuxième ordre, comme Watzlawick, Weakland et Fish (1974) le suggèrent, qui amènerait l'université à modifier radicalement ses structures pédagogiques traditionnelles ? Comment les mécanismes d'évaluation formelle peuvent-ils considérer les expériences personnelles significatives de l'adulte vécues au cours de la formation ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Beauvais, M. et M. Boudjaoui (2005). « Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle : le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 163-179.
- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (2000). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Clénet, J. (2005). « Accompagnements et formations d'adultes en alternance : complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 41-68.
- Clouzot, O. et A. Bloch (1981). *Apprendre autrement : clés pour le développement personnel*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Côté, R. (1998) *Apprendre : formation expérientielle stratégique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1967). *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- Guénard, D. (1992). « Introduction à la dynamique lewinienne », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 7, p. 45-51.
- Kolb, A.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice-Hall.

- Landry, C. (2005). « Le projet : au cœur de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 11-40.
- LeBlanc, J. (2005). « L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 117-134.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement : pourquoi et comment*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Mandeville, L. (2001). « Apprendre par l'expérience : Un modèle applicable à la formation continue », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 137-158.
- Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- Pailé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, (23), p. 147-181.
- Peltier, G.L. (1987). « Is Action Learning Another Dead Horse to Beat », *Clearing House*, 60(6), p. 247-249
- Pilon, J.-M. (2005). « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 69-98.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connâître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, J. (1997). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Watzlawick, P., C.E. Weakland et R. Fish (1974). *Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, Norton and Co.

## **ANNEXE**

### **LES CONDITIONS D'ACTUALISATION LES ADULTES AUX CYCLES SUPÉRIEURS EN PSYCHOLOGIE À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

#### **Partie 1 – Conditions d'actualisation**

##### *Identification des expériences*

Je vais te demander de repenser à ta formation à la maîtrise ou au doctorat depuis le tout début. Pense à ce que tu y as vécu (cours, stages, supervision, relation avec tes pairs, événements particuliers, activités marquantes, participation à des groupes, circonstances entourant ta formation). Identifie les expériences les plus importantes, celles qui t'ont permis d'apprendre quelque chose d'important à tes yeux, qui ont contribué de façon significative à ton développement professionnel.

De quelles expériences s'agit-il? Donne un nom ou un titre pour chacune des expériences.

Choisis la plus importante ou, mieux, les deux plus importantes à tes yeux.

##### *Description des expériences*

Peux-tu me raconter chacune de ces expériences<sup>1</sup>?

- Quels sont les événements qui ont conduit à cette expérience? Comment as-tu été amené à vivre cette expérience?
- Comment l'expérience s'est-elle déroulée (événements, contexte, déroulement, durée)?
- Quels sont les moments particulièrement significatifs?
- Qu'as-tu vécu durant cette expérience (aspects émotifs, physiques et mentaux)?
- Comment l'expérience se termine-t-elle? Qu'arrive-t-il? L'expérience se transforme-t-elle en autre chose?

---

1. Dans tous les cas, référer à l'expérience par le terme le plus approprié: expérience, événement, circonstance, activité.

### *Sens des expériences*

- Quels sont les apprentissages significatifs que tu as faits dans ou par cette expérience (savoir, savoir-faire, savoir-être) ?
- Qu'est-ce qui te fait dire que cette expérience est significative ?
- Quelle influence cette expérience a-t-elle eu ou va-t-elle avoir sur ton développement professionnel ?
- De ton point de vue, quelles conditions ont favorisé ton actualisation ? Peux-tu élaborer sur le sujet ?
- Qu'est-ce que tu aimerais changer pour que cette expérience soit encore plus significative ?
- Quand et comment as-tu pris conscience que cette expérience était source d'actualisation ?
- Certains acquis sont-ils difficiles à expliquer ?

### **Partie 2 – Liens avec le modèle des huit clés de l'expérience**

Peux-tu me parler des liens ou de l'absence de liens entre une ou deux de tes expériences et les aspects suivants ?

1. Continuité transactionnelle de l'expérience
  - En quoi l'expérience est-elle en lien avec ta vie actuelle ?
  - En quoi la durée de l'expérience a-t-elle été suffisamment longue pour apporter des apprentissages ou des changements significatifs ?
  - Certains aspects de l'expérience peuvent-ils être considérés comme des déclencheurs d'un changement ? Si oui, peux-tu élaborer ?
  - En quoi l'expérience correspond-t-elle à un bon *timing* pour toi ?
2. Signifiante de l'expérience
  - En quoi l'expérience répond-t-elle à un besoin (conscient ou non) chez toi ?
  - En quoi l'expérience correspond-t-elle à tes intérêts ou à tes aptitudes ?
  - En quoi l'expérience représente-t-elle une expérience suffisamment nouvelle pour être stimulante à tes yeux ?
  - En quoi l'expérience représente-t-elle un défi suffisamment élevé pour être stimulant à tes yeux ?



3. Engagement de la personne
  - En quoi l'expérience a-t-elle suscité un degré élevé d'investissement en terme de temps et d'énergie pour toi ?
  - En quoi l'expérience a-t-elle suscité une implication active de ta part (émotion, physique, mental) ?
  - En quoi as-tu vécu de la responsabilisation dans l'expérience ?
4. Relation d'assistance
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de développer (ou concernait-elle) des relations significatives avec d'autres personnes ?
  - Comment la ou les personnes-ressources, s'il y a lieu, t'ont-elles aidé à développer tes ressources ?
5. Une occasion d'autoréflexion
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de réfléchir et d'agir sur ton développement ?
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de t'arrêter et de te retrouver dans un contexte relativement isolé qui favorise la réflexion ?
6. L'importance de la reconnaissance de l'accomplissement
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis d'accomplir des choses ?
  - En quoi ces accomplissements ont-ils été reconnus (par toi-même ou autrui) ?
7. L'actualisation de la personne
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de te découvrir personnellement ?
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de consolider ton identité personnelle ou professionnelle ?
  - En quoi l'expérience a-t-elle contribué à un changement chez toi ?
8. Le développement de métacompétences
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis d'apprendre à apprendre ?
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de mieux comprendre certaines réalités, en général ou liées à la vie professionnelle ?
  - En quoi l'expérience t'a-t-elle permis de développer des compétences qui seront utiles dans ta vie, tes études ou ta future pratique professionnelle ?



# Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle

Le cas du tutorat universitaire  
dans l'enseignement supérieur  
professionnalisé français

---

*Martine Beauvais*

*Centre université – économie d'éducation permanente  
(CUEEP) – Lille 1  
Université des sciences et technologies de Lille  
martinebeauvais@hotmail.com*

*Mehdi Boudjaoui*

*Centre université – économie d'éducation permanente  
(CUEEP) – Lille 1  
Université des sciences et technologies de Lille  
mboudjaoui@free.fr*

**RÉSUMÉ**

Les années 1980 et 1990 ont vu, en France, le développement de différentes formes d'alternance études-travail dans les formations professionnelles de l'enseignement supérieur français : grandes écoles et universités. Ces réformes institutionnelles, souvent descendantes, ne se sont pas concrétisées par des évolutions marquantes du face-à-face pédagogique. Seules quelques démarches plus individualisées ont émergé à cette occasion et ce, sous différentes appellations : « tutorat académique », « tutorat universitaire », « suivi pédagogique », etc. Ces fonctions d'accompagnement prennent des formes différentes dans ces dispositifs. Notre propos ici est d'interroger ces différentes pratiques et de répondre aux questions suivantes : que signifie « accompagner » et quel sens peut revêtir ces fonctions d'accompagnement pour les acteurs concernés ? Prétendre accompagner l'autre vers le développement de sa ou ses qualités suppose que l'on opte consciemment pour des choix pragmatiques, éthiques, voire épistémologiques susceptibles de réunir des conditions favorables à une meilleure élucidation de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ce qu'il vaut et de ce qu'il peut et veut valoir et devenir. Dès lors, accompagner exige, peut-être, une certaine « conscience de la complexité humaine » (Morin, 2000) et une certaine « retenue » (Serres, 1991) sans lesquelles, au risque d'être « contre-productifs » (Dupuy, 2002), on quitte la posture de l'accompagnement, de la construction et de l'invention au profit de celui de la direction, de la prescription et de l'injonction. Ce chapitre vise à présenter l'ébauche d'une grille de lecture des fonctions d'accompagnement au sein de systèmes de formation professionnelle. Il vise également à poser les premiers jalons d'une réflexion éthique et épistémologique autour de cette même notion, en nous fondant sur des référents issus du paradigme de la complexité. Au final, nous essayerons de répondre à la question d'une possible posture spécifique à l'accompagnement ; posture qui va bien au delà des fonctions d'accompagnement qui peuvent exister selon des logiques très diverses dans tout système de formation.

L'accompagnement individualisé des apprenants recouvre actuellement des pratiques et des appellations très diverses : tutorat, *coaching*, parrainage, monitorat, conseil, etc. Néanmoins, derrière cette profusion de termes, il nous semble important de poser les premiers jalons d'une réflexion sur les fondements, le sens et les significations de l'accompagnement en formation. Afin de servir d'illustration empirique à notre propos, nous utiliserons des études de cas issues de recherches-actions conduites en France dans des établissements d'enseignement supérieur organisés selon le principe de l'alternance études-travail : formations professionnelles universitaires, grandes écoles publiques ou privées, etc. Ces institutions forment des jeunes sous statut d'apprenti ou d'étudiant, et des adultes sous le statut de stagiaire de la formation continue. Dans ces formations, les fonctions d'accompagnement, présentes sous une forme ou sous une autre, ont été pensées comme des modalités formatives complémentaires au face-à-face pédagogique. Les termes les plus couramment utilisés pour les caractériser sont : « tutorat académique », « tutorat universitaire », « suivi pédagogique », etc. Si l'effort de diversification des processus pédagogiques n'est pas à remettre en cause dans ces institutions, nous pouvons légitimement nous poser les questions suivantes : que signifie « accompagner » ? Qu'implique l'accompagnement en termes de choix pragmatiques, éthiques, voire épistémologiques ? Nous dirons provisoirement qu'« accompagner » l'autre, c'est accepter de cheminer avec lui, à son propre rythme, vers où il lui semble pertinent d'aller et ce, au regard de son identité, de son histoire, de sa ou ses valeurs, de ses projets, de son contexte et tout ceci avec l'intention unique de l'aider à se construire, à se développer, à se complexifier. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'accompagner exige une certaine « conscience de la complexité humaine » (Morin, 2000). L'intégration de cette complexité humaine suppose également la prise en compte de l'autonomie des systèmes vivants et de la nature fondamentalement paradoxale de la personne humaine. Notre projet ici est de proposer l'esquisse d'une grille de lecture des fonctions d'accompagnement éclairée par les principes du paradigme de la complexité. Nous essayerons ainsi de clarifier les questions de la place du sujet accompagné, de son autonomie et la posture de l'accompagnant. En finale, nous verrons s'il est possible d'avancer l'idée d'une posture spécifique à l'accompagnement, au-delà des fonctions d'accompagnement qui peuvent exister sous une forme ou sous une autre dans tout système de formation.

## 1. LE STATUT DE L'ACCOMPAGNÉ : DE L'OBJET AU SUJET

Il nous semble qu'en choisissant d'adopter une démarche d'accompagnement, plutôt qu'une démarche de conseil ou de direction on opte, plus ou moins consciemment, pour un certain nombre de principes fondamentaux dans l'appréhension de l'accompagné. En effet, la tentation peut être grande d'ériger l'accompagnant en garant d'une vérité objective au regard, par exemple, de la maîtrise d'un certain savoir, voire d'un certain pouvoir. Abordons tout d'abord cette question de l'objectivité, objectivité chère aux tenants du « réalisme naïf<sup>1</sup> ». Rappelons que pour le réaliste, il existe des objets dans le réel, mais ces objets sont tout à fait indépendants de la pensée. On peut distinguer deux sortes de réalisme : le réalisme naïf qui croit que nous percevons le réel tel qu'il est et le réalisme critique qui considère certes que le réel existe, mais que notre représentation de ce réel n'est pas forcément conforme à ce réel. Face aux derniers tenants du réalisme naïf, et des disciples de l'objectivité, Russel (1872-1970), va user d'une démonstration logique irréfutable. Il écrit (1969, p. 24) :

Quand l'observateur semble, à ses propres yeux, occupé d'observer une pierre, en réalité, s'il faut en croire la physique, cet observateur est en train d'observer les effets de la pierre sur lui-même. Le réalisme naïf conduit à la physique et la physique, si elle est vraie, montre que le réalisme naïf est faux. Par conséquent le réalisme naïf, s'il est vrai, est faux ; par conséquent, il est faux.

Aujourd'hui, il ne semble plus nécessaire de faire montre d'une telle habileté à jouer de la « logique » pour renvoyer ce type de conceptions du monde à ce qui relève du « sens commun ». Néanmoins, on ne peut ignorer ces disciples de la « vérité », de la pensée unique, qui, lorsqu'ils ne sont pas en quête d'une connaissance « purement » objective<sup>2</sup>, excluant le « connaisseur » de toute connaissance, sont animés par des conceptions totalitaires, prônant la systématisation et visant l'harmonisation au prix de l'exclusion de toute singularité. On sait, entre autres, que pour Comte (1798-1857), père de la théorie positive de l'unité humaine, progrès et ordre sont intimement

- 
1. On reconnaîtra en la personne de Malebranche (1638-1715), disciple de Descartes (1591-1650), un des pionniers de ce courant de pensée.
  2. Popper (1991, p. 185) pour qui « la seule connaissance objective » qui soit est une « connaissance sans sujet connaissant ».

liés. Ainsi, pour ce positiviste, il importe de faire surgir « une nouvelle autorité morale » et, pour ce faire, il convient de procéder à la « systématisation réelle de toutes les pensées humaines » (Comte, 1998, p. 44)<sup>3</sup>.

