

Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ?

Mentoring innovative teachers : an injunction ?

Acompañar a los docentes innovadores : ¿una conminación ?

Die innovativen Lehrer begleiten : ein Befehl ?

Françoise Cros



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/409>

DOI : 10.4000/rechercheformation.409

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 39-50

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Cros, « Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/409> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.409

ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS INNOVATEURS : UNE INJONCTION ?

FRANÇOISE CROS*

Résumé *Accompagnement et innovation sont deux notions nées conjointement dans la sphère de l'éducation et de la formation. Comment les institutions politiques officielles ont-elles favorisé le développement de l'innovation par l'accompagnement tout en en faisant un outil de leurs orientations et conceptions politiques au service de leurs objectifs ? Cet article tente de montrer, par une approche longitudinale, comment le ministère de l'Éducation nationale s'est appuyé sur les formes diverses de dispositifs d'accompagnement des innovations pour conduire sa politique, sachant que cette dernière est étroitement liée aux conceptions émergeant des textes officiels publiés.*

Mots-clés : *Innovation, accompagnement, représentations, diffusion, compétences.*

39

INTRODUCTION

À l'heure où l'accompagnement est loué comme la voie la plus adaptée à la formation continue des enseignants, la question du rôle politique d'une telle mesure peut être posée. En effet, jusqu'à présent, l'accompagnement était vu à la manière de Rogers (1968) comme un partage entre deux personnes d'une empathie et d'une aide psychologique voire spirituelle, de l'ordre plus personnel que professionnel, plus individuel que collectif. Cependant, cet aspect intime semble au cours des années avoir cédé la place à une conception plus publique et officielle. Il semble dorénavant obligatoire d'avoir de l'accompagnement dans toute formation digne de ce nom, que G. Pineau (1998, p. 47) situe ainsi : « *La montée de la fonction d'accompagnement dans les différents secteurs institués de la vie [...] peut être vue dans*

* - Françoise Cros, Centre de recherche sur la formation (CRF), CNAM.

cet entre-deux ambivalent, comme un essai de transformation des relations professionnelles par une mise à niveau et une revitalisation. » Comment alors le ministère de l'Éducation nationale a-t-il pu insérer l'accompagnement dans ses injonctions officielles sans en trahir les spécificités originelles ? La circulaire du 27 juillet 2001 (BOEN n° 32 du 6 septembre 2001) parle de « *l'accompagnement des priorités institutionnelles articulé aux besoins du terrain* » embrassant ainsi la démarche individuelle et celle prônée par l'institution. Il s'agit, là, d'un accompagnement d'injonctions législatives, dans lequel l'individu passe au second plan ou, du moins, dans une vision de l'exercice du métier se traduisant par une « *injonction à la subjectivité* » dont les méfaits sont évoqués dans les travaux d'Ehrenberg (2002).

Cet article tend à montrer que tout accompagnement institutionnalisé et formel possède une intention politique directrice. Ce qui induit que l'accompagnement est posé comme un moyen au service d'une politique déjà là. De quelle forme d'accompagnement s'agit-il alors ? C'est donc par l'aspect politique, peu évoqué dans les travaux sur l'accompagnement en formation, que cet article aborde l'analyse du dispositif de formation continue des enseignants. Comment les autorités officielles s'appuient-elles sur une sorte de formation continue très déconcentrée, l'accompagnement d'enseignants ou d'équipes d'enseignants, surtout quand ils se déclarent innovateurs, pour faire appliquer leurs décisions au niveau local ?

DE L'INNOVATION À L'ACCOMPAGNEMENT

40

L'innovation en éducation a été un enjeu fondamental et un instrument dans la constitution des politiques éducatives menées par les ministères successifs de l'Éducation nationale ces quarante dernières années (Cros, 2001).

Comme nous l'avons écrit à plusieurs reprises (Cros, 2005), l'innovation pédagogique, non comme action mais comme mot, est une notion apparue tardivement dans les textes officiels : elle s'observe au cours des années soixante, dans un contexte social bousculé par la proximité de mai 1968. Nous pourrions même dire que l'innovation en éducation est fille de mai 1968 et, avec elle, toutes les envolées, lyriques pour certains, fictionnelles pour d'autres et, enfin, révolutionnaires pour d'autres encore.

