



HAL
open science

Contribution à une modélisation de l'éco-accompagnement

Patricia Rached

► **To cite this version:**

Patricia Rached. Contribution à une modélisation de l'éco-accompagnement. Education. Université Toulouse Jean-Jaurès, 2021. tel-03765131

HAL Id: tel-03765131

<https://hal.science/tel-03765131>

Submitted on 30 Aug 2022

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.

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

Contribution à une modélisation de l'éco-accompagnement *Approches conjuguées de la recherche et de l'expertise*

Note de synthèse préparée par Patricia FATA RACHED

Garant : M. Jean-François MARCEL

Professeur des Universités en sciences de l'Éducation et de la Formation

UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Directeur de l'Ecole Doctorale "Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition" (ED CLESCO)
Université Toulouse Jean-Jaurès

COMPOSITION DU JURY :

Mme Marguerite ALTET, Professeur des universités, Université de Nantes, Rapporteur

M. Dominique BROUSSAL, Professeur des universités, Université Toulouse Jean-Jaurès

M. Jean-Marie DE KETELE, Professeur des universités, Université catholique de Louvain

Mme Cécile GARDIÈS, Professeur des universités, Université Toulouse Jean-Jaurès

M. Augustin MUTUALE, Professeur des universités, Institut Catholique de Paris, Rapporteur

Mme Liliane PELLETIER, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

« Accompagner quelqu'un, ce n'est pas vivre à sa place. Accompagner, c'est savoir que l'on peut quelque chose dans la pire des souffrances, par la présence, les soins, l'écoute mais c'est accepter aussi le fait d'inachevé, d'imperfection, d'insatisfaction de nos attentes sans en être détruits, ni le vivre comme un échec personnel ».

J. Pillot (2011)

*À Hady, Gaëlle et Estelle
qui acceptent ma part inachevée et la complètent...*

REMERCIEMENTS

Je voudrais commencer par remercier M. le Professeur Jean-François Marcel que j'ai eu la chance et l'honneur d'avoir comme garant-accompagnant dans le cadre de l'HDR. Je le remercie de m'avoir fait vivre, après tant d'années d'expérience, le statut d'accompagnée épanouie, motivée et curieuse du savoir. Lorsque je revois, *a posteriori*, le chemin entrepris, je comprends le sens du déplacement dont il parle. Merci de m'avoir aidée à passer d'une « place initiale » à une autre « plus conforme à mes aspirations », malgré les multiples crises qui nous affectent au Liban, confirmant les paroles de Paolo Freire que « là où est la vie est l'inachèvement ».

Merci à M. le Professeur Jean-Marie De Ketele auquel je dois mon engagement dans l'HDR. Il est toujours là, au rendez-vous, comme un don du ciel, une bénédiction dans ma vie professionnelle. Il m'a transmis le goût de la recherche et m'a appris à donner sans compter, au service de l'homme, pour l'homme.

Merci à Mme le Professeur Marguerite Altet de m'honorer de sa présence dans le jury. Ses nombreux écrits témoignent de sa grande envergure, surtout de ses valeurs éducatives auxquelles je fais souvent référence dans mes travaux.

Merci à M. le Professeur Dominique Brousal d'avoir accepté de faire partie du Jury. Merci de sa présence agréable, associant la sérénité au professionnalisme, m'enrichissant de son expertise dans nos projets communs.

Merci à Mme le Professeur Cécile Gardiès d'être là. Merci de sa belle présence et de sa collaboration si précieuse dans de nombreux projets, m'éclairant de sa compétence.

Merci à M. le Professeur Augustin Mutuale, avec qui j'ai le plaisir de travailler depuis des années. Son humanisme, doublé de professionnalisme, me confirment qu'il est possible d'allier la compétence à la bienveillance et de miser sur l'éducation pour construire un monde meilleur. Ses actes en témoignent au quotidien. Chanceuses sont les personnes qui le côtoient.

Merci à Mme le Professeur Liliane Pelletier qui me fait l'honneur de remplir le rôle de rapporteur dans le Jury. Merci de sa disponibilité et de sa collaboration, m'enrichissant de ses écrits et de ses recommandations.