Dans une pensée constructiviste et complexe, on sait que le désordre fait partie du vivant<sup>4</sup> et que c'est justement le propre de l'organisme vivant de se régénérer tout en générant le désordre qu'il tolère et combat. On conçoit ainsi que les objets puissent être à la fois complémentaires et antagonistes. À titre d'exemple, on peut concevoir la vie et la mort comme ordre et désordre<sup>5</sup> dans un même rapport dialogique. On ne vise pas ici l'unité. On ne cherche pas à découper le réel pour mieux l'expliquer et le maîtriser, on tente de le comprendre en le complexifiant. Accueillir le complexe ne signifie pas non plus rejeter le simple. La complexité n'appartient pas à une quelconque réalité ontologique, elle réside dans l'esprit du sujet qui construit sa réalité. Par ailleurs, et comme le souligne Barel (1993, p. 199), la réalité « devient complexe quand il est question de ce qu'elle peut engendrer, c'est-à-dire de son action ».

En bref, on retient qu'exclure toute singularité, éluder la place et le rôle du sujet dans sa propre édification de lui-même, cela ne peut être envisagé dans une perspective d'accompagnement. Non seulement on va considérer que le réel est le réel construit par l'accompagné, voire inventé par lui tout au long du chemin qu'il se dessine, mais, de surcroît, on va abandonner tout intérêt à la recherche d'explications causales susceptibles de nous permettre de mieux l'appréhender et privilégier une recherche de compréhension, compréhension de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ce qu'il a le désir de devenir, de ce qui l'anime, de ses intentions, de ses valeurs, des significations qu'il donne à ce qu'il vit et du sens qu'il donne à ses projets. Ce processus compréhensif est également herméneutique dans le sens donné par Gadamer (1996, p. 80). En effet, nous ne pouvons pas entrevoir l'accompagnement sans un investissement dans l'univers sémantique de l'autre: « Comprendre veut dire s'entendre sur la chose. Ce n'est qu'à un

---

3. Précisons par ailleurs que si l'on doit à Comte d'avoir baptisé la science des sociétés « sociologie », ce dernier avait auparavant pensé la nommer « physique sociale » (Dortier, 1998, p. 279).

4. C'est à von Neumann (1903-1957), le père du premier ordinateur que l'on doit d'avoir mis en évidence une différence fondamentale entre les machines vivantes et les machines artificielles, différence qui réside dans le comportement que ces machines adoptent face au désordre.

5. Ainsi, et comme le souligne Jeannette LeBlanc dans son propos sur *l'accompagnement pour l'apprentissage d'un modèle d'intervention centré sur la coopération*, ordre et désordre se mélangent et participent à la pertinence et à l'efficacité des interventions d'encadrement.

plan secondaire que comprendre veut dire mettre en relief l'opinion de l'autre et la comprendre comme telle. La première de toutes les conditions herméneutiques demeure ainsi la compréhension de la chose, le fait d'avoir affaire à la même chose ». Cependant, il ne faut pas entrevoir cette approche herméneutique (Gadamer, 1996) comme un processus linéaire qui débouche forcément sur une compréhension mutuelle. La démarche compréhensive est d'abord une interaction humaine ouverte qui peut être soumise à du désordre, à des conflits sociocognitifs (Vygotski, 1997). Mais ce « bruit » dans la relation peut être fécond et permettre l'émergence d'une information « organisatrice » (Atlan, 1979). D'une intersubjectivité qui peut être chaotique, il peut naître ainsi une connaissance plus ou moins partagée de soi et de son environnement. Ce processus se produit peut-être moins facilement quand l'accompagnant impose de manière fermée son « ordre » singulier, ses propres « lois » à l'accompagné. L'exemple qui suit illustre cette démarche univoque qui mutile, selon nous, la complexité de l'accompagnement.

**Accompagner n'est pas contrôler :  
le cas de l'école de formation en soins infirmiers**

Le système de formation en soins infirmiers comprend des modules théoriques et des séances de simulation de gestes techniques dispensés à l'école et également un certain nombre de stages pratiques en services hospitaliers. Dans ce contexte, la seule modalité formative individualisée est une pratique qui est appelée « suivi pédagogique ». Pour les acteurs du système en question, elle est considérée comme une forme d'accompagnement. Néanmoins, au delà des mots, elle se concrétise principalement par un « contrôle » des gestes techniques des étudiants infirmiers en situation hospitalière. Ainsi, les formateurs se déplacent ponctuellement sur les lieux de stage et vérifient la conformité des pratiques de soins des étudiants infirmiers au regard d'un « référentiel de compétences » prescrit par la tutelle. De cette façon, les formateurs se retrouvent érigés en « garants » du diplôme national. Cette pratique soulève, selon nous, différents problèmes épistémologiques. Le présupposé d'une objectivité améliorée par ce mode d'intervention est à questionner. En effet, le formateur se retrouve seul à interpréter le référentiel en question et le geste technique de l'étudiant infirmier dans une situation de soins rendue un peu « artificielle » par les circonstances. En effet, nous pouvons supposer que, pour l'étudiant, cette modalité de contrôle *in situ* peut avoir un caractère anxiogène et ainsi influencer la réussite ou non de la technique de soins. De plus, ces formateurs qui sont certes d'anciens professionnels du domaine ont néanmoins quitté les services hospitaliers



depuis des années. Dans ce système, on présuppose ainsi qu'un formateur un peu décalé face à la réalité hospitalière est plus apte à apprécier le professionnalisme d'un étudiant infirmier qu'un professionnel en poste. Outre ces aspects, il est important de noter que les constats établis à l'issue de ces séances de contrôle sont rarement réutilisés à des fins formatives. Nous voyons par cet exemple que nous ne pouvons pas nommer « accompagnement » une démarche qui laisse peu d'espace à l'intersubjectivité et la récursivité évaluation-formation.

Les discours sur l'autonomie sont souvent au centre des démarches d'accompagnement. Il nous semble opportun de clarifier à présent l'utilisation de ce concept.

## **2. L'AUTONOMIE DE L'ACCOMPAGNÉ : DE L'INJONCTION PARADOXALE À L'INTÉGRATION PRÉALABLE**

À l'idée d'accompagnement est généralement associée celle d'autonomie. Mais même si ces deux termes font, selon nous, plus souvent l'objet d'un « nominalisme<sup>6</sup> » qu'ils ne traduisent de réels changements dans les conceptions et les actions, nous devons reconnaître, au bénéfice de ces « nominalistes », qu'aujourd'hui, tant dans les champs de la formation, de l'éducation que de l'insertion, il semble plus « politiquement correct » de revendiquer l'autonomie de la personne humaine et d'adopter la posture de l'accompagnant. D'ailleurs, et à ce titre, Le Goff (1999) a bien mis en évidence les dérives de l'injonction paradoxale « sois autonome » dans des dispositifs de formation conçus selon une logique béhavioriste. Derrière une rhétorique moderniste qui prône l'autonomie, on peut voir apparaître des pratiques qui vont dans le sens de plus de programmation et donc d'hétéronomie.

---

6. Nous ne nous référons pas ici au « nominalisme » en tant que doctrine philosophique « réduisant des universaux à des noms » (De Libera, 2003, p. 698). Nous choisissons de reprendre ce terme en nous référant à l'usage qu'en fait Ouspenski (1975). Selon cet auteur, le savoir est directement relié à l'être et la compréhension ne peut passer que par le développement de ce dernier. Quand le savoir n'est pas compris, il relève davantage de l'avoir. La tendance est alors de nommer ce savoir que l'on a mais qui n'est pas réellement intégré à notre être. Il y a « nominalisme » quand il y a confusion entre nommer et comprendre. Nous retrouvons par ailleurs cet usage du terme « nominalisme » chez Legroux (1981, p. 128) qui propose de distinguer « savoir » et « connaissance », en rapprochant le savoir de l'avoir et la connaissance de l'être.

Aussi, convient-il au préalable de s'entendre sur ce concept d'« autonomie » et de lui restituer son rôle central dans tout effort de conceptualisation de l'accompagnement. Commençons alors par rappeler quelques notions fondamentales. On qualifie une société ou une personne d'autonome quand elle « détermine elle-même la loi à laquelle elle se soumet » (Lalande, 1999, p. 101). On ne naît pas être humain autonome, on devient être humain autonome.

L'autonomie est le résultat d'une acquisition permanente, et on l'acquiert à partir et par rapport à notre milieu extérieur (Vendryès, 1981, p. 17). Varela (1989, p. 86) définit un système autonome<sup>7</sup> comme un système « opérationnellement clos ». Ce qui ne signifie pas fermé mais que « son organisation se caractérise par des processus a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace où les processus existent ». Ainsi un système autonome est un système capable de s'autoproduire, les processus et les produits se spécifiant mutuellement. C'est un système que l'on dit également « autopoïétique », c'est-à-dire capable de procéder aux changements nécessaires au maintien de sa propre organisation. Il est apte à « intégrer le bruit » (Atlan, 1979, p. 41) et à l'utiliser en « facteur d'organisation » ce qui lui permet de se reconstruire et de se complexifier. Alors qu'à l'inverse, un système « allopoïétique » dépend, pour son maintien, d'interventions extérieures à lui-même. Ainsi, on dira d'un système autonome qu'il est autoorganisé et autoréférencé. C'est le système qui organise sa propre organisation et qui s'autoproduit, c'est-à-dire qu'il produit la production de lui-même.

À première vue, il pourrait paraître paradoxal, voire contradictoire, de prôner l'autonomie de la personne tout en postulant qu'il importe qu'elle soit accompagnée dans le développement de cette autonomie. Néanmoins, concevant avec Miermont (2000, p. 14) que l'autonomie comporte autant les processus autoréférentiels qu'hétéroréférentiels, l'accompagnement, tel que nous allons tenter de le concevoir, nous semble alors tout à fait compatible avec l'idée d'autonomie. C'est l'accompagné qui construit son projet, qui l'invente. C'est l'accompagné qui opère des choix, qui décide, qui agit, qui se construit. Ainsi, être accompagné par autrui ne retire en rien, à l'accompagné, son statut d'auteur et la responsabilité<sup>8</sup> qui en découle, ce qui, et

7. Et l'être humain en tant que système vivant est un système autonome.

8. Et quand nous parlons ici de responsabilité, nous faisons référence à la responsabilité « ontologique » (Atlan, 2002, p. 61), responsabilité *a priori* qui concerne tout être digne d'humanité.

nous y reviendrons, mérite également d'être questionné. D'ailleurs, si cette autonomie est occultée, elle peut s'exprimer d'une manière ou d'une autre comme dans l'illustration suivante.

**L'accompagnement comme « béquille » pédagogique  
dans un système de formation qui nie l'autonomie du sujet :  
le cas d'une école d'ingénieurs en formation continue**

Notre étude de cas porte sur une Nouvelle filière d'ingénieurs (NFI), c'est-à-dire une école d'ingénieurs qui a été créée dans les années 1990 afin de faire face à la pénurie d'ingénieurs de production sur le marché du travail français. Les NFI ont été conçues afin de compléter l'offre de formation des grandes écoles dans le sens où elles ciblent leur recrutement à l'entrée sur des « techniciens supérieurs » jeunes diplômés ou expérimentés, et non pas sur des jeunes issus des classes préparatoires (système élitiste français de préformation à l'enseignement supérieur). Dans notre étude de cas, le système de formation a été élaboré selon les mêmes principes pour les jeunes sous statut d'apprenti et pour les adultes sous statut de stagiaire de la formation continue. Cependant, la formation n'est pas du tout vécue de la même façon par ces deux catégories d'apprenants. Ainsi, les adultes subissent une double contrainte (Bateson, 1980) qui a d'importantes répercussions sur le confort de leur situation de formation. En effet, ils vivent tout d'abord une forte pression de leur milieu professionnel, car leur intégration dans ce cursus d'ingénieurs relève plus d'une décision individuelle et ne s'inscrit pas dans une politique de ressources humaines de leur entreprise. Ainsi, ils se retrouvent en formation tout en n'étant pas déchargés de leurs attributions professionnelles sur leur lieu de travail. Ensuite, le programme de formation à l'école d'ingénieurs n'a pas été adapté à leur profil.

Ainsi, les cours de technologie sont vécus comme une perte de temps en raison de leurs connaissances professionnelles. *A contrario*, les cours scientifiques sont subis avec beaucoup plus de « douleurs » en raison d'une absence trop longue des bancs de l'école. Ils remettent souvent en question la pédagogie plutôt transmissive de certains cours : à titre d'exemple, ils ne comprennent pas l'intérêt de cours d'informatique au « tableau ». L'accompagnement qui est appelé dans cette institution « tutorat académique » a été conçu principalement pour la cible des jeunes apprentis. Il prend la forme de visites périodiques en entreprise afin de « réguler » d'éventuels problèmes avec les maîtres d'apprentissage. Néanmoins, cette logique perd de son sens pour ces adultes qui sont en général déjà bien insérés dans un milieu professionnel. Cependant, l'accompagnement

individuel est utilisé parfois par ces stagiaires adultes comme un moyen de trouver de façon opportuniste des ressources afin de résoudre des problèmes professionnels. Ainsi, cet accompagnement a permis à certains d'accéder aux laboratoires de l'école pour tester des pièces mécaniques élaborées dans leur entreprise. Pour d'autres, il a permis de trouver sur le campus de l'université un chercheur spécialiste d'un domaine précis. Le tutorat académique, ici, permet de rendre *a minima* inductive cette formation d'ingénieurs conçue de manière très scolaire. Néanmoins, ce tutorat académique ne leur apporte pas beaucoup de solutions face à leurs problèmes de conceptualisation dans les domaines scientifiques.

Afin de faire face à ces problèmes dans les cours théoriques, il est étonnant d'observer l'émergence d'une solidarité de groupe, non voulue au départ par l'équipe enseignante, où les stagiaires les plus « à l'aise » dans certaines matières aident ceux qui sont le plus en difficulté, souvent le soir après les cours ou le week-end. Comme nous le voyons dans ce système de formation qui nie l'autonomie du sujet apprenant, cette même autonomie s'exprime quand même sous forme de stratégies de biais chez ces apprenants adultes : des apprentissages informels entre pairs et une utilisation opportuniste de l'accompagnement institutionnalisé par l'école. Dans ce contexte de formation, l'accompagnement permet de combler un tant soit peu des inadaptations pédagogiques face à ce public d'adultes. Le tutorat académique crée ici un peu d'ouverture pédagogique sur l'apprenant et ses problématiques concrètes dans un système de formation relativement fermé.