Comme beaucoup de notions sociales mobilisatrices parce que confuses et obéissant à un sémantisme flottant, l'innovation a été longtemps rejetée alors que ce dernier demi-siècle l'a courtisée. En effet, il est fréquent de voir des notions telles qu'autonomie, liberté, imagination se prêter à des usages sociaux opposés voire contradictoires. Qu'entend un homme politique de droite lorsqu'il invoque l'innovation par

rapport à un homme politique, cette fois de gauche, qui, lui aussi, profère, ce mot ? Du rêve pour autrui, un monde meilleur, une exaltation de valeurs à venir ?

Autrement dit, le sens de l'innovation pédagogique dépend des usages sociaux qui en sont faits et, plus particulièrement, en fonction des offres de signification que lui attribuent les institutions. Une des institutions qui a joué sur ce terme d'innovation en éducation ou innovation pédagogique, est sans nul doute le ministère de l'Éducation nationale français. Ce dernier a senti tout l'intérêt d'employer l'innovation pour infléchir sa politique et pour modifier le système éducatif, non par décrets ou lois, mais directement sur les enseignants, dans une lente maïeutique d'eux-mêmes, c'est-à-dire dans un processus de formation continue particulier qui donne place à l'innovateur patenté, en s'adossant à sa propre subjectivité, et désigné comme tel par la hiérarchie et par une grande partie des collègues.

Comment l'innovation a-t-elle été un des instruments de pilotage des systèmes éducatifs en s'introduisant dans le processus de formation continue, notamment par une nouvelle forme de formation, celle de l'accompagnement ? Ce dernier terme, tout aussi flou dans ses définitions et ses modalités de mise en œuvre, autorise une variété d'applications, parfois contradictoires entre elles. En effet, le ministère a compris que la formation professionnelle continue telle qu'elle se faisait, c'est-à-dire de manière académique, par des conférences, des injonctions directives, des conseils globaux voire des dispositifs sophistiqués d'analyse des pratiques, ne portait plus ses fruits voire parfois était contre-productive. Cette cristallisation autour du mot accompagnement comme mot magique d'une formation réussie a permis aux décideurs de jouer sur cette attraction médiatique.

Mais si le ministère a compris le rôle potentiel de l'innovation, il a procédé de différentes manières dans sa réalisation en formation continue des enseignants. Un travail de recherche antérieur où nous avons procédé à une analyse sémantique de l'ensemble des textes officiels publiés entre 1960 à 2004, a permis de dégager diverses conceptions de l'innovation selon quatre grands modèles. Ces derniers ont infléchi la formation continue des enseignants (Weil, 2003) et, notamment une forme apparue conjointement, celle de l'accompagnement (1). Curieusement, on peut dire que l'innovation et l'accompagnement sont apparus en parallèle comme des notions positives et attrayantes : innover et accompagner semblent avoir été deux actions reconnues comme modèles pertinents de développement des domaines d'éducation et de formation. Face à cette montée en puissance manifeste, l'accompagnement de l'innovation a pris des formes différentes en lien avec le sens des définitions données

1 - Voir le tableau résumé de ces conceptions dans le livre de Vincent Monetti, *Certitudes et paradoxes de l'innovation : état des lieux, états d'esprit*, Paris, INRP, 2002, p. 245-267.

à l'innovation par les responsables politiques à travers les textes officiels, définitions aussi bien opérationnelles que théoriques. C'est ainsi que nous avons pu repérer, à travers ce travail sémantique, quatre représentations de l'innovation en éducation. Et, par des travaux d'observations et d'enquêtes auprès d'innovateurs, nous avons constaté, en concomitance avec ces conceptions, des mises en œuvre d'accompagnement très différentes avec des objectifs propres (Cros, 2004) :

- une représentation qui voit l'innovation scolaire comme un « *objet de transgression* » du système et à sa marge (mais, comme le disait le cinéaste Godard, « c'est la marge qui tient la page ») ;
- une représentation qui voit l'innovation comme un « *processus d'activité* » lié au contexte matériel, physique et psychologique ;
- une représentation qui voit l'innovation comme un « *développement de compétences* » de la part des enseignants ;
- une représentation qui voit l'innovation comme un « *outil de développement sociétal* » dans un collectif professionnel, à condition de pouvoir rendre des comptes à l'institution, ce que certains appellent l'empowerment.

