L'accompagnement, source de création de savoirs

Catherine Canivet, Catherine Cuche et Jean Donnay

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8824>

DOI : 10.4000/ree.8824

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Catherine Canivet, Catherine Cuche et Jean Donnay, « L'accompagnement, source de création de savoirs », *Recherches en éducation* [En ligne], HS2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8824>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'accompagnement, source de création de savoirs

Catherine Canivet, Catherine Cuche, Jean Donnay¹

Résumé

Cet article tente de rencontrer un double enjeu. Même s'ils ne fonctionnent pas de la même manière, il s'agit de réaliser une lecture transversale de plusieurs types d'accompagnement d'élèves et d'étudiants en difficulté - qu'ils soient ou non à haut(s) potentiel(s) - de praticiens de l'enseignement - novices ou d'expérience - de conseillers pédagogiques et même d'accompagnement individuel ou en groupes d'équipes éducatives ainsi que d'établissements scolaires dans leur ensemble. Par ailleurs, nous proposons que le travail d'accompagnateur, voire de compagnonnage réflexif, confine à celui de chercheur et peut créer (co-crée) des savoirs de natures différentes dont certains peuvent être reconnus par une certaine communauté scientifique. Pour la clarté du texte, nous avons considéré plus spécialement l'accompagnement de praticien de l'enseignement, en nous concentrant sur les savoirs de l'accompagnateur-chercheur.

1. Cadrage de nos analyses

■ Une proposition pour situer la pédagogie

La pédagogie est-elle une discipline à prétention scientifique au sens classique ? Il est clair qu'elle repose sur nombre de disciplines contributives, éclairant chacune de leur angle de lecture l'Education comme système, et l'éduqué comme être singulier. Par nécessité multiréférentielle (Ardoino 1993), voire interdisciplinaire, la recherche pédagogique s'intéresse-t-elle à des thèmes, des problématiques, à des objets spécifiques ?

Pour faire bref, nous dirons que la recherche pédagogique, qu'elle soit à des fins de compréhension et/ou d'action, n'est pas neutre² mais est au contraire au service de l'Education, imprégnée de valeurs et pilotée par une éthique et une morale qui cadre ses objectifs et ses démarches. Elle aurait principalement comme champs d'investigation le développement de tout apprenant, de l'élève à l'adulte, ainsi que le développement des organisations qui peuvent aussi être considérées comme apprenantes. Elle prendrait pour objet les apprentissages, les attitudes et les valeurs tout autant que les conditions de leur émergence. Ces conditions sont autant liées à l'interaction entre les singularités, tant de la personne et de chaque organisation, qu'à leur environnement comme système. Cet environnement comprend autant les conditions matérielles, organisationnelles et socio-historiques que les acteurs qui les composent. L'ensemble est situé à l'intersection de systèmes relationnels, organisationnels et institutionnels inscrits dans un projet de société, lui-même incarné dans des politiques, décisions et des actes pédagogiques.

¹ Université de Namur.

² Mais quelle recherche peut se targuer d'être neutre ? (B. Feltz, 2007).

Où se situe la recherche pédagogique ?

Dans le cas du système scolaire, depuis les années quatre-vingt, la recherche en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en pédagogie, s'est tournée vers les pratiques et les praticiens de l'éducation (Simard et Martineau, 2009), qu'ils soient enseignants, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, ou autres partenaires de l'école. Par cette approche, le chercheur universitaire reconnaît de la valeur aux pratiques, abandonnant ainsi son monopole de détention d'un savoir digne d'intérêt scientifique. Il quitte toute position « en surplomb » souvent prescriptive, les *a priori* de « celui qui sait ce qui est vrai, juste et bon », parce que « la recherche scientifique a montré que... » afin de se faire accepter comme un éventuel partenaire créateur de savoir. Ce mouvement marque un véritable changement de paradigme dans l'épistémologie de la recherche pédagogique.

Si certains chercheurs ont quitté leur laboratoire, pour aller sur le terrain, il faut pourtant différencier les postures du chercheur qui vient observer les pratiques avec son arsenal d'instruments de recherche³, de celui qui s'implique dans les projets éducatifs qu'il accompagne. Mais il doit alors adapter ses méthodes de recueil de données ainsi que ses attitudes par rapport aux accompagnés. Le praticien devient un sujet et plus un objet de recherche (Malet 1998).