La prise en compte de l'autonomie de l'accompagné semble liée aux choix éthiques de l'accompagnant.

### **3. LA POSTURE ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNANT : DE LA DIRECTION À L'ÉLUCIDATION**

Dans une logique d'accompagnement, on postule que seul le sujet animé par un projet sait ce qui vaut pour lui et saura le construire « chemin faisant ». Ceci implique pour l'accompagnant qu'il n'a pas à être « celui qui sait ce qui vaut pour l'autre et comment il doit s'y prendre ». Il n'est ni « conseil », ni « expert ». Son rôle n'est pas de diagnostiquer une situation, d'analyser un contexte, de proposer des axes de progrès et les meilleurs moyens pour les atteindre. Son rôle est de comprendre l'autre, les significations qu'il donne à sa situation, les motivations qui l'animent et les intentions qu'il

visé. En bref, sa mission réside essentiellement à chercher à comprendre le sens que la personne qu'il accompagne donne à son projet. Pour ce faire, il doit alors se montrer capable d'une écoute « authentique », être un « être réel » au sens rogerien (1968, p. 39), quelqu'un qui peut mériter sa confiance, quelqu'un de « congruent » et de respectueux. Comprenons que tout ceci exige au préalable, pour l'accompagnant, qu'il soit à peu près « au clair » avec lui-même. Nous savons, avec Rogers (1968, p. 45), que « la capacité de créer des relations qui facilitent la croissance de l'autre comme une personne indépendante est à la mesure du développement que (l'on a soi-même) atteint<sup>9</sup> ».

Nous pourrions considérer également, avec cet auteur, que toute situation qui vise à « favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité... » (Rogers, 1968, p. 29), ce qui est le cas dans la situation d'« accompagnement », peut être interprétée comme une situation de relation d'aide. Ainsi, si la compétence de l'accompagnant se fonde davantage sur ses qualités d'écoute et parfois d'« accoucheur de savoirs », il lui revient également<sup>10</sup> de créer suffisamment de bruit, de perturbations susceptibles de favoriser chez l'autre la mise en œuvre de ses « processus d'élucidation » (Lerbet, 1995, p. 55). Et ceci ne peut se faire que par la discussion, l'échange, la confrontation mais aussi l'écriture<sup>11</sup> qui joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la pensée (Lerbet, 1995, p. 211).

Si ces principes et ces attitudes semblent susceptibles de contribuer à fonder la valeur de l'accompagnement et ainsi à légitimer l'accompagnant en tant que personne et/ou professionnel<sup>12</sup>, il ne conviendrait pas, néanmoins, d'éluider un des paradoxes inhérents à la posture même de l'accompagnant et relatifs à la distance que celui-ci pose dans sa relation avec

---

9. Nous référant alors, et comme nous le rappelle Lerbet (1998, p. 30), au principe d'Ashby selon lequel « le sous-système qui pilote un système doit être au moins aussi complexe que ce qu'il a à piloter ».

10. Nous nous référons ainsi aux principes théoriques de l'autonomie selon lesquels non seulement le système vivant est apte à intégrer le bruit, mais de surcroît à la capacité d'en faire un facteur d'organisation lui permettant de se complexifier (Atlan, 1979, p. 41).

11. Écriture qui, dans des conceptions de formation fondées sur le principe d'accompagnement, comme c'est le cas dans l'Institut universitaire professionnalisé des métiers de la formation de l'Université de Lille 1, est considérée comme « un puissant levier d'intégration personnelle de différents savoirs, de libération et de structuration de la pensée, de mobilisation de la dynamique personnelle » (Demol, 2002, p. 137).

12. Et nous entendons par là en tant que personne partageant avec d'autres certaines compétences et règles déontologiques reconnues.

l'accompagné. Une distance dite « professionnelle » (Rogers, 1968, p. 41) peut nuire à la qualité de la relation entre l'accompagnant et l'accompagné, à l'authenticité des échanges, à la compréhension mutuelle, à la confiance réciproque. Et pourtant, il nous semble que c'est dans cet entre-deux<sup>13</sup> de la relation « personnelle-professionnelle », du proche et du distancié, que commence véritablement à se jouer la relation d'« accompagnement ».

Cette distance entre l'accompagné et l'accompagnant, qui induit un type de relation assez authentique, celle d'un « être réel » ou assez impersonnelle, celle d'un « professionnel » est selon nous à penser, à évaluer en permanence au regard des projets de l'accompagné, de l'accompagnant et du projet d'accompagnement en tant que tel. Nous ne pensons pas qu'il existe de juste distance en soi, nous dirons davantage que la distance la plus pertinente, la plus efficiente est celle qui, à un moment donné, va contribuer à favoriser au mieux la qualité de la relation qui, elle-même, va contribuer à favoriser au mieux le développement, la complexification de l'autre.

Nous pourrions penser que parce que nous ne fondons plus la valeur de notre agir en tant que formateur-accompagnateur sur nos capacités à transmettre un contenu existant, ou même sur nos capacités à le faire découvrir par les apprenants, mais plutôt sur nos qualités relationnelles et nos aptitudes à aider l'autre à se construire et à produire son propre savoir, et même à produire ses propres processus de légitimation de son savoir et de son agir, que la question de la légitimation de l'accompagnement ne se pose plus.

Mais, dès lors que l'on prétend participer de quelque manière que ce soit dans le développement de l'autre, et ce y compris dans une posture d'accompagnant, on ne peut faire fi du paradoxe éthique intrinsèquement lié à tout acte d'éducation, de formation (Fabre, 1994) mais aussi d'accompagnement. Et ce n'est pas en arguant que l'autonomie concerne autant les processus autoréférentiels qu'hétéroréférentiels que l'on sortira indemne de ce débat.

Si on sait que tout être humain a besoin des autres êtres humains pour se développer, s'éduquer, se former, ce n'est pas pour autant que la question de la légitimité de notre intervention auprès de l'autre ne se pose

---

13. « Entre-deux » que nous définissons avec Sibony (1991, p. 11) comme « une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de *no man's land* entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux ».

pas: de quel droit, au nom de quoi puis-je m'autoriser à m'investir d'une mission d'éducateur, de formateur, d'accompagnateur? De quel droit, au nom de quoi puis-je me permettre de m'immiscer dans la vie de l'autre et de créer du désordre autour de lui à toutes fins qu'il se complexifie? Si nous ne concevons pas de légitimité en soi de l'accompagnement, osons néanmoins avancer que cheminer vers la légitimation de son action envers l'autre commence d'abord par en douter.

Accompagner, exige selon nous, et rejoignant ainsi Morin (2000) une certaine « conscience de la complexité humaine ». Cette conscience nous invite à opter pour une certaine « retenue » (Serres, 1991). Retenue qui, nous l'avons vu, peut se traduire par une « légère » distance<sup>14</sup>. L'accompagnant adopte une « autre » posture, que celle de l'enseignant, du formateur, du directeur, de l'expert, du conseiller. Nous l'avons dit, l'accompagnant n'est pas celui qui sait, il est celui qui tente d'aider en cherchant à comprendre. Dès lors, sa posture est celle d'un « tiers » (Serres, 1991) « discret », « attentif » (Varela, 1996) et « vigilant », à la fois proche et distancié (Rogers, 1968).

Penser cette posture, qui se situe dans un « entre-deux » (Sibony, 1991), est selon nous fondamental. Sans la conscience de cette posture, et sans le doute qui l'accompagne, on prend le risque de la « contre-productivité » (Dupuy, 2002), on prend le risque de quitter la logique de l'accompagnement, de la construction et de l'invention (Le Moigne, 2001) au profit de celle de la direction, de la prescription et de l'injonction. Certes, cette « autre » posture n'est pas des plus confortables. Elle ne s'assoit ni sur des certitudes relatives au savoir, ni sur des conventions autorisant une certaine autorité. L'impératif éthique qui s'impose à l'accompagnant, à savoir celui de douter en permanence, peut sembler paradoxal quand on prétend être en quête de légitimité. Mais c'est bien en doutant en permanence de la pertinence de ce qu'il pense et de ce qu'il fait que l'accompagnant peut prétendre à légitimer sa propre action sur l'autre. Cet autre, envers qui il engage sa responsabilité, qu'il estime « comme un soi-même<sup>15</sup> » (Ricœur, 1990, p. 14) et qui, à ce titre, mérite d'être accompagné avec « retenue », intelligence et conscience. La pratique qui suit illustre les risques de contre-productivité

---

14. Notons qu'il nous semble reconnaître cette « retenue » dans ce que dépeint Pilon (2005) concernant sa propre posture d'accompagnant.

15. En effet, dès lors que l'on considère l'homme en tant que sujet et que l'on prend conscience du « lien dialectique » qui existe « entre ipséité et altérité » (Ricœur, 1990, p. 367), on ne peut envisager de penser la relation à l'autre autrement que comme une relation éthique, relation dans laquelle notre responsabilité envers cet autre est engagée.

d'une pratique de « tutorat » qu'on ne peut pas qualifier d'accompagnement. En occultant l'autonomie du sujet, elle risque de le rendre plus dépendant de son environnement, même si les discours de l'institution vont dans le sens inverse.

***Accompagnement, socialisation professionnelle et place du sujet:  
le cas d'une école de gestion en alternance***

Dans une école de gestion qui forme de jeunes managers sous statut d'apprenti, l'accompagnement a plus été conçu dans une logique de socialisation au monde de l'entreprise que de développement personnel. Cet accompagnement qui est appelé « tutorat universitaire » prend ainsi la forme de visites préprogrammées en entreprises d'un enseignant de l'école. Afin d'illustrer le risque de dévoiement de cette pratique éducative, nous pouvons reprendre les recommandations faites aux tuteurs universitaires dans le cahier des charges de la formation :

- établir un bilan intermédiaire sur la mission d'apprentissage (résultats par rapport aux objectifs...);
- évaluer l'évolution professionnelle de l'apprenti (compétences techniques, savoir-être comportementaux...);
- rédiger un compte rendu de visite;
- organiser les étapes suivantes (calendrier des rencontres, évolution de la mission...).

Nous voyons, à travers cet extrait de cahier des charges, que ce tutorat universitaire a plutôt été élaboré dans une logique de socialisation professionnelle. En effet, tout est fait afin d'éviter que l'apprenti « échappe » en quelque sorte au système de formation et à ses finalités. Le tutorat universitaire est considéré ici comme un moyen de « mailler » de manière plus serrée l'apprentissage de ces jeunes. Il devient un élément structurant supplémentaire, en sus des stages pratiques en entreprise. Au delà des discours incantatoires sur l'autonomie qui sont souvent présents dans ce type d'institutions, nous voyons ici une dérive potentielle de l'accompagnement vers plus d'hétéronomie. Ce problème est, selon nous, également d'ordre éthique.



## CONCLUSION

Si l'on s'accorde maintenant pour dire que l'accompagnement, en tant que posture, adopte des principes différents, il importe d'entamer, parallèlement à notre réflexion, une autre réflexion sur les limites de nos choix paradigmatiques<sup>16</sup>. On a vu que la question de l'autonomie occupait une place centrale dans notre réflexion sur l'accompagnement. Et avec la question de l'autonomie nous avons relevé un premier paradoxe, celui de l'autonomie de la personne accompagnée. Un des principes sur lesquels repose l'accompagnement est celui qui restitue au sujet sa part de responsabilité dans ce qu'il est, dans ce qu'il fait, dans ce qu'il devient. On affirme ainsi, dans un schéma constructiviste, que notre perception du monde est le résultat d'une construction mentale et que « nous n'avons personne d'autre à remercier que nous-mêmes pour le monde dans lequel nous pensons vivre » (von Glasersfeld, 1988, p. 20). Par ailleurs, en optant pour le principe téléologique au détriment du principe causaliste<sup>17</sup>, on ne rend pas forcément les choses faciles et confortables pour le sujet. En effet, c'est lui qui construit son monde, c'est lui qui construit son chemin en marchant, et s'il marche c'est qu'il est animé par des projets qu'il invente.

Si avec tout ça, le « pauvre » sujet ne parvient pas à « réussir sa vie<sup>18</sup> », il ne pourra plus invoquer un mauvais destin ou le poids de l'« habitus », il ne lui sera admis que d'accepter son échec et d'en assumer, seul, la responsabilité. Cela étant, l'accompagnant, nous l'avons vu, n'est pas mieux loti que l'accompagné. Nous l'avons placé, lui aussi, dans une posture peu confortable, le conjurant de tout mettre en œuvre pour gagner la confiance de l'accompagné, mais lui interdisant toute manœuvre consistant à gagner cette confiance en mettant en avant son « savoir » ou son statut.

Le Goff (1999) ne manque pas de mettre en exergue quelques-uns des effets pathogènes d'injonctions paradoxales du type « sois autonome » vécues dans l'éducation et la formation. À son tour, Corcuff (2002, p. 82), soulignant le paradoxe qui veut que l'on « refile » à l'individu, « menacé par la déprime », en quête de « sens », le « merveilleux cadeau empoisonné »,

---

16. Sur la question du paradigme et de ce qu'il génère, on peut se référer à Morin (1991).

17. L'hypothèse téléologique s'applique à la notion de finalité. En privilégiant le principe téléologique, on s'intéresse plus à la « cause finale » qu'à la « cause efficiente ».

18. Nous faisons ici allusion à l'ouvrage de Ferry (2002) *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?*

qu'est celui « du fardeau de lui-même », de « sa responsabilité », de ce qu'il est et de ce qu'il projette de devenir, en arrive à prôner une « éthique de l'inquiétude » et une « politique de la fragilité » (2002, p. 5). Nous avons nous-mêmes prôné le doute comme impératif éthique de l'accompagnement. Et si, forts de cet impératif éthique, nous mettions en doute les choix paradigmatiques que nous venons à peine d'esquisser. Si à trop vouloir se « retenir », si à trop douter, si à trop vouloir refilet à l'autre le « fardeau de lui-même » (Corcuff, 2002, p. 5), on en oubliait notre première responsabilité éthique, celle liée aux effets de notre action en tant qu'acteur participant au développement de l'autre, en tant qu'humain participant au développement d'autres humains.