Ces représentations, visualisées dans le tableau présenté à la page suivante, correspondent à des dominantes dans les formes d'accompagnement traduisant des objectifs différents. Ainsi, à la conception de l'innovation comme objet transgressif correspond plus une visée orthopédique ; à celle liée au processus, l'accompagnement s'adosse à une idée de diffusion ; à celle de développement de compétences, l'accompagnement s'installe dans une visée de lancement d'un processus social et, enfin, à celle de l'innovation comme outil de développement sociétal se met en place un accompagnement centré sur la prise de responsabilité au sein d'une institution.

Sans prétendre chercher une explication des raisons pour lesquelles de telles représentations se sont construites, nous pouvons, cependant, dire qu'elles ont à voir avec les courants sociologiques et politiques de chaque époque et, surtout, avec une des modalités de la formation continue des enseignants au service d'une politique de réforme du système éducatif. Les modalités n'ont pas toujours été aussi évidentes. En effet, se niche un paradoxe provenant de la nature même de l'innovation qui, si elle est transgression, induit que la réforme issue de la hiérarchie offre une opposition entre le bottom up de l'innovation et le top down de la réforme. C'est dans ce jeu subtil de rejet et d'attraction que se situent les formes d'accompagnement des innovateurs, formes que nous allons tenter d'explicitier à la lumière des observations et des suivis de dispositifs d'accompagnement (2).

2 - Nous sommes actuellement en cours d'observation et de suivi du réseau d'accompagnateurs à l'innovation des responsables du canton de Fribourg (Suisse).

Les quatre temps de l'innovation

	1960-1980 MODÈLE I L'innovation comme objet	1980-1990 MODÈLE II L'innovation comme processus	1990-2000 MODÈLE III L'innovation comme compétence	2001-2004 MODÈLE IV L'innovation comme régulateur social
Quel est le contexte historique ?	L'État prétend au monopole de l'innovation : l'innovation modernise et structure l'école.	L'innovation est « à la base » à l'instigation de l'État : l'innovation comme instrument de régulation locale.	L'innovation devient un impératif de fonctionnement : l'innovation comme levier du changement.	L'innovation est le ressort du développement sociétal et la source de sa richesse collective.
Quelle est la nature de l'innovation ?	L'innovation centralisée : l'innovation est la solution déjà exprimée d'un problème (un produit à diffuser).	L'innovation contrôlée : l'innovation est une solution en cours de définition (un processus à contrôler).	L'innovation spontanée : l'innovation est une pratique professionnelle flexible (une compétence à développer).	L'innovation comme une forme de rapport collectif.
Quelle est l'échelle d'analyse dominante ?	Macro (système éducatif)	Méso (établissement, réseau)	Micro (enseignant)	Réseau (collectif de formateurs)
Quelle est l'origine de l'innovation ?	Genèse exogène (née hors de l'école)	Genèse mixte et développement endogène	Genèse endogène	Genèse collective, exogène et endogène
Comment se diffusent les innovations ?	Diffusion planifiée : du centre vers la périphérie.	Politique de suivi et de formation : périphérie-centre-périphérie.	Pas de réelle diffusion : transfert encouragé à la périphérie.	Pas de diffusion mais une créativité négociée collectivement.
Comment s'effectue le changement ?	Le changement est le produit de l'enchaînement d'innovations légitimes.	Le changement est le résultat de la sélection et de l'adaptation par le centre d'innovations émergeant du terrain (qui se les réapproprie).	Le changement se fait de manière incrémentale. L'interaction entre les acteurs permet l'imitation et l'apprentissage de pratiques innovantes.	Le système social à travers des formes de construction collectives et négociées (conflits, rapports de force, rivalité et convivialité).
Quels rôle et statut sont attribués à l'enseignant ?	L'enseignant est un agent (adoption de l'innovation).	L'enseignant est un acteur (proposition, négociation et modification de l'innovation)	L'enseignant est un auteur/sujet (« création » de l'innovation).	La forme collective est productrice d'innovation.
Quel type d'évaluation est envisagé ?	Évaluation sommative : l'évaluation doit répondre à la question « en quoi l'innovation renforce les objectifs fixés de l'école ? ».	Évaluation formative : l'évaluation aidera à dégager les conditions d'implantation de l'innovation.	L'évaluation sera évaluée par son côté promoteur de nouvelles orientations. Elle apportera la preuve que ces innovations peuvent concrètement se réaliser.	Évaluation collective et organisationnelle proche de ce que nous avons étudié dans le modèle de la traduction.
Type d'accompagnement	Orthopédique	De diffusion	Comme processus social	De prise de responsabilité

