Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ?

Odile Thuilier, Bruno Goloubieff„ Michel Vial

▶ **To cite this version:**

Odile Thuilier, Bruno Goloubieff„ Michel Vial. Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ?. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2014. hal-01488591

HAL Id: hal-01488591
https://amu.hal.science/hal-01488591

Submitted on 17 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revue « Les Dossiers des Sciences de l'Education » - Editeur : Presses Universitaires du Mirail (PUM) - ISSN : 1296-2104 – Toulouse – France

Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ?

Thuilier, O. Mcf, Goloubieff, B. doctorant, Vial, M. Pr. Aix Marseille Université.

Unité de recherche EA 4671 ADEF
Equipe EFE (évaluation, formation, éducation)

Résumé :

Changer en formation est un contrat tacite trop souvent ambiguë. Communiquer aux stagiaires sa conception de la formation n'est pas chose aisée. Cela prend du temps or le temps est compté. Vouloir « accompagner le changement en formation » est-ce raisonnable ?

La relation éducative est une dialectique entre guidage et accompagnement, et c'est ainsi qu'elle est une pratique d'étayage. Sauf qu'en formation, l'accompagnement n'est qu'un moyen pour mieux faire acquérir les savoirs, ce qui fait du contrôle l'essentiel de ce qui caractérise la formation. Or le contrôle débouche naturellement sur le guidage, ce qui a, à tort, mauvaise presse aujourd'hui. Une tendance actuelle semble conduire les formateurs à auréoler la pratique dite d'accompagnement qui apparaît alors comme la bonne pratique désirée, le formateur incarnant alors la figure d'une « bonne mère », d'un gentil organisateur, passant sous silence l'image fantasmée du contrôle qui serait lui, coercitif. Survaloriser la notion à peine travaillée d'accompagnement sème la confusion et peut dénaturer la pratique de formation en faisant croire au formé que l'acquisition des savoirs y est secondaire, au profit d'un cheminement personnel hors contrôle, au gré de ses envies. L'accompagnement confondu avec un «laissez aller », un espace de liberté sans cadre ni marge, dessert la formation dans sa double dimension de processus et « d'effort méthodologique ».

Pourtant, si la formation donne une place structurelle spécifique aux savoirs, contrôler l'acquisition pour instruire peut aller de pair avec accompagner la maturation, l'appropriation des savoirs. A condition que le formateur fasse la différence entre une formation instrumentale, une formation opérationnelle et une formation épistémologique : trois catégories simples qui peuvent lui permettre de s'orienter. L'hypothèse de travail construite ici et proposée à discussion, est que dans une formation épistémologique, travailler *le rapport au savoir* des stagiaires pendant la formation ouvre des perspectives pour faire une place visible et conséquente à l'accompagnement professionnel et pédagogique ; à condition de ne pas leurrer les formés : le contrôle reste in fine ce qui détermine la validation de la formation. L'outil « cahier des charges de la formation » devenant alors indispensable, comme l'un des médiateurs de développement et de transfert de compétences. Il sera alors rendu compte du contenu et de l'usage de cet outil, tel qu'il a été mis au point sur une période d'expérimentation de cinq ans, dans les cursus de master.

Mots clefs : évaluation située – cahier des charges de la formation – rapport au savoir – formation épistémologique – accompagnement -

Introduction

Dans le contexte particulier de la formation professionnalisante, vouloir « accompagner le changement en formation » est-ce raisonnable ? Au-delà de l'intention naïve ou angélique de vouloir faciliter le changement, est-il possible de se donner un cadre d'exercice et des outils qui favorisent l'appropriation des concepts rencontrés en formation et permettent aux étudiants de faire évoluer leur rapport au savoir ?

Car, changer en formation est un contrat tacite trop souvent ambigu. Communiquer aux étudiants sa conception de la formation n'est pas chose aisée. Cela prend du temps, or le temps est compté. L'outil « cahier des charges de la formation » veut remplir ce rôle d'accélérateur du changement en communiquant par écrit les référentiels d'une formation aux étudiants.

Cet article fait le point sur une expérience conduite dans un master 2 où pendant cinq ans a été élaboré un cahier des charges. Une enquête en fin de formation d'une promotion d'étudiants et de leurs formateurs, sous forme d'un questionnaire et d'entretiens pour commenter des moments de formation filmés, sera utilisée pour mettre au jour quelques conditions nécessaires pour l'usage d'un tel outil. Nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Quels freins à l'appropriation des contenus de la formation le cahier des charges permet-il de pointer ? Quels rapports au savoir empêchent le cahier des charges de remplir sa fonction d'étayage des étudiants ?

1. Le cadre théorique : accompagner le changement en formation ?

La relation éducative, on le sait (Beillerot, 1998 ; Vial, 2010), est une dialectique entre guidage et accompagnement, et que c'est ainsi qu'elle peut être une pratique d'étayage cognitif, psychique et social (Vial, & Caparros-Mencacci, 2007). Sauf qu'en formation, l'accompagnement n'est qu'un moyen pour mieux faire acquérir les savoirs, ce qui fait du contrôle l'essentiel de ce qui caractérise la formation, et la différencie du coaching, de l'analyse des pratiques (Fumat, Vincens, & Étienne, 2006) ou de la supervision professionnelle (Vial, 2011).

Or le contrôle débouche naturellement sur du guidage, ce qui, à tort et à raison, a mauvaise presse aujourd'hui. La tendance actuelle conduit les formateurs à survaloriser la pratique dite d'accompagnement qui apparaît comme la bonne pratique désirée, le formateur incarnant alors la figure d'une « bonne mère », d'un gentil organisateur, ce qui permet de dissimuler l'image fantasmée du contrôle qui serait lui, coercitif. Survaloriser la notion d'accompagnement au lieu d'en faire un concept (par exemple en mélangeant relation éducative et relation d'aide) sème la confusion. Tout fini par être appelé « accompagnement », sans effort scientifique de distinction (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010 ; Paul, 2004).

De plus, l'accompagnement confondu cette fois avec un « laissez aller », un espace de liberté sans cadre ni marge, centré sur le « développement personnel », dessert la formation dans sa double dimension de « processus » et « d'effort méthodologique » (Caspar, 2011), en faisant croire au formé que l'acquisition des savoirs y est secondaire, au profit d'un cheminement personnel hors contrôle, au gré de ses envies, de ses soucis « moïques », centrés sur son Moi (Imbert, 1996). Donc, « L'évaluation de l'impact de la formation est indispensable, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. Une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation, d'en vérifier l'efficacité pédagogique en termes d'acquis des participants et de s'assurer que le transfert des acquis est effectivement réalisé sur le terrain professionnel, afin d'inférer l'impact de l'action. » (Gérard, 2003).

L'affaire se complique quand on réalise que même quand le formateur « joue son rôle de réassurance, d'encouragement, de valorisation du travail accompli, de compréhension et d'encouragement des interrogations et des éventuelles lassitudes, et de mise en mouvement de chaque nouvelle étape à venir, sans imposer a priori aux stagiaires sa vision du problème ni sa façon de prendre la question » (Lerbet-Sérini, 1999, p.155), cela ne fait pas qu'on sorte du guidage. Sinon à croire que guider, c'est être impositif et rigide. Or, il y a longtemps qu'en évaluation on a inventé le « contrôle participatif ». Les experts ont appris à construire des « dispositifs de débat » pour mieux implanter leur conception du probléme à traiter (Uhalde, 2001) et à faire participer les acteurs à la

construction de normes référentielles (Figari 1994), sans cesser d'être des experts. Le contrôle, le guidage ne sont plus terroristes, ils persuadent, ils ont appris à convaincre qu'il faut « améliorer en continu ses pratiques ». Il n'y a pas que l'accompagnement qui est une co-construction.

La place de formateur est construite sur une ambiguïté qu'on connaît en évaluation sous l'expression « devoir faire du formatif et du certificatif ». Pour le formateur effectivement, « la posture n'est jamais stable » (Lerbet-Sérini, 1999, p.173). Les *moments* (Stern, 2000) d'accompagnements (quand on se croit obligé de les introduire pour adoucir le guidage) sont utiles, mais ils sont subordonnés, utilisés *au service du guidage et du contrôle* : le formateur a tellement intégré la commande institutionnelle, qu'il ne le voit pas toujours, et il oublie qu'en fin de compte le produit exigé est validé ou non, le reste n'est que du moyen pour viser cette fin. La formation est une pratique qui reste surdéterminée par la poiésis, une fabrication, et ne peut pas être que dans une praxis, une création (Imbert, 1990), sans se dénaturer. Que ce projet de transformation de l'autre soit un leurre n'y change rien, les formés même posés comme « se formant » obéissent au moins à un impératif : l'obligation de se changer en pertinence avec le dispositif proposé, au risque de ne pas être validés. Mettre l'accompagnement en avant permet tout au plus de rassurer et de masquer l'espace de conformisation. Pour le formateur, placé dans le continuum entre praxis et poiésis, il n'est pas nécessaire de choisir mais de se situer, savoir quand est-ce qu'il est dans l'un et quand il est dans l'autre, pour ne pas les mélanger et jouer un jeu de dupes. A un moment *t* il lui faut savoir s'il contrôle ou s'il accompagne —et le décider nécessite d'évaluer : c'est une des dimensions de « l'évaluation située » (Vial, 2012).

Autrement dit, le formateur est tenu d'avoir la double compétence : contrôler d'abord et accompagner de temps en temps, pour mieux (faire) réussir. L'accompagnement en formation est au service du contrôle des acquisitions. Parce que la formation donne une place structurelle spécifique aux savoirs, contrôler l'acquisition pour instruire peut alterner avec accompagner la maturation, l'appropriation des savoirs. C'est dire que le formateur est là pour *étayer le formé : le déstabiliser et le contenir.* Le dosage de l'instruction - guidage et de la maturation - accompagnement dépend de la nature de la formation. Il est donc utile que le formateur fasse la différence entre une formation instrumentale, opérationnelle ou épistémologique : ces trois catégories peuvent lui permettre de s'orienter.

Formation instrumentale	Formation opérationnelle	Formation épistémologique
Transmission d'outils	Développement de compétences	Travail sur le rapport au savoir et le soi professionnel
Dans l'instruction (rendre savant) Souci d'efficacité	Dans l'éducation (instruire + accélérer la maturation) Souci de l'appropriation	Dans la maturation Souci de réorientation
Ingénierie des savoirs-objets	Organisation des processus d'apprentissage	Préparation à la relation humaine au travail
Un continuum : Plus de contrôle, moins d'accompagnement (versus) moins de contrôle, plus d'accompagnement		

Trois natures de formation, trois dosages.

L'hypothèse de travail construite ici, est que dans une formation épistémologique travailler *le rapport au savoir (*Beillerot, Blanchard Laville & Mosconi, 1996) des formés pendant la formation ouvre des perspectives pour faire une place visible et conséquente à l'accompagnement ; à condition de ne pas leurrer les formés : le contrôle reste in fine ce qui détermine la validation de la formation. Alors, l'outil « cahier des charges de la formation » semble devenir indispensable, comme l'un des objets médiateurs de changement et de transfert de compétences.

2. L'expérience de terrain :

L'outil « cahier des charges de la formation » a été mis au point sur une période d'expérimentation de cinq ans, dans les cursus de master. Le besoin est venu d'expliciter aux étudiants ce que la formation leur demande. Ce sont d'abord les tâches de validation qui ont été explicitées, les « consignes » des devoirs, les modalités de contrôle.

2,1 Le cahier des charges de la formation

Un cahier des charges doit permettre aux étudiants qui suivent une formation de se repérer dans l'ensemble des exigences à respecter et des ressources proposées par l'institution de formation. Petit à petit, il est apparu que le cahier des charges est composé de trois parties : le référentiel métier, le référentiel de formation et le référentiel de certification. Il ne peut pas être réduit au seul référentiel de certification, le référentiel de formation étant sinon dissimulé sous la certification et les étudiants conduits au bachotage.

Le référentiel métier est un ensemble de repères opérationnels liés au poste de travail, qui veut distinguer les tâches, les missions et les compétences de bases exercées et attendues d'un professionnel qualifié dans un secteur d'emploi défini, en réponse à des besoins sociaux. Il permet aux recruteurs d'avoir des informations précises sur les métiers qui sont reconnus, légiférés, organisés par le Ministère du Travail. Il est un outil pour piloter la gestion des emplois, et parfois pour contrôler ou valider des compétences, ou encore pour prescrire ou organiser des produits et des prestations de formation. Il comporte toutes les règles qui organisent le métier et la responsabilité du professionnel en exercice. Mais tous les métiers ne sont pas réglementés.

Le référentiel de formation est l'ensemble constitué par :

- le projet de formation, les visées pédagogiques des formateurs, les orientations propres à une formation, dans une institution particulière,
- la liste des compétences à apprendre/exercer pendant la formation : combinaison de savoirs, de gestes et d'attitudes activées en situation,
- le dispositif de formation, l'organisation des séquences de formation et les tâches prescrites/proposées pour *apprendre* les compétences professionnelles qui préparent à l'exercice du métier.

Le référentiel de certification est l'ensemble des épreuves de contrôles organisées pour attester des acquisitions nécessaires à l'entrée dans une profession ou dans un grade. Et l'ensemble des critères de réussite permettant de décider que le candidat est devenu un professionnel, qu'il est suffisamment avancé dans le processus de professionnalisation pour pouvoir exercer sans danger pour lui-même, ni pour autrui. Contrôle signifie ici vérification des bonnes pratiques, sécurité des gestes, conformité aux normes de références ; vérification de l'acquisition des compétences, conformité aux usages.

On parle de référentiel pour signaler qu'on est tenu de se référer, c'est-à-dire de se reporter aux contenus collectés dans le document, pour explorer son rôle (et non pas seulement pour s'autocontrôler et s'y tenir), pour se comprendre, pour travailler ensemble. Il est donc essentiel que le Cahier des charges devienne un outil partagé, commun, et qu'il serve d'interface entre les étudiants et les formateurs du diplôme. Le cahier des charges est utilisé en cours. Il est attendu que l'étudiant n'hésite pas à demander des éclaircissements, à participer à la meilleure expression de ce qui est dit, à faire part de ses questionnements à partir du document.

2, 2. L'enquête auprès des utilisateurs du cahier des charges en formation

Deux empiries ont été réalisées avec les étudiants et les formateurs d'un master 2, où se forment des intervenants en organisation : d'une part des entretiens d'étudiants suivis pendant une année, et conduits à partir d'extraits de film des cours entrain de se faire, et un questionnaire ponctuel en bilan de fin d'année, d'autre part.

Les entretiens ont eu lieu avec les formateurs. Cette technique s'inspire de l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, 2000) permettant une analyse de l'activité. Les deux questionnaires comportent des questions ouvertes. Celui des étudiants : « 1/ Comment avez-vous vécu pendant l'année de formation cet outil ? 2/ Et maintenant qu'en pensez-vous ? Des anecdotes seraient bien venues ». Celui des formateurs directeurs de mémoire : « 1/ Ce que le cahier des charges facilite avec l'étudiant. 2/ Les choses moins évidentes, voire difficiles. Si possible racontez des anecdotes ».

Le travail d'analyse des données recueillies dans ces deux empiries est une *analyse de contenu qui* consiste en « un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 1977, p.42). Ce travail sur la parole en acte a pris appui sur une analyse thématique du discours. Elle consiste en « des opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (Bardin, 1977, p.207), en considérant « les discours directs (significations manifestes) » (idem) ce qui est signifié (le contenu), permettant un classement par thème et ce qui est signifiant (le contenant), c'est-à-dire ce qui porte sur la manière d'aborder une question, la posture. Cet article ne peut utiliser que des extraits significatifs pertinents à notre propos dans l'ensemble du corpus recueilli.

2,3. Traitement des données recueillies

2,3,1. Analyse des entretiens avec les formateurs

La recherche en cours (Goloubieff, 2012) tente de comprendre ce qui empêche les formés de problématiser dans une formation où la problématisation constitue une des visées majeures, un changement attendu. Sept catégories d'empêchement chez l'étudiant ont été identifiées : entraves de conceptualisation, de perception, traumatologique, d'exclusivité, d'expérience, temporelle et paradoxale. Les deux premières sont en rapport avec le cahier des charges.

- Le cahier des charges ne met pas à l'abri d'une attitude de refus :

La question est posée en début de formation au formateur : « *j'ai toujours une question, dans l'intervention, est ce qu'on peut parfois être en posture de consultant, d'accompagnateur, et parfois dans une posture plus fermée, plus experte ?* ». Le formateur commente ce passage du film du cours en disant que la question posée comprend déjà la réponse : la formulation est donc de type « apocritique » (Meyer, 1986, p.20) dans la mesure où la personne se positionne dans une logique d'indifférenciation question/réponse. En cela, elle « suggère des réponses qui peuvent réduire les possibilités de questionnement » (Mencacci, 2003, p.131) et en appelle à une réponse fermée contenue dans la question elle-même, ce qui fonctionne comme « réducteur du problématologique » (Meyer, 1986, p.121).

Cette conceptualisation d'une double posture simultanée (dans une même intervention) est le signe d'une volonté de maîtrise (tout pouvoir faire en même temps : guider et accompagner) incompatible avec l'accompagnement. Cette question pourtant prévue, agace le formateur, étant donné que toute la formation est axée sur la distinction et la lutte contre le « *mélange* » nommé aussi « *confusion new age*, » ici des postures contraires d'expertise et de consultant (Vial & Mencacci, 2007). Le risque du non-choix en situation engendre un évitement du travail sur soi en formation : jouer une posture en fonction de la situation (et une seule à la fois) est autrement plus difficile que de croire être en toute puissance des deux postures.

De plus la question posée par l'étudiante est résolue dans le cahier des charges : *« Les postures de l'intervenant tendent toutes à l'étayage de l'autre mais diverses conceptions de cet étayage co-existent. (…) 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 ses risques de dérive. S'il a fait ses choix et 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. 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 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. 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. Les postures s'excluent dans la même intervention, chez la même personne. ».

Le problème du choix de la posture parcourt la durée de la formation, elle permet de maintenir vivante la problématicité (Mencacci, 2003, p.127) des situations vécues (en formation et sur le terrain). En cherchant à clore définitivement cette question, l'étudiante ne se positionne pas en tant qu'apprenante, mais en tant que professionnel doté d'une conception établie qu'elle ne veut pas remettre en question. L'étudiante n'a pas encore réalisé que ces deux postures (expert et consultant) sont des contraires. Même si le cahier des charges fournit un certain nombre d'éléments conceptuels et de guidage pour la formation, la simple lecture et relecture ne suffisent pas à l'appropriation de concepts contraires et encore moins du concept de *contraire* lui-même. Par ailleurs, l'hypothèse émise par le formateur est que l'étudiante a rencontré le mélange des postures sur le terrain chez des intervenants qu'elle souhaiterait prendre pour modèle.

La question du choix de la posture posée au formateur semble renvoyer à la non-lecture du cahier des charges. Voici le commentaire du formateur : (*6) F : « en plus la réponse elle est dans le cahier des charges. Donc la personne qui me pose cette question n'a pas lu le cahier des charges ! Alors déjà, ça, ça me gonfle ! Donc je n'ai pas envie de répondre à la question, parce que cela fait partie des questions imbéciles que l'on va se traîner pendant deux semaines à peu près et qui doivent être résolues le plus vite possible dans l'année, parce que c'est vraiment des fausses questions : est-ce qu'on peut dans la même mission à la fois être expert, consultant et coach ? Et bien non. L'intervenant n'est pas un couteau suisse. »*

Le cahier des charges répertorie les termes de la formation et indique les textes et les documents théoriques utiles. Son étude semble incontournable pour s'approprier les concepts et travailler les différentes problématiques propres au métier d'intervenant en ressources humaines auquel prépare le master. Penser pourvoir vivre une formation en faisant l'économie d'un travail d'étude implique une attitude de rébellion en marge de ce qui peut être attendu de la part d'un formé, une perception décalée de la posture adéquate en formation. Le formé n'entre alors pas en formation, il se considère comme déjà tout formé. Se vivre comme un professionnel abouti, en état de professionnalité, c'est rejeter les contenus de formation et se focaliser non pas sur son propre changement mais sur le formateur comme distributeur de savoirs finis, d'outils à utiliser.

En début de formation, la difficulté majeure des formés réside dans la compréhension du discours universitaire. Ils doivent apprendre une langue, celle des sciences humaines et puis s'approprier les concepts qui permettent la réflexivité. La prise d'initiative et la multiplication des sources d'apprentissage favorisent l'appropriation des concepts. Le cahier des charges à lui seul ne peut suffire. C'est écrit, certes mais ce n'est pas compris. Si un étudiant comprenait tout le cahier des charges à la première lecture, c'est qu'il n'aurait pas besoin d'être formé. C'est justement la non-reconnaissance, la non-acceptation de ce besoin de changer qui freine les acquisitions. Les incontournables d'une formation, même écrits dans le cahier des charges, doivent être appris.

- le cahier des charges ne met pas l'abri d'une attitude de conformisation

Si le cahier des charges indique bien les cibles de la formation, l'adhérence aux principes et aux contenus ne devrait pas être de l'ordre de la soumission. Il est attendu que le formé fasse preuve d'esprit critique, y compris à l'égard du dispositif qui le forme. Or, certains formés plongent dans la formation et ne sont plus en mesure de prendre le recul nécessaire. Cette attitude peut être nommée « dérive *scolaire* » dans la mesure où contrairement aux formés vus précédemment, ceux-là s'insèrent sans aucune retenue dans ce qu'ils prennent pour un moule didactique : ils se rendent conformes. On pourrait dire que ces formés « *jouent aux bons élèves* », qu'ils « *font leurs devoirs* » : ils se rendent quittes et singent le processus de changement.

La formation implique un risque inhérent : les formés peuvent faire semblant de problématiser leur changement. Il est difficile de savoir si l'étudiant ne se contente pas d'imiter le processus de changement : « *F : s'ils répètent bêtement ce qu'on leur a dit. Oui ! (dubitatif) C'est la formation !* ». L'imitation se reconnaît à l'écrit comme à l'oral par un manque de relief, une platitude du travail : la langue n'est pas habitée. Il n'existe pas vraiment d'intrigue problématique qui porte le travail. Il n'y a pas d'avancée produite (Mencacci, 2003) montrant que le problème a été travaillé. Les contenus de formation sont alors instrumentalisés pour servir une stratégie de réussite du diplôme : « *Chercheur : on ne sait pas précisément si ceux qui réussissent, ont réussi parce qu'ils avaient compris ou si c'est parce qu'ils avaient fait bien semblant.*

F : oui, ça c'est toujours le cas. On peut toujours suspecter celui qui a réussi moyennement d'avoir fait semblant, ça c'est sans fin ! ».

Cette tentation consumériste consiste à se poser dans une attitude attentiste : F : « Ils disent : « *Donnez-moi des outils pour tout faire !* », ce qui permet au formé de ne pas se mettre en travail. La réponse passe avant le cheminement. Alors le problème reste à distance de soi. Le choix stratégique revient à considérer la formation d'un point de vue instrumental, telle « *une boîte à outil dans laquelle on puise* ». Cette perception implique une vision spatiale qui tend à externaliser le problème, à en faire un obstacle à franchir (Mencacci, 2003, p 81) : « *F : et bien le risque, c'est de ne pas arriver à en faire un problème pour soi ! Ne pas arriver à raccrocher leur histoire professionnelle à la thématique travaillée !* ». Il est alors impossible au formé d'entrer dans la phase de reconnaissance du problème pour soi (Fabre, 1999), dans le travail de soi, cet « usage de soi par soi » (Schwartz, 2000) qui implique des remises en question et un engagement assumant les difficultés et l'inconfort du changement, même consenti.

Cette perception idéalisée du cahier des charges en fait un objet sacré, sanctifié dont il serait impensable de discuter les contenus. L'entrée en formation par la remise en question qu'elle provoque (enjeux, peur de l'inconnu) invite certains formés à s'y référer comme s'il s'agissait d'une balise de détresse ou d'un guide de bonne conduite. Le document se réduit à un instrument de contrôle de la formation, que le formé se bornerait à suivre. Si la formation étudiée dans cette recherche privilégie les débats, les contradictions et va jusqu'à l'écrire dans son cahier des charges, il n'en demeure pas moins que les formateurs peuvent s'attendre à voir apparaître des comportements de docilité de surface, permettant à l'étudiant d'économiser le travail sur soi.

Il est donc important de pouvoir revenir sur son écriture. Par exemple, la présentation d'un cas en analyse des pratiques a mis au jour un hiatus entre les compétences attendues listées dans le cahier des charges et une situation professionnelle précise. L'étudiant a appliqué à la lettre le cahier des charges, ce qui l'a amené à refuser un accompagnement, ce qu'il pouvait ne pas faire.

146) Ch : et là du coup lui, finalement il a lu le cahier des charges… !

147) V : et il l'a appliqué !

149) V : Et d'ailleurs c'est génial, parce qu'il faut vraiment le corriger ce passage dans le cahier des charges ! Parce que le modèle, comme je leur ai expliqué, c'était ces gens qui sont à la fois coach et psychanalyste et qui décident au bout du premier entretien s'ils prennent le client en coaching ou en psychanalyse ! ce n'est pas leur cas !

421) Ch : … il a bien lu le cahier des charges !

424) V : hum ! Oui ! D'où l'utilité de corriger le critère, tout à fait !! Tout à fait ! Oui, il a été induit en erreur par le référentiel ! Oui, oui ! Tout à fait ! »

Une régulation du cahier des charges doit toujours être possible. Ce document est un support potentiel à la praxis professionnelle et se doit donc d'être évolutif.

En conclusion, le cahier des charges fait apparaître les difficultés et permet ainsi de les questionner au fur et à mesure de la formation : rébellion contre les incontournables de la formation ou, au contraire, soumission sans réflexion à une proposition transformée en norme absolue : le formé navigue entre contraintes et ressources, ce qui est le propre de la formation ; entre « soumission à la loi et capacité de transgression » (Ardoino, 1995), ce qui est le propre de l'éducation. Vouloir accompagner l'étudiant ne met pas à l'abri de ces mouvements constitutifs de la formation.

2,3,2. Résultats de l'enquête par questionnaire :

On retrouve dans les questionnaires le même va-et-vient entre contrôle et accompagnement :

« *D'abord, à l'entrée en formation, je croyais que c'était un guide formulé de façon très linéaire avec lequel je n'aurai plus qu'à monter dans le wagon » « je l'ai d'abord vécu comme un outil pleinement dans le guidage, le chemin, la voie vers la compréhension des attentes du directeur du master et l'obtention du diplôme ». « Avant de commencer au mois de septembre, le cahier des charges a donné un panorama*

complet de cette formation et a augmenté le désir de commencer le travail et les cours. La bibliographie a permis un travail de lecture avant le début des cours. Tout au long de l'année, la partie référentiel de certification a permis de lire et relire les consignes et cela a aidé à comprendre ce qui était attendu pour valider les différents modules ».

« Je m'en suis servi comme une référence. Je l'ai lu globalement et je m'y suis reportée lorsque j'avais une question sur tel ou tel point. » « Les intervenants dans la formation universitaire font souvent référence au cahier des charges, ce qui le met au cœur du dispositif et facilite l'autonomie de l'étudiant dans son travail personnel et le travail sur son soi professionnel » « Avec le recul, je pense que cet outil est un des facteurs du changement de l'étudiant dans son rapport à la maîtrise et à l'inconnu ».

Le traitement des questionnaires complète ce tour d'horizon des difficultés que le cahier des charges permet d'affronter.

Trois rapports au savoir difficultueux :

1. Le savoir comme réponse attendue :

« *Tant que l'étudiant cherche la réponse attendue chez les formateurs, pour s'y caler, il ne problématise pas, il passe son temps à vouloir remplir une fonction et s'y rendre conforme, il ne prend pas le problème pour soi, il se met dans la résolution de problème.* » (parole d'un Formateur). Corroboré par : « *si j'étais formateur, je demanderai à l'étudiant de m'interpréter sa compréhension du mémoire afin de saisir les éventuelles failles dans son raisonnement et l'aider à comprendre les attentes du jury.* » (Etudiant qui se met en position de répondre au cahier des charges comme si c'était seulement une commande, au lieu de se travailler avec).

Entrer en formation devrait supposer avoir accepté le changement. C'est loin d'être le cas.

2. **Le savoir supposé caché** par le formateur (pris pour un représentant du savoir) :

ce qui permet de se défendre de l'obligation d'avoir à problématiser : « *Ils disent : 'les consignes ne sont pas claires': ce sont des prétextes, les étudiants alors ne prennent pas la question pour eux, ils ne construisent pas le problème, comme s'il y avait une bonne réponse quelque part, cachée, que le formateur ne donne pas* » (Formateur).

« *Mon formateur ne m'aide pas : je suis en difficulté sur la rédaction de la problématique et je me sens malheureusement bien seule, mais je n'y suis pas pour rien.* » (Etudiant conscient mais qui en profite pour faire du sur-place et se délecter dans la plainte).

« *L'étudiant tente de projeter sur son formateur la figure du sujet supposé sachant pour mieux l'attendre au tournant. Il aura déplacé les enjeux et c'est son formateur qui se trouve sur la sellette* » (Formateur).

« *Difficile de ne pas répondre à la demande d'amitié, s'en tenir au vouvoiement et au rapport au savoir quitte à passer pour antipathique. Cette antipathie peut devenir un vrai obstacle et prendre la place de « tout » et justifier ainsi un échec éventuel avec un bouc émissaire tout désigné : le formateur n'a pas fait ce qu'il fallait !* » (Formateur).

Etre au clair avec sa posture de formateur est un travail inachevable.

3. Le savoir comme expérience singulière, vécu sur le mode narcissique :

Permet de se défendre contre la théorisation du problème : *« tant que l'étudiant fouille uniquement sa biographie, sans s'étayer à des lectures sur le thème, il n'avance pas : il fait du nombrilisme, il raconte sa vie et ses émotions, il se prend les pieds dans ses trippes* » (Formateur).

« *Dans le cas de la problématisation qui questionne le 'pour soi', suivre l'étudiant qui s'épanche sur son Moi est trop facile, et fait perdre de vue le travail* » (Formateur).

Faire travailler explicitement les étudiants sur leur rapport au savoir devient alors indispensable.

2,4. Résultats de la recherche

Le cahier des charges se révèle être un outil utile pour le repérage et l'étayage conceptuel. Il se doit d'être étudié et pas simplement lu. Le négliger engendre des confusions et freine la professionnalisation. Il permet d'éviter les faux problèmes, le mélange, les focalisations leurrantes sur son Moi ou sur le Formateur. Il fait apparaître ce que sinon on laisse dans l'implicite. Le rapport au savoir détermine les usages du cahier des charges : quand les formés se positionnent scolairement ou dévient vers une logique de consommation, d'instrumentalisation de la formation à des fins stratégiques, ils souhaitent obtenir des réponses claires, univoques, objectives, prêtes à appliquer et se positionnent de façon passive vis-à-vis d'un formateur à l'image fantasmée dont ils attendent tout. Le processus de changement et la visée de problématisation sont alors empêchés car le problème posé devant soi ne permet pas d'entrer dans le processus de travail de soi. Par ailleurs, le cahier des charges est menacé en permanence d'être sacralisé et réduit à un objet de contrôle, d'un guide qu'il suffirait d'appliquer. Il convient donc d'en préserver la dimension de régulation.

Conclusion :

Le cahier des charges obéit à trois critères :

1. C'est un document où sont rassemblés et signalés les éléments du *cadre légal* de la formation : les règles de fonctionnement à connaître.
2. Il dit *la particularité* de l'organisation, il communique les priorités, les orientations choisies et les moyens mis en œuvre pour les réaliser : le sens des études.
3. C'est un document qui permet le dialogue et qui est donc régulable, il n'est pas écrit dans le marbre. Il devient légitime parce qu'il *est participatif*, évolutif et consensuel.

Le cahier n'est pas un outil facilitateur en soi mais un support nécessaire, qui permet de faire voir des problèmes qui sans lui sont esquivés, enterrés, oubliés. Il est donc plus source de travail que de réponses permettant d'éviter le questionnement. Accepter le questionnement qui dérange est l'essentiel de l'accompagnement dans la formation. Et établir un dialogue qui permette le débat, la controverse, le conflit. Ce n'est pas nouveau… mais aujourd'hui les formateurs sont mieux préparés à devoir endosser et le contrôle et l'accompagnement. C'est un bénéfice de la mode de l'accompagnement.

Le cahier des charges est un outil qui n'est pas réservé aux formations épistémologiques, où est attendu un travail de remaniement de ses propres processus. Il peut se moduler en fonction des trois catégories de formation. Cet outil permet de communiquer sur le type de formation préparée et d'en dévoiler les principes. Il oblige le formateur à expliciter ses attentes et à identifier les étayages possibles pendant la formation.

Les risques de réification sont nombreux, le cahier des charges ne peut être réduit à un instrument de contrôle sans aliéner la fonction critique d'auto-évaluation à exercer en formation. Qu'il s'agisse d'étudiants ou de formateurs, le cahier des charges ne peut être vécu comme un document établi, mis à l'écart parce qu'il a tout dit et ainsi scellé le sort de la formation et du métier. Son intérêt est aussi d'instaurer une dynamique professionnelle alternant guidage et accompagnement parce qu'il donne des repères suffisants, mais ne néglige pas les zones d'ombres et permet ainsi un questionnement éthique.

Bibliographie

Ardoino, J. (1995). Editorial, *L'année de la recherche* n°2, 5-8.
Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
Beillerot, J, Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.
Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.

Caspar, P. (2011). *La formation des adultes. Hier, aujourd'hui, demain…* Paris : Edts d'Organisation.
Clot Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, 7-42.
Fabre, M. (1999). *Situation-problèmes et savoirs scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France.
Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
Fumat, Y., Vincens, Cl. & Étienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives.* Paris : ESF.
Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
Goloubieff, B. (2012). Analyse des entraves à l'activité de problématisation en formation en situation de professionnalisation Master Professionnel Quelles compétences pour l'organisateur du dispositif ? (Thèse de doctorat en cours), Université de Provence, Aix-Marseille I.
Imbert, F. (1990). Action et fabrication dans le champ éducatif. In *Les nouvelles formes de recherches en éducation.* Paris : Matrice Andsha, 105 –112.
Imbert, F. (1996). L'image ou la parole. Bouchard, P. In *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan, 147-180.
Lerbet-Sérini, F. (1999). Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement. *L'année de la recherche en éducation*,145-177.
Menccaci, N. (2003). Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation), Université de Provence, Aix-Marseille I.
Meyer, M. (1986). *De la problématologie Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.
Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). *Accompagner les étudiants, Quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs, quelles mises en oeuvre ?* Bruxelles : De Boeck.
Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. In *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Sous la direction de Maggi, B. Paris : PUF, 33-68.
Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarés.
Stern, D. (2000). Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. In *Filiations psychiques*, sous la direction de Halfon, O. Paris : PUF, 73-86.
Uhalde, M. (2001). *L'intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
Vial, M. Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ? Analyses de pratiques* (sous la dir. de). Paris : L'harmattan.
Vial, M. (2011). La supervision, une relation d'évaluation qui n'est pas du contrôle. Publications de RéseauEval. http://www.reseaueval.org, article 25.
Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils.* Bruxelles : de Boeck.