## BIBLIOGRAPHIE

- Atlas, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée: essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil.
- Atlas, H. (2002). *La science est-elle inhumaine? Essai sur la libre nécessité*, Paris, Bayard Éditions.
- Barel, Y. (1993). *Système et paradoxes: autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Seuil.
- Bateson G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, tome 2, Paris, Seuil.
- Comte, A. (1998). *Discours sur l'ensemble du positivisme*, Paris, GF Flammarion.
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre: pour une éthique de la fragilité*, Paris, Armand Colin.
- De Libera, A. (2003). « Nominalisme antique », dans D. Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Presses universitaires de France, p. 694-698.
- Demol, J.-N., (2002). « L'accompagnement en alternance: de l'université au travail, du travail à l'université », *Éducation permanente*, 153, p. 129-143.
- Dortier, J.-F. (1998). *Les sciences humaines: panorama des connaissances*, Auxerre, Sciences humaines.
- Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé: quand l'impossible est certain*, Paris, Seuil.
- Ferry, L. (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie?* Paris, Grasset.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996). *La philosophie herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lalande, A. (1999). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France.

- LeBlanc, J. (2005). « L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 117-134.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance, Mésonance*, Centre national pédagogique, Chaingy.
- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme, les enracinements*, tome 1, Paris, L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Éditions Nathan.
- Lerbet, G. (1998). *L'autonomie masquée*, Paris, L'Harmattan.
- Miermont, J. (2000). *Les ruses de l'esprit ou les arcanes de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4: les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Ouspenski, P.-D. (1975). *Fragments d'un enseignement inconnu*, Paris, Stock.
- Pilon, J.-M. (2005). « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action », dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 69-98.
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*, Paris, Champs Flammarion.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*, Paris, Bordas.
- Russel, B. (1969). *Signification et vérité*, Paris, Champs Flammarion.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*, Paris, Gallimard, Éditions François Bourin.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Éditions du Seuil.
- Varela, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte.
- Vendryès, P. (1981). *L'autonomie du vivant*, Paris, Maloine.
- von Glasersfeld, E. (1988). « Introduction à un constructivisme radical », dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité: contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, p. 19-43.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, Édition La dispute.



CHAPITRE



# Les aînés à l'Université du Québec

## Construire ensemble, avec sens

---

*Émilien Gohier*  
Université du Québec  
*emilien\_gohier@uqss.quebec.ca*

*Louise Phaneuf*  
Groupe de recherche sur l'inadaptation  
psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal  
*louise.phaneuf.bosco@ssss.gouv.qc.ca*

**RÉSUMÉ**

*Les auteurs, après avoir réalisé, au cours de leur doctorat, un projet de recherche avec un groupe d'aînés, ont créé, avec l'aide d'un comité consultatif et d'autres intervenants du milieu universitaire, un projet de programme court de deuxième cycle pour les aînés. Ce programme, axé sur la quête de sens et le réinvestissement social, vise à répondre à un besoin de partage et de réflexion chez les gens en fin de carrière. Les auteurs ont voulu établir ce programme sur la base du dialogue et maintenir ce dialogue vivant à travers chacune des activités proposées. Trois universités se sont associées pour offrir ce programme. Il s'agit de la Télé-université (TÉLUQ), de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).*

## **1. L'ORIGINE DU PROGRAMME**

Gohier (2001) et Phaneuf (2002) ont, dans le cadre de deux thèses doctorales complémentaires, collaboré pour monter un projet de démarche de groupe sur la quête de sens. Avec un groupe de 18 personnes de plus de 50 ans, ils ont fait des rencontres s'échelonnant sur plusieurs mois et dont l'objectif était le partage, à travers le dialogue, sur le thème de la quête de sens. Les auteurs définissaient la « quête de sens » comme une démarche créative et évolutive vers une vérité personnelle visant à répondre à la question fondamentale du sens de la vie. Mais le sens dont on parle ici n'est pas un absolu ; il est propre à chacun et il est en constante évolution. Il n'est ni transférable, ni généralisable. Il reste particulier à chacun et toujours en construction à travers les événements de la vie et les contacts avec les gens que l'on rencontre. Chacun bâtit donc peu à peu un sens qui lui est propre.

Ces recherches ont donc porté sur l'accompagnement de la personne dans sa recherche de sens, la recherche de sens étant vue ici comme une création personnelle provenant de l'intérieur plutôt qu'une démarche « en réaction à », ou initiée de l'extérieur. La question de recherche de Gohier (2001) portait sur l'évolution de la conscience des participants à travers une expérience de quête de sens et celle de Phaneuf (2002) avait comme objectif d'étudier les rôles et influences que pouvait jouer le groupe dans une activité aussi personnelle que la quête de sens. Ces recherches n'ont pas trouvé leur source dans un problème à régler ou un état de chose à améliorer. Il s'agit plutôt d'une situation particulière à observer.

L'approche méthodologique était l'investigation coopérative telle que décrite par Reason (1994, 1999 ; Reason et Heron, 1995, 1997) et Heron (1996). Dans cette école de pensée les participants deviennent des cochercheurs et la recherche s'effectue avec eux et pour eux. Ils ont d'ailleurs été les principaux critiques et les agents de validation au cours de la démarche. La principale modification apportée à la méthodologie d'investigation coopérative Reason (1994, 1999 ; Reason et Heron, 1995, 1997) et Heron (1996) a été de substituer l'approche dialogique à l'approche dialectique. En effet, tout au long de l'expérience, le dialogue a été au cœur des rencontres du groupe. Les auteurs étaient convaincus que cette approche serait particulièrement pertinente aux échanges sur la quête de sens. En effet Bohm (1996), un des instigateurs de l'approche dialogique, propose le dialogue comme élément de rapprochement entre la conscience individuelle et la conscience collective, ce qui est significatif dans le cas de la recherche de sens.

L'expérience a duré huit mois. Lorsqu'elle fut terminée, les participants ont demandé à poursuivre les rencontres pendant deux ans. C'est dans ce cadre qu'il est apparu évident qu'au Québec, les personnes âgées

ont des attentes qui ne sont pas comblées. La société offre aux personnes âgées actuellement des activités culturelles ou récréatives. Pourtant, beaucoup d'entre elles s'interrogent sur le sens de leur vie, leurs valeurs, leur apport à la société et n'ont personne avec qui les partager. Elles se sentent isolées, se demandent si elles sont les seules à douter et à vivre une quête de sens dans leur vie. C'est pour cette raison que, de concert avec un comité conseil formé d'aînés, nous avons réussi à bâtir ce programme caractérisé par trois volets particuliers.

## **2. LA SITUATION DES AÎNÉS AU QUÉBEC**

En général, les personnes ont besoin de structures sociales de référence pour poursuivre leur développement. On constate présentement, dans notre société, une redéfinition des structures sociales (la famille, l'Église, le village, la ville, le milieu de travail, etc.) dans lesquelles ont évolué traditionnellement les aînés qui se retrouvent, de plus en plus, exclus des nouvelles structures. Il n'y a plus de place pour les aînés dans la famille moderne. On fournit à ces derniers des résidences en dehors des familles et les seuls liens qui existent entre la famille et les aînés se résument à quelques visites par semaine ou par mois. Ils vivent dans un monde où à peu près tous les liens sont rompus entre la société en général et les aînés. Le savoir expérientiel des aînés ne peut donc plus être réinvesti dans la société. Il est à jamais perdu. On ne perçoit pas le vieillissement comme une phase importante du développement de la personne, mais plutôt comme un mal à guérir.

On reconnaît facilement que le monde du travail fournit un trait d'union important entre la personne et la société. La personne retraitée voit ce lien rompu et son unique alternative se retrouve dans le monde du loisir. Cependant, pour plusieurs, l'investissement dans le loisir n'arrive pas à étancher la soif de développement personnel. Le bénévolat représente parfois une piste de développement intéressante pour certains. À cet âge (50 ans et plus), les personnes veulent souvent approfondir une quête de sens et désirent se sentir utiles à la société. Malheureusement, les structures de support liées à une telle démarche sont, la plupart du temps, absentes. Une fois de plus, la personne se retrouve souvent seule vis-à-vis ses interrogations dans un monde de plus en plus complexe.

Longtemps, la religion a répondu à cette quête de sens. Elle fournissait les réponses au questionnement existentiel. La spiritualité était un élément dicté de l'extérieur et la personne n'avait qu'à suivre la voie qu'indiquait la religion. Aujourd'hui, pour un nombre grandissant de personnes, la religion n'est plus une réponse acceptable ou suffisante à la quête de sens.



On reconnaît, de plus en plus, que la quête de sens est une démarche personnelle et intérieure à la personne, souvent difficile, qui peut être enrichie par un accompagnement social. La conscience individuelle est grandement influencée par la conscience collective qui est, elle-même, le produit de l'interrelation entre les consciences individuelles (Skolimowski, 1994). Une personne isolée peut donc percevoir une difficulté de cheminer dans sa quête de sens. Pour Jung (1976), selon un point de vue transpersonnel, le mitan de la vie est caractérisé par les éléments ci-après : devenir attentif à la voix intérieure, vecteur de créativité et de vitalité, travailler à sa propre sagesse à travers une action d'unification et d'harmonisation avec le reste du monde, découvrir sa propre spiritualité et donner un sens à sa vie. Dans une perspective psychosociologique, Erikson (1985) émet l'hypothèse que trois pistes sont à exploiter chez les aînés : la sagesse (satisfaction d'une vie bien remplie, ouverture aux autres, multirationalité, plénitude), l'amour de soi et des autres (se respecter et respecter les autres) et la sollicitude (préoccupation d'offrir aux autres, de laisser un legs).

Toutes les études démographiques confirment que les pays occidentaux connaîtront un vieillissement sans précédent au XXI<sup>e</sup> siècle. Boisvert (2000) mentionnait qu'en 1996, les personnes âgées de 65 ans et plus formaient 12,1 % de la population du Québec. En 2001, on atteindrait 15,5 % alors qu'en 2011, le pourcentage de personnes du troisième âge serait approximativement de 40 %, alors que la population du Québec, elle, aurait subi une hausse de moins de 10 %.

Bref, les personnes aînées du Québec forment, de toute évidence, une couche de la population de plus en plus importante et ce, démographiquement, économiquement, politiquement et socialement.

### **3. LES OBJECTIFS DU PROJET**

Le projet des aînés à l'Université du Québec veut répondre aux besoins des aînés, à savoir définir leurs orientations de retraite, trouver un sens personnel à leur projet de vie et s'engager concrètement à travers des projets de réinvestissement social. Nous croyons que cette offre de service spécifique (qui n'est pas proposée actuellement dans les établissements universitaires du Québec) est propre à l'Université du Québec.

- Le projet des aînés à l'Université du Québec a pour objectif de promouvoir le développement personnel, communautaire, culturel et spirituel des personnes âgées de 50 ans et plus.

## **4. LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET**

Le projet des aînés à l'Université du Québec se veut avant tout un projet de partenariat entre les aînés et l'université, pour améliorer leur situation d'aînés au Québec.

Nous retrouvons trois composantes au projet :

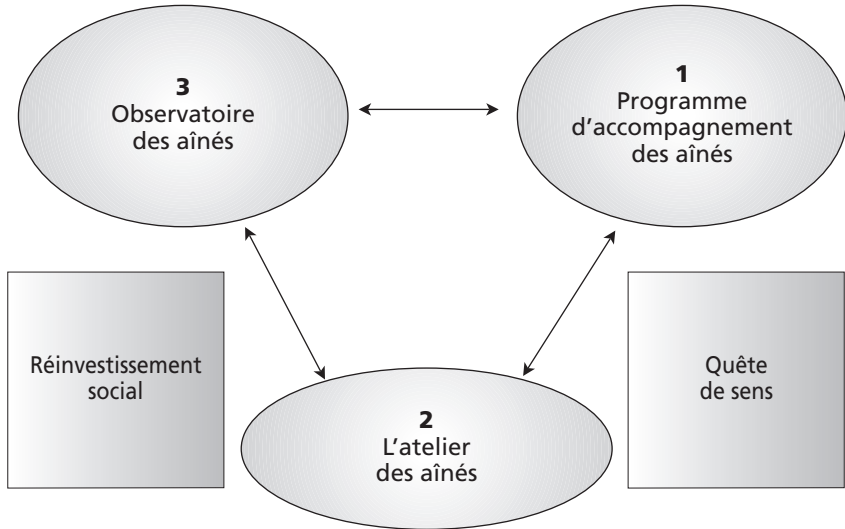
1. un programme court de deuxième cycle d'accompagnement, s'adressant majoritairement aux personnes de 50 ans et plus, qui désirent d'abord amorcer une démarche de quête de sens et, possiblement, agir comme ressources à d'autres aînés dans la réalisation de leurs projets individuels de quête de sens ou dans leurs projets communautaires de réinvestissement social ;
2. un atelier pour favoriser la création de projets novateurs de quête de sens et de réinvestissement social ;
3. enfin, un observatoire des aînés pour animer une réflexion sur la situation des aînés au Québec.

La figure 1 illustre l'importance de l'interrelation entre ces trois composantes et souligne les deux axes du projet, la quête de sens et le réinvestissement social.

## **5. LE PROGRAMME DE FORMATION**

Le programme court de deuxième cycle d'accompagnement pour les aînés vise à favoriser, chez ceux-ci, l'harmonisation entre leur cœur, leur tête, et leurs actions. Dans ce contexte, le cœur est associé aux valeurs et aux sentiments, à ce qui a trait au domaine affectif et émotif. La tête représente les modèles mentaux, les croyances, les théories soutenues par la personne, en un mot, tout le domaine de la rationalité. Et finalement, les actions posées sont les éléments du vécu quotidien, elles relèvent du domaine concret et sont observables. On pourrait résumer ces propos par la recherche d'une plus grande sagesse. De plus, le programme offre un lieu privilégié pour explorer les domaines ontologiques, spirituels et existentiels.