2. Une approche ethnométhodologique de l'accompagnement ou l'ethnopédagogie⁴

Le schéma ci-dessous rassemble les points critiques des relations dialectiques impliquées dans l'accompagnement, dans l'analyse de pratiques où l'accompagnateur-chercheur entre en interaction avec l'accompagné⁵ à propos d'objets.

En fait, le concept d'objets-projets-sujet serait plus adéquat pour désigner l'échantillon de la réalité que chacun, comme sujet, perçoit et même construit, du lieu où il est, avec ses enjeux et sa singularité. Le concept d'objets-projets-sujet rend plus explicite l'intentionnalité du sujet dont la perception découpe dans le réel ce qu'il veut y « voir ». Chacun construit sa réalité à partir d'un même réel. Le chercheur-accompagnateur peut avoir comme projet global de créer un savoir à propos de pratiques pédagogiques possibles et sur les attitudes qui les sous-tendent, tandis que, entre autres, le praticien peut souhaiter « surtout que ça se passe mieux avec mes élèves dans ma classe ». Par exemple, dans un (ou des) contexte(s) particulier(s), le chercheur peut souhaiter décrire les facteurs qui influencent la motivation des élèves pour apprendre tel contenu de matière et en même temps envisager des façons possibles de préparer les futurs enseignants à les intégrer dans des pratiques pédagogiques. De son côté, le praticien pourrait préférer d'abord savoir comment agir dans sa classe avec « ceux de 4° qui n'en n'ont rien à cirer de mon cours (sic.) ».

■ Le processus d'accompagnement

Si chacun peut tirer bénéfice de la rencontre d'accompagnement, il reste que l'un et l'autre doivent se réunir autour d'un projet commun, où les différences d'intentions individuelles, tout en étant reconnues et respectées, s'inscrivent dans la recherche d'un bien commun. La recherche de cette « mêmeté » ne peut confiner à la fusion en un seul, des projets de chacun. Paradoxalement, les différences permettent la collaboration où chacun garde son rôle spécifique, voire son identité, respectueuse de l'Autre. Ce respect des différences est à la base d'une attitude non-prescriptive réciproque. L'accompagnateur-chercheur est mal placé pour enjoindre

³ Les travaux du Groupe de Pratiques Enseignantes inséré dans le CREFI dirigé par Marc Bru s'inscrivent dans cette approche.

⁴ Pour faire écho à l'ethnosociologie définie par Bertaux (2005) pour qui « la démarche ethnosociologique consiste à enquêter sur un fragment de réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand chose *a priori*... Ces techniques ne cherchent pas tant à vérifier des hypothèses posées *a priori* qu'à comprendre le fonctionnement interne de l'objet d'étude et à élaborer un modèle de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles. » p.22.

⁵ L'accompagné peut aussi être une personne, un groupe de personnes ou un établissement dans sa totalité, mais par commodité nous garderons le terme global d'« accompagné » pour les désigner.

le praticien d'émettre telle conduite et, en retour, le praticien ne peut lui demander de « prendre la craie à sa place ». Tout au plus l'un et l'autre peuvent-ils témoigner d'autres conduites possibles, puisées dans leur propre histoire, qui de toute façon ne pourraient s'appliquer dans le contexte particulier sans subir des transformations, voire même des déconstructions.

Ce sont justement les différences entre accompagnateur-chercheur et praticien singulier qui permettront les distanciations de chacun, nécessaires et propices à l'explicitation, la mise en mental et amorcer ainsi leur réflexivité.

■ Le contrat

Le schéma ci-dessus caricature forcément les fonctions de chacun. On peut dire que le praticien serait d'abord orienté par l'Action, les changements dans l'univers de sa classe et les Savoirs pratiques qui lui permettraient d'être plus professionnel dans sa classe, ce qui n'empêche pas qu'il puisse adopter une attitude de recherche. De son côté, le chercheur serait d'abord centré sur la Compréhension, mais peut-être aussi intéressé par la création de Savoirs d'Action pour lui et/ou pour d'Autres qui seraient transférables dans d'autres situations, afin de les rendre disponibles et les partager autant avec des praticiens qu'avec la communauté scientifique. Il peut ainsi mieux accomplir son métier. Bref, chacun a son projet d'action et/ou de création de savoir en plus de celui de se développer professionnellement.