Préambule : **Un vécu altruiste, à l'origine de l'accompagnement**

« Mardi 4 août 2020... Le souffle de la mort. Ce souffle... c'était mon cinquième en cinq décades. Cette fois, il m'a touché, la mort m'a effleuré. D'explosion en explosion, tel est le destin des Libanais. Des personnes disparaissent soufflées, d'autres survivent mais restent dévastées. Terrible pays, qui est le mien... ».

Témoignage de mon mari Hady qui s'est retrouvé blessé chez nous, à Beyrouth, suite à l'explosion du 4 août et qui exprime la vie bouleversante que mènent de nombreux Libanais. Ce jour-là, à 18h07, le temps s'est arrêté dans les quatre coins du Liban. L'explosion d'un dépôt de nitrate d'ammonium dans le port de Beyrouth cause 250 morts, 6500 blessés, 300 mille déplacés et ravage des quartiers entiers. La ville sombre dans le noir pendant des semaines, dans un pays entraîné déjà dans une grave crise politique et financière qui précipite sa descente aux enfers. Cet incident du 4 août n'est pas le premier et ne sera sans doute pas le dernier. Le Liban s'est retrouvé, à maintes reprises, le théâtre de nombreux soubresauts, s'embrasant par moments et s'apaisant par d'autres, mettant à rude épreuve sa population.

Témoin de ce contexte instable et singulier, j'ai grandi et travaillé, ballotée entre Zéphyr et Aquilon, entre tranquillité et agitation, lâchée souvent au gré du vent, comblée par sa douceur, rebelle à sa brutalité. Il ne m'a pas laissée indifférente... Pourquoi tant de souffrances ? Quel peut en être le sens ? La question de savoir « si la vie a un sens » resurgit à chaque fois que les Libanais se retrouvent en proie aux violences, à chaque fois qu'ils sont face à l'épreuve, qu'ils frôlent la mort et croisent l'incompréhensible. Dans Le Mythe de Sisyphe, Albert Camus pose la question du sens et se demande si la vie mérite d'être vécue...

Avec l'humaniste Victor Frankl, je pense que le sens n'est pas dans « ce que nous attendons de la vie, mais [dans] ce que nous apportons à la vie ». Au pays des Cèdres, un pays qui saigne en continu, le sens réside dans la chaleur humaine, la convivialité, l'hospitalité, les échanges... dans cette charge affective spontanée que l'on retrouve dans un coin de la rue, un magasin, une salle d'attente, une église ou une mosquée, dans le bonheur de se rencontrer, de se tendre la main sans se connaître.

C'est ainsi que face à l'ampleur des dégâts, des liens de solidarité se sont vite tissés entre des frères de guerre. De nombreux jeunes se sont précipités dans les quartiers de Beyrouth, en volontaires, afin de nettoyer, déblayer et apporter l'aide qu'ils peuvent à un ami, à un voisin ou à tout habitant, victime de l'explosion. Clé de voûte de la société libanaise, cette entraide naturelle et inaltérable panse les plaies d'un Liban meurtri par l'animosité socio-confessionnelle qui habite les gens du pouvoir. Sans doute cette solidarité généreuse et résiliente que j'ai connue depuis ma tendre enfance a-t-elle semé en moi les germes de l'accompagnante que je suis devenue, à l'âge adulte.

Choisir l'accompagnement comme sujet de ma thèse et vouloir l'approfondir, de nouveau, dans la préparation d'une « Habilitation à diriger des recherches » (HDR), souligne un choix de vie en lien avec mon histoire, dans un contexte marqué par l'altruisme, source de résilience face à un environnement

instable, en proie souvent à de violentes mutations sociétales. Dans ce pays à risque, mon cheminement se trouve ainsi imprégné par l'autre qui n'a cessé d'être là, hier, aujourd'hui et demain.

Avec l'autre, j'ai écrit le passé. J'ai grandi dans une culture de l'entraide et de la bienveillance. Enrichie par le paysage multiculturel libanais, aux couleurs changeantes et truffé de contradictions, j'ai appris l'empathie et l'acceptation de la différence. Depuis ma tendre enfance, à l'école, dans le quartier, en famille, j'ai puisé ma force de l'autre et avec lui, construisant une résilience à la fois personnelle et collective. J'ai bu à la source de l'altérité qui exige, selon Lévinas, « engagement réciproque » et « responsabilité l'un de l'autre ». Plus tard, cette attention à autrui s'est également consolidée par l'accompagnement professionnel que j'ai expérimenté en milieu de travail comme enseignante, responsable et chercheuse.