FIGURE 1  
**Les composantes du projet des aînés à l'Université du Québec**



### **5.1. LE BUT ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME**

Le programme de formation proposé vise à former des accompagnateurs des projets personnels et collectifs, mais il peut aussi répondre aux besoins de personnes qui veulent seulement continuer leur démarche et leur apprentissage personnels. Le programme propose les objectifs généraux ci-dessous :

1. approfondir le sens de sa vie personnelle et sociale à cette étape de vie ;
2. inciter le participant à examiner son projet de vie et le cas échéant, l'amener à définir un projet d'accompagnement ou un projet de développement personnel ;
3. développer des habiletés d'intervention pour un projet d'accompagnement ;
4. poursuivre le développement de la pensée critique.

Ce programme vise également les objectifs spécifiques que voici :

1. à travers une approche holistique, découvrir le sens de ses expériences passées et actuelles dans toutes les dimensions (psychologique, sociale, économique, politique, etc.);
2. élaborer son référentiel des valeurs;
3. donner et recevoir de la rétroaction dans une perspective dialogique afin de mieux se connaître;
4. choisir entre l'accompagnement et l'investissement dans des projets personnels de quête de sens ou des projets collectifs de réinvestissement social;
5. réfléchir collectivement à son histoire de vie dans la perspective d'un enrichissement mutuel.

## 5.2. LE CADRE THÉORIQUE

Nous souhaitons que notre approche réponde le mieux possible aux caractéristiques développementales des aînés. Nous ne pouvons approcher les aînés comme nous approchons un enfant ou un adolescent au début de sa vie sociale. Le besoin des aînés est également différent des besoins des adultes au cœur de leur vie professionnelle. Le tableau 1 illustre assez bien les éléments qui caractérisent chacun des stades de la vie d'une personne.

TABLEAU 1  
Les fondements de l'approche d'intervention

<i>Approche</i>	<i>Clients</i>	<i>Paradigme dominant</i>	<i>Finalités</i>
Pédagogique	Enfants, adolescents	Positivisme*	Transmissions de connaissances pour une adaptation sociale.
Andragogique	Adultes, professionnels	Constructivisme	Construction de ses propres connaissances à partir de ses connaissances antérieures.
Gérontagogique	Adultes aînés	Participatif	Ouverture aux autres, quête de sens, acquisition d'une plus grande sagesse, laisser un legs.

\* Les nouveaux programmes scolaires tentent d'échapper à cette vision.

Source: Inspiré de Lemieux (2001).

L'enfant, l'adolescent ou le jeune adulte recherchent des connaissances pour mieux vivre en société et se construire un avenir professionnel. Souvent, l'approche est positiviste, l'enfant acquiert des connaissances qu'on lui transmet. L'adulte qui est déjà intégré dans la société par son engagement professionnel, veut construire ses propres connaissances à partir de ses connaissances antérieures pour répondre aux besoins évolutifs qu'exige sa profession.

La personne adulte au mitan de sa vie veut donner un sens à sa vie en dehors de son champ professionnel antérieur. Elle recherche une plus grande sagesse, et très souvent elle ressent le besoin de laisser un legs aux autres. Elle veut continuer à développer ses propres connaissances en interrelation avec le reste du monde.

### **5.2.1. Se développer à l'intérieur du paradigme participatif**

Le paradigme dans lequel nous situons notre action est le paradigme participatif. À l'intérieur de ce paradigme, on perçoit l'humain comme un cocréateur de sa propre réalité en interrelation avec le reste de l'univers. Reason (1994) reprend ainsi les propos de Skolimowski: «Notre réalité est le produit d'une danse entre notre pensée individuelle et la pensée collective<sup>1</sup>.» (Reason, 1994, p. 324)

Le paradigme participatif apporte une vision plus holistique de l'humanité. Skolimowski (1994) développe une double dimension de la conscience: la conscience individuelle et la conscience collective. Selon cet auteur, le développement de la conscience individuelle et le développement de la conscience collective sont intimement liés. Le développement de la conscience individuelle s'effectue à travers le développement d'une plus grande sensibilité, d'une plus grande empathie et d'une plus grande écoute au monde qui nous entoure, c'est ce que l'auteur qualifie de «yoga de la participation». Le développement de la conscience individuelle contribue au développement de la conscience collective qui influence le développement de la conscience individuelle.

### **5.2.2. Se développer à partir de son savoir expérientiel**

Dans cette perspective participative, l'homme est en constante relation avec le reste de l'univers en ce qui concerne l'accomplissement de ses apprentissages. Heron (1996a; 1996b) affirme que, dans ses relations avec le reste

---

1. Traduction libre.

de l'univers, la personne humaine interprète cet univers en fonction de quatre différents types de savoir : le savoir d'expérience, le savoir « présentationnel », le savoir propositionnel et le savoir pratique.

### *Le savoir d'expérience*

Le savoir d'expérience se construit à travers les sentiments et les émotions que nous développons dans nos relations avec l'univers. C'est ce type de savoir ressenti profondément en nous, mais que la personne a toujours beaucoup de difficultés à exprimer. Ce savoir plus ou moins intuitif est le contact provoqué par le premier choc entre nos émotions et l'environnement.

### *Le savoir « présentationnel »*

Le savoir « présentationnel » émerge du savoir expérientiel. C'est souvent la première forme d'expression du savoir d'expérience à travers des histoires, des images, de la musique, de la sculpture, de la danse, etc.

### *Le savoir propositionnel*

Le savoir propositionnel regroupe le savoir d'expérience et le savoir « présentationnel » et s'exprime sous forme de concepts et de théories. Ce savoir est constitué de modèles et de théories qui ont pour but de représenter de façon simple la complexité dans laquelle nous vivons pour mieux la comprendre et la saisir.

### *Le savoir pratique*

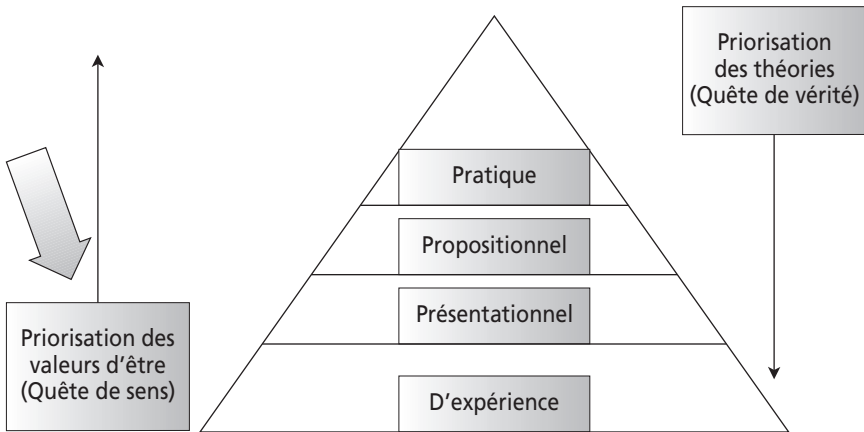
Le savoir pratique définit comment on peut exécuter une action. Il prend la forme de trucs, d'habiletés ou de compétences acquis par l'exercice d'une pratique professionnelle. Une représentation de la relation qu'il peut y avoir entre les quatre voies de la connaissance est illustrée à la figure 2.

Dans son modèle, Heron (1996a; 1996b) assimile le processus d'apprentissage de nouvelles connaissances à un arbre qui puise sa nourriture jusqu'au niveau de ses racines, du bas vers le haut. Le processus d'apprentissage décrit par Héron (1996a; 1996b) est très près de celui de l'aîné.

Heron (1996a; 1996b) avance que le processus d'acquisition de la connaissance doit nécessairement privilégier les valeurs d'être, plutôt que de privilégier le développement des théories et puiser initialement dans son savoir d'expérience. Sous cette perspective, le savoir propositionnel émerge du savoir d'expérience à l'aide du savoir présentationnel. Le savoir

propositionnel ne se présente plus comme une vérité en soi, mais comme une représentation du savoir d'expérience. Cette théorie émergente est dynamique et évolue dans le temps. La figure 2 illustre ces propos.

**FIGURE 2**  
**Relation entre les quatre voies de la connaissance**



Source: J. Heron (1996a; 1996b; traduction libre).

Une partie importante du programme sera reliée directement à une action concrète de l'aîné participant à l'intérieur de son milieu social de référence. Ce programme s'inscrit dans une approche de la science de l'action (Argyris, 1993; Torbert, 1991), d'apprentissage dans l'action (St-Arnaud, 1992), d'autoformation (Pineau, 1983; Payette et Champagne, 2000) et de réflexion dans l'action (Schön, 1994), et fera appel aux aptitudes métacognitives (Kuhn, 1999) de l'étudiant à travers une approche réflexive sur son action guidée, entre autres, par les modèles théoriques que nous venons d'énoncer.

### 5.2.3. *Se développer à travers une approche dialogique d'échanges de sens et d'échanges de savoirs*

Dans le cadre de leurs recherches, les auteurs ont exploré l'approche dialogique dans le cadre d'une quête de sens. Phaneuf (2002) a analysé plus particulièrement l'effet d'un groupe de dialogue sur une démarche personnelle de quête de sens et énonce la conclusion suivante :

Après avoir participé activement et analysé une démarche de quête de sens réalisée par un groupe de 18 personnes, nous sommes arrivés à la conclusion que le groupe a eu une influence et un rôle significatif dans la démarche personnelle de la plupart des membres. En étudiant le *verbatim* des échanges en groupe et les journaux réflexifs des participants, nous avons déterminé que cette influence avait été liée à sept contextures différentes :

- l'exposition à une multiplicité de points de vue
- se reconnaître tous humains, tous semblables
- l'effet miroir
- le sentiment de se sentir accepté et respecté
- la confrontation des idées et des représentations
- une tribune pour s'exprimer
- le support émotionnel. (Phaneuf, 2002, p. 188)

## 5.3. *EN QUOI LE DIALOGUE EST-IL PERTINENT À NOTRE DÉMARCHE ?*

### *Pourquoi dialoguer ?*

Pour répondre aux objectifs fixés, les participants aux groupes de formation apprendront d'abord de leur propre expérience et aussi les uns des autres. Dans cette optique, nous croyons que le dialogue est un outil privilégié pour le partage de sens et des savoirs. Le dialogue permet, entre autres :

- d'explorer et d'expliquer nos *a priori*, présuppositions, croyances individuelles et collectives ;
- de découvrir et d'explorer la pensée des autres ;
- de faire évoluer ses propres pensées ;
- de créer des sens nouveaux.

Par le dialogue nous rejoignons les coulisses de la pensée. Bohm (1996) soutient que le dialogue permet la proprioception de la pensée, c'est-à-dire qu'il permet au penseur de se regarder penser. En effet, Bohm écrit :



Si je dis que je veux regarder ma pensée, sans considérer mes modèles et mes *a priori*, ma lecture sera faussée parce que ce sont mes *a priori* et mes modèles qui me regarderont. C'est le problème de l'introspection. Vous voulez vous comprendre mais vos modèles ne sont pas regardés car ce sont nos modèles qui regardent. (Bohm, 1996, p. 70; traduction libre)

### **Quelles sont les conditions du dialogue ?**

Pour atteindre les conditions favorables au dialogue il faut :

- suspendre, mettre en veilleuse les *a priori* et les postulats ;
- développer un esprit d'ouverture et d'investigation ;
- s'abstenir d'imposer des points de vue, des opinions ou des croyances ;
- considérer les membres du groupe comme des alliés ;
- écouter avec empathie ;
- explorer les idées des autres ;
- se concentrer sur ce que l'autre personne dit en faisant abstraction de son propre point de vue ;
- abandonner l'idée d'obtenir un résultat spécifique (Bohm, 1996).

Il faut, cependant, garder à l'esprit que le dialogue ne se réalise qu'avec le temps et la pratique. Des inconnus ne pourront pas dialoguer à court terme. Un temps plus ou moins long est nécessaire pour apprendre à connaître les autres et développer la confiance. C'est pourquoi la notion de continuité est si importante dans un groupe comme celui des aînés.

### **Quels sont les effets du dialogue ?**

Par l'exposition à une multitude de points de vue, par un effet miroir, par la suspension de ses jugements, le dialogue permet de mieux percevoir sa structure de pensée et ses émotions. Il permet de développer une réelle empathie et un sens de la communauté qui favorise l'apprentissage (Bohm, 1996).

À cause de la fragmentation, l'homme moderne se perçoit inconsciemment en dehors de la nature et en dehors de la communauté (Skolimowski, 1994). Par le dialogue, il peut toucher à l'humanité présente en lui et chez les autres.

## 5.4. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Le programme s'adresse aux aînés et veut favoriser un apprentissage par le dialogue et par l'action. Le programme court propose un processus réflexif qui amène la personne à prendre conscience de ses propres valeurs et à explorer les orientations majeures qu'elle veut donner à son projet de vie. Les actions ci-dessous nous aident à définir l'approche qui sera retenue :

1. respecter le développement de la personne et de ses choix ;
2. respecter les valeurs et les croyances de la personne ;
3. respecter le rythme d'apprentissage de la personne ;
4. favoriser l'engagement personnel et social ;
5. favoriser des attitudes d'écoute et d'empathie ;
6. rechercher une ouverture à la multidisciplinarité ;
7. valoriser la synergie entre les ressources ;
8. favoriser la réflexion dans l'action, le dialogue et la multirationalité comme outil d'apprentissage ;
9. adopter une approche d'autoformation propre à chaque individu.

Enfin, le programme est conçu de façon à ce que les participants puissent y vivre une série d'expériences éclairées et analyser ces expériences à la lumière de différents modèles théoriques tels que décrits ici :

1. l'apprentissage par l'action ;
2. la réflexion dans l'action ;
3. l'investigation coopérative ;
4. le questionnement et l'autoquestionnement ;
5. la pensée dialogique ;
6. la multirationalité ;
7. l'auto et la coformation.