L'action en éducation se traduirait par un changement dans la réalité, un savoir pédagogique (Fabre, 2002), et la recherche se traduirait par la création de Savoirs. Pour tous deux, le développement professionnel se traduirait par l'acquisition de compétences et d'attitudes nouvelles.

- *Quel objet-projet ?*

Objet de recherche et accompagnateur-chercheur (le sujet) sont indissolublement liés dans l'intentionnalité de la recherche (Uhl, 2005). « *La situation telle que le sujet d'un mode de connaissance soit modifié par l'objet qu'il étudie, tout en le modifiant en retour, constitue le prototype d'une interaction dialectique* » (Morin, 1992, pp.50-60). De son côté, Bruno Latour parle dans ses écrits de « *négozier avec les faits* » pour rendre compte de ce rapport entre réel et recherche.

Que la recherche à partir de pratiques se développe à des fins d'action et/ou de compréhension, la co-crédation de savoirs impose d'aller au-delà d'une interaction dialectique. Accompagnateur-chercheur et praticien sont dans une relation partenariale reliés par une nécessité réciproque. (Defrenne, 1990). Ils sont en quelque sorte impliqués dans un contrat où chacun a besoin de l'autre pour mener à bien son projet d'une part, tout en se mettant d'accord sur des objectifs communs qui transcendent les singularités d'autre part.

- *L'objet-projet partagé*

La mise en commun des objets-projets du chercheur et du praticien tout en respectant les différences est un défi que chacun devra relever s'il souhaite travailler avec l'autre. Ce travail de recherche de sens, d'élaboration et de remise en question est délicat parce qu'il questionne le cœur de l'identité de l'individu : sa subjectivité, son altérité et son appartenance. On comprend alors aisément qu'un terreau de confiance soit nécessaire à l'éclosion de l'objet-projet partagé. Il constitue le contenant dans lequel vont pouvoir se déployer toutes les négociations et les re-négociations de l'objet-projet partagé grâce au sentiment de sécurité qu'il procure.

Si chacun, dans sa subjectivité, voit dans la réalité un objet-projet différent de celui de son partenaire, il semble qu'il faille, sinon au départ de l'accompagnement, au moins au cours de son processus, se mettre d'accord sur un « bien commun », c'est-à-dire un thème, une problématique où chacun accorde du sens à un objet-projet partagé, ou du moins s'y reconnaît.

Cette relation partenariale est d'ailleurs souvent l'objet de réajustements, de régulations, de (re)clarifications au cours du processus de travail.

La constitution d'un bien commun, produit de la négociation des projets de chacun, se trouve au carrefour des subjectivités du chercheur et du praticien. Cette négociation est d'autant plus nécessaire et délicate que l'accompagnement s'opère avec une équipe de praticiens où chacun peut avoir des enjeux et des projets qui lui sont propres.

Quel statut chaque partenaire adopte-t-il par rapport aux savoirs construits ? « *Comment se marque chaque individualité radicale ? Comment s'exprime l'être de désir chez chacun de chercher-connaître-trouver-crédier ?* » (Uhl, 2005). Comment se distribuera la copropriété des savoirs co-construits ?

Comment opérer ce retrait, se distancier, tant dans l'acceptation de l'Autre dans sa différence que dans l'exigence de rigueur d'une démarche de recherche reconnue par sa communauté scientifique ? Comment clarifier la place de l'objet-projet « *constitué par rapport au sujet constituant (le chercheur), dans son ipséité fondamentale et ses déterminants issus de l'altérité* » (Uhl, 2005) pour faire œuvre de création de savoir reconnu scientifiquement ?

3. Epistémologie de l'accompagnement

Par définition, accompagner c'est se mettre au service de l'Autre. C'est le rencontrer là où il est et d'abord, tenter de comprendre ce qu'il comprend sans se mettre en surplomb ou le juger. Car d'une part, l'Autre restera toujours « inconnaissable » et d'autre part, le praticien

s'inscrit dans des normes et des valeurs sociales et institutionnelles qui peuvent surdéterminer son vécu avec plus ou moins d'intensité et ainsi le mettre dans une posture d'agent plutôt qu'auteur ou même acteur. Par exemple, la pédagogie d'un enseignant peut être conditionnée par sa propre histoire d'apprenant ainsi que par ses circonstances de travail.