L'accompagnement dit orthopédique

Cette forme d'accompagnement correspond au premier modèle de représentation qui s'étend des années soixante à quatre-vingt. L'innovateur est vu, à travers les textes officiels, comme celui qui a inventé une solution à un problème rencontré par beaucoup d'autres enseignants. Il suffit donc de donner des formes concrètes à cette innovation, isolée de son créateur, pour, ensuite, la proposer à d'autres enseignants en les formant à cette innovation. Cette dernière devient alors une technique exportable. L'accompagnement des innovateurs se fait donc selon deux directions.

Une première liée à l'innovateur qui vient de trouver par un cheminement en résolution de problème, une solution qui aboutit à un meilleur apprentissage des élèves dans telle ou telle discipline. Cet innovateur est accompagné par un formateur dont le rôle est de « mettre en boîte » l'innovation, c'est-à-dire, de l'extirper de son innovateur par un travail technique de propositions d'objets transférables à d'autres situations estimées proches. L'accompagnement consiste, alors, à exiger de l'innovateur qu'il traduise son innovation en récit. L'accompagnateur, souvent un pair intronisé formateur par l'institution, favorise cette narration et la traduit en éléments transversaux comme la durée, les moyens matériels, le nombre d'adultes concernés, le nombre d'élèves impliqués, etc. L'accompagnateur aide l'innovateur à expliciter son innovation en la reformulant de manière à ce qu'elle soit comprise d'une personne qui n'aurait pas encore vécu l'innovation. Ce dispositif d'accompagnement peut être duel ou groupal. La forme groupale invite un ensemble d'innovateurs, dont le formateur estime la proximité de la résolution de problèmes forte, à, non seulement, raconter ce qu'ils ont tenté mais, aussi, à confronter, entre eux, leur solution pour un problème proche et ainsi à dégager la formule semblant être la plus efficace en temps et en coût. Il s'agit d'un travail de confrontation par une régulation des échanges entre pairs et de production d'un canevas pour d'autres qui voudraient tenter l'expérience.

Une deuxième approche est liée au futur innovateur qui va adopter l'innovation. Le rôle du formateur-accompagnateur, basé sur un procédé d'influence sociale, est de l'inciter à la mettre en place en pointant les louanges du produit et son efficacité. Le formateur vient avec des techniques émanant des innovations qu'il a pu travailler selon la formule précédente et sort de sa besace le canevas selon les demandes et les problèmes rencontrés par les enseignants. Autrement dit, l'accompagnateur vise à aider ces enseignants à expliciter leurs problèmes et, surtout, la vision qu'ils en ont et les esquisses de solutions possibles. L'accompagnateur possède alors la compétence de repérage des demandes et d'offres, au bon moment, pour inciter les enseignants confrontés au problème à le surmonter par des actions jusque-là peu conduites, c'est-à-dire, des innovations.

Ces deux directions se conjuguent pour convertir l'innovation en un produit isolé de son géniteur, valorisé par les formes d'accompagnement, et pour canaliser l'innovateur, en amont et en aval, en plaçant l'innovation au service d'une amélioration de la politique portée par l'institution dont il est le garant. L'innovateur est un agent de l'innovation. L'accompagnateur déploie un rôle orthopédique dans la mesure où il rectifie en intervenant dans la force et l'orientation de l'innovation pour en faire, à la fois, une résolution de problème commun et un instrument potentiel de perfectionnement et d'amélioration. La médiation de l'accompagnateur est dirigée par une solide intention de rectification de toute déviation de la politique globale prônée. Seuls sont considérés comme innovateurs ceux qui, par une opération d'accompagnement, ont pu se détacher de leur innovation et en extraire un objet exportable pour tout contexte scolaire pouvant l'adopter. L'accompagnement consiste à persuader l'innovateur que son innovation peut prendre la forme d'un produit exportable, voire vendable, et donc d'orienter son rapport à l'innovation en en gommant toutes les aspérités locales et singulières. La relation d'aide, tant défendue en hauts lieux, devient un processus d'influence par rectification des écarts.