Le programme est offert à distance ou en présentiel en fonction de la nature de l'activité<sup>2</sup>.

---

2. Le programme d'accompagnement des aînés a été développé en collaboration avec Louise Bourdages et Émilien Gohier de la TÉLUQ (Télé-université), Camil Ménard et Marc Jean de l'Université du Québec à Chicoutimi et Jean-Marc Pilon et Louise Phaneuf de l'Université du Québec à Rimouski. Les trois établissements participeront à la mise en œuvre de ce programme.

## **5.5. LA STRUCTURE DE FORMATION**

Le programme comprend 15 crédits de cours obligatoires dont les contenus s'enchaînent et doivent être réalisés l'un à la suite de l'autre dans un processus continu. Par exemple, l'étudiant ne peut s'inscrire au deuxième cours s'il n'a pas suivi le premier cours et ainsi de suite.

### **Liste des cours et activités**

Cours 1 (3 crédits): *Histoire de vie et construction de sens*

Cours 2 (3 crédits): *Partage de sens et dialogue*

Cours 3 (3 crédits): *Trajectoires personnelles et sociales*

Cours 4 (6 crédits): *Intervention et projet*

### **Colloque (non crédité)**

Au terme de la formation, un colloque d'envergure nationale, auquel collaboreront les aînés participants, sera organisé pour leur permettre de mettre en commun leurs projets et pour enclencher une réflexion sur les processus mis en place pour la mise en œuvre et la réalisation des projets.

## **6. L'ATELIER DES AÎNÉS**

L'atelier des aînés est une partie intégrante du projet des aînés à l'Université du Québec, mis sur pied par les universités participantes, mais il ne fait pas partie du programme des aînés. Les activités qui auront lieu dans le cadre de l'atelier se feront donc en parallèle au programme. La forme que prendra l'atelier a été définie au cours de plusieurs sessions de dialogues et de discussions avec un comité conseil formé majoritairement d'aînés. Le texte qui suit constitue une synthèse des recommandations de ce comité.

L'atelier des aînés devra être un lieu de quête de sens privilégiant le dialogue comme moyen d'échange et de partage afin d'élargir notre conscience vers l'atteinte d'une plus grande sagesse. La « quête de sens » sera au centre de l'atelier. Toutes les activités devraient graviter autour de ce thème. La quête de sens est une démarche personnelle et individuelle, mais elle peut aussi se faire au sein d'un groupe. Elle implique nécessairement le développement de la conscience et la poursuite de la connaissance de soi. Chacun choisit de s'engager ou non dans une telle quête de sens. Chacun le fait selon un chemin qui lui est propre et qu'il détermine lui-même au fur et à mesure de son progrès, selon son propre rythme. Chacun choisit

également l'environnement et le moyen pour entreprendre cette quête de sens. Enfin, toute personne peut entreprendre une telle démarche quels que soient son niveau d'instruction, de formation et sa condition sociale.

Dans ce sens, l'atelier est une ressource pour les aînés qui souhaitent traverser sereinement le parcours de leur vie de retraité en cherchant à lui donner un sens. L'atelier est aussi un milieu où l'idée qu'il n'est jamais trop tard pour donner un sens à sa vie pourrait germer chez ceux qui ne s'y étaient jamais arrêtés.

Les activités offertes par l'atelier visent à susciter les réflexions, les échanges et l'engagement personnel sous la mire de deux actions complémentaires : la connaissance de soi et le développement de la conscience. Ces activités peuvent se présenter sous forme de conférence, de débat, de discussion dirigée et de groupe de partage. À l'atelier, il y a toujours place pour les initiatives personnelles.

### **6.1. LES MODALITÉS DE L'ATELIER**

L'atelier est un lieu où la « quête de sens » sert de fil conducteur qui permettra aux aînés de prendre conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent apporter aux autres. Pour que le fil soit « conducteur », il faut que les idées circulent librement : le dialogue bien compris et bien vécu permet la fluidité de la démarche.

L'atelier est un milieu qui offrira aux aînés un environnement, des activités, des facilités et des ressources pour accompagner ceux qui voudront entreprendre une quête de sens dans un climat d'accueil très respectueux des différences et des spécificités de chaque personne. Chacun des aînés se retrouverait dans un développement de sa conscience et de poursuite de la connaissance de lui-même à l'intérieur d'activités favorisant ce processus, selon ses propres choix et selon son rythme. C'est un lieu de réflexion, d'échanges et d'activités diversifiées, autogéré par les aînés et animé par certains d'entre eux.

À l'intérieur de chaque activité de l'atelier, on devrait retrouver une démarche réflexive. À partir d'une proposition d'un accompagnateur, un groupe se forme, détermine la façon de procéder, le nombre de rencontres à fixer et le climat dans lequel le groupe aimerait interagir. L'atelier repose sur ce principe de base : quels que soient leur condition sociale et leur niveau d'instruction, les aînés sont capables de se prendre en charge et de faire montre d'initiative et de créativité.

Pour la réalisation et le succès des activités offertes à l'atelier des aînés, une bonne équipe d'accompagnateurs formés pour les accompagner est souhaitable. Ils ont un rôle d'accueil, d'animateur dans les discussions, de conseiller pour le contenu des activités, et évidemment d'intermédiaire entre les ressources universitaires et les aînés.

## **6.2. LES PRINCIPES DIRECTEURS DE L'ATELIER**

Dans le cadre de ses activités, l'atelier des aînés favorisera le dialogue comme moyen de communication et d'échanges entre les personnes. Le dialogue, selon Bohm (1996), exige pratique et ténacité et doit tout de même être accessible à chacun. C'est un savoir simple qui favorise la recherche d'un sens propre par un partage avec d'autres personnes dans un esprit d'ouverture, en espérant ainsi faire évoluer ce sens. Le dialogue peut également conduire à la construction d'un sens commun. La très grande difficulté consiste à faire de ce savoir un savoir-faire, et pour y parvenir, beaucoup de pratique sur une assez longue période de temps sera nécessaire. Surtout si cela se fait dans un grand groupe.

Le dialogue suppose une grande écoute, écoute des autres, mais aussi écoute de soi-même. Il demande la suspension du jugement, des croyances et des opinions. Le fait même de suspendre nos jugements et nos *a priori* nous permet de les voir, de les reconnaître et de les faire évoluer. Cet exercice de suspension de nos filtres permet en quelque sorte à « l'œil de regarder l'œil » ou à la personne qui pense de regarder sa pensée tout en se positionnant dans des conditions optimales pour comprendre la pensée de l'autre.

Nous souhaitons que règnent un climat chaleureux d'amitié, de fraternité, un esprit de solidarité et d'entraide dans l'atelier favorisant la création de nouvelles relations. Nous ne voulons pas des relations artificielles, mais des relations qui ont du sens. Nous aimerions également qu'il y règne un grand respect des uns envers les autres, car chacun est libre de donner le sens qu'il veut à sa vie<sup>3</sup>.

---

3. Nous remercions les personnes suivantes qui nous ont assistés dans la définition de l'atelier des aînés: Madeleine Bédard, infirmière, Madeleine Bujold, retraitée, Violette Courchesne, retraitée, Émile Descoteaux, retraité, Clément Gourde, retraité, Jean-Marc Houle, gestionnaire TÉLUQ, Lise Renaud, retraitée, Claude Renaud, retraité, Paul Tremblay, retraité. Par le dialogue, nous avons réussi à créer une représentation vraiment commune de l'atelier.

## 7. L'OBSERVATOIRE DES AÎNÉS

L'observatoire des aînés est sans aucun doute une partie importante du projet. La mission de l'observatoire sera d'exercer une veille constante sur l'évolution de la situation des aînés au Québec. Pour exercer cette mission, il disposerait de trois outils essentiels : un outil d'inventaire et de bilan, un outil de réflexion et de recherche et un outil de diffusion.

Cet outil permettra à l'observatoire de disposer, dans un seul lieu, des rapports démographiques, des rapports d'analyse de la situation des aînés au Québec, des rapports de recherche, un inventaire des projets significatifs pour les aînés dans les différentes régions du Québec et tout autre élément pertinent susceptible d'alimenter les travaux de réflexion, de recherche et de diffusion de l'observatoire.

Par le dialogue et l'investigation coopérative, les membres de l'observatoire, qu'ils soient professeurs ou aînés, pourront mettre en commun leur savoir d'expérience pour améliorer la situation des aînés. Dans une approche participative à l'intérieur de projets de recherche centrés sur l'action, les aînés seront considérés à la fois comme sujets de recherche et comme cochercheurs.

À ce chapitre, en plus de mettre à la disposition des aînés l'information recueillie, l'observatoire devra créer, au sein de la communauté des aînés, un véritable réseau de soutien et d'entraide. Par la mise en commun des projets réalisés, par des rencontres, des colloques et des conférences, l'observatoire pourra jouer un rôle de catalyseur dans la communauté des aînés.

## CONCLUSION

Le projet des aînés à l'Université du Québec *Construire ensemble, avec sens* se définit comme un projet de dialogue entre l'université et les aînés ayant pour objectif d'explorer de nouvelles pistes pour améliorer leur situation.

Les initiateurs du projet proposent aux aînés une nouvelle approche de partenariat dans laquelle ils sont considérés comme des cochercheurs en quête de nouvelles pistes. Le vieillissement ne doit plus être perçu comme une simple perte, mais plutôt comme une occasion d'espérer atteindre une plus grande sagesse à léguer à la communauté.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Argyris, C. (1993) *Knowledge for Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Londres, Routledge.
- Boisvert, A. (2000). Conférence prononcée dans le cadre d'un congrès de l'Association internationale des universités du troisième âge (AIUTA), Sainte-Foy (Québec), Université Laval.
- Cayer, M. (1996). *An Inquiry Into the Experience of Bohm's Dialogue*, Thèse de doctorat, Saybrook Institute.
- Cayer, M. (1997). «Bohm's Dialogue and Action Science: Two Different Approaches», *Journal of Humanistic Psychology*, 37(2), p. 41-66.
- Erikson, E.H. (1985). *The Life Cycle Completed*, New York, W.W. Norton.
- Frankl, V.E. (1988). *Découvrir un sens à sa vie*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- Gohier, E. (2001). *Investigation coopérative de la conscience individuelle à travers une activité de quête de sens*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Hanh, H.T. (1994). *La plénitude de l'instant*, Paris, Éditions Dangles.
- Hanh, H.T. (1997). *L'esprit d'amour: la pratique du regard profond*, Paris, Éditions Dangles.
- Heron, J. (1996a). «Quality as Primacy of the Practical», *Qualitative Inquiry*, 2(1), p. 41-56.
- Heron, J. (1996b). *Co-operative Inquiry*, Londres, Sage.
- Jung, C.G. (1976). *Psychological Types*, Princeton (N.J.), Princeton University Press.
- Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.
- Phaneuf, L. (2002). *Les rôles du groupe dans une activité de quête de sens tels que perçus par les participants*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Reason, P. (1994). *Participation in Human Inquiry*, Londres, Sage.
- Reason, P. (1999). «Integrating Action and Reflection through Co-operative Inquiry», *Management Learning*, 30(2), p. 207-226.
- Reason, P. et J. Heron (1995). «Co-operative Inquiry», dans R. Harre, J. Smith et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking in Psychology*, Londres, Sage, p. 122-161.
- Reason, P. et J. Heron (1997). «Participatory Inquiry Paradigm», *Qualitative Inquiry*, 3(3), p. 275-294.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir du professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Skolimowski, H. (1994). *The Participation Mind*, Londres, Arkana.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Torbert, W.R. (1991). *The Power of Balance, Transforming Self, Society and Scientific Inquiry*, Londres, Sage.



*P O S T F A C E*

# Typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs

---

*Carol Landry*  
*Université Laval*  
*carol.landry@fse.ulaval.ca*

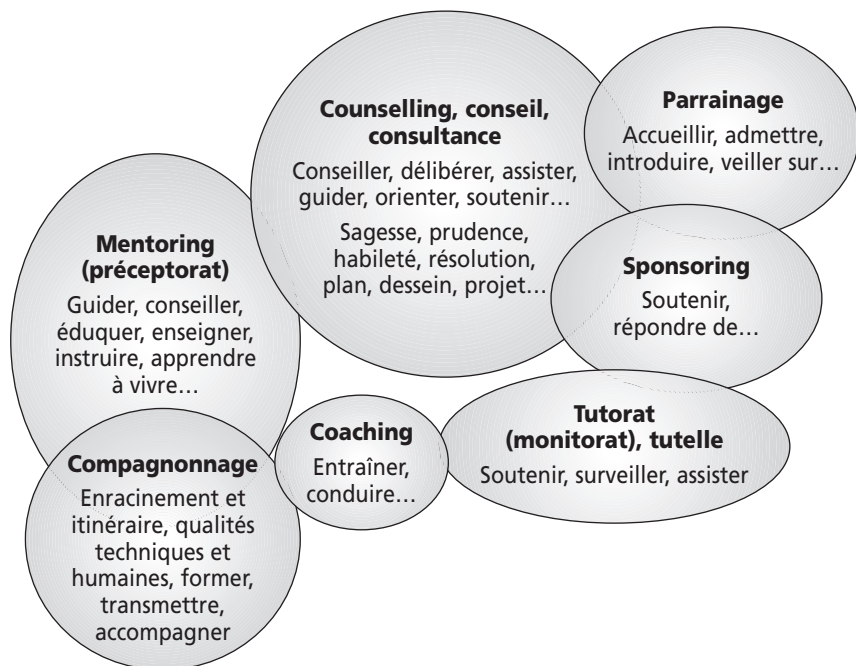


Une lecture transversale des huit textes de ce collectif nous amène à constater que la formation et l'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs empruntent des voies diversifiées pouvant se traduire variablement par des quêtes de savoirs, de compétences ou de sens, selon le cas. En s'inspirant de l'orientation de chacun des chapitres de ce collectif, il est possible de dégager certaines constantes qui forment une typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs. Mais avant de décrire ces différents modes d'accompagnement, nous revenons brièvement sur ce terme qui se retrouve de plus en plus dans les réformes actuelles de plusieurs systèmes éducatifs. En effet, depuis au moins une dizaine d'années, à la faveur de réformes scolaires et surtout d'un discours orienté sur la réussite, le langage se transforme et de nouvelles pratiques éducatives, comme l'accompagnement, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes et des styles d'apprentissage, font place à des postures qui ont surtout pour but de guider, de soutenir, d'aider plutôt que de diriger.

