

L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ET EN EDUCATION : UN PROCESSUS DE MODELISATION A L'ŒUVRE DE LA COMPLEXITE !

*Christian GERARD,
maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nantes,
titulaire d'une habilitation à diriger des recherches,
membre du laboratoire Trigone-Cirel, Lille 1, EA 1038*

■ L'accompagnement en éducation est un acte complexe au sens où il est avant tout problématisation¹, construction de sens, et donc modélisation. Et c'est aux origines d'un long parcours d'accompagnateur, d'une culture enracinée à l'expérience, au "faire", à la réflexivité, à la production de savoirs sur l'expérience, que chemin faisant s'est formée à notre endroit une conscience de l'accompagnement, en lien avec les actions de former et d'enseigner. Cette conscience de l'accompagnement ne peut être comprise une bonne fois pour toute. Elle se transforme au gré des contextes, des événements, des situations, des projets... Elle est toujours à refaire nous invitant à des modélisations infiniment nouvelles. L'accompagnement est tâtonnement, incertitude, incomplétude, vacuité aussi, non linéarité et non reproductibilité à souhait. Cela va sans dire !

Et que peut-on dire de l'accompagnement en éducation si il n'est pas relié à sa finalité première, parfois dissimulée et trop souvent inavouée : apprendre, et au-delà, comprendre et entreprendre dans ce monde ? On peut en effet avoir été enseigné sans pour autant avoir appris, et quand bien même on a appris, est-ce pour autant que l'on a compris le sens des savoirs transmis ? Quand on a compris, est-ce pour autant que le sens se révèle acceptable pour nos pensées, nos pratiques et notre éthique. Enseigner, former, accompagner, sont trois verbes d'action qui engagent nos responsabilités et que nous différencions afin d'esquisser le sens de l'intervention en éducation.

MODELISER, AFIN DE COMPRENDRE LA METHODE

Nous employons ici le mot *complexe* afin de situer l'accompagnement depuis le paradigme de la complexité, en cherchant autant que nous le pouvons à ne pas le réduire à un maître mot. L'accompagnement procède du "faire", de nos *fares*, de la

¹ Cf. Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon, France : Se former+, S36, 32 p., 1999.

conscience que nous en construisons, et en ceci engage une *Méthode* : la modélisation². Voilà qui confère aux savoirs issus de l'expérience, produits aux origines de la pratique, un statut cardinal. D'une part, ainsi, ces savoirs d'expérience font sens avec les savoirs scientifiques déjà-là (enseignés), voire aussi avec les pratiques d'autrui ; d'autre part en créant les conditions de cette rencontre entre les savoirs d'expérience (*doxa*) et les savoirs enseignés (*épistémé*), l'accompagnement participe à finaliser les processus d'apprentissage, et d'un apprentissage compris, c'est-à-dire qui affecte l'identité même de l'humain modélisant. En d'autres termes, l'accompagnement fait œuvre de métissage entre ces deux natures de savoirs, afin de contribuer chemin faisant à l'émergence d'une œuvre toujours nouvelle. En ceci l'accompagnement³, en se distinguant des fonctions d'enseignement et de formation, tout en les conciliant, exerce une fonction à la fois différente et complémentaire. Nous y reviendrons plus loin !

Ainsi, au travers de notre parcours et de notre action, et depuis plus d'une décennie plus particulièrement, nous relierons l'intelligence de la complexité au *méta* processus de problématisation : la "*pragmatique de la problématisation*" (C. Gérard, 1999). *Hic et nunc*, nous avançons que ces deux usages sémantiques, dès leur enracinement pragmatique, rendent le mieux compte d'une "*Méthode*"⁴ à l'œuvre, que nous convoquons depuis les travaux de Morin, en ne s'y réduisant pas. Notre position sur l'accompagnement naît de notre rencontre avec la position morinienne de *Méthode*, qu'il convoque aux origines de plus illustres précurseurs : par exemple, Léonard de Vinci, Hegel, Nietzsche, Valéry, et d'autres bien avant eux fort naturellement. Pour nous fonder sur cette *méthode*, nous relierons cette position à notre action infiniment engagée depuis notre parcours réfléchi et la variété des actions d'accompagnement que nous exerçons depuis les années 75. Ce texte est énoncé aux origines de cette variété expérientiel et poursuit au travers de rencontres réflexives menées en contexte. Notre modélisation alors – on l'a compris à notre endroit, est moins une résolution, une réponse claire et nette aux problèmes qui se posent à nous, qu'une problématisation. Paradoxalement au fait que cette *méthode* nous enseigne, nous forme, nous accompagne, cette *méthode* nous questionne, nous oriente, nous entraîne, nous projette, vers de "*nouvelles formes*"⁵ d'accompagnement, H. Simon dirait des "*artefacts*", Heinz von Foerster une "*seconde cybernétique*"; P. Valéry parlerait de situations "*implexes*", auxquelles une lumière de l'instant ouvre vers d'autres horizons.

² Notre projet ici n'est pas de revenir sur les concepts de "Méthode" et de "Modélisation" que nous avons longuement développés par ailleurs, et que nous empruntons à E. Morin et à J.L. Le Moigne depuis la variété de leur œuvre.

³ Cf. C. Gérard, 2002a, 2002b, 2003, 2006a, 2006b.