L'accompagnement dans une diffusion

Dans ce cas de figure, dont la représentation ministérielle se situe entre les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, l'accompagnateur insiste sur la place du professionnel dans un réseau local où chacun exprime sa propre singularité. La prise de conscience de l'enseignant portera sur ses capacités à inventer avec les collègues des méthodes originales répondant à des difficultés d'élèves. L'accompagnateur renforcera ce type d'attitude en invitant le, ou les, enseignant(s), en duel ou en groupe, sans forcément mettre l'accent sur le contenu de l'innovation : ce qui importe est la dynamique professionnelle de l'innovation au sein de l'école plus que ce qui a été fait. Il s'agit bien, là, de forcer l'enseignant à se reconnaître comme enseignant professionnel à partir du moment où les sources de son énergie et de son potentiel professionnels se trouvent avec les autres, dans son expérience et sa manière de mobiliser les collègues. L'accompagnateur posera les règles de travail pour le développement professionnel, à savoir, qu'il fait attention à ne pas objectaliser l'innovation mais à en faire une des résultantes des qualités de l'enseignant au sein d'un collectif.

Autrement dit l'accompagnateur incite l'enseignant à prendre en compte la partie collective et institutionnelle. Finalement, à la fin de cette forme d'accompagnement, l'enseignant est persuadé que la seule forme d'expertise professionnelle est celle de l'innovation, même incrémentale.

L'accompagnement comme valorisation de compétences reconnues

Cette représentation, majoritaire entre 1990 et 2000 en France, considère l'innovateur comme un acteur dont l'accent est mis sur ses propres compétences. C'est parce qu'il est reconnu comme sachant faire et être que l'innovation existe. L'accompagnement de l'innovateur est alors envisagé comme un processus d'émergence de ces compétences aux yeux mêmes de l'acteur pour qu'il puisse par la suite, non seulement, en prendre conscience mais les mobiliser et les développer. L'écriture de l'innovation tient une place importante dans ce modèle comme outil de médiation : elle conduit l'innovateur à prendre conscience de ce qu'il a fait, à en mesurer toutes les dimensions et à en dégager les particularités qui tiennent à la contingence. Cependant, comme dans la phase précédente, cet accompagnement procède à une sélection des acteurs accompagnés. Et c'est là que se situe la représentation de l'utilité de l'innovation dans la modification des pratiques enseignantes et des réformes du système éducatif.

Ces compétences produisent l'innovation et sont donc, à certaines conditions, exemplaires dans le changement des pratiques et de leur adaptation au terrain. L'accompagnement prend alors figure de mise en situation de mutualisation de pratiques, c'est-à-dire, la confrontation des innovateurs avec des pairs considérés comme non innovants. Il ne s'agit pas là d'exporter l'innovation mais d'exporter l'innovateur avec ses tours de mains, ses procédés et, donc, de valoriser ces derniers. L'accompagnement consiste en une mise en valeur des compétences et une incitation, pour les autres enseignants, à développer de telles compétences en exemplifiant l'innovation par un accompagnement particulier. Ce dernier met les innovateurs en valeur et les détache de leur contexte quotidien pour encourager les autres enseignants à se lancer dans des pratiques novatrices en développant des compétences nouvelles.

Autrement dit, l'innovation n'est pas le cœur de l'accompagnement mais c'est l'innovateur, dans le sens où il développe des compétences de l'ordre de la pensée divergente, de la créativité et de l'imagination pertinente. L'accompagnateur développe une attitude de négociations et de propositions dont le but n'est pas la fidélité à un mode d'emploi mais un esprit déclenchant chez les autres le désir de faire autrement. Les connaissances en psychologie des interactions et des processus de motivation au changement sont nécessaires pour l'accompagnateur. Comme le parfum, il diffuse l'innovation dans une sorte d'épure qui induit une infidélité à l'action novatrice initiale pour en laisser la dynamique du changement portée par le développement même de compétences innovatrices.