Quelques ouvrages récents tentent de mieux saisir les fondements et les caractéristiques des pratiques actuelles d'accompagnement en formation d'adultes. Parmi ces ouvrages, nous retenons la revue *Éducation permanente* (n° 153, 2002) et *Les cahiers d'études du CUEEP* (Demol, Poisson et Girard, 2003), qui présentent plusieurs articles établissant les enjeux, théoriques et pratiques, autour des domaines de l'accompagnement. L'article de Maela (2002) illustre bien, en parlant de nébuleuse (figure 1), les différents termes qui gravitent autour des multiples pratiques d'accompagnement. De ces pratiques, il fait ressortir certains points communs dont la tendance à s'inscrire dans une visée praxéologique qui a pour corollaire la centration sur les pratiques et les praticiens. L'accompagnement est aussi un processus interactionnel d'influence interpersonnelle basée sur la communication ouverte. Il souligne enfin la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer pour s'adapter à la demande et aux besoins de la personne accompagnée et aux nécessités des parcours institutionnels de formation. Mais, dans le même numéro, Le Bouëdec (2002) précise que l'accompagnement proprement dit comporte trois processus indissociables :

- accueillir et écouter l'autre ;
- l'aider à discerner et à délibérer ;
- c'est, enfin, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage.

FIGURE 1  
La nébuleuse de l'accompagnement



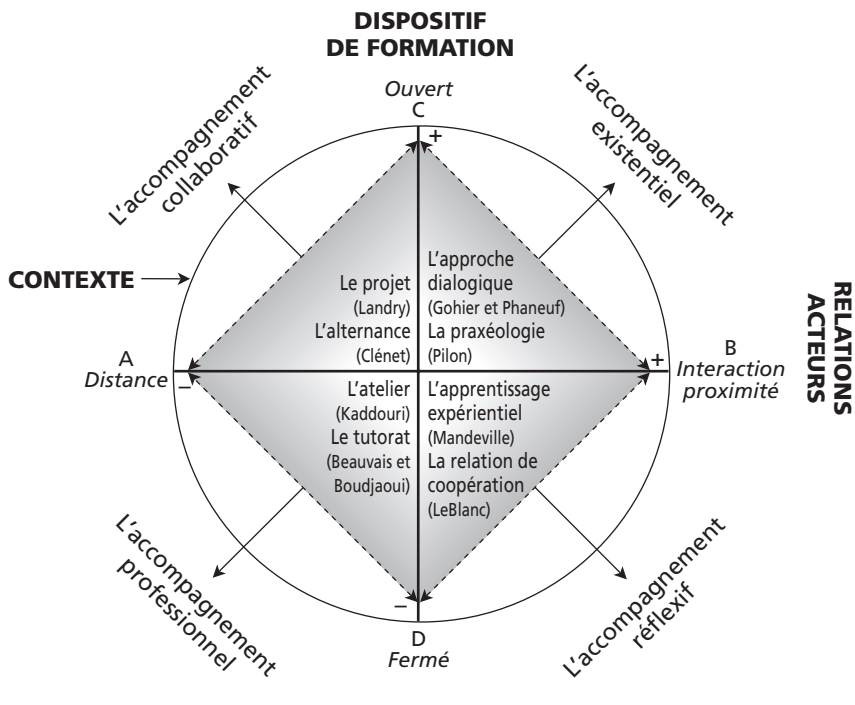
Selon Maela (2002), p. 56.

Si la plupart de ces processus se retrouvent dans des pratiques d'accompagnement d'adultes signalées dans les chapitres de cet ouvrage, ils montrent aussi la difficulté d'opérer un système unique et représentatif des différentes voies à emprunter, sinon que de tenter de modéliser la complexité de ces situations.

## QUATRE MODES D'ACCOMPAGNEMENT D'ADULTES

Afin d'illustrer la diversité des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs, nous proposons, en guise de synthèse des différents chapitres de cet ouvrage, quatre modes d'accompagnement qui se situent à l'intersection de deux axes importants : les relations opérées par les acteurs et la nature du dispositif institutionnel de formation (figure 2).

FIGURE 2  
Quatre modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs



L'axe AB représente le degré de relations, d'interaction et d'ouverture entre les principaux acteurs présents dans une situation de formation. Essentiellement, cet axe met en présence la personne accompagnée, un adulte aux cycles supérieurs dans le cas qui nous occupe, et un accompagnant représenté par un professeur responsable d'une activité de formation ou de ce que l'on nomme habituellement « la direction d'essai, de mémoire ou de thèse ». Aux deux extrémités d'un continuum, on peut donc assister, d'un côté (A), à des attitudes ou des comportements de distance et de fermeture entre l'accompagnant et l'accompagné. Au contraire, de l'autre côté (B) les deux protagonistes manifestent plus d'interactions et d'ouverture, en termes de fréquence et d'intensité, qui se traduisent par une plus grande proximité des acteurs en présence. On s'entend pour dire que le degré d'ouverture de l'accompagnant ou sa capacité de se centrer sur l'autre et de l'aider vient influencer sur l'adulte qui développe son autonomie dans l'apprentissage.

Cette relation entre les acteurs se déroule toutefois dans un cadre institutionnel qui vient baliser le processus interactionnel et définir le mode d'accompagnement, notamment par la nature du dispositif de formation qui constitue le second axe de notre modèle. L'axe CD représente donc le degré d'ouverture (C) ou de fermeture (D) de ce dispositif qui se manifeste dans les différentes composantes organisationnelles et pédagogiques d'un programme d'études, de l'admission jusqu'à la diplomation, en passant notamment par les types de savoirs privilégiés, les activités obligatoires et optionnelles, les modes d'apprentissage et les types d'évaluation favorisés. Fondamentalement, il s'agit donc de voir dans quelle mesure un dispositif de formation favorise une ouverture à l'accueil et à l'accompagnement d'adultes, en tenant compte de façon particulière de leurs besoins et leurs caractéristiques, spécialement de leur savoir d'expérience. On pourrait ainsi voir cet axe sous l'angle du rapport au savoir et de sa production, c'est-à-dire de la prise en compte des savoirs d'expérience (C) et des savoirs savants (D), mais aussi des approches de recherche qui oscillent entre le constructivisme (C) et le positivisme classique (D).

Le croisement de ces deux axes (AB et CD) donne lieu à quatre modes d'accompagnement : l'accompagnement collaboratif, l'accompagnement existentiel, l'accompagnement réflexif et l'accompagnement professionnel. Décrivons maintenant ces différents modes d'accompagnement, en les situant dans des chapitres spécifiques de cet ouvrage et en s'appuyant, lorsque possible, sur des commentaires pertinents provenant de l'un ou l'autre des auteurs.

## **L'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE COLLABORATIF : LE COMPAGNON**

L'accompagnement de type collaboratif, situé dans le cadran supérieur gauche de notre modèle (figure 2), laisse voir quelques-unes de ses caractéristiques dominantes dans le chapitre 1 de Carol Landry et le chapitre 2 de Jean Clénet. Les dispositifs de formation évoqués par les deux auteurs représentent des programmes d'études plutôt ouverts à la population adulte, notamment en reconnaissant la valeur de leur expérience professionnelle qui se traduisent d'une part, par un processus de développement de projet individuel de formation, et d'autre part, selon un système de formation en alternance. Les deux dispositifs ont mis en place des activités et un processus de formation qui favorisent une véritable collaboration entre les acteurs, (formateur et étudiants, étudiants et étudiants), où les relations « AVEC » sont nettement privilégiées, dans une posture que l'on peut qualifier, en s'inspirant de Lerbet-Sereni (2003) du « compagnon ». Cette posture amène

l'accompagné et l'accompagnant à se trouver « conjointement et tour à tour engagés sur un chemin qu'ils partagent, comme à égalité, chemin qu'ils ont *a priori* en commun, en même temps qu'ils l'élaborent et le construisent » (Lerbet-Sereni 2003, p. 206).

Ce mode d'accompagnement, d'un point de vue théorique, se situerait plutôt vers le centre de notre modèle, dans la mesure où l'on considère autant l'apport du formateur et de l'apprenant d'une part, tout en sachant bénéficier des savoirs d'expérience et des savoirs savants d'autre part. L'adulte peut y poursuivre, selon ses besoins, autant une quête de savoirs, de compétences que de sens, comme le démontrent les deux chapitres. En effet, on constate, autant dans les phases du « projet individuel d'intervention et de recherche » (Landry, p. 18) que des « neuf fonctions de l'accompagnement » (Clénet, p. 54-55) dans une formation en alternance, l'intention fondamentale du partage en vue « d'aider l'apprenant à tisser des liens entre différentes formes de savoirs : expériences, compétences, savoirs théoriques, et méthodologiques... » (Clénet, p. 42), pour les relier et ainsi travailler la question du sens. L'accompagnant, dans une approche collaborative de formation, doit ainsi développer, en plus des habiletés d'accueil et d'écoute, des habiletés particulières de négociation et de médiation afin de gérer la complexité des rapports entre les acteurs partenaires et la légitimité des différents savoirs dans des contextes institutionnels diversifiés.

## **L'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE EXISTENTIEL : L'ÉVEILLEUR**

L'accompagnement de type existentiel, situé dans le cadran supérieur droit de notre modèle (figure 2), correspond à certaines dimensions soulevées dans le chapitre 3 de Jean-Marc Pilon et dans le chapitre 8 d'Émilien Gohier et Louise Phaneuf. Globalement, l'accompagnement de type existentiel manifeste, parmi les quatre modes déterminés, celui qui représente le maximum d'ouverture et de rapprochement des acteurs dans des dispositifs où le sujet apprenant, son expérience, ses caractéristiques et ses valeurs, sont constamment pris en compte pour constituer le terreau principal du dispositif de formation. La quête de sens, dans le registre de signification existentielle, prend ici toute sa valeur.

Parmi les deux dispositifs rapportés, les auteurs font voir et valoir toute la place qu'occupe chaque adulte dans des processus personnalisés de formation mis en place. Par exemple, parmi les étapes de la recherche praxéologique de type science-action, au cœur de la maîtrise en pratiques psychosociales à l'UQAR, la question initiale de recherche se pose comme

suit: « Prendre conscience d'une question, d'un problème, ou d'un intérêt ressenti de manière subjective » (Pilon, p. 76). On voit toute la prépondérance d'une approche inductive de recherche qui se situe à l'opposé du modèle dominant de type déductif et positiviste du rapport à la connaissance. Cette volonté de développement personnel et existentiel se manifeste encore plus fortement dans le programme de formation des aînés à l'Université du Québec. La « quête de sens » devient d'ailleurs l'axe fondamental du programme et elle se définit comme « une démarche créative et évolutive vers une vérité personnelle visant à répondre à la question fondamentale du sens de la vie » (Gohier et Phaneuf, p. 183). Il faut toutefois avouer que cette recherche d'identité et de transformation se réalise dans des activités interactives « de groupe d'apprentissage » pour les uns et des « ateliers de dialogue » pour les autres. Par conséquent, dans ces deux parcours s'inspirant d'approches psychosociales, les accompagnants doivent déployer autant d'habiletés de relation d'aide individuelle, de *counselling* que d'animation de groupe, que nous traduisons par le rôle global « d'éveilleur » de conscience individuelle et collective.

## **L'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE RÉFLEXIF: LE RÉGULATEUR**

L'accompagnement de type réflexif, situé dans le cadran inférieur droit de notre modèle (figure 2), correspond au chapitre 5 de Jeannette LeBlanc et au chapitre 6 de Lucie Mandeville. Ce type d'accompagnement ne se situe pas très loin de l'accompagnement de type existentiel, puisque l'approche réflexive est aussi utilisée par les tenants de ce type d'accompagnement. De plus, les deux types d'accompagnement partagent des valeurs communes quant à la place du sujet dans l'apprentissage ainsi que dans l'importance des relations interpersonnelles à nouer entre l'accompagnant et l'accompagné. Pour « l'éveilleur », les relations sont plutôt empreintes de non-directivité, alors que le « régulateur » se comporte principalement dans un registre de semi-directivité. Toutefois, c'est dans certaines caractéristiques du dispositif de formation, des compétences visées et du rapport au savoir, l'axe CD, que l'on peut reconnaître les spécificités de l'accompagnement de type réflexif.

Les deux auteures des chapitres 6 et 7 partagent le même programme de formation, le doctorat en psychologie, mais mettent l'accent sur des aspects différents de l'apprentissage. Lucie Mandeville insiste sur les conditions qui permettent de développer un apprentissage expérientiel significatif, alors que Jeannette LeBlanc examine les modalités d'apprentissage de la relation de coopération, considérée comme « centrale » dans ce



programme de formation professionnelle. L'accompagnant manifeste une ouverture certaine face à l'accueil et la reconnaissance des savoirs d'expérience de l'accompagné, mais il « l'encadre » dans un processus rigoureusement défini qui le mènera à développer « une compétence relationnelle de coopération » (LeBlanc). Dans cette perspective, les interventions de l'accompagnant assurent une fonction de régulation entre les besoins et les caractéristiques de l'adulte d'une part et les compétences désignées par le dispositif d'autre part. À ce titre, « la personne qui accompagne doit susciter ce mélange d'ordre et de désordre, de créativité et de règles... » (LeBlanc, p. 132).