La compréhension chez A. Schütz (cité par A. Kenaïssi, p.15) est « *avant tout, non pas une méthode utilisée par le chercheur en sciences sociales, mais la forme expérientielle particulière selon laquelle la pensée courante s'approprie le monde socioculturel par la connaissance. Elle n'a rien à voir avec l'introspection ; c'est le résultat d'un processus d'apprentissage et d'acculturation exactement comme le sens commun expérimente ce qu'on appelle le monde de la nature... les constructions utilisées par le chercheur en sciences sociales sont... des constructions au deuxième degré, notamment des constructions de constructions édifiées par les acteurs sur la scène sociale dont l'homme de science observe le comportement et essaie de l'expliquer tout en respectant les règles de procédures de la science* ». De la compréhension naît la connaissance. Selon l'approche constructiviste, elle « *repose sur un processus d'abstraction réfléchissante qui donne accès au concret par des expériences de conscience, lesquelles structurent des modèles mentaux fiabilisés par l'expérience* » (Miermont, 2001, p.197)⁶.

Le travail du chercheur-accompagnateur, un peu comme celui de l'ethnométhodologue, est alors de saisir le raisonnement pédagogique pratique, Dukheim parle de théorie-pratique, par lequel le praticien (le groupe de praticiens) gère ses activités quotidiennes. Ces activités recèlent leur sens propre et le praticien dispose d'une connaissance et d'un langage qui lui permettront une analyse de ses (leurs) pratiques sans qu'un « savant extérieur » porte un jugement de vérité sur son action. A la différence cependant de l'ethnométhodologue, le chercheur en pédagogie ne peut être neutre par rapport à certaines valeurs, en particulier ce que M. Conche désigne par un *devoir inconditionnel* qui impose de ne pas « tuer », ce qui en éducation signifierait de ne pas faire de tort à l'Autre (l'élève, l'étudiant, l'enfant...). Car tout n'est pas acceptable en éducation. Il ne faut pas confondre relativisation et relativisme.

Il reste que la démarche de compréhension de l'accompagnateur-chercheur n'a pas besoin au départ d'hypothèses, de théories explicatives préalables pour aborder le praticien, même si sa subjectivité est nécessairement impliquée. Cette « indifférence ethnométhodologique » permet d'être attentif aux phénomènes tels que décrits par le praticien. Pourtant, l'un et l'autre ont en commun un stock de connaissances disponibles. C'est ce fonds de connaissances communes, cette « mêmeté » comme disent les philosophes, qui servira de base à la construction de connaissance au deuxième degré que le chercheur cherchera à expliquer, voire à comprendre en respectant les règles de la procédure scientifique.

De plus, l'ethnométhodologie a adapté de la linguistique la notion d'indexicalité qui est indispensable pour comprendre les échanges et le langage qui parle de situations particulières vécues avec les ellipses, les sous-entendus, les mots-écrans (comme et cætera) ou tout simplement les mots qui renvoient à un répertoire de savoirs communs, de savoirs partagés. Au-delà de cette nécessité de référent commun, il est indispensable de pouvoir retourner aux faits, de pouvoir décrire le plus méthodiquement possible les pratiques afin de les rendre intelligibles et de faire apparaître par la réflexivité leur rationalité. Les pratiques, pour être intelligibles, doivent être resituées dans leur contexte social, culturel, organisationnel et temporel. Comme nous l'avons déjà souligné, l'interaction accompagnateur-chercheur-praticien ne se réduit pas à un dialogue de personnes en face-à-face, dénuées de toute appartenance sociale, institutionnelle et organisationnelle.

⁶ Miermont J. (2001), *Dictionnaire des thérapies familiales*, Payot, Paris.

4. Quels savoirs et pour qui ?

■ *Les natures des savoirs (co)créés*

Les savoirs qui émergeront de l'accompagnement peuvent être multiples, bien souvent connotés affectivement, c'est-à-dire accompagnés d'émotions ou de sentiments. Ces savoirs peuvent être des savoirs d'action, de compréhension ou des savoir-être et se traduire en changements d'attitudes ou de valeurs⁷. Nous considérons avec J.M. Barbier (in Avenier, 2007) que les savoirs d'action « *comportent explicitement un moment d'énonciation par le sujet lui-même de ce qu'il se représente être sa compétence construite dans l'exercice de son activité* » (p.65).

Depuis Th. Khun, les philosophes des Sciences nous ont appris qu'un savoir n'est jamais neutre, il s'inscrit dans un paradigme de recherche, et est toujours à relativiser selon le contexte dans lequel il a été créé, à son écologie socio-historique en quelque sorte.

Néanmoins, l'exigence de rigueur méthodologique qui prévaut à sa construction variera en fonction du degré d'extension (nombre de cas où ce savoir s'applique) qu'on veut lui donner. Il reste que l'intention d'un savoir, d'un concept (l'ensemble des caractères qu'il possède) demande autant de rigueur dans les descriptions et les analyses si on veut couvrir au mieux ses propriétés. Ainsi, un savoir de recherche orienté vers une communauté scientifique demandera une certaine conformité à une « grammaire » de recherche, alors qu'un savoir « pour soi » n'exigera pas nécessairement la même rigueur. Qu'en est-il néanmoins du savoir créé par le chercheur-accompagnateur ?

■ *Les savoirs pour le chercheur-accompagnateur*

Du point de vue du « sujet chercheur-accompagnateur », ces savoirs ne sont pas isolés les uns des autres, mais au contraire constituent un tout, une compétence qui intègre des savoirs de natures différentes et sans doute destinés à des acteurs différents. Les distinctions que nous opérons ici ont pour but de les déplier afin d'en appréhender une meilleure intelligibilité. Nous illustrerons chaque type de savoir par un exemple de verbatim issu des paroles d'accompagnateur-chercheur de praticiens et d'enfants à haut(s) potentiel(s). Il faut remarquer les similitudes des savoirs développés dans les deux types d'accompagnement.

• *Le savoir sur/pour soi*

Un premier niveau de savoir, et non des moindres, touche à la connaissance de soi. Il est premier dans tous les sens du terme. Ce savoir est central dans toute démarche de recherche ; il est déterminant dans la gestion de sa propre subjectivité, dans son positionnement par rapport aux objets-sujets-projets auxquels le chercheur sera confronté. Savoir et attitude sont ici, plus qu'ailleurs, consubstantiels, inséparables. Dans sa relation au monde et à l'Autre, l'ignorance de soi peut, à l'insu du chercheur, piloter ses choix, ses réactions, ses interactions au point d'entraîner des dérives dans la rigueur de son travail. La connaissance de soi est aussi, (surtout ?), le résultat d'un travail sur soi lors des interactions avec l'Autre et en particulier avec l'accompagné. Cette connaissance de soi peut être considérée comme le socle à partir duquel peuvent être construits les savoirs d'autres natures. Nous avons détaillé ailleurs (Donnay, Charlier, 2008) plusieurs formes de subjectivités impliquées dans l'analyse de pratiques : perceptive, style de traitement d'information, modélisante, auto-protectrice, intentionnelle, l'habitus et les enjeux socio-politico-économiques. Dans l'accompagnement, il appartient à

⁷ M. Fabre (2002) distingue trois types de savoirs pédagogiques : pragmatiques, politiques et herméneutiques, chacun demandant une forme rigueur spécifique.

l'accompagnateur de gérer au mieux sa propre subjectivité, de se connaître au mieux, en plus de soutenir l'autre dans une approche rigoureuse de son travail. Il reste que ce savoir sur /pour soi est on ne peut plus singulier, et non transférable par nature, ce qui n'empêche pas qu'il puisse être partagé avec d'autres dans un échange de témoignages personnels susceptibles d'enrichir le travail sur soi de chacun. C'est de son choix que dépend son degré de dévoilement à l'Autre.

Accompagnement de praticiens : « Il faut pouvoir se décentrer de soi-même pour être tout à fait à l'écoute des praticiens et les rencontrer là où il sont... c'est tout un travail sur soi ». « Ne pas se laisser contaminer par les émotions ». « Reconnaître et accepter nos émotions, nos différences ». « Difficulté à dépasser notre subjectivité ». « Etre disponible ».⁸

Accompagnement de JHP : « Apprendre à reconnaître ses irritations pour différencier ce qui appartient à soi et à l'autre (allusion à la famille et aux parents hyper exigeants).

- *Le savoir pour son développement professionnel*

Pourrait-on dire que les interactions avec l'accompagné sont une source essentielle du développement professionnel du chercheur-accompagnateur ? Chacun avec son histoire, ses acquis antérieurs construit ses compétences professionnelles qui seront formalisées, mises en mots, autant que faire se peut, lors des moments de réflexivité vécus seul ou partagés informellement ou dans une démarche systématique. La professionnalisation de la fonction de chercheur-accompagnateur est en bonne partie liée à l'explicitation des conduites et de leurs contextes et sans doute à leur mise en mots, voire à leur formalisation. Les savoirs d'expérience ou détenus, pour reprendre l'expression de Barbier, se constituent bien souvent informellement au cours des expériences pratiques. Plusieurs méthodes systématiques d'analyse de pratiques comme le codéveloppement professionnel (Boucenna, Charlier, Donnay, 2007 ; Donnay, Charlier, 2008) permettent avec une certaine rigueur de déplier les pratiques et d'en faire émerger des apprentissages propices à la professionnalisation. C'est d'ailleurs un des enjeux de la présente communication.

Accompagnement de praticiens : « Quand on vient avec un projet de formation, avec une attitude de formateur face à des accompagnés, les gens résistent et ce n'est plus de l'accompagnement... Si on va à la rencontre de leur différence, ils trouvent eux-mêmes leurs solutions ». Nous constatons que nous avons été amenés à changer notre pédagogie au contact des étudiants ». « Il est difficile de recadrer l'entretien en fonction de l'objectif ». « Il faut observer une masse de choses verbales et non-verbales ».

Accompagnement de JHP : « J'ai appris à accompagner les jeunes HP dans l'assouplissement de certains mécanismes de défense rigides et chaque cas est différent ».

- *Le savoir à communiquer, à partager avec les pairs professionnels*

Le savoir de recherche-action peut être modélisé afin de pouvoir être échangé avec d'autres acteurs. Le niveau de langage dépasse celui du ou des cas et demande une mise à distance que permet l'emploi de concepts, de principes puisés dans les théories et les modèles d'action.

Accompagnement de praticiens : « Se parler entre accompagnateurs permet de trouver le juste équilibre entre accompagnement et formation, de réajuster la vue subjective et singulière de l'accompagnant entre *être comme je suis* et l'apport extérieur... Cette mise en mots affine la fonction et l'identité d'accompagnateur... Pas facile de faire ce projet seul ». « Comment se positionner dans la fonction de MAF vis-à-vis du chef d'établissement dans l'accompagnement d'un collègue ? ». « Comment communiquer son statut, le faire connaître ? ». « Différentes lectures s'entrecroisent pour s'enrichir au lieu de se confronter (ex. : apport théorique et pratique sur le terrain) ».

⁸ Les exemples sont extraits de travaux réflexifs de conseillers pédagogiques de Belgique et de France.

Accompagnement de JHP : « Il est essentiel d'avoir un aperçu global du fonctionnement du JHP, sinon on tourne en rond... Il faut décaler son regard pour donner d'autres pistes, d'autres mots, expliciter pour l'autre, mettre en mots pour donner une nouvelle dynamique, relancer la machine, donner de nouvelles pistes d'action. »

- *Le savoir à transférer à d'autres cas ou à la recherche de la fiabilité*

La démarche de transfert à d'autres cas demande non seulement un accès à un niveau de langage qui dépasse celui du cas permettant d'en expliciter les caractéristiques (connaissance en intention) mais aussi de vérifier le degré d'extension du modèle du cas à d'autres cas, de vérifier dans quelle mesure les caractères du cas peuvent s'appliquer à d'autres cas situés dans d'autres contextes. Ce travail de transfert implique donc un va et vient entre le modèle du cas et l'analyse des situations susceptibles d'en profiter. Le langage accède à une forme supérieure de généralité.

Accompagnement de praticiens : « Dans les conditions de transférabilité d'innovations, nous avons relevé par exemple : une direction présente et soutenante, un engagement volontaire d'une masse critique de praticiens, des concertations régulières... ».

Accompagnement de JHP : « Ce qui est transférable au delà des singularités ? Être attentif à approcher la globalité du point de vue structure cognitive, affectif, relations avec les pairs, parental, scolaire... »

- *Le savoir destiné à la communauté scientifique ou à la recherche de validité*

L'enjeu de la création de ce savoir est d'aboutir à des énoncés à caractère général ou à défaut d'un principe ou d'un concept, du moins à l'élaboration d'un prototype, d'un « exemplaire central » susceptible de rendre compte d'une classe de cas, de situations. Ces énoncés, dans une certaine mesure, transcendent les singularités pour atteindre un niveau de généralité tel qu'ils peuvent servir de référent dans de nombreuses démarches d'analyse (extension).

Accompagnement de praticiens : « Le modèle de Monica Gather-Thurmer nous a mieux guidé que celui de F. Cros dans l'accompagnement de l'école X ». « Une définition de l'accompagnement et un modèle de formation qui ne sont pas contraignants mais qui offrent des points de vigilance et de respect ».

Accompagnement de JHP : « Nous avons cherché et repéré des balises : *Qu'est-ce que l'intelligence ?* Tout en étant attentifs aux spécificités, aux singularités et en intégrant les tests d'intelligence dans une idée d'approche globale ».

En conclusion, on aura remarqué que ces différents types de savoirs se compénètrent : le savoir sur soi participe à la construction identitaire et au développement professionnel du chercheur-accompagnateur. Il peut dès lors le partager avec ses pairs dans une définition de la fonction professionnelle qui peut être valable et voire validée par la collectivité des acteurs concernés.

Synthèse

Dans l'accompagnement, les savoirs se créent au travers de la rencontre avec l'Autre (enseignant, enfant, institution). Nous avons pu relever les particularités qu'engendre cette rencontre dans la description de l'objet-projet partagé ainsi que dans l'approche épistémologique de l'accompagnement. Mais, plus largement, ces savoirs naissent dans le contexte décrit par Berthelot (2001)⁹, où « toute activité sociale, tout énoncé ne prennent sens que par l'insertion du

⁹ Berthelot (2001), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.

sujet dans un contexte ; activité et énoncé sont eux-mêmes solidaires en ce que des membres d'une situation l'élaborent et la construisent par les commentaires dont ils usent pour en rendre compte et s'accorder ». (p.259). Nous avons tenté, tout au long de ce texte, de souligner l'importance de ce contexte complexe, autoréférentiel où l'accompagnateur-chercheur ne peut exister en dehors du système qu'il observe.

Nous proposons le schéma ci-dessous afin de déplier, comprendre et ponctuer le processus de construction des savoirs dans le cadre spécifique des accompagnements que nous menons. Il est clair que dans la réalité, les choses ne sont pas figées. Il existe en effet une temporalité et un rapport dialectique entre les différents types de savoirs. De plus, dans la réalité, les savoirs ne sont pas cloisonnés. Certains savoirs se situent à cheval entre deux catégories et se compénètrent. Ces savoirs constituent donc bien un tout, une compétence, qui intègre des savoirs de natures différentes.

Les savoirs peuvent être classés de différentes façons. Ils peuvent être identifiés par rapport à la fonction qu'on leur attribue : savoir de compréhension, savoir d'action (cf. premier schéma présenté dans ce texte). Mais ils peuvent également être identifiés en fonction de la personne ou de l'acteur à qui ils sont destinés. Par rapport à notre champ d'activité, cette distinction a l'intérêt de mettre en avant les versants humain et relationnel qui constituent deux piliers du processus d'accompagnement.

A leur premier point d'émergence, les savoirs construits dans l'accompagnement sont singuliers. Ils constituent toujours un savoir pour soi. Puis, en fonction de leur destinataire, ces savoirs vont être réélaborés. Dans ce cadre, les différents types de savoirs vont se colorer en fonction du contexte de positionnement et de structuration des relations tel que le décrit Mucchielli (1998).

Nous pouvons décrire deux types de mouvements.

Dans le premier mouvement, il s'agit d'un travail de réélaboration et d'abstraction. Dans notre contexte, il s'agit de passer d'une logique singulière à une logique de plus en plus normée. A partir du savoir pour soi, le savoir va être rendu plus conforme aux codes et à la logique du ou des destinataires de ce savoir. Mais un travail d'abstraction va également être réalisé car le savoir va petit à petit être mis à distance de son contexte d'émergence. Les passages entre les différents savoirs vont être possibles par la répétition des expériences faites dans la réalité située de l'accompagnateur-chercheur. Ces expériences vont permettre de rendre « fiables » les modèles mentaux élaborés par ce dernier. Cette démarche va également s'étayer par le travail de croisement d'informations (entre les différents contextes, acteurs, moment, etc.), de la triangulation (rencontres d'autres acteurs et d'autres professionnels, apports théoriques, intervision, etc.) et de mémoire (les traces de l'activité qui vont être gardées). Ce travail va favoriser la mise à distance des situations et la prise de recul par rapport à soi nécessaire à la gestion des subjectivités.

Le second mouvement correspond au travail d'appropriation. A partir de savoirs normés et conformes, le savoir peut être modulé en transcodant les codes et les logiques initiaux par des codes plus singuliers (liés à des groupes de pairs, liés à son identité professionnelle, à soi).

Le travail d'émergence et de réélaboration des savoirs dans l'accompagnement, qu'il soit orienté par le premier mouvement ou le second, ne peut se faire que parce que les savoirs restent connectés à leurs contextes d'émergence. Cette connexion permet d'en préserver le sens. Elle permet notamment de sortir de la critique que certains praticiens adressent à certaines formes de savoir qu'ils considèrent trop déconnectés de leur contexte d'émergence.

Ce lien est rendu possible parce que ce travail de réélaboration des savoirs issus de l'accompagnement vise en permanence « à savoir ce que nous faisons »¹⁰ au travers du questionnement sur la pertinence et la cohérence de nos orientations. En restant connectés, les savoirs gardent leurs essences et donc leur sens.

En pédagogie, la nécessité de sortir de la logique scientifique classique s'est fait ressentir car il fallait se sortir du hiatus existant entre la logique de terrain et la logique de recherche. Nous pensons que l'épistémologie de l'accompagnement, telle que nous la présentons, permet bien de rencontrer ces deux logiques en ne négligeant pas l'une au détriment de l'autre.

Bibliographie

ARDOINO J. (1993), "L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation", *Pratiques de formation-Analyse*, pp.25-26.

AVENIER M.J. & SCHMITT C. (2007), *La construction de savoirs pour l'action*, Paris, Action & Savoir, L'Harmattan.

BERTAUX D. (2005), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.

BERTHELOT J.M. (2001), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.

BOUCENNA S., CHARLIER E., DONNAY J. (2007), "Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil", *Revue des Sciences de l'Education*, N°18/2007, *L'évaluation-conseil en éducation et formation*, V. Bedin & A. Jorro (Coord.).

DE MUNCK J. (1999), *L'institution sociale de l'esprit*, Paris, P.U.F.

DEFRENNE J. & DELVAUX C. (1990), *Le Management de l'incertitude*, Bruxelles, De Boeck.

¹⁰ Avenier (2007).

DEFRENNE J. & DELVAUX C. (1992), *L'organisation de l'incertitude*, Bruxelles, Daniel Castelain.

DONNAY J. (2001), "Chercheur, praticien même terrain ?" *Recherches Qualitatives*, p.22.

DONNAY J., CHARLIER E., DEJEAN K. (2002). "Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives", *Revue Française de Pédagogie*, p.138.

DONNAY J. & CHARLIER E. (2002). "Les dits et les non-dits de la recherche en éducation", *Recherche, pratiques et savoirs en éducation*, J. Donnay & M. Bru, Bruxelles, De Boeck.

DONNAY J. & CHARLIER E. (2008), *Apprendre par l'analyse de pratiques; initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2° édition.

ELIAS N. (1996), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

FABRE M. (2002), "Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?", *Manifeste pour les pédagogues*, J. Houssaye, D.Hameline, M. Soëtard, Paris, ESF.

FELTZ B. (2007), *La science et le vivant : introduction à la philosophie des sciences de la vie*, *Sciences, Ethiques Sociétés*, Bruxelles, De Boeck.

MALET R. (1998), *L'identité en formation*, Paris, L'Harmattan.

MIERMONT J. (2001), *Dictionnaire des thérapies familiales*, Payot, Paris.

MORIN E. (1992), *La méthode, Tome III*, Paris, Seuil.

UHL M. (2005), *Subjectivité et Sciences humaines essai de métasociologie*, Paris, Beauchesne.

VANDERMAREN J. M. (1998), *La recherche Pédagogique*, Montréal, Université de Montréal.