L'accompagnement d'une prise de responsabilité en vue d'une régulation sociale

Cette représentation officielle a commencé en 2001 et continue de fonctionner. Elle définit l'accompagnement de l'innovateur comme une forme de régulation sociale, c'est-à-dire, de prise en considération de l'innovation comme consubstantielle à la réussite de l'école. L'accompagnateur invite les enseignants à innover quotidiennement afin de répondre aux objectifs fixés par l'institution, dans un processus de responsabilisation professionnelle et collective. L'innovation n'est pas mise en évidence pour elle-même mais comme moyen au service des apprentissages des élèves et des comptes que les enseignants ont à rendre à l'institution dans un processus de responsabilisation qui ne contraint plus l'enseignant à rendre des comptes sur les moyens (les innovations, par exemple), mais sur les résultats.

L'accompagnement de l'innovateur se dissout dans l'accompagnement général en formation continue, à tel point que ce dernier met l'accent sur un accompagnement de projet dans lequel sont insérées les innovations. Le système prime, les innovateurs n'étant que des éléments au service des objectifs déclarés : l'innovation et ses innovateurs ne sont valorisés que dans la mesure où ils sont en concordance avec le système et ses orientations. L'innovation est prise par l'accompagnateur comme un instrument de régulation, d'ajustement social, qui permet au système de la souplesse et une sorte de transgression non dangereuse.

La qualité de l'accompagnateur relève plus de prise en compte des tensions sociales, au sein de l'établissement scolaire, que de révélateur de significations nouvelles offertes par les enseignants.

47

Au terme de ce panorama, il semble évident que les qualités sollicitées des accompagnateurs ne peuvent être les mêmes selon les orientations de ces dispositifs. Cependant, il n'a pas existé de véritable formation pour ces accompagnateurs, souvent choisis par la hiérarchie (l'inspection, majoritairement), en fonction des besoins institutionnels et de leur supposée expérience.

Autrement dit, les accompagnateurs, la plupart du temps des enseignants, dont la qualité avait été reconnue et non explicitée, se sont improvisés dans cette fonction en lien avec ce qu'ils percevaient des attentes institutionnelles. Les accompagnateurs ont ainsi mis en place des dispositifs d'accompagnement répondant de manière intuitive à ces attentes à travers des variantes dont la dominante correspondait aux quatre types d'accompagnement évoqués.

EN GUISE DE CONCLUSION...

Il serait légitime, au terme de cette analyse, de se poser la question de cette modalité de formation continue : au fond, sommes-nous toujours en train de parler d'accompagnement ? Ne sommes-nous pas sur des formes classiques de formation continue sous un habillage conceptuel d'accompagnement ? Il est vrai que, si nous reprenons certains des travaux sur l'accompagnement (Le Bouédec, 2001 ; Chappaz, 1995, 1998), les qualités de l'accompagnement comme celles de l'écoute, de la discrétion, du recul, de la relation d'aide, de l'altérité en acte (Cifali, 1998), de la médiation bienveillante sont quelque peu interrogées car, si elles sont présentes dans certaines des formes d'accompagnement évoquées, elles sont au service du politique plus que de l'individu dans son épanouissement personnel et parfois même thérapeutique.

Nous sommes plus près du coaching, du tutorat, du consulting, du mentorat, du parrainage, du référent, etc., de cette « nébuleuse » (Paul, 2004, p. 52), « *une résurgence de formes anciennes, une fragmentation d'un matériel qui tente de se former sur des assises diverses, d'où le caractère nébuleux de cet ensemble de pratiques* », dont beaucoup d'auteurs tentent de donner une définition (Pineau, 1998, p. 32).

Certains chercheurs posent l'accompagnement comme une démarche réaffirmant l'importance du lien social et luttant aussi contre l'isolement des acteurs. Peut-on poser l'accompagnement comme l'émergence d'une nouvelle fonction dans les situations d'apprentissage d'aujourd'hui, prenant en compte l'apprenant-acteur social avec ses trajectoires et sa complexité et interrogeant les enjeux cognitifs dans les interactions sociales avec des « *autrui significatifs* » (Pineau, 1998) ?

La personne est au premier plan mais cela n'empêche pas que l'accompagnement suive la voie de l'influence, du soutien, certes, mais de quoi ? De notre point de vue, aucun accompagnement n'est dénué d'intention sur autrui et cette dernière, même des plus bienveillantes, aura un effet. La dimension politique dans ces travaux est pourtant aveuglante à tel point qu'elle est peu observée et interrogée.