⁴ La *Méthode* est un concept central et paradoxalement ambigu - nous le reconnaissons - car pouvant être confondu avec l'usage banalisé de la méthode qui réduit l'ambition à une procédure, voire à un algorithme. A l'opposé, cette *Méthode* est l'*a-méthode*. Elle s'efforce "*de reformuler le concept d'homme, c'est-à-dire de science de l'homme ou anthropologie*" (E. Morin, 1977, p. 10).

⁵ En évoquant l'œuvre de G. Vico (1668-1744).

Et, c'est cette perspective que nous proposons de préciser désormais !

ENSEIGNER, FORMER, ACCOMPAGNER : DIFFERENCIER POUR AGIR !

Enseigner habilite fondamentalement l'acte de transmission, et en cela se discrimine de l'acte d'apprendre, même si en France l'un et l'autre de ces verbes sont employés, bien souvent, comme synonymes. N'a-t-on pas dit indistinctement : "je lui ai enseigné cette leçon ou je lui ai appris cette leçon", pour signifier la même chose ? Selon nous, ceci est inconvenable car il importe de savoir de quel bord, sur quel versant, on se place. Entre autres, avec P. Meirieu et/ou A. Giordan, nous avons souvent rappelé quelque chose de tellement trivial que paradoxalement le sens entre ces deux verbes est confondu : "enseigner n'est pas apprendre". Nous avons admis combien cette distinction nous était aussi majeure. Enseigner, c'est transmettre, alors qu'apprendre concerne en premier chef le processus cognitif engagé par le sujet sensé comprendre l'information transmise par la situation. Et même, si cette transmission ne doit pas être comprise dans son sens premier d'une simple dévidement d'informations de l'enseignant vers l'enseigné, elle demeure encore bien souvent ambiguë pour beaucoup d'entre nous. Pour certains, il suffirait d'avoir enseigné pour penser que l'élève ait appris ; ce qui est sans doute vrai pour une catégorie de sujets, à savoir ceux qui apprennent en se conformant à l'enseignement et qui pourraient sans doute apprendre dans toutes autres situations. Malheureusement, ceci n'est pas la situation d'une majorité de nos concitoyens. Transmettre est par essence un acte complexe. D'ailleurs, le préfixe "*trans*" signifie "*au-delà*"..., au-delà de la simple relation enseignant - enseigné. Et cet *au-delà* suppose une nécessaire transcendance pour que l'enseignement se transforme en apprentissage. Et ceci ne se décrète pas ! La transition n'est pas naturelle, automatique, contrairement à la position de certains enseignants qui pensent que, parce qu'ils ont réussi ainsi à l'école - et d'ailleurs c'est parce qu'ils ont réussi -, qu'ils sont déterminés sur le fait qu'il peut en être ainsi pour tous.

Enseigner, transmettre sont des actes fondateurs de l'apprendre, mais pas suffisants aujourd'hui compte tenu de l'évolution d'une société qui se montre de plus en plus abstraite⁶, déracinée des contextes naturelles, éprise par des changements rapides, symboliquement violents (chômage, concurrence, mondialisation, divorce, reprise

⁶ Par exemple, le secteur primaire en France (Pêche et agriculture) comptait 3,5 Millions d'actifs il y a 50 ans, il en compte à peine 0,5 million en 2008. Symboliquement, c'est un enracinement fort à nos identités et à nos cultures qui a disparu en portant atteinte significativement à la matrice anthropologique de nos sociétés. De producteurs enracinés à leur culture, à leur histoire, à leur contexte, nous conférant une relative stabilité, nous évoluons vers le statut d'êtres décontextualisés, hyper mobiles, de marins ne reconnaissant plus leur port d'attache, ne se référant plus à leurs origines (anthropologique, culturelle, sociale) ou bien même montrant le symptôme d'êtres apatrides.

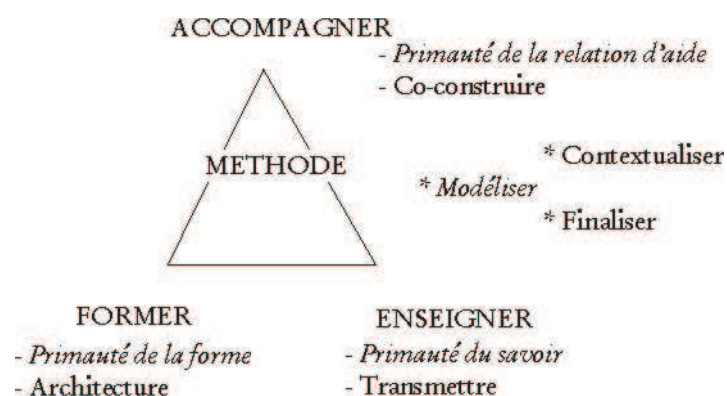
d'études...), soumises à une réactivité et à des adaptations contraignantes. La société se transforme, l'école est invitée à cette métamorphose aussi. Elle ne doit pas perdre son âme en se changeant, en revanche elle doit se transformer paradoxalement en se posant comme entité complexe générant une distanciation avec le monde social, culturel, économique et professionnel. C'est cette distance à l'œuvre qui génère ce processus *auto* et *co* réflexif, c'est-à-dire cette oscillation actionnée avec une conscience éthique et morale. Le monde change et, en cela, la responsabilité de l'école est réinterrogée. D'entité incarnant une institution, elle est désormais un processus qui accompagne une *Méthode*. Désormais, elle est invitée aussi à former, à accompagner, en harmonie avec ses fonctions premières de transmission. Au-delà de la transmission de savoirs déjà-là, fondés sur des modèles enseignables, c'est-à-dire scientifiquement validés, l'école forme et accompagne chaque citoyen dans sa responsabilité "d'être à l'École". "Etre à l'école", au travers de la complexité des actions que ceci engage, est une *Méthode*, un *méta* processus à l'œuvre dès *l'en-soi*⁷ de chaque citoyen apprenant et enseignant.