Aujourd'hui encore, je continue de construire avec les collègues, les amis, les étudiants. Grâce à leur belle présence, je poursuis mon chemin et fais face aux aléas de la vie, consciente avec Sandel que nous existons par notre relation à l'autre « sans lequel chacun cesse d'être ce qu'il est ». Plutôt que d'adopter une attitude méfiante face à la diversité qui m'entoure et de la percevoir comme un moyen d'hostilité, de concurrence ou de haine, je tente de me l'approprier et d'en tirer le meilleur.

Concernant l'avenir, bien qu'il soit hors de portée et qu'il reste à inventer, j'ose penser à l'instar de Bergson que « l'avenir n'est pas ce qui va arriver, mais ce que nous allons faire ». Je l'affronterai avec autrui, dans le mystère qui l'habite, en lui réservant un regard ouvert et constructif, à l'encontre du déterminisme qui, souvent, tente les pédagogues que nous sommes.

Espérer dans l'autre malgré ses limites et les conjuguer aux miennes pour avancer ensemble, croire en sa capacité de changer et ne pas le lâcher face aux embûches, c'est rejoindre Meirieu dans son « Pari de l'éducabilité » et être convaincu avec l'écrivain libanais, Amin Maalouf, que c'est « notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer ». C'est cela le propre de l'accompagnement et c'est ce que j'ai souhaité expérimenter en m'engageant dans l'aventure de l'HDR, reprenant le statut d'étudiante, en vivant l'accompagnement de l'autre côté de la barrière. Dans ce processus, je réalise pleinement l'importance du co-cheminement, le préfixe « co », scellant la présence de l'autre à toute démarche que j'entreprends, fût-elle professionnelle ou personnelle.

L'accompagnement ne peut ainsi exister sans l'autre, sans moi, sans le contexte, étant une histoire à deux ou à plusieurs, engagés ensemble vers un meilleur-être et un meilleur-devenir. Face à la singularité des personnes, des situations et des organisations, l'accompagnement serait nécessairement complexe, imprégné par la réalité complexe dans laquelle il prend corps et s'exprime.

Je réponds donc à l'appel... et me lance dans l'aventure de l'HDR, afin de creuser davantage mon expertise et de la mettre au service des étudiants-chercheurs, visant à leur « laisser transparaître (...) qu'une des beautés de notre manière d'être dans et avec le monde, en tant qu'êtres historiques, est la capacité de le connaître en intervenant sur lui » (Freire, 2006, p.45), par et avec les autres.

INTRODUCTION :
PARTIR DE SOI ET DE L'AUTRE

À l'issue de notre thèse en sciences de l'éducation, l'accompagnement est défini comme un cheminement entre deux « Libertés ». Depuis, nous ne cessons de questionner cette « Liberté » dans nos divers écrits. Comment accompagner une « Liberté » sans l'aliéner ? Où se trouve la juste distance qui participerait à son émancipation ? L'éthique relationnelle de l'accompagnement serait-elle préservée au sein d'un dispositif ? Le serait-elle davantage dans le cadre d'une culture institutionnelle ? Serait-elle plutôt inhérente à une posture, comprise comme une manière d'être, d'agir et d'interagir ?

À considérer la prolifération des ouvrages et des publications autour du concept de l'accompagnement, on pourrait se demander s'il existe encore une réflexion laissée en jachère. Le concept est tellement utilisé qu'il est qualifié de « terme irritant » par Paul (2009), « irritant car véritable fourre-tout » (p.12). Des mots comme « counselling, coaching, sponsoring, mentoring côtoient tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage » (Paul, 2006, p.14), accusant une « saturation sémantique » (Le Bouédec, 2002, p.13) qui pourrait prêter à confusion. Mais, dans cette panoplie de mots usités, il existe « quelque chose de commun », « une dimension relationnelle forte » qui nous fait opter pour le terme accompagnement qui désigne cet « englobant » de « pratiques professionnelles en relation à autrui » (Paul, 2006, p.15).

Dans l'HDR, nous optons donc pour le terme « accompagnement » dont l'étymologie signifie « marcher avec un compagnon », (*compagnon : cum panis*), « partager le pain avec l'autre », autrement dit, traverser ensemble les épreuves du parcours (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), loin de toute tentative de pouvoir ou de contrôle. Nous nous alignons sur De Ketele (2014) et considérons qu'il existe « différents niveaux d'accompagnement et que chacun d'entre eux prend sens et se justifie en fonction des objectifs poursuivis dans un environnement donné » (§3). Par conséquent, l'accompagnement est une rencontre contextualisée qui se réalise « à la fois dans le temps et dans l'espace » (Ardoino, 2000), en étant « avec » l'autre « pour aller où il va, en même temps que lui » (Forestier, 2002). Il devrait s'adapter à la singularité des personnes et des situations, voire des organisations, afin d'appréhender la réalité de manière « inspirée » et non linéaire, à la manière de Simone Weil... l'inspiration étant la « disposition des facultés de l'âme à composer sur plans multiples ».

Cheminement complexe et hasardeux

Composer avec l'autre n'est pas des moindres, « accueillir le mystère et l'incompréhensible » (Beauvais, 2004) qui le rend unique suppose de « savoir rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable » pour « accompagner la question de l'énigme d'autrui » (Fustier, 2000). « Partir de l'autre et pas de soi... » (Cifali et André, 2007) interpelle certes l'humilité de l'accompagnant, mais aussi sa vigilance afin de ne pas « abandonner sa personne propre ni son unité » (Serres, 1991). Cette dimension humaine et relationnelle tranche parfois avec le monde actuel, en proie à la concurrence normative et matérielle, reléguant l'humain au deuxième plan, pourtant essentiel à nos yeux.

L'approche normative, à tendance quantitative, fait son entrée par la grande porte dans les institutions éducatives, soucieuses de classement et de rang mondial. En soi, l'émulation serait à encourager mais elle devrait garder comme point de mire le développement intégral de l'étudiant, d'autant plus que l'université « existe avant tout pour l'étudiant et sa formation » (Langevin et Villeneuve, 1997, p.18). L'accompagnement devrait donc être aux premières loges pour « étayer » les apprenants, l'étayage étant « au cœur de la relation humaine », « au cœur de la relation éducative » (Vial, 2007, p.4). Toutefois, au regard des enjeux éthiques qu'il renferme, nous affirmons que l'accompagnement ne peut s'apprendre sur le tas, rejoignant Baudrit (2000, p.21) lorsqu'il affirme que « *n'est pas tuteur qui veut* ».

Qui pourrait alors se targuer d'être accompagnant ? Qui pourrait se hasarder dans le champ humain et se confondre à sa complexité sans préparation aucune ? Qu'attend-on des accompagnants afin d'être à même de « savoir accompagner professionnellement » (De Ketele, 2007, p.6) ? Comment préserver les valeurs éthiques qui sous-tendent cette relation accompagnante « où accompagnant et accompagné se retrouvent à égale dignité » (Germier et Marcel, 2016, p.85) ? Le dispositif institutionnel suffit-il ? Quelle serait la place de la posture ? Quel serait le rôle des émotions ? De quel accompagnement s'agit-il ? Comment l'optimiser au service de la recherche et en faire profiter les étudiants et l'institution ? Partant de ce questionnement, nous souhaitons répondre dans l'HDR à la question suivante : *Quel modèle d'accompagnement permettrait d'appréhender la complexité de l'humain et des situations, favorisant l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution ?*

Les multiples regards portés sur l'accompagnement et l'étendue des débats qu'il génère ouvrent un large horizon à la recherche. Dans l'HDR, nous l'aborderons à partir d'un vécu libanais, empreint de diversité multiculturelle singulière. Nous le traiterons dans sa complexité, à l'instar du quotidien complexe dans lequel il a été expérimenté. Loin d'occulter notre trajectoire, nous nous baserons là-dessus pour en tirer des savoirs contextualisés, « dits professionnels » puisqu'ils émanent d'une activité professionnelle (Leplay, 2008, p.66), afin de les conjuguer à une réflexion scientifique sur l'accompagnement comme objet de recherche, investis ensuite dans le cadre des démarches participatives.

Finalité de la Note de synthèse

La Note de synthèse, intitulée « *Contribution à une modélisation de l'éco-accompagnement. Approches conjuguées de la recherche et de l'expertise* » s'aligne sur la logique de Marcel (2020) qui articule les pratiques professionnelles avec les savoirs scientifiques afin d'approcher l'objet de recherche dans une complémentarité entre le regard de l'experte, volet « *pour* » et celui de la chercheuse, volet « *sur* ». Les deux visées praxéologique et heuristique se complètent et permettent d'aborder l'accompagnement dans une démarche intégrative, associant l'action et la théorie. Par la suite, l'accompagnement est mobilisé dans les démarches participatives, volet « *avec* ». Partant « *de l'autre et de soi* », point de départ de notre raisonnement qui émane d'un vécu animé par des dynamiques individuelles et collectives, nous cheminons « *vers* » notre émancipation, entendue comme « déplacement » de la place que nous occupons actuellement vers celle qui correspondra à nos aspirations (Marcel et Broussal, 2017).

Ce cheminement s'effectue à travers le « *par* » qui englobe les apports théoriques de l'expérience (le « *pour* »), les apports scientifiques, (le « *sur* »), et les apports des démarches participatives, (le « *avec* »). Nous ferons, enfin, dialoguer ces trois sources complémentaires « *pour*, « *sur* » et « *avec* » dans la conclusion, afin d'en extraire des repères pour notre posture de directrice de recherche. Le tableau 1, ci-dessous, présente la structure globale de la Note de synthèse.

Tableau 1
Structure globale de la Note de synthèse

DE		Introduction : Partir de soi et de l'autre
PAR	POUR	Partie 1 : L'accompagnement, fruit de l'expérience
	SUR	Partie 2 : L'accompagnement, objet de recherche scientifique
	AVEC	Partie 3 : L'accompagnement, au cœur des démarches participatives
VERS		Conclusion : S'affranchir avec et par l'autre

Structure globale de la Note de synthèse

La première partie, intitulée « L'accompagnement, fruit de l'expérience », volet « *pour* », présente les apports théorisés, issus du parcours personnel et professionnel, enrichis par le contexte multiculturel libanais. Il s'agit d'un accompagnement exercé avec qualité (chapitre 1), vécu comme accompagnée et accompagnante. Il prend appui sur une posture empathique et flexible (chapitre 2), inséré à un dispositif porté par une culture institutionnelle (chapitre 3) au service de la recherche (chapitre 4). Au niveau de la forme, tout au long du texte, des encadrés pointillés explicitent des idées-clés utiles au message. De même, à l'issue de chaque chapitre, un encadré met en valeur l'apport théorisé qui en émane.

La deuxième partie, intitulée « L'accompagnement, objet de recherche scientifique », volet « *sur* », présente une évolution de notre conception de l'accompagnement, alignée sur quatre paradigmes. Il s'agit de quatre mouvements, allant de l'accompagnement comme dispositif institutionnel (chapitre 5), passant par l'accompagnement comme posture socio-constructiviste (chapitre 6), puis par l'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante (chapitre 7), aboutissant enfin à un éco-accompagnement stratégique (chapitre 8). Ces mouvements ne s'opposent pas et ne s'annulent pas. Ils se complètent dans une vision complexe, visant l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution. Au niveau de

la forme, des extraits de nos travaux de recherche sont présentés dans des encadrés pointillés dans le corps du texte, clarifiant l'argumentaire. De même, à la fin de chaque chapitre se trouve une synthèse, soutenue par une figure qui illustre la dynamique du mouvement.

La troisième partie, intitulée « L'accompagnement, au cœur des démarches participatives », volet « avec », associe le terrain professionnel au monde académique. Chercheurs et professionnels travaillent côte à côte et surmontent, de concert, les écueils du co-cheminement. Cette partie présente une expérience de démarche participative menée en contexte libanais (chapitre 9), suivie par un retour réflexif sur l'expérience en adoptant la recherche-intervention comme cadre d'analyse (chapitre 10). Elle expose, par la suite, les obstacles que les acteurs ont réussi à transformer en opportunités (chapitre 11). Enfin, nous présenterons le projet d'une recherche-intervention-création en contexte français (chapitre 12), avec la plus-value d'associer la scientificité à la créativité artistique, mettant en collaboration des chercheurs et des poètes. Au niveau de la forme, des encadrés pointillés apportent des clarifications au message et, à la fin de la partie, à l'instar des deux autres, une synthèse générale reprend les idées principales.