La posture générale d'accompagnement, déclarent Le Bouédec *et al.* (2001, p. 52), « *c'est l'idée que l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal que d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de la mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pourtant [...]* ».

Cette posture, d'ailleurs qualifiée dans le titre même de l'ouvrage de « projet impos-

sible », met en évidence l'effacement de l'accompagnateur au profit de l'accompagné, mais pour aller vers où ? Les autorités officielles sont-elles prêtes à accepter que chacun aille vers les objectifs qu'il désire ? N'y a-t-il pas antinomie entre cet épanouissement inconditionnel et une formation continue qui exige *a minima* que les réformes et nouvelles orientations politiques soient prises en compte ?

Les institutions officielles de formation s'appuyant sur l'accompagnement pour « faire passer » leur politique illustrent l'ambiguïté même de cette posture, entrant subrepticement dans les conceptions actuelles du développement personnel au service du développement des liens sociaux et professionnels. Ainsi nombre de dispositifs mettant en avant l'accompagnement sont en fait un « *mixte de postures éducatives* » avoue Le Bouédec (2001, p. 76). La dimension institutionnelle de l'accompagnement est peu évoquée car, continue l'auteur, « *l'institution donne l'autorité pour accompagner, en même temps qu'elle fixe le cadre, les références et les médiations* ». Et c'est bien, là, que se situe la commande ministérielle auprès des formateurs patentés et si, comme insiste Lhotellier (2001, p. 87), « *Un accompagnateur n'est ni un expert, ni un contrôleur, ni un arbitre, ni un juge, ni un hiérarchique, ni un thérapeute, mais plutôt un facilitateur, un passeur, un intercesseur, un veilleur, un émancipateur. Il n'impose ni mode de vie, ni système de pensée. Et tout cela exige de lui un questionnement continu de ses attitudes, un perfectionnement de ses compétences.* » Il est clair que cette fonction d'accompagnement s'inscrit, aujourd'hui, dans la nouvelle façon de traiter le rapport au travail. Cette nouvelle façon s'appuie sur le principe que ce n'est pas seulement l'action qui donne le sens à l'acteur mais, à l'inverse, que le sens se construit à partir de l'acteur dans l'action sans pour autant effacer l'influence nécessaire pour mettre en œuvre une politique éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDRIT A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.
- CRAP-Cahiers pédagogiques (2001). *Accompagner, une idée neuve en éducation*, n° 393.
- CHAPPAZ G. et al. (1995). *Comprendre et construire la médiation*, université de Provence, CRDP de Marseille.
- CHAPPAZ G. et al. (1998). *Accompagnement et formation*, université de Provence, CRDP de Marseille.
- CIFALI M. (1998). « Une altérité en acte », in G. Chappaz, *Accompagnement et Formation*, université de Provence, CNDP-CRDP de Marseille.
- CLENET J. (2001). « L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante pour aider à relier les connaissances », *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, n° 41-42, p. 143-158.

CROS F. (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement : étude de trois dispositifs ministériels d'aide aux innovations en formation*, Paris : INRP.

CROS F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris : L'Harmattan.

CROS F. (2005). *L'innovation scolaire*, Paris : INRP.

CURIE C. (2000). « L'accompagnement aux nouveaux métiers inverse les logiques de formation », *Éducation permanente*, Supplément « Paroles de praticiens », p. 89-101.

ERHENBERG A. (2002). *La fatigue d'être soi*, Paris : Seuil.

FUSTIER P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

BOUTINET J.-P. (2003). « L'accompagnement dans tous ses états », *Éducation permanente*, n° 153.

LE BOUÉDEC G., DU CREST A., PASQUIER L. et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* [postface de LHOTELLIER A.], Paris : L'Harmattan.

PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.

PELPEL P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*, Paris : Éd. de l'Organisation.

PINEAU G. (1998). *Accompagnement et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan.

RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*, Paris : Dunod.

ROGERS C. (1974). *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris : ESF.

WIEL G. (1989). « Fonction d'accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique », *Cahiers Binet Simon*, n° 620, p. 20-42.