ACCOMPAGNER, FORMER, ENSEIGNER..., UNE METHODE A L'ŒUVRE !

Nous l'avons souligné, cette *Méthode*, non seulement est fondée sur des contenus, des théories et des concepts, mais elle requiert d'intégrer des situations complexes incarnées par la formation et l'accompagnement. Enseigner n'est pas former ! Former n'est pas accompagner ! C'est trois verbes se distinguent en se reliant, se relient en se distinguant. Voilà le sens d'une *Méthode* à l'œuvre. Et c'est dans l'action de leur *inter* et *trans* action qu'émergent les nouvelles formes de l'école : celles de former et d'accompagner l'émergence d'artefacts toujours nouveaux.

Ainsi, nous situons cette représentation de la *Méthode*, comme il suit.

⁷ Depuis *Une histoire de prise de conscience* (C. Gérard, 2006b), nous situons *l'en-soi* comme le point aveugle aux origines duquel l'humain engage son autoréflexivité. Cette modélisation se construit depuis les travaux du philosophe A. Renaut, *Débat sur l'éthique* (2004, p.13-44), et antérieurement en nous nourrissant de la pensée d'Hegel. *Préface à la phénoménologie de l'esprit*. (Cf. 1966, F. Hegel. (224 p.). Paris, France : Aubier.



La Méthode comme processus interactif, intégratif et transactionnel

Figure 1. *La Méthode comme processus interactif, intégratif et transactionnel;*

La *Méthode* est contextualisée à... et finalisée sur l'action de "modéliser"⁸. Cette modélisation ici est l'action intentionnelle qui relie trois processus à l'œuvre différents et complémentaires : accompagner, former et enseigner.

ACCOMPAGNER

L'action d'accompagner est finalisée sur l'autonomie humaine. Elle est fondée sur la relation d'aide et est enracinée à l'humain (*en-soi*). Avec G. Le Boterf, nous avons différencié cette action d'accompagner de celles de "diriger, de suivre et de guider" (1998, p. 53-54) pour lesquelles, après F. Varela (1999), nous considérons que ces actions constituent une "commande"⁹, c'est-à-dire des actions initiées de l'extérieur du sujet : donc une commande plutôt externalisante. Accompagner est cette fonction complexe, hybride, actionnée à un *méta* niveau existentiel, aux origines des sujets accompagnants et accompagnés. Accompagner procède d'une "commande" construite en-soi. Dans cette situation, la *commande* situe l'être en-soi aux origines de son identité et, ainsi, l'accompagnement recèle (en lui-même) une position éthique. Cette action suppose une confiance, une intelligence collective en action, un partenariat donc une réciprocité fondée en un engagement dialogique. Le processus

⁸ Depuis 1990, la parution de *La modélisation des systèmes complexes* nous a conduit à fonder le sens du verbe "modéliser". Pour J.L. Le Moigne, il est un verbe représentatif de "l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles" (1990, p. 5).

⁹ Nous reprenons à F. Varela le concept de "commande" (1989, p. 10-20), et le différencions en fonction de l'origine de son développement : *en-soi*, c'est-à-dire aux origines de sa position éthique ; ou *en-dehors-de-soi* s'il s'agit plutôt d'une position morale même démocratiquement acceptée.

d'accompagnement est une co-construction se nourrissant des engagements individuels et collectifs. D'un engagement réciproque émerge, chemin faisant, des *artefacts* (Simon), des réponses, des actions et des questionnements, selon des *formes toujours nouvelles* (Vico). L'accompagnement repose sur des fondements pragmatiques de la problématisation, au sens d'une invention, conception et construction en action.

FORMER

L'action de former, quant à elle, est un acte moral assumé par une "*commande*", d'abord externe. Cette action-ci s'efforce de s'adapter au mieux avec la motivation du sujet pour apprendre. La responsabilité du formateur est engagée en cela qu'il a à créer les conditions de cette interaction à partir de modèles, de théories, de pratiques et de savoirs déjà-là, déjà-faits. Former, c'est permettre à autrui de construire une "forme" à partir d'énoncés légitimement enseignables. L'action de former est fondée sur un référentiel pré-établi qui détermine, pour une bonne part, le but du projet. Le formateur se fait une idée dans *l'a priori* de l'état final des apprentissages à acquérir. Dans les pratiques les plus acceptables, former cherche à concilier deux versants qui peuvent se révéler complémentaires : d'une part, la transmission d'un modèle enseignable, avec, d'autre part, la corroboration de ce modèle à des savoirs issus de l'expérience de l'apprenant. On postule alors que la compétence et l'identité même du sujet émergent de cette rencontre. L'expérience personnelle scelle le sens en le finalisant, les savoirs transmis le révèlent en l'actualisant. En idéalisant l'acte d'apprentissage, on avance qu'il procède de l'hybridation, de la rencontre, voire du "processus hétérosis" à l'œuvre entre expérience et savoir. Ainsi pourrions-nous convenir que l'action de formation, dès lors qu'elle combine l'accompagnement, optimise l'action d'apprentissage en la finalisant. En ne niant pas la relation d'aide et la relation au savoir, l'action de formation est finalisée sur la recherche d'une "architecturation". Accompagner serait incarner la relation arguant qu'elle est une condition *sine qua non* à l'apprentissage ; former serait architecturer une forme, un contenu de savoir, mais pour que cette construction se fasse, il est requis que la relation soit. Ainsi, accompagner et former créent et supposent des alternances et des oscillations susceptibles de contribuer à finaliser l'action éducative. Et dans cette perspective, il apparaît pertinent d'y associer l'action d'enseigner afin de postuler le bien fondé de la trilogie accompagner, former, enseigner, et générer l'action réflexive de l'auteur, acteur responsable.

ENSEIGNER

L'action d'enseigner est fondée sur le processus de transmission, à savoir transmettre aux générations à venir les savoirs produits par l'histoire. L'enseignement fait primer le savoir et situe implicitement le développement cognitif de l'apprenant. A l'instar de l'accompagnement et de la formation, plus centrés sur le processus d'acquisition des

savoirs et de développement personnel, l'enseignement pose plus fondamentalement la question de "quoi savoir ?". Il questionne d'abord le statut du savoir, le contenu du savoir en ce qu'il est en un temps *t*. En ceci, l'enseignement interroge plus la didactique (le rapport au savoir) et place sur un second plan la pédagogie qui (elle) s'intéresse plutôt aux problématiques de la relation et de l'expérience. Pour nous enseigner n'est pas apprendre. Et si enseigner, c'est une transmission décrétée du point de vue d'un environnement ; apprendre est une "affaire privée" qui ne peut être commandée, voire imposée, - au mieux pour l'enseignant, il s'agit de "créer les conditions de...". Apprendre, comprendre et entreprendre convoquent l'en-soi de l'humain, alors qu'enseigner fait primer l'en-dehors du soi-apprenant. Et cet en-soi s'enracine à une "intentionnalité" (F. Brentano, F. Varela), dans des "faïences" (L. de Vinci, G. Vico), dans des "dires" (au sens de savoirs déclaratifs et procéduraux enseignés car transmis) s'enchevêtrant ensemble. Cet "en-soi" (C. Gérard, 2006b) se situe aux origines de l'existence même de l'humain. Il peut exercer cette fonction sensible aux origines de laquelle est générée une action autoréflexive d'essence phénoménologique.

L'ACCOMPAGNEMENT DU SUJET SE FORMANT AUX ORIGINES DE LA METHODE

La *Méthode* constitue le *méta* processus qui enchevêtre les trois processus d'accompagnement, de formation et d'enseignement. Cette *Méthode* est à l'œuvre. En ceci, elle relie, en contexte, aux origines des identités et dans l'action le "Statut des savoirs appréhendés" avec le "statut des processus d'intervention". Cette *Méthode* à l'œuvre nous l'avons traduite par le "*processus d'actionnalisation*"¹⁰ (C. Gérard, 2006c). Ainsi, l'actionnalisation serait le processus engagé par l'humain réfléchissant et produisant des savoirs aux origines de son action. L'action réfléchie est première par rapport aux savoirs déjà-là (savoirs enseignés) qui constituent le point fixe à partir duquel se fonde la production de savoir originelle. De là, notre position est que si les modèles enseignés révèlent le corpus expérientiel, le corpus expérientiel génère la réflexivité à l'œuvre. Et au-delà, nous avançons que l'engagement et la motivation du sujet pour sa formation procèdent de cette rencontre, de cette alternance, qui elles produisent cette oscillation. Ceci peut vouloir dire un mouvement *synchronique*¹¹, peu

¹⁰ L'actionnalisation est le processus mis en œuvre par le sujet pour apprendre, comprendre et entreprendre. Ce *méta* processus s'opère en situation par une prise de conscience sur l'action. Cf. C. Gérard, 2006c.

¹¹ Par *synchronie*, nous définissons le processus de conscientisation à l'œuvre procédant de la rencontre entre "l'expérience réfléchie" et "les savoirs déjà-là". Au travers de l'identité même de l'accompagnement, ce mouvement synchronique est couplé à un mouvement linéaire, successif : un mouvement diachronique. En formation, nous nommons cet enchevêtrement synchronie/diachronie : "*l'alternance/oscillation*" (2009).

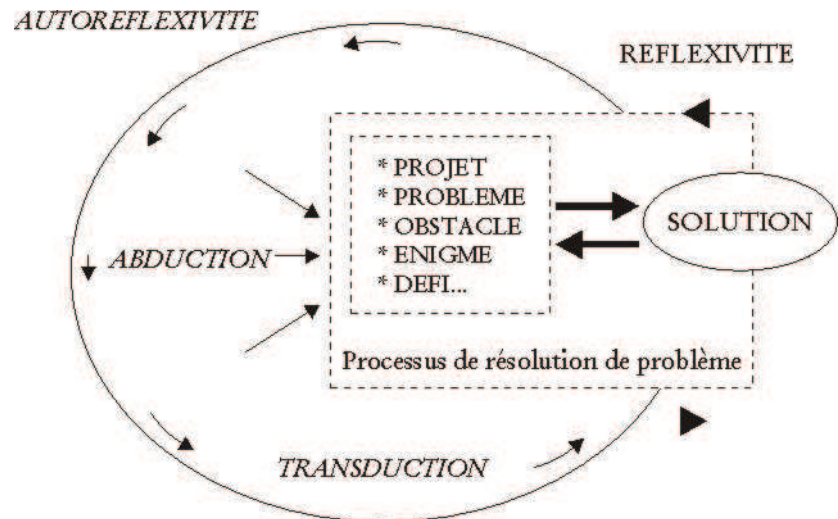
coûteux en énergie et, paradoxalement, montrant son effectivité productive.

L'AUTOREFLEXIVITE COMME META NIVEAU DE LA METHODE

La *Méthode* engage une autoréflexivité qui se situe à un *méta* niveau par rapport à l'action. Elle incarne une recherche compréhensive contribuant à l'émergence d'un artefact finalisé par son auteur-acteur. L'accompagnement à l'œuvre aux origines de la *Méthode* constitue un *méta* processus. Il procède de l'engagement du sujet et résonne avec les modèles incorporés qu'il conscientise. Mais ces modèles incorporés conscientisés ne constituent qu'un sous ensemble de la complexité globale de l'humain. En effet, nous avançons l'hypothèse que la globalité du psychisme humain est caractérisée par la complexité qui ne se réduit pas à ces modèles.

Cette formalisation est le procès d'une modélisation enracinée à nos pratiques dans le contexte de toutes interventions. Ce sont ces longues expériences *auto* et *co* réfléchies, corroborées à des modèles théoriques, actionnées en contexte, qui nourrissent les connaissances que nous énonçons aux origines de nos actions. Ces expériences personnelles vécues, éprouvées et conscientisées sont fondatrices de nos modélisations. Elles émergent "aux origines" d'une autoréflexivité engagée : *l'en-soi*. C'est cet *en-soi* conscientisé chez l'accompagnant et l'accompagné qui crée les conditions d'une alternance/oscillation. Ceci témoigne d'un engagement, d'une compréhension et d'une coopération à l'œuvre chez les auteurs-acteurs concernés. Cet état d'esprit en émergence se construit en situation complexe, c'est-à-dire en situation contextualisée, finalisée sur un projet engageant une modélisation ; à savoir la production d'un artefact (une forme, un savoir, un projet...) acceptable, constituant un dessein.

Ce que nous illustrons comme il suit.



Processus de problématisation à l'œuvre en situation d'accompagnement

Figure 2. L'accompagnement : entre processus de problématisation et de résolution

Cette formalisation est le procès d'une modélisation enracinée à nos pratiques dans le contexte de toutes interventions. Ce sont ces longues expériences *auto* et *co* réfléchies, corroborées à des modèles théoriques, actionnées en contexte, qui nourrissent les connaissances que nous énonçons aux origines de nos actions. Ces expériences personnelles vécues, éprouvées et conscientisées sont fondatrices de nos modélisations. Elles émergent "aux origines" d'une autoréflexivité engagée : *l'en-soi*. C'est cet *en-soi* conscientisé chez l'accompagnant et l'accompagné qui crée les conditions d'une alternance/oscillation. Ceci témoigne d'un engagement, d'une compréhension et d'une coopération à l'œuvre chez les auteurs-acteurs concernés. Cet état d'esprit en émergence se construit en situation complexe, c'est-à-dire en situation contextualisée, finalisée sur un projet engageant une modélisation ; à savoir la production d'un artefact (une forme, un savoir, un projet...) acceptable, constituant un dessin.

C'est ce processus cognitif à l'œuvre engageant une réflexivité *en-soi* qui caractérise la cognition de l'accompagné, de l'accompagnateur, du chercheur, de l'enseignant, du formateur ou du chef d'entreprise..., autrement dit, de tout acteur engagé, dont l'essence même de sa responsabilité professionnelle l'invite à anticiper son action : donc à problématiser ! Ceci veut dire que si le sujet réduit son action à résoudre des problèmes déjà-là, déjà faits, ou à seulement apprendre des savoirs abstraits car décontextualisés, sa capacité à problématiser en sera affectée. Notre hypothèse sur ce point est que la transmission de savoirs, si elle est incontournable pour apprendre, elle

montre en contrepoint ses limites quant à sa propension à générer une intelligence de la modélisation. Peut être même pourrions-nous avancer qu'elle se révèle contreproductive par rapport à la propension de former des esprits inventifs ?

ACCOMPAGNER, C'EST UNE ŒUVRE COLLECTIVE DE MODELISATION

Accompagner convoque ces fonctions complexes. Elles invitent alors à agir sans disposer de l'intime conviction de la pertinence de son action. Accompagner repose sur un bien fondé qu'on ne considère que plausible au moment où on l'engage. Après M. Beauvais, nous avançons "*qu'accompagner impose trois principes : ceux de la retenue, de la responsabilité et du doute*" (2006b, p. 244). Plutôt que seulement dire, transmettre, enseigner..., accompagner requiert de créer les conditions d'un espace et d'un temps d'écoute, de parole, autant pour l'accompagné que pour l'accompagnant. Ainsi, l'accompagnement se distingue de l'action de diriger, de suivre, de guider, etc., par le fait qu'elle convoque le processus hybride d'une rencontre, d'une "*transaction*"¹², accompagnant l'émergence d'un artefact, c'est-à-dire d'une forme émanant de l'intégration des deux potentiels à l'œuvre. Cette forme est ternaire, le savoir produit est originel, original et non réductible aux deux potentiels en présence. Comme le précise E. Morin cette concaténation peut être plus, comme elle peut être moins, que la somme des parties. Et dans nos pratiques d'accompagnement de la formation et de la recherche, pour lesquelles nous serions tenté de parler plutôt des réussites, nous avons aussi rencontré des échecs. Ces échecs se situaient là effectivement au niveau de situations où la rencontre entre l'accompagné et l'accompagnant a demeuré une juxtaposition, malgré les efforts de l'un et de l'autre bien souvent ; c'est-à-dire une relation se limitant à une interaction nécessaire, alors que l'accompagnement se finalise dans le projet d'une transaction. Ceci rend le mieux compte de l'altérité que sous tend la notion d'accompagnement. Et d'une altérité fondée sur deux versants se reliant, en se finalisant intentionnellement, sur l'émergence d'un projet partagé consistant à donner sens à l'œuvre engagée.

Le processus d'accompagnement accompagne l'émergence du sens. Comme le montre la figure précédente, cette action sur l'action convoque la transduction, l'abduction, la rétroduction, voire l'heuristique de problématisation, comme processus cognitifs actionnés par le chercheur, par toute personne qui (se) forme par la recherche et accompagne les processus de recherche auprès de jeunes chercheurs. Nous émettons l'hypothèse que ces processus ne se substituent pas aux raisonnements fondés sur la

¹² Nous reprenons à J. Dewey le concept de "*transaction*" (G. Deledalle, 1995, p. 11) et le préférons ici au mot interaction. En effet, l'interaction, en fournissant le sens du rapport à l'action (inter), ne dit rien de la synergie actionnée par la rencontre. Le concept de "*transaction*" que nous formulons en "*trans-action*" - trans (au-delà), action (faire) -, cherche à rendre compte de ce qui émerge dans la transcendance de l'action.

procédure et l'algorithme ; en revanche, nous avançons que le chercheur les intègre, les transcende en les inscrivant dans des approches cognitives infiniment plus complexes. Chemin faisant, le chercheur, l'adulte en formation, dès lors qu'ils inscrivent leur action dans le paradigme de la complexité, deviennent les auteurs, les acteurs de leur singulière cognition. En tâtonnant, en cherchant, en conjecturant, en se représentant, en produisant des savoirs à partir de leurs conceptions, en interagissant, en modélisant, chacun construit son raisonnement. Il construit sa propension à s'adapter, à se mouvoir dans un environnement qui bouge. La recherche, et particulièrement la recherche sur la recherche dont il est question là, requiert d'assumer le vide, l'incomplétude, l'incertitude, la vacuité, le doute aussi. Elle participe de façon électorale à l'autonomie personnelle. En cela, l'action que nous conduisons nous amène à réfléchir aux singulières connaissances que le chercheur actionne afin de produire un énoncé enseignable. Ces connaissances actionnables incarnent une culture de la problématisation et de la production de savoirs. Ces connaissances convoquent *l'ingenium*, c'est-à-dire, "*cette étonnante capacité de l'esprit humain à relier*", nous rappelle G. Vico ; cette étonnante capacité que nous situons en amont d'une culture de la résolution et qui habilite la primauté du questionnement, de la projection, de l'action délibérée à concevoir, à imaginer, à se représenter..., et ceci finalisé sur la problématisation et la modélisation.

ACCOMPAGNER, C'EST UNE INTELLIGENCE EN ACTION

L'action d'accompagner en cet instant s'imprègne de la pensée d'E. Morin et de J.L. Le Moigne. Nous avançons que cette action se fonde sur "*une intelligence de la complexité*" (1999). Elle s'apparente à une pragmatique de l'accompagnement. De là, afin de fonder cette perspective dans le paradigme de la complexité, il convient d'opérer un lien avec les Sciences de l'autonomie, les Sciences de conception, les Sciences de l'artificiel, les Sciences d'ingénierie, etc., dont la "*Nouvelle Science*" (G. Vico, 1725) et les "*Nouvelles Sciences de l'Éducation*" (G. Lerbet, 1995b) sont redevables. C'est en fait dans cette perspective épistémologique que l'accompagnement de la formation en général, l'accompagnement de la recherche et de la formation par la recherche, plus particulièrement, tentent de se construire une éthique, un sens, un système de pilotage, de se frayer un chemin et de cheminer en chemin. Les références à J. Piaget, J. Dewey, C. Rogers, H.A. Simon, F. Varela, E. Morin, J.L. Le Moigne, G. Lerbet, J.P. Dupuy, P. Ricoeur, H. von Foerster, deviennent alors incontournables afin de mieux comprendre que la problématisation est à la pragmatique ce que la résolution est à la praxéologie. La pragmatique de l'accompagnement est une pragmatique de la problématisation. Elle est actionnée dès l'en-soi (l'en-dedans) de l'humain cherchant (accompagné, accompagnant) ; la praxéologie de la résolution est actionnée dès l'en-dehors de l'apprenant en se fondant sur la position qu'il s'appropriera le problème qui lui est donné à résoudre. De cette

complexité émerge le fait qu'accompagner une recherche ou/et une formation par la recherche, invite à conjecturer la construction d'une problématique plutôt que de développer seulement des heuristiques de résolution à partir d'un problème déjà posé. Tout au cours de ce développement, nous avons conjecturé qu'accompagner la recherche, accompagner l'action de (se) former (à) et (par) la recherche supposent une position ternaire. Celle-ci ne se réduit pas à la connaissance de soi, d'une part, et à la connaissance des choses (extérieure à sa soi), d'autre part ; en revanche, nous pensons avec J. Piaget, que la construction de l'intelligibilité de l'auteur-acteur accompagnant/accompagné procède de l'interaction qu'il établit entre la connaissance de soi et la connaissance des choses, dès lors que cette connaissance s'inscrit en contexte dans le paradigme de la complexité. Pour cet auteur : "*L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même*" (1937, p. 311). Nous avançons alors dans le fil de cette hypothèse que c'est aux origines de l'en-soi personnel, celui-là qui suppose une interaction dialogique entre la personne elle-même et son environnement que se construit l'identité du complexe accompagné-accompagnant, et plus globalement l'autonomie de toute personne qui assume son éducation.

Au-delà de la référence paradigmatique qui vient d'être opérée, il importe de rappeler que des apports en vue de penser l'accompagnement dans le projet gnoséologique, méthodologique et éthique, s'inscrivent dans une perspective pratique : celle d'une Science d'ingénierie qui se fonde dans l'action de "*Travailler à bien penser...*", au sens où l'entendait G. Vico en son temps. Concrètement, nous nous sommes efforcé de situer, au-delà de notre parcours d'accompagnateur (paradoxalement accompagné) et de notre longue histoire dans ce domaine, ce que cette expérience nous enseigne. Cette problématique ne s'apparente pas à un modèle figé, reproductible à souhait, elle est en revanche un système d'accompagnement qui, dit trivialement, s'efforce de réhabiliter le sens, dans l'acception sensible de M. Maffesoli (1996). De cette position épistémologique, toutes les références singulières dont nous venons de rendre compte là, assurent, pour une bonne part, le bien fondé d'une pragmatique de l'accompagnement, d'essence anthropologique : ce que nous nommons la *Méthode*.

CONCLUSION : POUR UNE ANTHROPOLOGIE DE L'ACCOMPAGNEMENT EN EDUCATION

Penser la complexité de l'accompagnement en formation engage dans l'action tous citoyens qui s'en revendiquent. L'accompagnement transforme nos modes d'intervention. D'une part, elle nous invite à actionner des formes complexes dans les champs de la formation, de l'intervention sociale et de l'insertion. Ces formes se manifestent alors au niveau de l'autoréflexion, de la production de savoirs, de

l'intelligence collective, par exemples ; d'autre part, elle se fonde sur une épistémologie constructiviste aux origines du *Faire*, de la pratique, de l'action et de l'expérience, plus globalement. A ces conditions, la référence aux savoirs et aux modèles hétéroréférenciels devient alors pertinente dès lors qu'elle est finalisée par la personne dans cette acception. Ainsi, au-delà des modèles les plus discourus et pratiqués, cette posture les intègre dans une intentionnalité à concevoir, c'est-à-dire à modéliser de nouveaux artefacts. En s'enchevêtrant aux modèles théoriques et praxéologiques déjà-là, cette perspective est œuvre de récursivité. En cet instant, nous avançons que l'accompagnement engage une réflexivité en-soi, une récursivité – que l'on soit accompagné ou accompagnant. Cette récursivité suppose certes le recours aux modèles déjà-là, comme les modèles déjà-là sont transformés par les processus de réflexivité engagés. Au-delà de cet accompagnement, ce sont les oscillations produites par ce mouvement qui dévoilent le sens des modélisations en émergence.

On fait alors l'hypothèse que l'accompagnement en éducation et en formation, dès lors qu'il est assumé et finalisé, crée les conditions d'une "*alternance/oscillation*" (Gérard), c'est-à-dire l'œuvre de processus bio socio cognitifs orientés vers un projet. Ces processus procèdent des trans-actions opérées entre des théories et des pratiques finalisées par le sujet les appréhendant. C'est le couplage permis par un accompagnement se faisant entre *l'en-soi* humain et les objets qu'il appréhende qui produit cette oscillation ; et cette oscillation fournit le sens de l'accompagnement. Elle devient vertueuse en ceci qu'elle est synchronique, tout en étant diachronique. Ainsi, elle pose une problématisation en-soi ; elle est éthique avant d'être morale ; elle est pragmatique (enracinée *en-soi*), épistémologique, au sens où elle interroge aussi les connaissances et la *Méthode* qui la fondent.

Cet accompagnement repose sur une continuité/rupture avec les modèles classiques le plus souvent rencontrés dans nos environnements. Il est "*toujours nouveau*" (G. Vico) en cela que les fins interrogent les moyens, et réciproquement, afin de produire des "artefacts", des formes acceptables, des points de vue "*éthique et morale*" (C. Gérard, 2008, p. 25-36). Cet accompagnement/oscillation se pose à un *méta* niveau de conscience personnelle, professionnelle et citoyenne. Ainsi, peut être compris un accompagnement/oscillation qui se fonde sur une l'alternance interactive (sociale), intégrative (cognitive) et trans-actionnelle (éthique).

Chemin faisant, dans sa relation aux autres, aux théories, aux choses, aux contextes sociaux, culturels et professionnels..., l'accompagnement/oscillation, perçu dans une acception complexe d'un processus en action, engage l'humain sur les voies de l'*auto* et de la *co* réflexivité, de l'intégration personnelle, de la conscience ; et ceci, afin de légitimer un accompagnement se fondant sur une éthique de l'intervention manifesté dans l'action de modéliser.

Cette orientation de l'accompagnement situe les processus de problématisation aux origines de l'autonomie et de l'émancipation personnelles. Elle est légitimée au travers d'une conception interdisciplinaire des faits éducatif et social. Les recherches et projets en cours convoquent transversalement les Sciences Humaines comme ascèse

paradigmatique aux recherches en œuvre. Ils y associent ainsi les Sciences de l'autonomie, les Sciences sociales, d'ingénierie, des systèmes, de la cognition, comme fondements organisateurs de cette perspective de recherche professionnelle. Ces travaux interrogent la problématisation versus résolution de problèmes pour comprendre la construction identitaire individuelle et collective. Ils postulent globalement l'autonomie, l'apprentissage et l'ingénierie des actions collectives comme vecteurs de réussite sociale, culturelle et professionnelle. Les problématiques de *l'auto*, *de la co* et *de l'éco* formation occupent une fonction théorique majeure. Elles sont appréhendées dans une triple visée : opératoire, conceptuelle et épistémologique. C'est à ces conditions que l'accompagnement est légitimé, qu'il recèle de véritables enjeux professionnels, sociaux et anthropologiques pour la cité.

BIBLIOGRAPHIE

Brentano, F. (1944) (1924, original). *Psychologie d'un point de vue empirique*, trad. Française M. de Gandillac. Paris, France : Aubier ed. Montaigne.

Beauvais, M. (2006). "Penser et agir l'accompagnement, la décision et la responsabilité dans la complexité". In M. Beauvais, C. Gérard, J.P. Gillier. *Pour une éthique de l'intervention*. Paris, France : L'Harmattan, p.171-248.

Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris, France : Puf.

Gérard, C. (1994). Problématiser des situations personnalisées, Lyon, Se former+, S36, 32 p.

Gérard, C. (1999). Au bonheur des maths, de la résolution à la construction des problèmes. Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2002a). "Théorisations de dix années d'accompagnement de la recherche". In *Se former par la recherche en éducation*. (p. 87-124). Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2002b). "Pragmatique de la problématisation, Accompagnement en formation et complexité". In C. Guillaumin, 2002, *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. (p. 119-140). Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2003). "Sens, fonctions et moments de l'accompagnement en formation. Entre processus de recherche et mémoire". In J.N. Demol, D. Poisson, C. Gérard. *Accompagnements en formation d'adultes*. Lille, France : Les Cahiers d'Etudes du Cueep, n° 50-51, p. 181-202.

Gérard, C. (2005). *Diriger dans l'incertain, Pour une pragmatique de la problématisation*. Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2006a). Pour une pragmatique de l'accompagnement en formation. In M. Beauvais, C. Gérard, J.P. Gillier. *Pour une éthique de l'intervention*. (p. 201-233).

Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2006b). *Une histoire de prise de conscience, Modélisation d'une intelligence en action*. Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C. (2006c). "Pour une science "nouvelle" d'ingénierie, de la formation et de l'éducation". In T. Ambrosio, F. Lerbet-Sereni. *Les sciences de l'éducation à la croisée des chemins de l'auto-organisation*. (p. 53-92). Paris, France : L'Harmattan.

Gérard, C., juil. 2008, "Pour une éthique de l'autonomie transcendant la morale de et dans la formation. Aux origines et au-delà d'une conception toujours nouvelle". In *La question éthique*. Paris, France : *Education permanente*, n°175, p. 25-36.

Giordan, A. (1994). "Enseigner n'est pas apprendre". In *Travaux et innovations*, n°10.

Hegel, F. (1966). *Préface à la phénoménologie de l'esprit, Hegel*. Paris, France : Aubier.

Le Bouedec, G. (1998). "Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives". Paris, France : In *Cahiers Binet-Simon*, n° 655, 2, p.53-54.

Lerbet, G., 1995, *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris, France : Nathan.

Le Moigne, J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.

Le Moigne, J.L., Morin E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.

Maffesoli, M. (1996). *Eloge de la raison sensible*. Paris, France : Grasset.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, France : ESF.

Morin, E. (1977). *La méthode, La nature de la nature*, (t.1). Paris, France : Seuil.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, France : ESF.

Morin, E. (1999a). *La tête bien faite*. Paris, France : Seuil.

Morin, E. (1999 b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.

Morin, E., Motta P., CIURANA E.R., *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris, France : Balland.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris, France : Nestlé, Delachaux.

Renaut, A. (2004). "Une éthique de l'autonomie". In C. Larmore, A. Renaut. *Débat sur l'éthique*. (p.13-44). Paris, France : Grasset.

Simon, H. (1974). *La science des systèmes. Science de l'artificiel*. Paris, France : Epi.

Valéry, P. (1984). "Introduction à la méthode de Léonard de Vinci", dans *Œuvres*, collection Pléiade. Paris, France : Gallimard

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Paris, France : Seuil.

Vico, G. (2004). *Vici, Vindiciae*. Paris, France : Allia.

Vico, G. (1993). *La science nouvelle (1725)*. Paris, France : Gallimard.

Von Foerster, H. (2003). *Understanding Understanding, Essays on Cybernetics and cognition*. New-York, London, Paris.