## **L'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE PROFESSIONNEL : LE FORMATEUR-TUTEUR**

L'accompagnement de type professionnel, situé dans le cadran inférieur gauche de notre modèle (figure 2), s'inspire du chapitre 4 de Mokhtar Kaddouri et à certains points de vue<sup>1</sup> du chapitre 7 de Beauvais et Boudjaoui. Globalement, l'accompagnement de type professionnel manifeste, parmi les quatre modes établis, celui qui représente le moins d'ouverture et d'interaction des acteurs dans des dispositifs de formation plutôt fermés. Dans ce sens, l'accompagnant, à titre de formateur ou de tuteur, « encadre » l'adulte en quête de compétences et d'un statut qui nécessitent l'apprentissage de compétences plutôt déterminées, se rapprochant souvent des logiques disciplinaires ou professionnelles.

L'accompagnement de type professionnel se déroule dans des dispositifs de formation qui visent principalement à aider l'adulte « à se construire une posture de recherche distincte de celle de l'acteur social... » (Kaddouri, p. 104). On peut reconnaître ici tous les préceptes d'un certain type de recherche où la notion de distance entre le sujet et son objet de recherche devient fondamentale. Dans cette optique, l'accompagnement de type professionnel s'oppose à l'accompagnement de type existentiel où le sujet peut devenir l'objet de la recherche. Dans la logique de l'accompagnement de type professionnel, le groupe prend plus d'importance que l'individu. Des « ateliers d'accompagnement » deviennent des lieux

---

1. Pour classer le texte de Beauvais et Boudjaoui dans le mode d'accompagnement professionnel, on se réfère uniquement aux trois cas qu'ils évoquent et non pas à l'ensemble du texte qui constitue plutôt une analyse critique de différentes pratiques d'accompagnement de l'alternance en enseignement supérieur en France. À ce titre, plusieurs composantes de ce texte reflètent davantage l'accompagnement de type collaboratif ou réflexif.

propices de « dialogue » entre les formateurs et les participants, mais aussi des « espaces de tensions identitaires..., entre celles du praticien et du chercheur » (Kaddouri, p. 114).

La notion d'accompagnement, dans un effet de mode, peut aussi abusivement être utilisée comme une « béquille pédagogique » comme le soulignent les trois études de cas rapportées par Beauvais et Boudjaoui. En effet, certaines formes d'accompagnement, sous l'angle de stratégies pédagogiques, donnent lieu à des pratiques plutôt directives appelées « suivi pédagogique », ou « tutorat universitaire » qui, à la limite, « nient l'autonomie du sujet » et constitue un moyen de « mailler de manière très serrée l'apprentissage... » (Beauvais et Boudjaoui, p. 171 et 176). Suivant cette analyse, il faut reconnaître que l'on s'éloigne des caractéristiques fondamentales de l'accompagnement d'adultes, faisant ainsi apparaître les limites de ce mode d'intervention.

## **LIMITES ET COMPLEXITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT**

Les huit chapitres de cet ouvrage nous ont servi de prétexte pour esquisser une typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs, mais au bout du compte nous constatons la non-exclusivité entre les quatre formes déterminées. Ces quatre modes d'accompagnement sont connotés de représentations et de pratiques différenciées à propos de la formation ou de l'apprentissage ou des rapports aux savoirs ou des relations entre les acteurs et de la place faite au sujet adulte. Mais chacun des modes comporte, à propos des dimensions évoquées, des relations de proximité et des porosités qui conduisent parfois à des « rapports tensionnels » (Kaddouri) s'enchevêtrant dans différentes postures de formation et de recherche, qui vont du *statu quo* au changement de paradigme menant, sans clivages, à des quêtes variables de savoirs, de compétences ou de sens.

Les quatre modes d'accompagnement se situent toutefois dans les limites et le contexte de pratiques spécifiques de dispositifs de formation en éducation, en psychologie ou en psychologie sociale. Les pratiques relevées d'accompagnement d'adultes constituent ainsi un modèle provisoire, relatif et conjoncturel qui pourrait se modifier et se bonifier par l'analyse de nouvelles pratiques dans d'autres dispositifs de formation d'adultes, en présence cette fois d'autres acteurs dans de nouveaux contextes.

Finalement, suivant les textes de Clénet, de Beauvais et Boudjaoui, nous croyons que les modes d'accompagnement d'adultes mériteraient beaucoup d'être analysés et appréciés sous la lunette des sciences de la

complexité. Fortin (2002) affirmait, dans sa compréhension de *La Méthode* d'Edgar Morin, « relier, intégrer et distinguer, sans toutefois disjoindre, c'est à cela que nous convie une méthode de la complexité » (p. 56). N'est-ce pas là le sens immanent et le plus grand défi de l'accompagnant d'adultes aux cycles supérieurs qui peut emprunter différents rôles, tels ceux de compagnon, d'éveilleur, de régulateur ou, de façon plus traditionnelle, celui de formateur-tuteur ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Demol, J.N., D. Poisson et C. Girard (dir.) (2003). « Accompagnements en formation d'adultes », *Les cahiers d'études du CUEEP*, avril, n<sup>os</sup> 50-51.
- Fortin, R. (2002). *Comprendre la complexité, introduction à La Méthode d'Edgar Morin*, Paris, L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Éducation permanente*, n<sup>o</sup> 153, p. 12-18.
- Lerbet-Sereni, F. (2003). « L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible », dans J.N. Demol, D. Poisson et C. Girard (dir.), « Accompagnements en formation d'adultes », *Les cahiers d'études du CUEEP*, avril, n<sup>os</sup> 50-51, p. 203-220.
- Maela, P. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente*, n<sup>o</sup> 153, p. 43-56.





# Notices biographiques

**Martine Beauvais**, docteure en Sciences de l'éducation, est attachée temporaire d'enseignement et de recherche au Centre université – économie d'éducation permanente (CUEEP) de l'Université des sciences et technologies de Lille 1. Elle est membre du laboratoire TRIGONE. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la formation des acteurs éducatifs concernés par la conception et la conduite de dispositifs intégrant l'alternance et la fonction accompagnement. Ses préoccupations sont plus particulièrement d'ordre épistémologique et éthique.

[martinebeauvais@hotmail.com](mailto:martinebeauvais@hotmail.com)

**Mehdi Boudjaoui**, docteur en Sciences de l'éducation, est chargé d'enseignement au CUEEP de l'Université des sciences et technologies de Lille 1. Il est responsable des ressources humaines dans une entreprise publique. Il est aussi membre du laboratoire TRIGONE. Ses recherches s'intéressent à l'ingénierie des systèmes de formation-emploi dans une perspective complexe. Dans le champ des sciences de l'action (éducation, gestion, politique publique), ses réflexions se centrent sur les questions d'épistémologies et de méthodes.

[mboudjaoui@free.fr](mailto:mboudjaoui@free.fr)

**Jean Clénet** est professeur des universités en sciences de l'éducation. Il est directeur du département des sciences de l'éducation du CUEEP, à l'Université des sciences et technologies de Lille (Lille 1), France. Membre du laboratoire TRIGONE à Lille 1, il y anime avec le professeur Daniel Poisson le programme de recherche « Conception des systèmes de formation et de l'alternance ». Ses pratiques et les recherches associées sont orientées vers les modélisations d'ingénieries constructivistes : accompagnements des apprenants – adultes en formation, formations – accompagnements de responsables de formation (dans des écoles d'ingénieurs), accompagnement des politiques régionales de développement de la qualité des formations en alternance.

jean.clenet@univ-lille1.fr

Au début de sa carrière, **Émilien Gohier** a réalisé un baccalauréat en administration puis une maîtrise en administration des affaires (MBA). Il a occupé plusieurs postes de gestion dans le secteur universitaire : directeur du personnel à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), directeur de la planification puis directeur général du centre des services communs au siège social de l'Université du Québec. Il est actuellement coordonnateur des immobilisations pour le réseau de l'Université du Québec. Après une longue carrière dans le milieu universitaire, il a entrepris un doctorat en éducation à la fin des années 1990. C'est dans ce cadre qu'il a, avec sa conjointe Louise Phaneuf, réalisé une expérience de quête de sens auprès d'un groupe de 18 aînés.

emilien\_gohier@uqss.quebec.ca

**Mokhtar Kaddouri** est maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, à Paris, où il est notamment coordinateur pédagogique du Diplôme d'études approfondies (DEA) *Formation des adultes : champs de recherche*. Ses travaux de recherche et publications sont consacrés, depuis maintenant une quinzaine d'années, à l'analyse des rapports entre dynamiques identitaires et engagement en formation.

kaddouri@cnam.fr

**Carol Landry**, Ph. D. en andragogie, est professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Il est le directeur de ce département. Il est membre régulier du CRIEVAT (Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail). Son principal champ de recherche concerne les rapports éducation-travail et particulièrement les modes d'organisation

de la formation (formation en alternance, partenariat) et des apprentissages des adultes en formation professionnelle et technique. Son travail plus récent porte sur le bilan des acquis d'expérience et l'accompagnement des adultes à différents ordres scolaires, notamment aux cycles supérieurs.

carol.landry@fse.ulaval.ca

**Jeannette LeBlanc** est psychologue depuis 1981. Son travail de praticienne l'amène à intervenir auprès de diverses organisations pour assister des clientèles variées dans leur quête d'une plus grande efficacité au niveau des communications. Professeure au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke depuis 2001, ses recherches visent à définir les modalités d'accompagnement permettant le développement d'une compétence relationnelle de coopération.

jeannette.leblanc@usherbrooke.ca

**Lucie Mandeville**, M. Ps., Ph. D., est professeure au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches actuelles portent sur l'intervention psychologique et la pédagogie universitaire. De façon plus spécifique, elle s'intéresse aux modèles expérientiels d'apprentissage comme source de développement des compétences professionnelles et personnelles en psychologie. Au niveau de l'enseignement, elle intervient dans les champs de la psychologie humaniste et positive, de la praxéologie et de l'observation de l'intervention psychologique.

lucie.mandeville@usherbrooke.ca

**Louise Phaneuf** a d'abord réalisé un baccalauréat en administration et une maîtrise en communication avant d'aller faire un doctorat en éducation. C'est avec son mari, Émilien Gohier, qu'elle a réalisé son projet de recherche doctorale. Les deux conjoints ont pu ainsi travailler ensemble sur deux questions de recherche complémentaires. Pendant toute sa carrière, elle a œuvré dans deux secteurs d'activités très différents. D'abord, dans les garderies et centres de la petite enfance où elle a été directrice pendant de nombreuses années, puis dans le milieu universitaire où elle a été, tour à tour, consultante, chargée de cours, professionnelle et professeure. Elle travaille actuellement comme coordonnatrice du projet de recherche *Comprendre la petite enfance* à l'Université de Montréal.

louise.phaneuf.bosco@ssss.gouv.qc.ca

**Jean-Marc Pilon** est titulaire d'une maîtrise professionnelle en psychologie et d'un doctorat en éducation. Il intervient depuis 1979 dans la formation universitaire auprès d'une clientèle adulte à l'intérieur des programmes en psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski. Depuis 1987, il a le statut de professeur régulier au sein de ces programmes et, depuis ce temps, il accompagne des étudiantes et des étudiants adultes aux cycles supérieurs. Il est directeur de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR et membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV). Ses principaux champs de recherche sont l'apprentissage expérientiel et le renouvellement des pratiques psychosociales chez les intervenants. Son travail le plus récent porte sur un portrait historique de l'utilisation de la démarche autobiographique au Québec tant en recherche, en formation qu'en intervention.

jean-marc\_pilon@uqar.qc.ca



## **PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, des recherches et des études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

### *Membres du comité de lecture*

Jean Archambault (Université de Montréal), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godeliève Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université de Montréal), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (chercheure en éducation), Anne Roy (chercheure en éducation), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Vinet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

### *Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif*

Séraphin Alava (Université de Toulouse-le-Mirail), Marie-Josée Barbot (Université Charles-de-Gaulle), Huguette Bégin (Université de Montréal), Louise Bourdages (TÉLUQ), Étienne Bourgeois (Université Catholique de Louvain), Jean-Pierre Fournier (Université Laval), Christian Gérard (Université de Nantes), Maurice Legault (Université Laval), Adrien Payette (chercheur en éducation).

## Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

---

### **Récits exemplaires de pratique enseignante**

Analyse typologique

*Serge Desgagné*

2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

### **Les réformes curriculaires**

Regards croisés

*Sous la direction de*

*Philippe Jonnaert et Armand M'Batika*

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

### **Pensée et réflexivité**

Théories et pratiques

*Sous la direction de Richard Pallascio,*

*Marie-France Daniel et Louise Lafortune*

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

### **La recherche-intervention éducative**

Transition entre famille et CPE

*Sous la direction de*

*François Tochon et Jean-Marie Miron*

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

### **De la décentralisation au partenariat**

Administration en milieu scolaire

*Sous la direction de*

*Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet*

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

### **Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos**

*Sous la direction de Louise Lafortune,*

*Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin*

*et Daniel Martin*

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

### **Collaborer pour apprendre et faire**

**apprendre** – La place des outils technologiques

*Sous la direction de Colette Deaudelin*

*et Thérèse Nault*

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

### **Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes**

– Vers des modalités

d'intervention actuelles et novatrices

*Sous la direction de*

*Nadia Rousseau et Lyse Langlois*

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

### **Pédagogies.net**

L'essor des communautés

virtuelles d'apprentissage

*Sous la direction de*

*Alain Taurisson et Alain Senteni*

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 336 pages

### **Concertation éducation travail**

Politiques et expériences

*Sous la direction de Marcelle Hardy*

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

### **La formation en alternance**

État des pratiques et des recherches

*Sous la direction de Carol Landry*

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

### **L'affectivité dans l'apprentissage**

*Sous la direction de*

*Louise Lafortune et Pierre Mongeau*

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

### **Les didactiques des disciplines**

Un débat contemporain

*Sous la direction de*

*Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin*

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

### **La formation continue**

De la réflexion à l'action

*Sous la direction de Louise Lafortune,*

*Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin*

*et Daniel Martin*

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

### **Le temps en éducation**

Regards multiples

*Sous la direction de*

*Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker*

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

### **Pour une pensée réflexive en éducation**

*Sous la direction de*

*Richard Pallascio et Louise Lafortune*

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages