

# Master Accompagnement professionnel, coaching<sup>1</sup>

Formation d'intervenants  
pour les organisations  
(Fonction publique, entreprises, Santé)  
ou en libéral

en posture d'accompagnement individuel

spécialistes de l'évaluation des relations humaines  
professionnelles

2009/2010

"C'est l'organisation des connaissances en réseau, telle qu'établie au cours du processus d'acquisition, qui rend plus ou moins probable leur mobilisation dans des situations ultérieures". (Linda Allal, 2000).

## Le cahier des charges du diplôme<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Sous la responsabilité de Michel Vial, Maître de conférences habilité à diriger des recherches

<sup>2</sup> document à avoir toujours avec soi à tous les regroupements, intercaler des pages pour vos notes personnelles. Des aménagements, des précisions, des régulations peuvent être apportés à ce document qui est aussi une base de discussion entre les étudiants et le responsable du master.

## Sommaire

### **I. Le Projet du Master**

### **II. Le référentiel d'activités :**

- Mission et activités de l'accompagnateur professionnel
- Référentiel d'activité de l'accompagnateur
- Référentiel pour l'entretien
  - Bibliographie succincte
- Liens entre postures et missions

### **III. Le référentiel de formation :**

- Les compétences travaillées en formation
- Le système des savoirs travaillés pendant la formation
- Le programme de formation

### **IV. le référentiel de certification :**

- Calendrier des validations prévues
- Tâches, consignes prescrites
- Critères de certification

## I. Le Projet du Master

### - 1/ Projet de formation

En pertinence avec les projets et les politiques en cours, les métiers de l'évaluation du fonctionnement des organisations correspondent aux **deux fonctions** :

- de **pilotage de projets** et
- d'**accompagnement de processus collectifs et individuels**.

Les postures de l'intervenant tendent toutes à l'**étayage de l'autre** mais diverses conceptions de cet étayage co-existent.

**Deux profils professionnels** peuvent être distingués :

- L'Expert : qui conduit, effectue lui-même des bilans, des diagnostics et met en évidence des axes d'actions dans le cadre de l'aide à la décision et de la résolution de problèmes (pilotage vers le changement).
- le Consultant : qui accompagne les acteurs pour qu'ils optimisent l'organisation, améliorent le fonctionnement des structures. Il fait élucider aux acteurs eux-mêmes les référentiels, les coordinations, les régulations, la qualité de la communication (accompagnement du changement). Deux postures professionnelles qui assurent chacune à leur manière, des rôles d'évaluateurs.

**Le coaching, l'accompagnateur professionnel en individuel est ici une variation de la posture du consultant qui travaille en individuel :**

	<b>Travaille en collectif</b>	<b>En individuel</b>
<b>Posture d'Expert</b>	<i>Pour la correction, cohésion, restauration :</i> <b>Audit</b> <b>Bilans</b> <b>Pilotages</b>	<b>Conseil individuel</b> « <b>Développement personnel</b> »
<b>Posture de Consultant</b>	<i>Pour l'expansion des possibles :</i> Accompagnement pour la <b>promotion des dynamiques d'une équipe</b>	<b>Accompagnement d'un acteur professionnel (coaching)</b>

Donc, trois types d'activités existent sur le marché de l'intervention <sup>3</sup>:

- L'expert aide à la définition des préconisations, à la prise de décisions,
- Le consultant permet à une équipe qu'il accompagne d'envisager ou de proposer des orientations stratégiques,
- L'accompagnateur en individuel (« coach ») accompagne un professionnel dans son trajet.

Seule cette dernière activité est l'objet de formation dans ce groupe<sup>4</sup>. Le « coaching », est ici le travail de la posture de consultant en individuel, et la méthode par excellence de l'accompagnement individualisé au service d'objectifs professionnels.

L'objectif de ce diplôme est de *préparer* à l'exercice de la fonction d'accompagnement, ou de coaching que ce soit :

- pour les entreprises
- pour la fonction publique
- pour la réalisation des politiques de Santé.

<sup>3</sup> ce diplôme ne prépare pas à l'expertise en individuel.

<sup>4</sup> Quatre modules sont en commun au master consultant (EVA 1) et au master coach (EVA 2).

Avec l'accompagnement, on s'éloigne délibérément de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. L'accompagnement, « être avec », est une relation avec l'autre que l'on découvre, et avec qui on fait un bout de chemin. L'accompagnement est toujours de l'ordre de la rencontre d'un autre, d'une altérité<sup>5</sup>. Dans cette relation, le but de la promenade n'est pas le plus important, c'est la durée du voyage qui est désignée par l'accompagnement. Accompagner, c'est être personne-ressource, ici et maintenant, et ce « être avec » fera que le chemin se trace, que des buts nouveaux apparaissent, que des effets naissent —largement imprévus.

Cette formation théorique, méthodologique et pratique vise à :

- Renforcer l'ensemble des connaissances nécessaires pour favoriser une meilleure approche des problématiques des organisations et de leur fonctionnement en référence aux modèles et théories des sciences humaines et sociales, notamment l'évaluation en éducation
- Discerner les principaux déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interactions, par l'acquisition d'une culture de l'évaluation, articulant plusieurs théories et plusieurs systèmes de valeurs et d'enjeux
- Permettre l'appropriation de démarches méthodologiques pour assurer la fonction d'accompagnement
- Définir les stratégies les plus adaptées aux enjeux et aux questions rencontrés sur le terrain, en pertinence avec les données institutionnelles et les ressources humaines (projet politique et questionnement éthique).

## 2/ Le processus d'apprentissage dans ce diplôme :

- **Passer de structures de préférences, de croyances et de convictions à des références organisées en système avec des valeurs professionnelles.**
- **Passer de la formalisation d'une pratique pour la rationaliser par des normes à la conceptualisation de cette pratique pour la problématiser par des références.**
- **Commencer à élaborer une formalisation de la pratique, conceptualisée depuis un système de références organisé.**

La professionnalisation, ici, c'est d'abord l'acceptation de la posture de l'autre. Un intervenant professionnalisé formé en évaluation, c'est quelqu'un qui sait où sont ses bornes, et s'il a fait ses choix, s'il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir fait d'autres. Même si « l'idéal », comme on le croit ordinairement, serait que tout le monde puisse faire à la fois de l'expertise et de la consultance, on ne peut pas exiger que tous jouent les deux postures. Mais au moins que, s'il y a choix d'une posture, ce soit dans le respect de l'autre posture. Et qu'on arrête de croire que parce qu'on est évaluateur, on a accès au tout de l'objet. L'évaluation ce n'est pas un point de vue panoptique, au-dessus de l'objet, c'est au contraire une façon d'aborder l'objet. Or il y a deux façons totalement hétérogènes, différentes d'entrer en contact avec l'objet à évaluer, de le rendre intelligible : pour le surveiller ou pour le questionner, pour le contrôler ou pour mettre en relief ce qui importe, pour vérifier la conformité du sens donné ou pour chercher du sens. Et ces entrées sont honorables toutes les deux. L'accompagnateur en individuel a choisi de ne pas être dans l'expertise. Choisir une posture n'empêche pas de se questionner sur l'articulation avec l'autre posture. L'articulation ne se réduit pas à la métaphore organique de deux os qu'un ligament permet de faire jouer ensemble. D'autres modèles de l'articulation existent.

Si je suis en posture d'accompagnateur, je me demande en permanence ce qu'aurait fait un guide, un expert, ce qu'aurait fait l'autre, pour faire le contraire : c'est articuler les postures.

## 3/ les modalités de travail.

On prend ici le contre-pied de cette affirmation : « on ne forme pas des accompagnateurs, on révèle des gens qui sont des déjà coachs par vocation, regard ou type de personnalité. Une formation à un métier aussi complexe ne peut passer que par le tutoring »<sup>6</sup>. **Le pari de ce diplôme est au contraire, que former un coach, ce n'est pas le coacher, former un accompagnateur, ce n'est pas l'accompagner. Le coaching n'est pas un don, ni une qualité de l'âme (un soi-disant art), c'est un exercice professionnel auquel la formation prépare.**

**La condition est de ne pas confondre le coaching avec le conseil individuel ni avec le dit « développement personnel »** où l'intervenant est expert d'une méthode, et donc de contenus désignés à travailler pour obtenir un état pré-survalorisé de « conscientisation » ou de « congruence », sinon de sanitude. C'est pourquoi aucun outil ne sera préconisé plus qu'un autre ; la cure, la sophrologie, la PNL, l'AT ne seront pas *appliquées* aux étudiants. Des formations instrumentales existent ailleurs. Le coach n'est pas ici un psychothérapeute, ni un para-psychologue.

Ce diplôme ne vise pas l'instrumentation du Soi, ni celui des étudiants, ni celui du coaché<sup>7</sup>. En effet, « L'accompagnant n'a ni un rôle d'expert, ni un rôle de guide, ni un rôle de conseiller. Il n'est pas là pour dire ce qu'il sait, même si ce qu'il sait contribue à le légitimer. Il n'est pas là pour dire ce qu'il faut faire ni comment il faut le faire »<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Forestier. G. 2002, *Ce que coaching veut dire*, Paris : ed. d'organisation, p.53

<sup>6</sup> Forestier, G. 2002, p 92

<sup>7</sup> VOIR [http://www.michelvial.com/vocabulaire\\_RH/Accueil\\_vocab.html](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html)

**L'accompagnement professionnel n'est pas :**

- une relation thérapeutique
- une relation d'aide, ni de prise en charge
- une relation de compassion, ni d'amour
- une relation de médiation pour apaiser des conflits, des combats
- une technique, une « méthode » : par exemple, la maïeutique n'est pas une méthode pour l'accompagnement et l'entretien d'explicitation n'est pas la seule source de l'entretien d'accompagnement.
- Ni une instrumentation du Soi (de moi ou de l'autre).

« L'accompagnement exclut les situations qui appellent de la part de quelqu'un dont c'est la fonction statutaire, soit un enseignement, soit un conseil (au sens de donner un conseil) soit une guidance ou une conduite, [...] soit plus généralement une solution, une décision ou une expertise technique. »<sup>9</sup>. C'est une pratique d'étayage spécifique qui exige de « nous réserver, nous abstenir, nous contenir, nous 'retenir' [...], se retenir, c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre » (p107)<sup>10</sup>.

L'accompagnement est un symétrique du guidage. Un contraire de l'expertise.

« Il n'y a d'éthique que de la relation intersubjective. Et aucune théorie ne dit le juste avant. L'éthique est une sagesse de l'action, mais une sagesse qui surgit du vivant et ne se décrète pas à coup de principes. Sinon c'est l'aseptisation de la relation avec de possibles passages à l'acte. »<sup>11</sup>.

« Un être humain ne peut qu'être désadapté dans son rapport aux autres, à soi et au monde ; il n'existe que déplacé, jamais adéquat. C'est de là que naît la capacité de penser, de créer, dans une souffrance inéluctable. La vie du désir ne se confond pas avec le nirvâna ; elle est quête perpétuelle, issue d'un mal-être, d'une faille fondatrice de son destin. Son inadaptation première est inaugurée par sa confrontation aux réalités préexistantes, quand il se croit tout-puissant. Le monde ne sera jamais selon ses désirs et l'autre jamais à son entière disposition... L'accepter, c'est au moins ne plus courir après ce qui n'existe pas et se meurtrir de ne pas y arriver »<sup>12</sup>.

**Vous êtes donc  
consultant,  
intervenant en organisation  
ou formateur d'adultes  
ou cadre expérimenté**

*Vous vous intéressez à :*

L'accompagnement de la personne dans un cadre professionnel  
Le développement des potentiels professionnels  
L'amélioration de la communication  
L'optimisation des relations humaines au travail,  
L'accompagnement du processus de changement,  
Un meilleur emploi des ressources humaines,  
Le développement de projets professionnels,  
La relation éducative comme accélération du changement,  
Le développement de la professionnalisation des personnels,

Vous vous formez  
**pour intervenir dans les entreprises  
Et/Ou la Fonction publique  
et/Ou la Santé  
pour accompagner  
et coacher.**

8 BEAUVAIS, M (2004) *Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement*. Savoirs n°6 pp 99-115

9 Le Bouédec G. et all. *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l'harmattan, p.133

10 BEAUVAIS, M (2004)

11 Cifali, M. (1994) *Tendresse et violence*, conférence site unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles

12 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF p.44

#### 4/ Conception de la formation dans ce Master :

### Ce master prépare à l'exercice de l'accompagnement professionnel, il n'est pas un accompagnement : c'est une formation.

#### Le thème de la place

-Distinguer les universitaires, des professionnels intervenants dans ce diplôme, même si tous sont formateurs. Le cursus du diplôme est « gouverné »<sup>13</sup> par le responsable du diplôme. Il organise la maquette du diplôme qui est ensuite habilitée par le Ministère pour quatre ans, il construit le programme et le planning et « recrute » des intervenants. Les intervenants externes à l'université sont donc de fait situés dans une hiérarchie fonctionnelle : ils sont prestataires de service. Le responsable du diplôme est en quelque sorte un « employeur » des intervenants : il passe commande sur une thématique et il est garant de la présence des fondamentaux du diplôme, indiqués dans ce cahier des charges. Les intervenants ne sont pas statutaires, ils ne sont pas des collègues du responsable du diplôme. Ils sont intéressants justement parce qu'ils sont différents des universitaires. On veillera donc à ne pas déteindre : chacun parle depuis sa place et s'occupe de ce qui est de son ressort.

-Ce cursus n'appartient à personne. Il n'est pas pérenne, seule l'institution (l'université) a vocation à l'être. Intervenir une année ne veut pas dire intervenir à nouveau l'année suivante automatiquement, ne veut pas dire « être titulaire du cours ». Dans tous les modules de formation interviennent plusieurs formateurs (professionnels ou universitaires). Il n'est pas possible qu'un module soit confisqué par un intervenant.

-Le changement appartient à l'étudiant qui en est responsable<sup>14</sup>. Mais des avis<sup>15</sup> circonstanciés, contextuels, situés (et non pas des jugements) peuvent être donnés par les formateurs en fonction de ce qu'ils ont cru comprendre du trajet<sup>16</sup> de l'étudiant. Pour l'intervenant, la posture de formateur est la seule légitime. Personne ne s'arroge le droit de ne faire que du suivi, du tutorat ou de l'accompagnement<sup>17</sup> des étudiants tout au long de l'année : le risque de diriger leur processus de changement, de capter leur évolution, est trop grand. Seuls des moments<sup>18</sup> de ce type peuvent exister, en lien entre eux. Le modelage des étudiants<sup>19</sup> est proscrit, et surtout le rapt affectif<sup>20</sup>. L'intervenant est un formateur, ce n'est ni un superviseur, ni un aidant, ni un accompagnateur, ni un guide spirituel.

-C'est à un personnage que les protagonistes ont à parler. L'étudiant n'est pas l'enfant de l'intervenant, ni le tout fantasmé d'une « personne authentique » et l'intervenant n'est pas un parent : il joue un rôle, il assure une fonction (de formation), il joue un personnage professionnel<sup>21</sup>. Il joue vraiment<sup>22</sup>. Il raconte de vraies histoires et non pas des histoires vraies<sup>23</sup>.

-Chaque intervenant garantit sa propre prestation. Il n'est pas nécessaire que tous les intervenants se connaissent. Chacun d'entre eux est temporairement partenaire du responsable du diplôme. Il ne s'agit pas d'une collaboration à un grand tout qui serait « l'équipe du diplôme ». La solidarité n'est pas directe sur un ou des objectifs communs qu'on partagerait : ce n'est pas de la simple participation. Partenariat<sup>24</sup> signifie que chacun a ses « objectifs » et qu'il a compris que pour atteindre ses propres « objectifs », il a besoin que l'autre atteigne les siens. L'intervenant est au clair avec ses objectifs et ne les confond pas avec ceux du responsable du diplôme, ni avec ceux des étudiants. L'intervenant assume ses objectifs. Si des divergences, des écarts, des conflits posent problème l'intervenant en parle avec le responsable du diplôme.

#### Le thème du tiers

--L'intervenant représente le corps professionnel<sup>25</sup> auquel il appartient, comme les universitaires représentent l'institution dont ils sont membres. Ils ne parlent pas seulement en leur nom. Pour le formateur, laisser de l'espace entre soi et les étudiants est indispensable : s'immiscer dans le trajet de l'étudiant pour, par exemple, le séduire, pour se l'attacher, c'est laisser l'implication<sup>26</sup> prendre le dessus. L'implication se travaille toujours de pair avec la distanciation, comme l'auto-

13 Ardoino, J. (1978) *Propos actuels sur l'éducation*, Paris : Bordas, 6<sup>e</sup> éd.

14 Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

15 Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

16 Ardoino, J. (2000 b) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

17 Vial, M., Caparros-Mencacci, N (2007) *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck

18 Stern, D. (2000) Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. *Filiations psychiques*, Halfon, Ansermet, Pierre Humbert, Le fil rouge, PUF, Paris.

19 Fabre, J. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF

20 Fabre, M. La question du sens en formation, Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp.127/138

21 Donnadiu, B. (1998) Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage, *Recueil des cahiers de 1997*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°7, pp.11-28

22 Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971)

23 c'est justement ainsi qu'on respecte la personne.

24 Berger, G. (1988) participation au colloque Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question. Bruxelles : ADMEE.

25 Lhuillier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres

26 Versini-Lankester, N. Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir. *Pour*, n° 88, 1983, pp. 61 - 65.

contrôle avec l'auto-questionnement<sup>27</sup>. Faire tiers, ce n'est pas préférer ce qu'il faut faire, ni persuader quelqu'un du bon trajet à suivre<sup>28</sup>. **En formation, c'est d'abord le savoir mis en circulation qui fait tiers.** L'affectif n'a aucune raison de se déployer dans le champ de la formation, ni sympathie, ni antipathie<sup>29</sup>. Pas d'inceste<sup>30</sup>: le formateur invoque le tiers, l'actualise chaque fois qu'il sent une aspiration à la fusion<sup>31</sup>. (ou à son contraire : l'abandon), entre lui et les étudiants.

-Le formateur doit tenir à parité les deux missions : d'accélérer le changement par l'acquisition du savoir et de développer les potentiels de l'étudiant. Il articule le contrôle et le reste de l'évaluation, le guidage dans le programme et *les moments d'accompagnement*.

Accélérer le changement du pouvoir d'agir<sup>32</sup> de l'étudiant est ce qui oriente tout le travail des formateurs : ce que le formateur a en charge est d'abord cette accélération du changement pendant la formation. Le contrôle des acquisitions prend son sens dans ce contexte : accompagner, oui, parfois, mais aussi guider, la plupart du temps et aussi contrôler vraiment, quand il le faut. La formation est d'abord une situation sous contrôle du responsable du diplôme qui a des objectifs à atteindre et des comptes à rendre, des vérifications à faire, notamment d'utilisation des savoirs distribués, il n'est pas possible de n'y faire que de l'accompagnement. Sur ce socle solide, ne peuvent exister (sauf à continuer de confondre l'accompagnement avec le suivi, le soutien, le guidage) que des *moments d'accompagnement* pour pouvoir « déstabiliser et contenir » le changement du formé. Un moment au sens de Stern (2000, p.74), c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive ». En somme, l'accompagnement n'est pas de la formation ; la formation n'est pas que de l'accompagnement mais aussi du guidage.

Il n'empêche que les formateurs sont là pour faire médiation<sup>33</sup>, c'est-à-dire travailler l'allier/déliier. L'allier n'a pas de sens sans le délier<sup>34</sup>. Par exemple, il est apparu important de faire attention au tutoiement qui peut entraîner vers une familiarité de mauvais aloi. La proximité est trop risquée : le destin de l'étudiant n'est pas le destin du formateur. L'étudiant a mieux à faire que de lui ressembler : il a à devenir lui-même, à trouver sa parole. Etre proche des étudiants se paie<sup>35</sup>. Ce qui ne veut pas dire s'en éloigner. Le tutoiement, par exemple, n'est pas un simple signe de relation démocratique, il est ambigu en ce sens qu'il peut faire croire qu'on est pareils et permettre toutes les dérives de la relation d'amour<sup>36</sup>. En être conscient peut même permettre de l'employer.

Eviter toute tentation de fusion mimétique<sup>37</sup> : ne pas se mélanger. Mais être disponible aussi pour écouter. Il est important pour le formateur de ne pas confisquer le tiers comme le fait le guide dans sa version de contrôle, quand il devient un « gourou ». L'intervenant comme l'étudiant est un tiers venant, il est de passage. Et il apporte autre chose que les universitaires. L'étudiant est dans un autre cercle. Conserver l'énigme de l'autre.<sup>38</sup>

Ce ne sont pas les formateurs qui régulent les formés : la régulation est faite par l'étudiant<sup>39</sup>. Le conflit<sup>40</sup> peut s'utiliser pour renvoyer l'autre à lui-même, à sa responsabilité, pour provoquer de la régulation dont on ne sait pas si elle se fera. Le débat sous toutes ses formes est l'outil premier du formateur. Le formateur organisera ainsi un espace de déliaison<sup>41</sup>, d'interpellation. L'espace de confiance en formation n'est pas du maternage, n'est pas une entreprise de pacification ni d'échafaudage de l'autre, mais un processus dialogique et une aire de séparation infinie<sup>42</sup> au service de l'autonomisation. L'autonomie n'est pas un état de fait mais un processus inachevable<sup>43</sup>, comme la professionnalisation. Nous sommes dans une relation éducative.

Le travail à l'université consiste à problématiser<sup>44</sup> des savoirs et non pas à transmettre du savoir vrai (ou des techniques non discutées, à appliquer). Le formateur donne du tissu, l'étudiant confectionne ses habits, sa garde-robe entière ou ... un bikini. C'est la validation qui décidera de l'opportunité de tels choix. Il n'y a pas de prêt à porter.

L'étudiant ne doit rien aux formateurs. Ceux-ci sont payés pour exercer la fonction de formation. Les étudiants ne sont pas redevables d'un impôt affectif<sup>45</sup>. Inversement, les formateurs n'ont pas à se payer sur les étudiants en obtenant

27 Vial, M. (1998). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. Cahier n°12. *Recueil des cahiers de l'année 1997*, pp. 143-199.

28 Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'harmattan

29 Ardoino, J. (1992) L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion. *Cahiers de l'ISP*, n°19, pp. 125-149.

30 Vallet, P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan.

31 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

32 Clot, Y. (2001) Editorial Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, pp. 7-15

33 Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

34 Imbert, F. (1992) Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education. Vigneux : Matrice PI.

35 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

36 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

37 Martinez, M-L. (2003) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l'harmattan - Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : grasset

38 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

39 Vial, M. (2001 a) Evaluation et régulation. Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 68-78

40 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

41 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

42 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

43 Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

44 Danino, Ph. (1999) Problème et problématisation en philosophie. *L'enseignement philosophique* N° 6, pp.3-23 - Meyer, M. (1986) *De la problématologie : philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) : *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris : Editions de minuit - Caparros-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

leur amour<sup>46</sup>. La formation est un dialogue et non pas une donation, un don charitable<sup>47</sup>. Chacun a à tenir sa parole pour éviter la spirale de la dette.

Prendre des risques, aller loin dans la relation éducative fait partie des missions du formateur. C'est ce qu'on attend de lui, c'est « normal », c'est son quotidien. Donner son mail, oui, son amitié, pas sûr : travailler dans l'estime de l'autre<sup>48</sup> n'est pas avoir une aventure commune. Etre avec, en retrait ou devant ou à côté : jamais sur la même longueur d'ondes. Garder son quant à soi, des-adhérer pour que l'autre ne colle pas et chemine dans sa différence. Et inventer en situation. L'éthique de la relation<sup>49</sup> sera privilégiée sur l'éthique principielle<sup>50</sup>.

### Le thème de la face

Tout concourt à permettre à l'étudiant de faire face<sup>51</sup>. De se poser comme singulier. De confronter son point de vue. Le formateur a le souci de laisser de l'indécidable<sup>52</sup>. Ne pas programmer son destin ; pas de jugement de valeur. La pertinence sera toujours privilégiée sur la cohérence<sup>53</sup>. le rebond sur la connection, le trajet sur la trajectoire, l'histoire sur le dogme. Chacun fait ce qu'il peut pour exister. Les rituels sont là pour relier. L'exigence est une forme de respect.

Ménager sa propre face, c'est en tant que formateur, être pertinent au cadre dessiné dans le cahier des charges du diplôme. L'intervenant s'y référera pour évaluer sa prestation. Tout commentaire, tout désaccord sera travaillé avec le responsable du diplôme, pas avec les étudiants, ni devant eux. De même, toute dérive pour le partage d'un monde privé est exclu.

Préserver la face<sup>54</sup> de l'étudiant consiste à ne parler que du personnage (professionnel) qu'il joue et jamais de sa personne. Ne jamais « mettre à mal » : toujours situer son propos. Ce n'est pas acquiescer et aller toujours dans son sens : le débat, forme langagière du conflit<sup>55</sup>, fait partie du rôle du formateur. Provoquer, interpellé aussi, mais dans les bornes de ce que le formateur a en charge : une accélération du changement dans le temps de la formation seulement. L'avenir du formé lui échappe<sup>56</sup>. Il n'est de rencontre que située. Former, c'est déstabiliser et contenir. La relation éducative est aussi un travail aux limites.

00000-----00000000000000-----0000000000000000-----000000000000

**« à l'occasion des hésitations, des délibérations et des dénégations par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales, le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire »** Clot, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte, p.161

45 Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de. *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 87-106

46 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

47 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

48 Hameline, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.

49 Cifali, M. (1994b) Tendresse et violence, conférence site unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles

50 Schwartz, Y. (2001) Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.

51 Lévinas, E. (1982) *Ethique et infini*. Paris : Fayard

52 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

53 Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan

54 Goffman, E. (1967) *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit

55 Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer

56 Harvois, Y. (1987) Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour*, n°107, pp. 116-119.

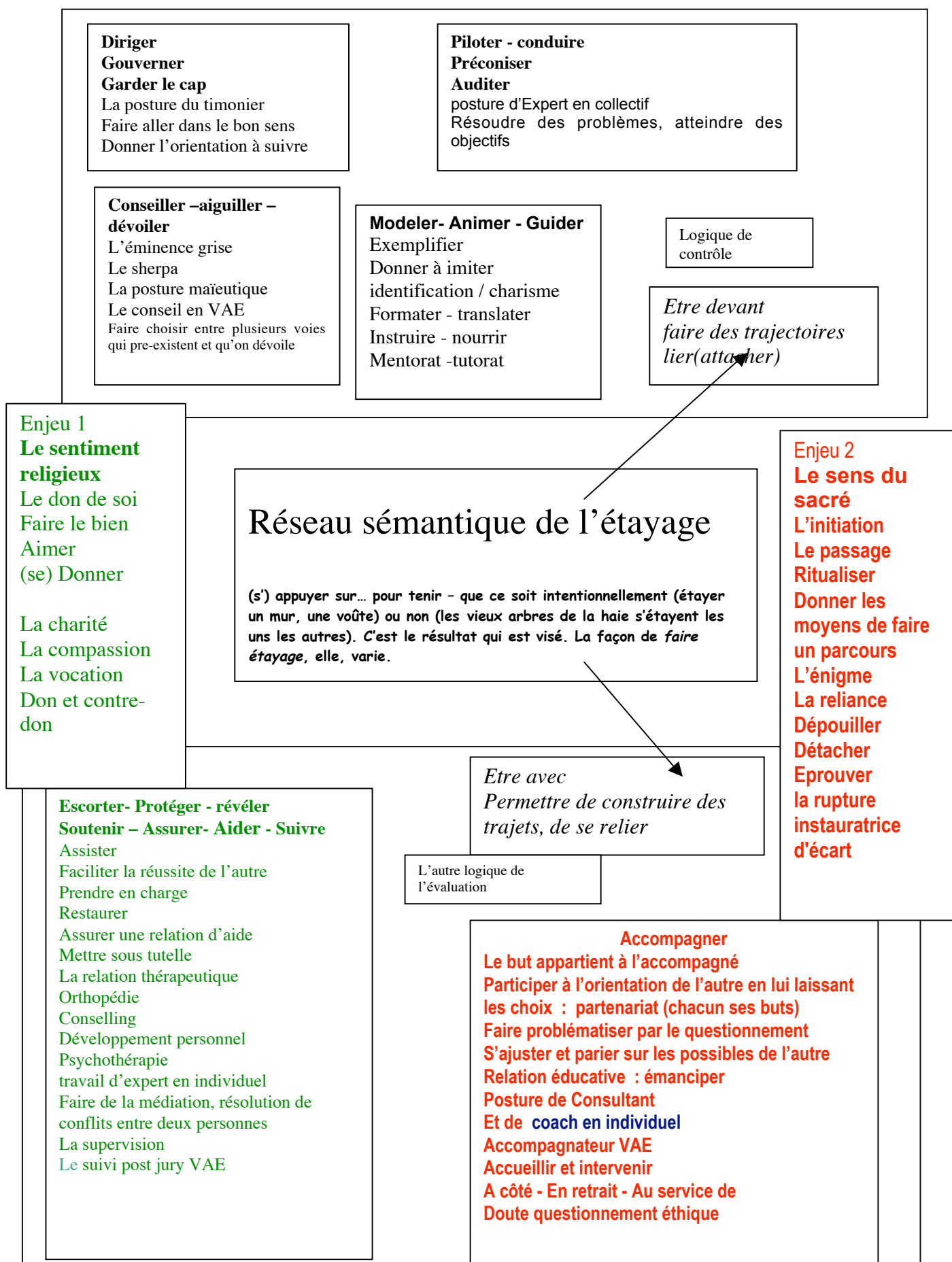


### Situation de l'intervenant en organisation formé à l'évaluation :

Statut - métier	Intervenant en organisation																								
Orientation	Piloter vers le changement	Les deux possibles	Accompagner le changement																						
Postures  et types d'étayage obtenu	<p>dans l'expertise Résolution de problèmes Régularisation</p> <table border="0"> <tr> <td>Collectif</td> <td>Individuel</td> </tr> <tr> <td>Vérification de conformité</td> <td>Suivi</td> </tr> <tr> <td>Diagnostic, bilans</td> <td>Encadrement</td> </tr> <tr> <td>Conduite</td> <td>Tutorat</td> </tr> <tr> <td>Mise en cohérence</td> <td>Mentorat</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Conseilling</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Guidage</td> </tr> </table>	Collectif	Individuel	Vérification de conformité	Suivi	Diagnostic, bilans	Encadrement	Conduite	Tutorat	Mise en cohérence	Mentorat		Conseilling		Guidage	L'intervenant	<p>Dans l'Accompagnement Problématisation des enjeux Régulation</p> <table border="0"> <tr> <td>Consultant</td> <td>Coach</td> </tr> <tr> <td>Collectif</td> <td>Individuel</td> </tr> <tr> <td>Travailler avec les équipes sur leurs propres Références</td> <td>Faire route ensemble</td> </tr> <tr> <td></td> <td>L'accompagné décide du but</td> </tr> </table>	Consultant	Coach	Collectif	Individuel	Travailler avec les équipes sur leurs propres Références	Faire route ensemble		L'accompagné décide du but
Collectif	Individuel																								
Vérification de conformité	Suivi																								
Diagnostic, bilans	Encadrement																								
Conduite	Tutorat																								
Mise en cohérence	Mentorat																								
	Conseilling																								
	Guidage																								
Consultant	Coach																								
Collectif	Individuel																								
Travailler avec les équipes sur leurs propres Références	Faire route ensemble																								
	L'accompagné décide du but																								
Postes ou activités	<p>Spécifique à l'expert :</p> <p>Gestion des compétences Audit plus ou moins participatif Bilans de fonctionnement Gestion des ressources Qualiticien Recruteur de personnel Enquêtes Aide à la décision</p>	<p>Commun aux deux :</p> <p>Entretiens annuel d'évaluation, Conseil en formation, Conseil en développement, Formation à l'évaluation, Etudes, Evaluations de dispositifs et de procédures ...</p>	<p>Spécifique de l'accompagnement :</p> <p>Accompagnateur VAE, L'accompagnement des personnels, Coaching individuel de managers Accompagnement du changement Développement de projets Remaniements des configurations symboliques et des projets ...</p>																						
Figures identificateurs	<p>Le sachant, le maître Le guide de haute montagne L'entraîneur sportif</p>	<p>Le tiers venant Le passeur L'éducateur</p>	<p>L'ami critique L'analyste Le compagnon de route</p>																						
Logique d'évaluation qui les distingue	<p>Logique du contrôle De l'expertise, De la maîtrise, De la gestion De la prévision du faisable De la conformisation Du prévisible</p>	<p>Va-et-vient Articulation possible des deux logiques Distinction permanente Double compétence</p>	<p>Du reste de l'évaluation De l'accompagnement De la promotion des possibles de l'autre De l'autonomisation De l'imprévisible</p>																						

Schéma 3.

## Le coaching, parmi les pratiques d'étayage.



## Le dispositif d'intervention<sup>57</sup>

### Trois étapes<sup>58</sup> pour le guidage : un repérage pour l'expert (formé dans le master D)

La posture de l'expert, du pilote, du guide est soutenue par l'adhésion au principe de changement à obtenir par la décision éclairée, ce qui suppose que les problèmes de fonctionnement repérés (dysfonctionnement, malaises, inefficacité...) trouvent une de leurs sources dans des décisions inappropriées, hâtives ou partielles. L'action intervenante vise la correction de ces décisions<sup>59</sup>.

<p><i>Étape 1</i> La contractualisation Création d'un espace de problème à résoudre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acceptation de la demande formulée</li> <li>- identification du dysfonctionnement (diagnostic, prises d'information sur le système : enquête systématique)</li> <li>- passage de la demande à la commande :</li> <li>- établissement d'un contrat d'objectifs</li> <li>- construction d'une problématique : mise en place d'une démarche de résolution du dysfonctionnement</li> </ul>
<p><i>Étape 2.</i> Mise en place d'une recherche de solutions  Par exemple, dans un dispositif « de débat »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une logique d'expérimentation alimentée par les discussions et les débats dans les groupes de travail, s'il y en a (contrôle participatif)</li> <li>- effort constant de l'expert pour ramener tout indice ou tout événement de la vie collective à un modèle d'interprétation du système qu'il possède</li> <li>- jeux des postures et des figures : persuasion</li> <li>- réunions, confrontations, construction de compromis et de solutions</li> </ul>
<p><i>Étape 3</i> étape de prise de conscience</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- générer et favoriser une prise de conscience de leurs rôles, utilités et ressources stratégiques dans le fonctionnement global et quotidien du système</li> <li>- production de connaissances sur le fonctionnement social de l'institution considérée</li> <li>- élaboration d'une lecture sociale du fonctionnement</li> <li>- formalisations, décisions,</li> <li>- implantation de la solution</li> </ul>
Le dispositif du guidage	

<sup>57</sup> Extrait de Vial, M. ; Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ?*

<sup>58</sup> Étape : déroulement linéaire, chronologique, avec sensation à chaque étape d'entrer dans autre chose. Effet cumulatif : les étapes enchaînées doivent produire un effet attendu.

<sup>59</sup> D'après Uhalde, M. (2001) *L'intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer

### Trois phases<sup>60</sup> pour l'accompagnement professionnel (formé dans le master D : en collectif et F : en individuel)<sup>61</sup>:

La posture de l'accompagnement, du consultant ou du coach en individuel repose sur le principe de confiance dans les possibles de l'autre pour exploiter la crise, déplacer avec l'intervenant les difficultés pour les assumer (c'est-à-dire faire avec)<sup>62</sup> : « il s'agit de créer les conditions dans lesquelles les interlocuteurs prennent conscience que le changement qu'ils veulent mettre en place autour d'eux passe par une mutation de leur propre identité, de leur rôle et de leur positionnement, par le changement de leurs représentations, par le changement culturel et la remise en question permanente d'eux-mêmes. »<sup>63</sup>.

<b>Phase 1</b> <b>L'entente</b> <b>Création d'un espace de problème à élucider</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passages de la commande affichée à la demande (cachée, ambiguë, latente)</li> <li>- identifications successives de la situation problématique (enquête sélective)</li> <li>- négociation de la commande en fonction de la demande entrevue</li> <li>- établissement d'un contrat de réalisation révisable</li> <li>- mise en place d'un espace de questionnement</li> </ul>
<b>Phase 2</b> <b>La rencontre</b> <b>Cheminement vers le changement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisation des situations d'entretiens, comme entre-deux, espace d'investigation, « milieu pour l'étude »<sup>64</sup></li> <li>- mise en scène de la problématisation de l'autre</li> <li>- jeux des postures et des figures : l'initiation</li> <li>- repérage de ses habiletés, autoévaluation continue</li> </ul>
<b>Phase 3</b> <b>L'expérience</b> <b>Retour sur l'appris</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identification des avancées produites, des déplacements effectués, des savoirs d'expérience mis en oeuvre</li> <li>- formalisations,</li> <li>- nouvelles questions</li> </ul>
<b>Le dispositif d'accompagnement</b>	

60 Phase : les mêmes composantes sont présentes du début à la fin, ce sont des dimensions de l'agir. A un moment donné une des dimensions est primordiale et donne son nom à la phase. Ainsi les phases sont consubstantiellement interdépendantes et n'ont de sens que l'une par rapport aux autres. Les éléments de la phase 1 sont constitutifs mais pas forcément signifiants, dans la phase 2. Ainsi la demande est travaillée du début à la fin de façon plus ou moins ouverte, elle est centrale dans la phase 1.

61 Le passage à des situations de face à face implique d'autres compétences qui légitiment un groupe de formation à part (mais certains cours sont communs aux deux masters)

62 D'après Ardoino, Dubost, Lévy, Guattari, Lapassade, Lourau, Mendel, (1980) *L'intervention institutionnelle*, Paris : Payot

63 Lenhardt, V. (2002) *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team-building*. Insep consulting Editions, Paris 2<sup>ème</sup> édition, p.12

64 Félix, C. (2004) : Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens, Pour une approche plurielle du travail scolaire, *Spirale* n° 33, pp. 89-100

## II. Le référentiel d'activités de l'accompagnement professionnel en individuel<sup>65</sup> auquel ce diplôme prépare

### - Les débouchés du master :

#### **MISSION :**

**ACCOMPAGNEMENT  
DU CHANGEMENT**<sup>66</sup>

#### **Tâches,:**

- Accompagnement en 67 projets professionnels en recherche d'emploi  
en VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) auprès des candidats  
en VAE auprès du DRH des entreprises  
en Gestion des compétences  
en management de projet  
en insertion professionnelle  
en orientation professionnelle  
en bilan de compétences  
en gestion des carrières  
en projet de vie dans le Travail social  
en reclassement professionnel  
en organisation et réalisation de la mobilité professionnelle  
En optimisation de l'employabilité  
Dans le cadre du Suivi d'intégration  
Dans l'Enseignement et la formation d'adultes  
Dans la Formation à l'évaluation  
Accompagnement à propos d'un problème ponctuel professionnel par exemple, à l'occasion d'une prise de poste ou d'un changement de poste, d'une expatriation ou d'une fusion, une acquisition, une réorganisation ou d'un conflit  
Amélioration de la communication interpersonnelle, du leadership, du style de management, du fonctionnement avec son équipe ; gestion du stress  
Médiations sociales dans des conflits déclarés  
Médiations dans la souffrance au travail

#### **Dans tous les postes avec mission d'assurer une fonction éducative :**

Coachs, managers, cadres supérieurs et intermédiaires, enseignants, formateurs d'adultes, cadres supérieurs de l'Education nationale, travailleurs sociaux, médecins du travail, personnels soignants, personnels de la sécurité routière, professionnels de la VAE, professionnels de l'insertion sociale.

#### **Pour :**

L'accompagnement de la personne dans un cadre professionnel  
Le développement des potentiels professionnels  
L'amélioration de la communication  
L'amélioration des relations humaines au travail,  
L'expansion des dynamiques de changement,  
Un meilleur emploi des ressources humaines,  
Le développement de projets professionnels,  
La mise en place de relations éducatives comme accélération du changement,  
Le développement de la professionnalisation des personnels

<sup>65</sup> pour aller plus vite, on dira « du coach »

<sup>66</sup> Aucune fiche des répertoires des métiers n'est à jour. Ce référentiel a donc été construit à partir d'une étude réalisée pour la SFcoach en 2005 et la bibliographie citée plus loin.

## Référentiel d'activités<sup>68</sup> de l'accompagnement professionnel en individuel (coaching)

69

Compétences <sup>70</sup>	Critères de réussite
<b>1. Emission d'une offre de service professionnelle</b>	Assure des démarches de prospection Produits des documents (plaquette)
	Se situe dans un réseau de personnes ressources
	Fait une proposition, présente sa prestation, répond à des appels d'offre, fait un cahier des charges
	Fait de la pédagogie du métier : explique ce qu'est le coaching. Ne confond pas l'expertise (le conseil individuel ou le développement personnel) avec l'accompagnement.
	Informe sur ses références, sachant que la mise en avant des outils masque un manque de savoir-faire et la recherche de la reconnaissance dans le regard de son client à qui on essaye à tout prix de faire plaisir.
	Vit l'exigence esthétique du coaching : le beau est efficace. Faire partager le goût du bel ouvrage.
	S'appuie sur l'exercice d'une déontologie : abus de confiance et manipulation mentale sont deux dérives auxquelles les professionnels tentent de répondre en exhibant des chartes et en faisant des efforts de communication
<b>2. Création d'un espace de confiance</b>  <b>Travail de la demande : enquête pour passer de la commande à la demande</b>	A des connaissances livresques et/ou par expérience sur l'organisation <sup>71</sup> qui lui permettent de comprendre ce qui se passe, a une bonne connaissance des arcanes du management et de l'entreprise, identifie les situations de malaise, de crise mais aussi de recherche et d'interrogation sur le sens des dynamiques sociales.
	Rencontre l'éventuel futur accompagné dans un premier temps individuellement et analyse la situation avec lui, ses problèmes, ses projets, ses réussites et pré-élabore avec lui les termes d'un contrat potentiel Peut rencontrer son équipe, individuellement et/ou collectivement, en examinant les mêmes questions ou rencontrer son supérieur hiérarchique qui est parfois à l'origine de la commande.
	Est au courant des évolutions de l'organisation (pratique de veille et d'anticipation)
	Comprend les systèmes dans lesquels le coaché évolue (culture, croyances, structures mentales et sociales des différents acteurs autour du coaché)

67 En = à l'occasion de

68 Ensemble de compétences et de signes de réussite de ces compétences qui veut décrire l'activité exercée et attendue d'un professionnel qualifié. Activité : Tout ce que fait, dit, pense et ressent l'acteur entrain d'agir. « Le travail n'est pas seulement l'activité incontournable mais le lieu d'un enjeu identitaire » (Clot Y : Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, n°146, 2001, pp.35-51). Déborde toujours la tâche prescrite<sup>68</sup>. :« L'activité ne peut pas être seulement exécution, conformité aux prescriptions. Elle suppose la capacité à évaluer la situation présente dans toute sa spécificité et à y répondre avec justesse » (Lhuillier, D. 2006 *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.158)

69 Lire partout : L'accompagné ou le coaché

70 Comme dans tout référentiel, les compétences peuvent ne pas correspondre à leur ordre d'apparition dans la pratique : la même compétence peut revenir plusieurs fois ou être un souci permanent pendant l'intervention

71 Terme générique : l'entreprise, l'établissement, l'institution, le service...

	<p>Evalue l'impact de l'environnement sur les comportements du coaché</p> <p>Travaille<sup>72</sup> la relation aux commanditaires : rencontre le DRH, le patron et toute personne ayant la mémoire vive de l'organisation</p> <p>Prend en compte le système dans lequel l'accompagné, le coaché exerce son activité et les jeux dans lesquels il est pris</p> <p>Demande<sup>73</sup> si la personne est volontaire. Interroge sur la genèse de l'intervention, comment la personne est venue là</p> <p>S'interroge pour savoir si cette relation d'accompagnement est appropriée à cette personne, à ce moment-là</p> <p>Etablit une relation éducative et non pas thérapeutique (recherche infinie du bien-être et non pas progression dans le mieux-être ; prendre soin et non pas guérir, permettre le développement du changement par le savoir approprié et non pas transformer la personne en lui faisant appliquer une méthode décrétée efficace etc...).</p> <p>Fait travailler la demande à l'accompagné: qu'il reconnaisse une certaine méconnaissance quant à ses déterminations et un malaise quant à ses positions professionnelles ; dépourvu de critères d'évaluation le coaché vit un passage à vide, en risque d'aliénation dans le pouvoir et les rapports de force, tout en étant dans l'effort de dégagement pour une position de sujet et d'acteur. L'organisation étant dans une dynamique constante : luttes, conflits, solidarités, coopérations qui font des crises elles-mêmes les voies de sortie de situations mortifères.</p> <p>Sait refuser des missions dans lesquelles les mobiles ne seraient pas compréhensibles ou qui pourraient nuire à d'autres personnes au sein de l'organisation ou qui seraient contraire à la loi.</p> <p>Traite si nécessaire le refus de l'intervention. Quand l'accompagné, le coaché présente des problèmes privés, si le coach s'en rend compte lors du premier entretien il renvoie vers un thérapeute, s'il s'en rend compte en cours de coaching, il propose soit une thérapie en parallèle, soit de suspendre et de remettre à plus tard le coaching</p> <p>Evite les relations symbiotiques, fusionnelles, mimétiques. Evite les pervers.</p>
<b>3. Construction du dispositif de l'intervention :</b>	Propose un dispositif réglable et se donne les moyens qu'il évolue (processus organisationnel)
<b>Organisation de la rencontre dialogique avec l'accompagné</b>	<p>Entre en relation avec la personne, reconnaît (et non pas partage) son système de valeurs, crée le lien, le « être-avec », accueille, fait alliance, rencontre</p> <p>S'informe sur l'histoire du coaché : s'attache au vécu du coaché et aux significations nouvelles qui ressortent de l'analyse de l'ensemble des actions racontées</p> <p>Apprécie la dynamique du coaché, ne la mesure pas : le réel du sujet est toujours en échappée, et indicible, il apparaît seulement à travers les multiples figures qu'appellent les situations données ou construites. L'être est fluctuant, on n'a pas à l'enfermer dans la qualification que nous lui prêtons. Chacun a sa poésie, laquelle ne se mesure pas au profil d'un développement attendu.</p> <p>Parie sur les possibles de l'autre, fait confiance au dialogue et à l'intelligence de l'accompagné pour identifier et délier les forces de répétition qui nous engluent</p>

<sup>72</sup> Travail ici signifie un processus quasiment inachevable, de questionnement et de mise en références, dont un des lieux privilégiés est la supervision.

<sup>73</sup> Se demander quelque chose ou demander quelque chose à quelqu'un, c'est travailler un questionnement. S'interroger sur quelque chose, ou interroger quelqu'un, c'est vouloir une réponse.

	Fait des hypothèses sur les ressources et les freins dans la problématique de l'accompagné, mais propose un vide, une attente ouverte aux déplacements, invitant à une expression différente.
	Réglemente son intervention avec le coaché : établit des règles du fonctionnement des séances
	Propose des buts ou fait verbaliser des buts (et non pas des objectifs) et crée les conditions pour que le coaché trouve son chemin et construise son trajet : stimule sans jamais précéder et suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet
	Soutien la progression du coaché, sachant que le sens est dans l'interaction entre les deux partenaires, ni chez lui, ni chez l'autre
	Aide à élaborer des scénarios possibles d'évolution : ouvrir le travail du sens
	Aide à faire une transition : nomme et valorise les changements, permet d'ouvrir au coaché l'accès au sens, lui permettant de renouveler sa dynamique d'action : habite un projet de désaliénation, d'émancipation, d'éducation
	Accueille la surprise. Laisse toujours une place à l'inattendu, à l'imprévisible, pour que puisse naître du nouveau. Se réserve, s'abstient, se contient, se retient : laisse davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre qui ne peut naître que « dans un creux retenu »
	Prend soin de la solitude de l'autre, sans jamais prétendre l'expliquer ni la combler
	Fait passage, transition, s'inspire du parcours initiatique : les rites de passage (essentiellement sous leur forme initiatique) peuvent inspirer les dispositifs construits pour éduquer. Travaille à l'accomplissement humain en s'intéressant davantage à ce que le coaché « projette de devenir » qu'à ce qui pourrait « expliquer » ce qu'il est devenu.
	Se questionne en continu sur ses attitudes, sur sa posture car il ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'accompagné. Eprouve le doute qui permet à toute raison de se raisonner, de se penser, de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s)
	Utilise un outil quand il est au clair avec la théorie dont il est issu. Active son processus de référenciation.
	Est attentif à la dimension progressive des apprentissages pour que le coaché, en proie à ses défenses, n'interrompe pas prématurément la relation et, à travers elle, le travail commencé
	Se laisse guider par l'intuition qui donne chair et flamme aux idées
<b>4. Contractualiser Formaliser la commande</b>	Etablit un contrat tripartite et/ou un contrat avec le commanditaire et/ou avec le coaché : propose un cadre, un espace d'élaboration et en est le garant (choix du lieu, de la durée de l'intervention, de la durée des séances, du tarif, du rythme des séances)
<b>pour expliciter au mieux les engagements réciproques</b>	Anticipe plus qu'il ne prévoit, sachant que, accompagner quelqu'un, c'est installer une relation dans laquelle ni l'un, ni l'autre ne sait a priori ce qui va se passer, ce qu'ils vont trouver en chemin et ce qu'ils vont construire. On ne peut parler d'accompagnement si l'on attend un résultat précis, défini à l'avance dans le temps et le contenu
	Négocie les termes du contrat, du cadre général de l'intervention et des régulations
	S'inscrit dans l'acceptable de cette organisation (horizon de contrôle) sans confondre guidage, formatage et accompagnement
<b>5. Mise en place d'un espace de travail pour l'accompagné</b>	Pose des questions, questionne, fait que le coaché se questionne sachant que plus le coach lui propose des questions précises et fermées, moins le coaché s'investit dans sa propre recherche : il laisse faire le spécialiste et devient passif. Peut avoir à apprivoiser l'autre pour qu'il entre dans l'accompagnement.

**5.1 Utiliser les modalités de l'entretien individuel d'accompagnement**

Travaille aux limites de la relation éducative . Utilise l'agapé en préservant la face de l'accompagné et la sienne. Ne confond pas place et position. Peut incarner le tiers pour éviter la suture.
Permet d'ouvrir des questions et de faire que le coaché en délibère, en débatte, en pose des hypothèses de lecture, fait problématiser les données de son histoire.
Permet la décantation des enjeux de la question, la perlaboration de l'avancée en train de se faire
Permet à l'accompagné de lâcher prise. Crée autour de l'autre suffisamment de désordre pour qu'il hésite, abandonne ses assurances et certitudes et accueille en lui le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre destin. Suscite une certaine mise en risque.
<p>Ecoute le plus possible ce qui s'exprime, écoute intro pathique, écoute active, double écoute : de soi et de l'autre. Dans le respect – la présence à l'autre – pas d'étiquetage – pas de dévoilement d'un « caractère », pas de « jugement de valeurs », des avis</p> <p>Ecouter – reformuler – interpréter – intervenir – provoquer : orientation par l'action.</p> <p>Rester néanmoins garant de l'institution (horizon de contrôle).</p> <p>S'attendre au surgissement du questionnement éthique.</p> <p>Avoir été attentif au sens du sacré, avoir repéré le cadre initiatique.</p> <p>Se demander en permanence ce qu'aurait fait un guide, un expert, pour faire le contraire : articuler les postures.</p>
Favorise l'ouverture, travail toujours lacunaire et inachevé : développe la possibilité de devenir progressivement autre. L'accompagné collabore à ce travail de recherche sur lui-même, sur ses rôles, sur ses pouvoirs, sur ses pulsions et le destin de celles-ci, autrement dit sur son identité professionnelle comme sur l'histoire dans laquelle il est inséré et qu'il contribue à créer.
Transmet à l'accompagné le sentiment d'avoir été compris, entendu dans ce qu'il vit et ce qu'il dit. Est soucieux de ne pas engager l'autre dans une course effrénée au dépassement de soi . Ne l'instrumente pas.
Décode les divers niveaux de lectures dans ce qui est communiqué (est dans les règles et parle des règles) Communique les règles.
Préserve la question de l'énigme d'autrui : laisse cheminer le lien, ne donne pas une réponse qui étoufferait la question ; permet que la question concernant par exemple, le rôle de celui qui accompagne aussi bien que de l'entourage du coaché, soit soulevée parce que le coaché voudrait la mettre au travail, dans une tentative d'élucidation qui relève d'un travail essentiel de la pensée. Savoir rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible du côté du coaché. La liaison d'accompagnement suppose que la question « qui est l'autre ? » reste posée, qu'elle soit mise au travail, élaborée comme un objet transitionnel, contenue sans la résoudre.
Entend les jeux de langage, les métaphores et autres doubles sens : repère des liaisons de dépendance, d'interdépendance, d'induction réciproque, de complémentarité, de substitution, de spécification progressive, de contradiction, de disjonction, d'articulation, de désinvestissement ou de surinvestissement. Ne crée pas des liens.
<p>S'oriente par l'action</p> <p>pas de planification mais de l'anticipation des possibles</p> <p>Faire des choix en situation n'est pas la même expérience que de prendre des décisions rationnelles.</p> <p>Toute activité est aussi re-création, voire invention.</p> <p>L'activité se passe essentiellement à faire des choix, sans cesse : puisque, justement, il faut suppléer à des 'trous de normes', à des déficiences de consignes, de conseils, d'expériences acquises enregistrées dans des règles ou des procédures. Donc agir, c'est prendre des risques.</p> <p>Sélectionne certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs. Les éléments ne sont pas rationnellement sélectionnés, ils s'imposent comme dimensions de la situation, comme traits signifiants soit sous la forme d'une évidence, soit d'une réalité au moins pour soi dont on va débattre.</p>
Privilégie le processus d'autonomisation :

**5 .2 Faire que l'accompagné problématise le changement**

<p>L'accompagnement est une relation éducative, une praxis et non pas un ensemble de méthodes, de techniques : un projet qu'on réinvente tous les matins. La créativité est au cœur de la relation éducative qui se pense en termes d'émancipation, de lutte contre la barbarie, pour accélérer le changement, pour davantage d'esprit critique que l'éduqué lui-même évaluera. Prévoir ce qu'on obtiendra, c'est nier l'autonomie de l'éduqué. L'autonomie n'est pas un état, c'est un cheminement inachevable. C'est savoir vivre avec ses liens de dépendance.</p>
<p>Fait des retours, des synthèses ; reformule les sentiments de l'accompagné de telle sorte que celui-ci puisse signer, dans son style propre, ce qu'il est en train de vivre</p>
<p>Peut faire des apports d'informations théoriques et/ou de méthode, en support du travail du coaché et non pas pour expliquer ou dévoiler un sens vrai</p>
<p>Utilise tous les canaux de communications parce qu'ils sont signifiants ici et maintenant mais installe ce flou qui génère ambiguïté et indécidabilité pour que se manifestent les interrogations sur autrui. Ces interrogations produisent notamment les tentatives d'interprétation des actes professionnels</p>
<p>Fait mettre en dialectique les savoirs pour lire les situations : instaure un milieu pour l'étude Travaille le rapport aux savoirs</p>
<p>N'est pas complice de l'objectif de son client. Au contraire, a la capacité de le remettre en cause. Affronte et confronte, s'il le faut mais fait preuve de modestie et d'humilité dans toutes ses propositions de lecture.</p>
<p>Quand le coaché ne ressent pas de sentiments de désarroi, de colère ou de lassitude ou quand il formule ses sentiments mais sans s'y arrêter, sans vraiment les ressentir, qu'il rationalise et se protège, le coach exprime alors ce qu'il ressent : il étonne, provoque un écho et donne une forme de permission de ressentir à son partenaire.</p>
<p>Accepte les manques de l'accompagné, du coaché mais voit en lui un sujet en croissance au lieu de voir un objet de production</p>
<p>Se met au service de l'évolution de l'accompagné, du coaché, en retrait. Se dé-saisi. Ecoute aussi les silences. Interroge le sens de ce que de l'accompagné, le coaché dit, entre-dit, pour entrevoir dans quel dialogue on s'engage.</p>
<p>Fait en sorte que l'accompagné, le coaché se donne un certain droit à l'erreur et sorte de la dichotomie échec-réussite pour passer dans le couple « essais et ajustement », la régulation.</p>
<p>Dialectise, n'en reste pas aux paradoxes. La dialectique est une relation, une liaison, un travail. Isole une ou des contradictions fondamentale(s) Différencie contraires et opposés, travaille les contradictions Puis envisage le va-et-vient des deux contraires avec l'« entre-deux » : de l'un à l'autre ; Fait concevoir une dialogie Distingue <i>le nœud</i> de la situation : pour faire tenir ensemble ce qui d'habitude ne va pas ensemble ; identifie les termes de la problématique</p>
<p>Cherchent ensemble le troisième terme qui va permettre de jouer des deux précédents Fait mettre en tension par la multi référenciation Mise en travail pour assumer ce qui « fait problème »</p>
<p>Cherchent d'autres contradictions ici rejouées, puisent dans le passé de l'organisation Fait mettre en lien : pas de recherche de cause, mais plutôt d'une histoire, dans le relier.</p>
<p>Met en situation d'assumer la relation de contradiction : Eviter le choix irrémédiable Choisir sans rien renier Articuler les contraires</p>

Rendre complémentaire Mettre en dialogue récurrente.
Problématise et fait problématiser, n'utilise pas la démarche de résolution de problèmes : suggérer des pistes de solutions possibles limite la profondeur du travail et détourne le coaché de l'analyse de la problématique plus profonde qui est la sienne Pour une compréhension plurielle : étoffe le problème en cherchant à le lire selon différents points de vue. Inscription de la situation dans un réseau de problèmes plus large. Fait mettre en récit, produire des fictions Invention et exécution de plans successifs, conduisant à la production d'une « réponse », en fait, d'une avancée pour rendre le problème habitable.
Nomme ce qui se fait pour générer une dynamique où l'accompagné élabore lui-même son orientation. Il ne s'agit pas que l'autre atteigne un objectif mais qu'il poursuive un but à sa façon et cette façon ne peut être que singulière, elle ne peut se prédire, elle s'invente au fur et à mesure, elle prend forme en se formant
Regarde un dérangement, une perturbation comme un analyseur de la situation : la crise est une occasion ou un instrument de connaissance, le conflit est le signe de la dynamique.
Repère les projections réciproques, les effets de miroir, est attentif à l'affectif. Sait contenir, être le dépositaire des affects, des émois de l'autre. Cette réceptivité repose sur un double mouvement d'identification, d'implication et de distanciation ; la dissymétrie des places permet d'éviter la complaisance, les mirages narcissiques, la confusion des places et des scènes, des rôles et des sentiments.
Se situe parce qu'il connaît les bornes entre thérapie, formation, consultance, conseil et coaching. Reste en fonction de tiers externe pour une élaboration qui n'est pas la sienne
Utilise les Habiletés - ingéniosités, savoirs incorporés Utilise l'intelligence pratique, la ruse et l'occasion favorable (la pensée Métis et du Kairos) Repère ses propres habiletés : autoévaluation en continu, réflexivité, travail de distanciation/implication (être à l'aise).
Reconnaît les effets thérapeutiques, les effets d'apprentissage et les effets de contrôle, de son intervention, chez l'accompagné.
Utilise l'arrêt éventuel en cours d'intervention pour le rendre signifiant. Le coaché peut se projeter et se se construire comme il lui convient. Néanmoins le coach en tant que garant d'un cadre institutionnel a le devoir d'intervenir et de s'interposer quand celui-ci opère des choix « suicidaires ». Cette responsabilité inclut un devoir d'ingérence (horizon de contrôle).
Varie les ressources utilisées pour impulser l'expérimentation de comportements nouveaux, la production de changements.
Travaille les contradictions pour les assumer et est vigilant sur les dérives possibles. <sup>74</sup>
Est vigilant sur la qualité des interactions et exigeant sur les engagements pris. Est garant d'une ambition pour l'autre, comme tout éducateur
Accepte et préserve l'autonomisation de l'autre. Travaille la tentation de dominer et d'instrumentaliser l'autre. Il n'est pas là pour dire ce qu'il sait, même si ce qu'il sait contribue à le légitimer. Il n'est pas là

74 Outre la *dérive thérapeutique*, fort connue, le coach a intérêt à être alerté sur la *dérive comportementaliste* (tout voir, tout montrer, réduction au visible, au mesurable, au testable) et la *dérive fonctionnaliste* (obsession de la performance, réduction de la personne à ses fonctions professionnelles) qui conduisent à multiplier les grilles, les classifications, les nosographies qui fixent la personne dans un état, dans un diagnostic, un bilan, quitte ensuite à lui enjoindre d'en sortir à l'aide d'une seconde série d'outils, dans la confusion entre l'étayage et l'instrumentation de soi. A l'inverse, la *dérive magique* consisterait à attendre que le changement se développe de lui-même, grâce à des rituels correctement accomplis, comme dans certaines thérapies systémiques.

	pour dire ce qu'il faut faire ni comment il faut le faire.
	Fait travailler les relations de l'accompagné à l'organisation, aux autres : la reliance, la solidarité entre humains ; donne sa place au sujet dans des unités sociales où le collectif assure de la reconnaissance mutuelle. Ce présumé ne prétend pas résoudre les contradictions inhérentes à l'expérience du lien social mais en faire émerger de nouvelles significations pour de possibles remaniements
	Tient compte de ses propres a priori, représentations, préjugés. Supporter l'altérité et la négativité. N'est pas là pour séduire et se faire aimer. Ne prélève pas d'impôt affectif.
	Crée les conditions dans lesquelles le coaché s'aperçoit que le changement qu'il veut mettre en place autour de lui passe par une mutation de sa propre identité, de son rôle et de son positionnement, par la remise en question permanente de lui-même
	Développe une attitude de compréhension, reste centré sur l'accompagné : bienveillance, détachement, en fonction de l'avancée du coaché. N'a pas à parler de lui, reste en retrait.
	Favorise l'autoévaluation permanente de la progression et l'identification des résultats et ainsi permet à l'autre de se débrouiller seul ; l'évolution se construisant à travers la relation inter-subjective entre le coach et le coaché.
	Ne s'enferme pas dans la spirale du don et contre don et du calcul de la dette (comptabiliser l'importance de ce qu'apporte l'autre, ou chiffrer ce qui, dans un échange, n'est pas chiffrable).
	Evalue avec lui, les risques du coaché par rapport au système professionnel. Installe un écart réflexif ; il ne s'agit pas de distance vraie ou exacte mais de distance « a-justée », c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel, du chemin qui se construit et du projet qui se dessine.
	Discute le choix d'objets par étayage que fait le coaché s'il s'opère en direction des personnes dont les comportements ou la position relationnelle sont susceptibles d'actualiser une figure maternelle de séduction archaïque, signes d'enfermement.
<b>6. Permettre le retour sur l'appris</b>	Ré-affiliation, permet de parler les liens d'appartenance, de prendre conscience du travail de reliance
	Fait passer de savoirs expérientiels à des savoirs d'expérience par l'explicitation de scènes vécues
	Fait reconstituer après coup (avec transformation) un trajet vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : fait recomposer le cheminement
	Décide avec le coaché de la forme de la restitution sous forme d'un rapport d'évaluation et à qui, si besoin est d'une restitution
	(fait) signifier la confirmation obtenue chez le coaché, dans l'exigence d'une humanisation jamais achevée : incite le coaché à se donner des perspectives et des repères, (des projets et des critères) et s'assurer de ce qui est crédible ou non et sortir des consensus mous ou superficiels qui ne suffisent pas pour affronter les avatars du destin
	Permet de faire apparaître les avancées construites, les confirmations, les étayages obtenus (qui font que le coaché habite sa parole) - Avoir rendu les problèmes habitables. Obtenir des remaniements, des déplacements
	Ne pas tout dévoiler, savoir qu'existe(nt) un ou des éléments qui doivent rester implicites ou non-dits pour que l'ensemble puisse continuer à fonctionner. Communiquer n'est pas exhiber.
	Montrer en quoi le coaching a permis de se situer par rapport à son entourage professionnel, de faire évoluer ses cadres référentiels, de connaître ses motifs, ses entraves et ses limites, de développer la capacité du coaché à se mieux situer par rapport aux enjeux des entreprises, à mieux comprendre les facteurs clés de succès pour se remettre en route et tracer son chemin
	Favorise la séparation sans être aspiré par la spirale de la dette, du don et du contre-don : œuvre pour

qu'on puisse le quitter et que jamais plus on ne pense que quelqu'un sait mieux que soi qui on est

## Référentiel pour l'entretien d'accompagnement

### Critères pour l'accompagnateur<sup>75</sup>

Les 3 compétences dans l'entretien (pas forcément présentes dans cet ordre)	critères	indicateurs de réussite
1. Créer et maintenir un espace de confiance, de fiabilité et d'initiative (créer l'entente)	Passation d'un contrat, d'un cadre d'écoute	- Lieu, durée, condition ont été négociées - Visées de l'entretien redites - Principes déontologiques de l'accompagnement rappelés (confidentialité, pari d'une avancée possible, pas de jugement)
	Création et maintien d'un espace d'« intimité protégée »	Savoir ce qui a été dit et fait pour que l'accompagné ait accepté de se risquer à travailler sur lui-même, avec lui.
	Dans le dire et le faire : questionner les certitudes de l'accompagné	Notamment dans son rapport à l'autre, au savoir et à l'institution - avoir utilisé les sept instances de l'organisation <sup>76</sup> . - avoir relevé au moins pour soi les émotions, les croyances, les images employées - une attention pour la hiérarchie entre les critères et entre les indicateurs : qu'est-ce qui fait sens pour cet acteur ? Enquête sélective
	Permettre l'élaboration d'associations personnelles	Par exemple : avoir noté au moins pour soi que l'accompagné passe d'un discours linéaire à un discours bredouillant - Avoir remarqué quand il cherche à (se) comprendre - Avoir participé à l'interprétation : recherche fragmentaire de signes à interpréter avec l'acteur, selon son système de références à lui
	Contenir l'inquiétude de l'accompagné	Avoir écouté les enjeux, privilégier la question du sens et de ses crises. - préserver la face - avoir provoqué l'anamnèse, - avoir pensé par associations - avoir identifié les répétitions.
	Accepter les stratégies de protection de l'accompagné	Par exemple, avoir noté au moins pour soi qu'il fournit une doxa consensuelle ou se situe dans l'extériorité - avoir pu contourner ces défenses
	Initier le débat de l'accompagné avec lui-même	Avoir fait naître un questionnement Etre suffisamment intervenu et au bon moment Avoir donné son avis Avoir mis les valeurs en débat
	Présence de la technique de la facilitation	Avoir donné des signes d'assentiment, d'écoute et d'entendement mais aussi des invitations à parler de ce qui se présente à l'esprit.
	Présence de la technique du miroir	Avoir redit exactement ce qui a été dit pour renforcer un comportement. Mise à disposition du compris de façon plus ou

<sup>75</sup> Voir *L'accompagnement professionnel*, De Boeck, 2007

<sup>76</sup> Cf. Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF

	<p>moins directe pour créer de l'ouverture.</p> <p>Le fait de spécifier, de pointer ce qui est dit, a facilité la perception par le locuteur lui-même des enjeux qu'il porte.</p>
<b>Éventuellement utilisation de la technique de l'explicitation</b>	<p>Avoir désigné le contenu d'une expérience sur laquelle il est souhaité que l'accompagné parle. Le pointer, mais pas le nommer. C'est à l'accompagné de le faire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir fait se remémorer une situation spécifiée, et plus encore au sein de cette situation, une approche moment par moment, chaque moment étant, l'unité qui mérite d'être qualifiée de vécu.</li> <li>- Avoir permis la mise en évocation de l'accompagné, de manière qu'il « laisse venir » ses impressions</li> </ul>
<b>Pratiquer la relance pour faire relater, mettre en récit :</b>	<p>Avoir utilisé le poids de l'histoire du sujet</p> <p>Faire passer de l'expérience aux savoirs.</p> <p>Recentrer sur l'activité professionnelle. Relier aux savoirs disciplinaires, aux gestes professionnels, créer un milieu pour l'étude du savoir lié au problème.</p>
<b>- Le questionnement</b>	<p>avoir alterné des questions profondes et des questions de surface. Les questions peuvent être d'investigation ou tactiques. Une question est formulée pour faire réfléchir, une autre pour impliquer la personne, une troisième peut servir à pointer l'implication</p>
<b>- La reformulation</b>	<p>avoir redit ce qui a été dit, à partir du langage employé par l'accompagné ou à l'inverse, dans les mots du l'accompagnateur. Elle reprend l'essentiel du message, voire le valorise ou introduit une variante pour provoquer la réaction.</p>
<b>- La clarification</b>	<p>travers de questions suivies de reformulations, ou au travers de surlignages regroupés, avoir mis en évidence une idée, un comportement ou une attitude de l'accompagné en pour provoquer une réaction.</p>
<b>- L'interprétation</b>	<p>Avoir mis en évidence une signification non explicite. C'est une explication donnée de niveau latent, du comportement ou du sentiment, à partir d'une raison consciente ou non. Une interprétation n'est valable que si elle est réellement acceptée par le sujet. Pour cela, elle doit être non seulement exacte mais aussi formulée à un moment favorable.</p>
<b>- L'élucidation</b>	<p>Avoir mis en évidence la dimension affective contenue dans un propos, pour décontaminer le fait objectif d'une émotion ou d'une représentation. Elle met en lumière la part cachée ou confuse du vécu de la personne.</p>
<b>- La confrontation</b>	<p>Avoir amené une discussion, controverse, argumentation, un débat</p>
<b>- La synthèse partielle</b>	<p>Avoir fait régulièrement un point par unité de sens, c'est-à-dire en regroupant des éléments qui font sens pour l'accompagné</p>
<b>- La permission</b>	<p>Avoir encouragé à entreprendre, à assumer, à développer.</p>
<b>- La restitution d'un effet</b>	<p>Avoir fait savoir à l'accompagné l'effet émotionnel que provoque son discours ou son attitude, pour</p>

	<p>déclencher un événement</p> <p><b>- Le jeu de rôle</b> Avoir simulé une relation ou une situation. L'accompagnant joue en général le deuxième rôle et le l'accompagné joue le sien. Il peut être efficace aussi d'inverser les rôles après avoir fait un premier jeu.</p> <p><b>- La recentration</b> Avoir forcé l'attention sur d'autres paramètres, directement liés à l'action, de façon à déconnecter les aspects critiques.</p> <p><b>- La réitération</b> Avoir repris un point de vue énoncé par le sujet soit directement, soit en rajoutant un préfixe modal (vous pensez que...)</p> <p><b>- La déclaration</b> Avoir fait connaître son point de vue au sujet sous forme, par exemple, d'interprétation.</p> <p><b>- L'interrogation</b> Avoir posé une question au sujet soit pour préciser un fait, soit pour demander son avis</p>
	<p><b>Etre vigilant sur sa posture : pas de guidage</b></p> <p>Respect – la présence à l'autre- Empathie- l'intropathie – pas d'étiquetage – pas de dévoilement d'un « caractère » Ecouter – reformuler – interpréter – intervenir – provoquer. Rester néanmoins garant de l'institution (horizon de contrôle). S'attendre au surgissement du questionnement éthique. Avoir été attentif au sens du sacré, avoir repéré le cadre initiatique. Se demander en permanence ce qu'aurait fait un guide, un expert, pour faire le contraire.</p>
<p><b>2. Susciter la mise en œuvre du processus de problématisation de l'accompagné</b>  (la rencontre)</p>	<p><b>Faire que l'accompagné pose le problème</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a conscience du problème</li> <li>- Constat de désaccord(s)</li> <li>- Reconnaissance du problème comme problème-pour-soi</li> <li>- suspension du problème.</li> <li>- Présence de reformulation(s)</li> <li>-Déconstruire les systèmes d'explications, pour ouvrir à l'apparition de contenus refoulés et déniés : soit dégager une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés et la proposer à l'étude par l'accompagné lui-même ; soit inviter l'accompagné à cette quête d'intelligibilité sans y participer</li> <li>- Installation d'un questionnement précis</li> </ul> <p>Inscription de la situation dans un réseau de problèmes plus large Relecture du problème avec des références diverses</p>
	<p><b>L'accompagné construit le problème, en élucide les conditions</b></p> <p>Avoir créé un espace d'investigation Mise en avant de données, de circonstances, d'enjeux et d'hypothèses Préservation de l'espace de construction du problème, sans précipitation vers la quête de la réponse Mise en liens des données Avoir su rester dans une ambiguïté suffisante. Proposer de l'indécidable, étoffer la problématique, explorer les lectures possibles. Construire la question comme un complexe, c'est-à-dire de développer une compréhension plurielle : chercher différents points de vue, à partir de différents référentiels, de diverses références ; en puisant dans son système de références.</p>

	<b>Identification de contradictions construites par la problématisation pour dialectiser la situation</b>	Avoir évité le choix irrémédiable, choisir sans cesse sans rien renier, chercher à articuler les contraires, à parcourir et A et non-A, rendre complémentaire, mettre en dialogie récursive. - Chercher d'autres contradictions dans l'histoire de l'accompagné, ici rejouées. Puiser dans son expérience, faire des liaisons. - Ne pas chercher les causes mais rapprocher. - Elucider la question.
	<b>Obtenir l'acceptation du travail sur soi et de soi par l'accompagné :</b>	L'accompagné questionne ses anciennes conceptions, ses manières de penser et d'agir antérieures. -Préserver l'énigme de l'autre : rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible.
<b>3. Favoriser l'élaboration de réponses</b>  <b>partielles, d'avancées (faire retour sur son expérience)</b>	<b>Favoriser la construction de scénarios de réponses propres à l'accompagné</b>	L'accompagné envisage, abandonne, reprend différemment divers scénarios - produit des avancées plus ou moins stables, - élimine certains scénarios
	<b>Production de questions nouvelles</b>	- (Faire) Hiérarchiser, proposer des priorités. - Ne pas prendre en charge le destin de l'autre - Obtenir des remaniements, des déplacements. - Ouvrir des possibles, les explorer et en même temps, en expulser certains, sans s'abstraire de la situation pour essayer de peser le pour et le contre, sans vouloir décider « en toute connaissance de cause » : s'orienter par l'action.
	<b>Mise en forme des avancées pour les rendre intelligibles à autrui</b>	S'intéresser à la pertinence des projets (personnel et collectif) comme quête du sens, de consistance et de reconnaissance. - Inciter au dégagement et à la construction du sens de son expérience - Avoir rendu les problèmes habitables

00000-----00000000000000-----0000000000000000-----0000000000

« Le monde ne se trouve jamais déjà-là, pré-construit par on ne sait quelle instance magique du réel, mais à travers le travail de forme —mise-en-aspect et arrangement rhétorique— il est recréé par l'imagination. » AFFERGAN, F., *La pluralité des mondes*, Albin Michel, Paris, 1997, p.96

## Bibliographie succincte

- Ardoino, J (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF
- Arrivé, J-y ; & Frings-Juton, I. (2004) *Maîtriser le coaching*. Paris : Liaisons
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6, pp. 99-109
- Beauvoir, de S.(1947) *Le Deuxième Sexe*. Paris : Gallimard
- Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'harmattan.
- Bolle de Bal, M. (1996) *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*, Paris : l'Harmattan.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos Chesnais. M-F. (1998) *Vers l'autonomie. L'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Delivré, F. (2002) *Le métier de coach*. Paris : Editions d'organisation
- Détienne, M. & Vernant, J.P. (1974) *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Paris :Flammarion.
- Devillard, O. (2001) *Coacher - Efficacité personnelle et performance collective*, Paris, éd. Dunod
- Dubar, C.( 2000) *la crise des identités, l'interprétation d'une mutation* Paris,PUF
- Emmenecker, A-P. & Rafal, S. (2004) *Coaching, mode d'emploi*. Paris : Marabout
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF (1992)
- Etienne, B. (2002) *L'initiation*. Paris : Dervy
- Forestier, G. (2002) *Ce que coaching veut dire*, Paris : ed. d'organisation
- Freud, S. (1992) *La disposition à la névrose obsessionnelle. Névrose, psychose et perversion*. Paris : PUF. 8° édition
- Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod
- Gaulejac de V.(1996) *les sources de la HONTE* Paris Desclée de Brouwer
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES
- Goffman, E. (1967) *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit.
- Grimal, P. (1999) *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Paris : Puf (1951)
- Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte
- Hévin, B & Turner, J. (2002) *Manuel de coaching*. Champ d'action et pratique. Paris : Dunod
- Imbert, F. (1996) L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan, pp. 147-180
- KOURILSKY, F (?) du désir au plaisir de changer : comprendre et provoquer le changement Paris : Dunod
- Le Bouèdec, G et all. (2001) *L'accompagnement en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Le Grand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles maïeutiques. Gaston Pineau, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : l'Harmattan, p.119-139
- Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard.
- Malarewicz, J.A (2003) *Réussir un coaching : grâce à l'approche systémique*, Paris, Village Mondial : Pearson Education
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Morin E., (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur
- Paul, M. (2004) *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan
- Vial, M. et Mencacci-Caparros N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université
- Wiel, G. La démarche d'accompagnement. Chappaz, G. (dir.), *Accompagnement et formation*. Marseille : Université de Provence et CRDP, 1998, p. 19-44

**NB. Reprendre les fondamentaux de la philosophie de classe terminale avec par exemple "Panorama des idées philosophiques. De platon aux contemporains" de jacqueline Russ aux éditions Armand Colin, 2000**

## Liens entre posture du « coach » et missions de l'intervenant

LES 6 MISSIONS POSSIBLES DE L'INTERVENANT <sup>77</sup>	Posture de l'expert	Du consultant En collectif	Du coaching individuel
<b>MISSION N°1 ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT ET CONDUITE AU CHANGEMENT</b>	<b>CONDUITE AU CHANGEMENT</b> Oui Conduite pour créer du changement	<b>ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT</b> Oui Accompagnement du changement déjà-là dans le collectif	<b>ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT</b>  Oui Accompagnement individuel
<b>Mission n°2. AIDE AUX PROJETS D'EVALUATION</b>	Oui Conception d'outils rationnellement organisés selon son propre référentiel	Oui Formalisation d'outils selon le référentiel du groupe	non
<b>Mission n°3. AUDIT social</b>	Oui une démarche complète	Oui Démarche de qualité sociale, seulement	non
<b>Mission n°4. CONSEIL</b>	Oui Une démarche complète Ou Préconisations finales	possible préconisations finales rapport ou restitution	non
<b>Mission n°5. ETUDES et ENQUETES</b>	oui questionnaire observations entretiens directs pour poser des hypothèses ou les vérifier démarche hypothéticodéductive	Oui Entretiens individuels et collectifs D'accompagnement Pour comprendre le fonctionnement et développer les dynamiques des équipes	<b>Oui mais au travers de ce que raconte le coaché et pour comprendre le coaché et à son bénéfice</b>
<b>Mission n°6. EVALUATION pour la REGULATION DES PRATIQUES</b>	Oui Formalisation de projets, rationalisation des pratiques Gestion des compétences	Oui Au service de la réalisation et du développement du projet de l'équipe	<b>Oui, pour lui et avec son superviseur Dans sa relation avec le coaché pour comprendre le coaché et à son bénéfice</b>

<sup>77</sup> Voir le cahier des charges du master Consultants chargés de missions d'évaluation.

### III. Le référentiel de formation<sup>78</sup>

Il est conseillé aux étudiants de faire le point régulièrement sur leurs compétences en cours de formation à partir de ce *Référentiel de formation* : cet ensemble de compétences travaillées **pendant la formation** et qui permettent d'entrer en formation, de s'orienter vers les compétences de métier, de se préparer à l'exercice professionnel.

1/ **Se mettre en situation de développer le maximum de ces compétences** pour se préparer au métier :

<b>Les compétences « instrumentales »</b>
Avoir avec l'écriture, la lecture et l'oral un rapport simple, distancié
Résumer rapidement un corpus de documents
Analyser rapidement un texte, un outil, un projet
Rester intelligible par un non spécialiste : ne pas utiliser le vocabulaire spécifique d'une école ; adapter son langage à celui du milieu ; être polyglotte
Identifier et nommer les « allant de soi » de l'organisation
Finaliser les étapes de l'intervention
Réguler son dispositif d'intervention initial
Préférer mener à bien que mener à terme. Avoir plusieurs fers au feu en même temps Savoir « faire charrette »
Référencer ses choix d'action en fonction des modèles existants en sciences humaines, notamment les modèles de l'évaluation
Proposer un cadre de réflexion théorique, issu du croisement de plusieurs champs disciplinaires, pour analyser et mettre en oeuvre une praxis
Utiliser avec rigueur des méthodologies rationnellement organisées, incorporées à l'agir (de recueil d'informations, de traitement)
Modéliser une situation pour la rendre intelligible (savoir visualiser, schématiser...)
S'accorder au « tempo » de ses partenaires : s'abstenir de dire, de faire ou de faire trop vite. Pratiquer la discrétion, c'est-à-dire la capacité de discernement en situation, de retenue judicieuse dans les paroles et dans l'agir, à partir de laquelle une série de micro-décisions peuvent être prises pour éviter les embûches et privilégier certaines pistes.
Etablir des liens entre des contextes professionnels similaires mais différents
Identifier l'exemplaire, le signifiant dans l'ensemble des

<sup>78</sup> Ensemble de compétences et de signes de réussite de ces compétences exercées pendant la formation. Ne peut pas être confondu avec le référentiel d'activité. Toute formation met en scène d'autres compétences que celles exigées dans l'exercice professionnel auquel elle prépare.

<b>variations rencontrées</b>
Restituer l'information : connaître des techniques facilitant cette restitution (graphiques, utilisation de transparents ou de logiciels) Pouvoir amener son matériel, savoir l'installer rapidement
Obtenir l'accès à l'information sur : - la fonction (ou les fonctions) tenue(s) par celui auprès de qui il intervient ; - la législation du domaine d'intervention : le droit du travail pour la gestion des carrières, le système des paiements... ; - les coutumes, règles et règlements locaux ; - le circuit de circulation de l'information ; - l'ensemble des mesures politiques ; concernant le segment social, terrain d'intervention ; - les projets en cours
<b>Les compétences « relationnelles »</b>
Promouvoir la recherche de la qualité des relations humaines au travail, distinguer lier et relier.
Négocier l'accès au terrain, l'intervention et la constitution du rapport d'évaluation. Négocier en continu, interpréter la commande, entendre la demande
Situer l'autre dans son cadre de références, pour soi Identifier son ou ses modèles de pensée, son ou ses registres de pensée, son ou ses inscriptions paradigmatique, sa ou ses logiques d'évaluation
Travailler le double processus d'implication/ distanciation. Trouver la ressource dans la contrainte
Utiliser la part fécondante du conflit : savoir nager à contre courant, supporter le rejet, la méfiance, l'antipathie sans fuir
Travailler en pertinence avec les contextes de l'intervention, et pas seulement en cohérence
Travailler dans l'estime de l'autre ou refuser l'intervention (déontologie)
Faire savoir, si nécessaire, ses références théoriques et méthodologiques sans dogmatisme. Promouvoir la connaissance des théorisations de l'évaluation et leur exercice, et de toute la culture en évaluation. Promouvoir l'utilisation possible de tous les modèles d'évaluation existants Saisir les occasions favorables pour former à l'évaluation, au quotidien : être éduquant
Faire le deuil d'un être pacifié, d'un être plein d'égards envers lui-même et son prochain et qui n'aurait jamais à connaître l'horreur du désir meurtrier. Supporter l'altérité, c'est supporter chez l'autre et chez soi un minimum de désintégration, de non-intégrité, d'identité fêlée Porter des masques, utiliser les ruses, les ingéniosités du professionnel : ne pas confondre sa personne et son personnage professionnel
Exercer une attitude clinique : être à l'écoute des doubles sens, des lapsus et des symptômes pour intervenir sur la crise du sens

<b>Les compétences « personnelles » :</b>
Développer l'intelligence des situations existantes : analyse, détection des rapports de forces, de l'institué, des stratégies, du non-dit, des conflits, de l'imaginaire au travail. Mise en jeu des processus d'interprétation et d'orientation.
Incarner les valeurs professionnelles et les communiquer (déontologie)
Travailler le passage des préférences aux références, nourrir son processus de référenciation, réguler son système de références
Se questionner sur la posture à jouer et son articulation avec l'autre posture
Faire face aux situations imprévues par un questionnement éthique intime et en parler à qui de droit
Pouvoir travailler sur le long terme avec un questionnement professionnel (perlaboration et analyse de son propre contre-transfert, altération et négativité assumées).
Travailler avec le secret : évaluer ce qui peut être dit (travailler sur comment cela doit être dit et pour cela utiliser des métaphores, ou la mythologie : évaluer ce qui ne doit pas être dit et doit être seulement suggéré, savoir attendre). Considérer le secret comme un signe mis sur le parcours de l'intervenant. Il ne s'agit pas, pour lui, de porter le secret avec l'autre, mais de signifier qu'il l'a perçu sans pour autant l'endosser. Il s'agit de poser les conditions de développement du changement sans pour autant participer à la crise.
Ouvrir ou donner de l'espace à l'autre. Permettre, stimuler, provoquer et convoquer le désir du bel ouvrage chez l'autre.
Connaissance et pratique du travail sur soi, et de soi ce qui implique un questionnement intime et continu, et de faire appel à un alter-ego « de confiance » superviseur.
Avoir confiance en soi : s'étayer à plusieurs expériences (professionnelles, familiales...) qu'on a assumé comme enrichissantes
Faire avec, assumer les limites de la relation éducative, travailler à les identifier ; se prendre comme objet d'apprentissage
Se mettre en réseau, ne pas s'isoler
Actualiser ses connaissances, continuer à se former en évaluation, être en professionnalisation
Travailler avec le silence, le manque, le vide : l'incertitude et le soupçon.
Faire le deuil du grand Tout et de la cohérence : faire le deuil de la maîtrise et de l'harmonie ; travailler le désir de toute-puissance

<b>Les compétences épistémologiques</b>
Exercer la fonction critique : travailler la désadhérence, pas d'engouement idéologique, garder son quant à soi
Appeler plusieurs référentiels, plusieurs références, plusieurs points de vue ; aller chercher des références dans plusieurs disciplines pour problématiser les savoirs et les situations.
Avoir conscience d'une éducation particulière attachée à cette université, à ce diplôme, à cette promotion d'étudiants et s'y reconnaître. Conscience d'une éducation universitaire.
Distinguer les différentes méthodes de recherches utilisables en éducation
Manier le langage, prêter attention aux significations et à l'histoire des mots
Débattre, pratiquer la controverse, savoir tenir conseil ou dialoguer
Analyser, synthétiser, évaluer rapidement les informations, prendre le risque d'un positionnement
Lire et relire, citer, référencer sa pensée, l'entretenir



#### Compétences instrumentales

- permettent l'évaluation, la mise en œuvre des dispositifs d'interventions, avec ses régulations, ses restitutions
- Développent la réactivité
- Donnent les moyens de mettre en œuvre le procès d'information.



#### Compétences relationnelles

- La relation à l'autre ; la relation éducative
- La reliance
- L'étayage
- Rendre intelligibles les situations
- Donnent les moyens de mettre en œuvre le processus de communication



#### Compétences personnelles

- Rapport à l'éthique, à la déontologie.
- Rapport au savoir
- Habiter l'imaginaire et le symbolique
- Donnent les moyens de mettre en œuvre le processus dialogique



#### Compétences épistémologiques

- la référenciation,
- la problématisation des situations.
- L'autoévaluation
- L'appartenance
- Travailler l'implication/distanciation
- donnent les moyens de mettre en œuvre le processus d'orientation

## Le référentiel de formation suite

### -Le système des savoirs travaillés pendant la formation<sup>79</sup>

#### Références et processus de référencement :

L'étudiant est en formation dans le but de constituer **son système de références** pour l'intervention : l'intervenant en organisation qui se forme à l'évaluation organise **les savoirs** présentés dans le cursus et les met en liens avec son projet professionnel. **Le programme du master initie aux savoirs utiles** à la réalisation des missions de l'intervenant en organisation formé à l'évaluation pour qu'il constitue lui-même son système de références. Pour tous les savoirs, il est très important de pouvoir citer l'auteur, de situer dans son œuvre le texte emprunté, de comprendre d'où il parle, bref de contextualiser le savoir signé.

#### 1/ Les savoirs de base<sup>80</sup>:

Nommés habituellement des **techniques** (comme la lecture rapide, l'enquête documentaire, la prise de notes, le résumé etc...), ces savoirs permettent de découvrir le savoir et de le travailler. Il s'agit de tâches, d'outils, de procédures, de méthodes : de démarches préconisées dans diverses disciplines et qui peuvent être utiles pour l'intervention. Ces **savoirs instrumentaux** sont davantage que des procédures : ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant. Ils vont permettre la « mise en scène » des autres savoirs.

*Connaissance des techniques de recherche documentaire  
des démarches d'accès au terrain et à l'information utile.  
des techniques des entretiens d'accompagnement, clinique, directifs, semi-directifs, d'explicitation, de compréhension  
des techniques de l'observation, de l'écoute  
des techniques de restitution du rapport d'évaluation.  
des démarches projet  
des démarches d'analyse des systèmes et d'analyses stratégiques.  
des méthodes de l'intervention sociale  
des différentes acceptions d'objectifs, de structure, de système  
des différents registres et modes de pensée et des divers types d'intelligence<sup>81</sup>*

#### 2/ Les savoirs fondamentaux pour être intervenant accompagnateur.

Ce sont des savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial. C'est la connaissance de notions, de concepts, de modèles qui viennent de plusieurs disciplines, de l'histoire des idées, de l'épistémologie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse ; avec une option forte sur les Sciences de l'éducation, puisque l'intervenant qui se forme ici a une particularité : il va installer *une relation éducative* avec son client pour évaluer. Ces savoirs permettent d'initier des réflexions critiques par lesquelles l'intervenant doit être passé, pensent les formateurs du diplôme, pour étayer sa posture professionnelle :

*Connaissance de notions, de concepts et de modèles :  
de l'information et de la communication  
des modèles de l'évaluation et de leurs dispositifs  
des modèles du sujet  
des théories de l'engagement  
de la théorie des représentations sociales et des représentations psychiques  
de la théorie de la médiation  
des théories du psychique*

<sup>79</sup> L'étudiant est invité à hiérarchiser la maîtrise de ces savoirs en fonction de son projet professionnel.

<sup>80</sup> Voir les compétences de base

<sup>81</sup> Cocher au fur et à mesure les contenus rencontrés, s'en servir pour son journal de formation

des modèles du « management », du commandement et de la gouvernance  
 des théories des organisations  
 des modèles de la formation et de l'éducation  
 des modèles de la santé, de l'entreprise et de la fonction publique  
 des théories de l'agir situé  
 des théories de l'activité  
 de l'imaginaire collectif  
 des constructions identitaires  
 de l'éthique  
 des notions et des modèles de la négociation  
 des notions et concepts des modèles du partenariat et des réseaux  
 des notions et concepts de la référentialisation et de la remédiation

### **3/ Les savoirs de référence.**

Ce sont des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation (selon qu'il est en posture d'expert ou de consultant). Directement en prise avec l'intervention sociale dont l'intervention éducative est une variante, ces savoirs cadrent l'écoute ou l'observation de l'intervenant. Ils permettent non seulement la réflexivité et l'autoévaluation mais aussi la « réactivité » en situation, la plasticité, en pertinence avec le milieu de l'intervention.

Connaissance des concepts de l'évaluant,  
 des logiques de l'évaluation  
 du conflit paradigmatique comme théorie profane et épistémologie ordinaire, implicite  
 des processus de conceptualisation pragmatique (dialectique – herméneutique)  
 des divers processus de décision et d'orientation dans l'agir professionnel  
 des notions de désir de maîtrise, d'autorité et d'emprise sur l'autre : les relations de pouvoir  
 de doubles notions comme le rallier – délier, le transfert - contre-transfert  
 de doubles compétences dans l'articulation des contraires  
 de la distinction entre contrôler et évaluer, entre trajet et trajectoire, entre conduire et accompagner, entre éduquer et instruire, entre projet et programme, entre action et agir, entre processus, procès et procédures, entre individu et sujet, entre référentiel et références, personne et personnage, éthique et déontologie...  
 des processus de la coordination et des régulations pour l'orientation dans l'agir ou la décision dans l'action  
 des processus de changement  
 des principes de l'écoute sensible, de l'écoute dissociée  
 des principes de l'autoévaluation  
 des notions de savoirs agis en situation  
 de travail des valeurs en acte  
 d'intelligibilité de l'agir  
 de dramatique d'usage de soi  
 d'altérité et de négativité  
 de processus identitaires  
 d'imaginaire créateur  
 d'habiletés, d'ingéniosités et de ruses dans la relation éducative.

Sélectionnés dans tous les savoirs précédents, augmentés de savoirs rencontrés ailleurs, notamment par l'expérience du terrain, **le système de références** (évolutif, réglable) de l'étudiant puis du professionnel se construit à partir d'une bibliographie personnelle ; il est ce qui oriente la formation. Ce système déploie un ensemble de questions vives pour exercer le métier. Il était un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire. Ce travail est inachevable.

## Matrice disponible dans l'agir

### **Système de références**

ensemble de questions vives

étayage d'un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire

### **Savoirs de référence**

des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation  
en lien avec sa posture professionnelle

### **Savoirs fondamentaux**

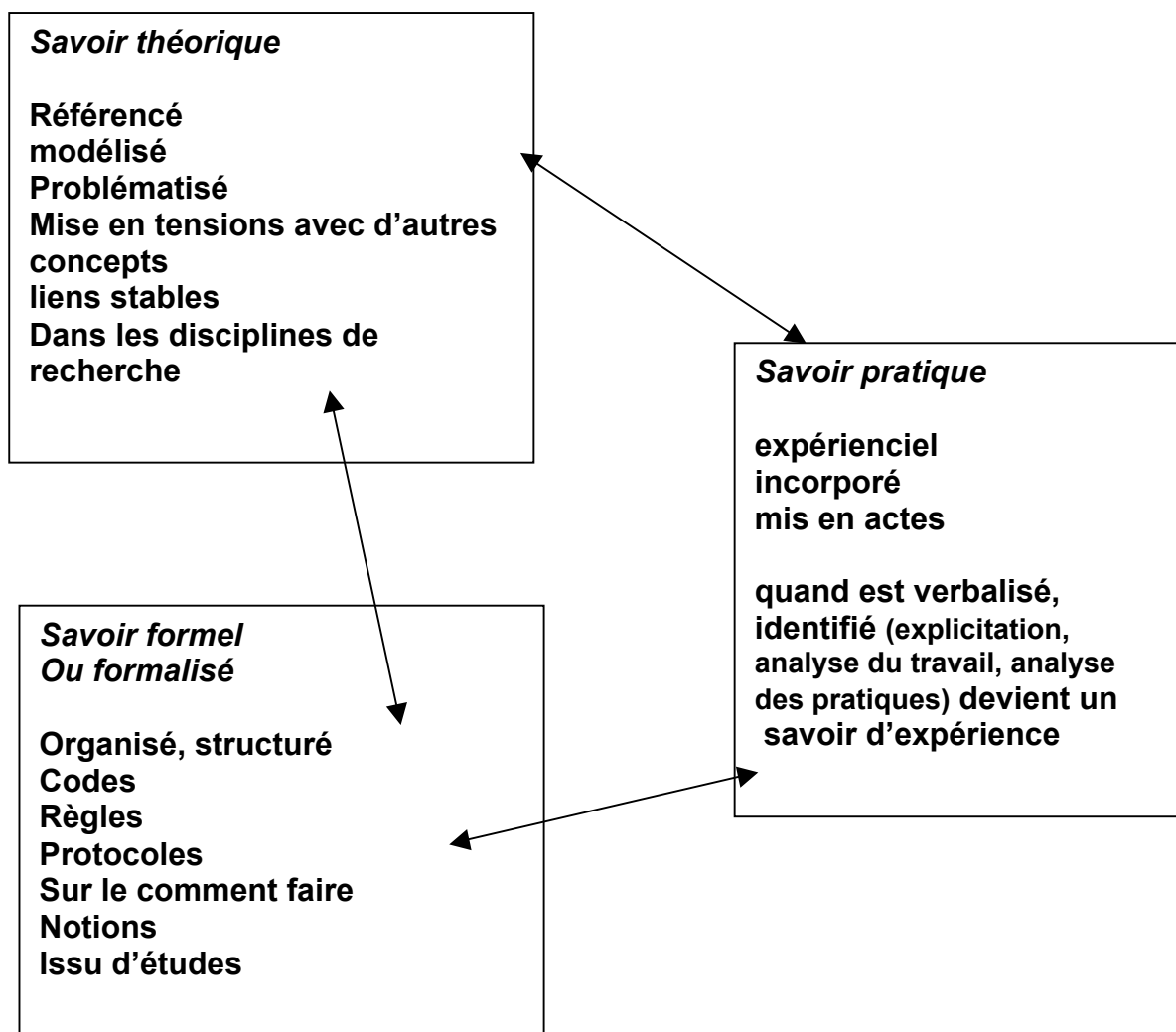
savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial  
viennent de plusieurs disciplines  
permettent d'initier des réflexions critiques

### **Savoirs de base**

des techniques

Ces savoirs instrumentaux sont davantage que des procédures : ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant.

permettent la « mise en scène » des autres savoirs.



« L'interlocution ne peut s'accomplir par le simple effet d'un vœu pieux concernant les mérites du « dialogue » mais par une descente profonde, patiente et souvent détournée, dans le labyrinthe du sens. »

Roland Barthes (1984) *Ecrire, verbe transitif? Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, p.28

## Le référentiel de formation suite

### - Le Programme<sup>82</sup> du Master 2

### l'accompagnement professionnel individuel (coaching) voir la plaquette

Un programme de formation qui ne réduit pas à vouloir instrumentaliser le formé, offre des étayages possibles et ne donne pas des certitudes : « Si je veux aider l'autre à (se) décider et à (s')inventer, je dois aussi lui apprendre à douter. [...] Créer autour de l'autre suffisamment de désordre pour qu'il hésite, abandonne ses assurances et certitudes, et accueille en lui le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre destin »<sup>83</sup>

<sup>82</sup> Cocher au fur et à mesure les contenus rencontrés

<sup>83</sup> Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6

## Référentiel de certification suite :

### les critères de certification

Ce diplôme vise à mettre l'étudiant en condition de développer, d'affirmer, de faire reconnaître son pouvoir d'agir, son intelligence des situations professionnelles, d'accélérer son processus de professionnalisation, d'enclencher une dynamique de travail rigoureux et sur soi et sur les procédures pertinentes à l'accompagnement individuel.

L'évaluation par compétences change la donne, en ce sens que « parler de compétences et non plus seulement d'objectifs, c'est éliminer deux fantasmes ordinaires, de sens commun : d'abord l'idée que le savoir pourrait être « spéculatif » et que donc, la formation ne serait que de la distribution de savoirs (de la « transmission »). Or on sait aujourd'hui que le savoir est nécessaire, pas seulement pour faire quelque chose<sup>84</sup> mais pour se donner du sens : « Les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s'imposent pas pour autant aux autres. A vrai dire, un savoir n'a que le sens qu'on lui donne. [...] Un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien. »<sup>85</sup> (p. 118).

L'autre fantasme auquel on ne peut plus avoir recours est que le travail ne serait que du « machinal » que l'on ferait sans y penser. On sait aujourd'hui que travailler, c'est mettre en actes des compétences, c'est-à-dire faire, dire, penser, ressentir. On parle alors de compétences incorporées, de savoirs en actes, d'habiletés<sup>86</sup>. Il semble important de ne pas réduire la compétence à une action finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste de l'action (théorie de l'action rationnelle). L'agir est plus large : les errances et les détours y sont *signifiants* avant d'être seulement productifs. Travailler, c'est aussi désirer, rêver, avoir des émotions, ce n'est pas seulement produire ». (Vial, 2006 voir michelvial.com).

### **Compétences et critères de validation des acquis**

**1. Référencer sa pratique et faire un travail sur soi : conceptualiser l'évaluation en éducation, travailler sa vision du monde, son épistémologie, ses références en situation, son rapport au savoir ; acquérir une culture en évaluation pour conduire une intervention éducative. . Avoir un programme d'auto-formation : avoir travaillé le processus de distanciation/implication. Avoir les moyens de se situer dans les concepts de l'évaluant pour inventer son style d'intervention.**

**2. Se repérer dans l'univers professionnel du client : aborder rapidement un milieu professionnel, discerner les problématiques, les questions vives du client ; inventer des moyens de greffer une offre d'intervention éducative (un accompagnement professionnel) pertinente à son milieu.**

**3. Avoir construit un système de références pour agir et mettre en scène la posture d'accompagnateur : travailler sa posture professionnelle ; s'exercer à la polyglotie ; s'être approprié le référentiel d'activités, pour diversifier son style d'intervention.**

**4. (Faire) problématiser les situations et dialectiser les enjeux :**

**Différencier études et recherches**

**Maîtriser les outils de l'accompagnement professionnel et les théories dont ils sont issus**

**Traiter rapidement une somme d'informations en fonction d'une thématique**

**Organiser un cadre pour l'étude dialogique, une rencontre avec l'accompagné**

**Organiser une réunion de travail, s'inclure dans un travail en équipe**

**Mettre en scène la problématisation (dialectisation) et l'orientation par l'action (écoute).**

**Avoir un projet d'évaluation à chaque mission pour propager la culture en évaluation..**

84. C'est la distinction entre l'agir et le fabriqué, la praxis et la poiésis.(cf. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux : Matrice Pl. - Imbert, F. (1994) Les "métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens, *L'année de la recherche en éducation*, pp.153-164 - Imbert, F. (1994) *Médiations, institutions dans la classe*, Paris : ESF - Imbert, F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF).

85 Rey, B. (2000) Un apprentissage du sens est-il possible ?, Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 107 - 126.

86 Joas, H. (2001) La créativité de l'agir, *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44

Quel travail de l'étudiant permet d'obtenir le diplôme ? A partir de quoi (de quand) il est décidé que l'étudiant obtient le diplôme ? Quel seuil ?

Deux sessions doivent être organisées pour chaque semestre. Les notes ne se compensent pas en Master 2 (pas de moyenne). Les compétences évaluées (voir programme, tâches et référentiel de certification), par semestre, en Plus ou Moins doivent être **toutes** suffisamment acquises pour obtenir le diplôme.

Puisque l'université continue à demander des notes, **2 notes seront utilisées : 05 (pas acquis)– 15 (acquis), sauf pour le travail de fin d'étude.**

Un jury de diplôme peut cependant statuer sur les cas particuliers en fin d'année et valider un module de son propre chef.

Un semestre échoué peut être refait l'année suivante (redoublement autorisé s'il est fait dans la foulée). La présence aux cours concernés est alors obligatoire.

## Compétences visées en fin de formation

Le professionnalisme du coach en exercice	Critères de la certification
A l'expérience	Du travail de formateur ou de consultant <sup>87</sup>
	Du détachement résultant d'un travail sur soi conséquent et inachevable
	De mutations professionnelles
	De la relation hiérarchique
	De la culture d'entreprise
	Du travail avec l'intuition et le ressenti
	De l'ouverture, de la vigilance, contre tout sectarisme, tout dogmatisme
	De l'autoévaluation, de la réflexivité, du « double fond », de la lecture simultanée à plusieurs niveaux, de la dissociation (être absent et présent pour évaluer les interactions)
	Du questionnement critique sur soi
	De la prise de risques pour être créatif
Est dans le changement	Est attentif à ses propres processus de changement
	Sait qu'il apprend de l'autre sur soi, de l'altération et de la négativité, de la différence
	Accueille l'imprévisible de la relation humaine comme une richesse
	Sait quel champ de références et quel dispositif il privilégie en ce moment
	Utilise les contraintes pour les travailler comme des opportunités.
Fait un travail sur soi inachevable	Travaille à sortir de ses entraves et fait avec.
	Continue à élucider son rapport au pouvoir
	Continue à éclaircir son rapport à l'argent
	Travaille sa problématique personnelle
	Accepte la confusion passagère
	Accepte de ne pas comprendre
	Travaille à se défaire du jugement : réceptivité non jugeante et non directrice
	Assume ses peurs et accepte d'avoir peur
	Donne leur place aux émotions, les accueille, les nomme et facilite leur explicitation
	Travaille son rapport à la Loi
	Travail son désir d'emprise, n'est pas dans la logique de contrôle
	Est préparé à avoir un questionnement éthique.
	Est en demande de supervision
A conscience du corps professionnel et du processus de professionnalisation	Travaille à faire reconnaître sa légitimité, par ses pairs et dans le coaching, et ne se contente pas d'une légalité obtenue par une certification.
	Se reconnaît comme coach, s'y autorise
	Est en recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée ce qui se traduit par des questionnements et des évaluations permanentes sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être
	Travaille son ancrage professionnel
Travaille son rapport au savoir	Parle depuis un corpus théorique de référence qu'il s'est construit et en possède d'autres autour.
	Croise plusieurs approches théoriques.
	Utilise ces savoirs pas forcément de façon directe, les met en scène.
	Exerce sa fonction critique et a des références précises.
	Fait évoluer en permanence ses références, ses savoirs.
	Ses connaissances sont reliées à des approches théoriques pour conceptualiser l'individu, le groupe, l'organisation, l'institution et le social, et leurs liens
	Distingue théories, modèles et outils et les articule
	Est vigilant sur la dérive instrumentale
	Peut resituer les modèles et les outils en perspective avec les théories dans lesquelles ils ont été formalisés

<sup>87</sup> critère de recrutement

Ce cahier des charges participe de « l'ingéniérie de la formation » et peut paraître, à ce titre, enfermant, mais n'oubliez pas que former implique qu'on garde au contenu son caractère énigmatique pour qu'il conserve sa puissance d'interrogation. C'est aussi parce qu'il y a *mise en énigme du savoir*, qu'on apprend :

« Si le contenu de ce qu'il y a à transmettre, globalement, n'est plus fondamentalement matière à discussion, voire énigmatique, le transmettre comme choix, comme acte, qu'il soit spontané, générique ou professionnel, va tendre vers l'invisibilité. Si le contenu du devoir transmettre paraît s'imposer, se neutraliser comme une 'loi' extérieure à nous, ne pas faire problème, le Transmettre lui-même perd sa formidable puissance d'interrogation ».<sup>(88)</sup>

Cette puissance d'interrogation, c'est la connaissance articulée avec votre expérience qui peut la provoquer :

« Ce qui est formateur [pour les travailleurs], c'est-à-dire ce qui accroît leur rayon d'action et leur **pouvoir d'agir**, c'est de rencontrer la possibilité de changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies. [...] c'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences qu'on conserve la main sur son histoire, non pas en la niant mais par l'entremise de son développement. La connaissance comme telle n'est sûrement pas à l'origine de ces remaniements vitaux. Elle n'en est pas la source. Mais on irait vers de graves mécomptes si on oubliait que, pour autant, elle en est l'une des ressources essentielles. »

<sup>(89)</sup>!!

**Aix-Marseille Université**  
**Université de Provence**  
 UFR Psychologie et sciences de l'éducation  
 Département des Sciences de l'éducation

---

88 Schwartz, Y. Colloque Transmettre, Aix-en-provence, juin 2004

89 Clot, Y. ( 2001) Editorial Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, pp. 7-15