Finalement, nous terminerons en mettant en exergue les repères dégagés de notre cheminement au service de la direction de recherche. L'ensemble de la Note de synthèse sera synthétisé dans la conclusion. Tout au long de la Note de synthèse, nous aurons recours au « nous », en référence à notre statut de chercheur.

Structure détaillée de la Note de synthèse

S'inscrivant dans la lignée de nos travaux scientifiques (thèse, publications, communications et direction des travaux de recherche des étudiants), la Note de synthèse se base fortement là-dessus pour en souligner l'apport dans un regard critique et analytique. Elle illustre l'évolution de notre pensée quant à l'accompagnement exercé en temps ordinaire (objet de nos premiers travaux), puis en temps de crise, suite aux mutations sociétales contemporaines (objet de nos écrits récents).

Favorisant le « *par* » qui vise l'émancipation personnelle, collective et institutionnelle, chacune des trois parties majeures, « *pour* », « *sur* » et « *avec* » se décline en chapitres que nous présentons dans le tableau 2, ci-dessous.

Tableau 2 :
Parties et chapitres de la Note de synthèse

	Parties		Chapitres
PAR	POUR	L'accompagnement, fruit de l'expérience	Un accompagnement... de qualité ? Du profil à la posture... quelle plus-value ? Une culture institutionnelle... est-ce la panacée ? La recherche... quelle démarche ?
	SUR	L'accompagnement, objet de recherche scientifique	L'accompagnement comme dispositif institutionnel L'accompagnement comme posture socio-constructiviste L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante L'éco-accompagnement stratégique
	AVEC	L'accompagnement, au cœur des démarches participatives	Expérience d'une démarche participative en contexte libanais Retour réflexif sur l'expérience menée Obstacles transformés en opportunités Projet d'une recherche-intervention-crédation en contexte français

À partir des apports théoriques du « *pour* », conjugués aux apports scientifiques du « *sur* », soutenus par les démarches participatives du « *avec* », nous aboutissons à des repères favorisant notre posture de directrice de recherche qui sera en cheminement continu. Nous la travaillerons en permanence, dans l'humilité du chercheur, à l'affût des richesses saisies dans la singularité des personnes, des situations et du contexte, en l'occurrence multiculturel. Enrichie par l'HDR, nous mettrons nos compétences au service des étudiants, en conjuguant la recherche à l'expertise. Nous veillerons à leur assurer un accompagnement de qualité, en favorisant les conditions nécessaires pour amener chacun d'eux à donner le meilleur de lui-même, dans l'interaction soutenue entre la réflexion et l'action, rejoignant la conviction de Freire (2006) que « là où est la vie est l'inachèvement » (p. 66).

PREMIERE PARTIE :
L'ACCOMPAGNEMENT, FRUIT DE L'EXPERIENCE, VOLET « *POUR* »

Dans l'égo-mémoire intitulé « *L'accompagnement entre liberté et aliénation. L'expérience au prisme de la réflexivité* », nous avons entrepris une démarche réflexive sur les événements significatifs de notre parcours personnel et professionnel, inspirée de la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954). Nous y avons vécu des questionnements qui ont contribué, en quelque sorte, à une redéfinition de certaines notions et à une restructuration de notre rapport aux savoirs (Deltand et Kaddouri, 2014), considérant que l'expérience ne laisse pas indifférentes les personnes. Elle façonne leur histoire et signe leur singularité puisque « deux personnes ayant la même ancienneté sur un même poste de travail n'auront pas nécessairement la même expérience en raison, principalement, de ce qu'elles auront appris avant » (Grasser et Rose, 2000, p.11). L'expérience participe donc à la formation des acteurs éducatifs.

À la fois émotive et cognitive, elle est formée de leur manière d'être, de penser et de faire (Demailly, 2000). Dans ce sens, nous estimons que notre vécu comme accompagnée et accompagnante nous a été d'un apport au niveau du savoir-être, du savoir-faire et des savoirs « professionnels » (Leplay, 2008, p.66). Nous les avons acquis, *in situ*, « dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements », à partir de notre vie professionnelle et extra professionnelle, ne pouvant dissocier l'expérience en temps de travail et hors travail (Demailly, 2000). Dans cette première partie, volet « *pour* », nous porterons une réflexion sur l'accompagnement à partir des apports de notre parcours. Nous nous inspirerons des « connaissances issues des expériences en situations », des « savoirs scientifiques appris » et du « contact avec les pratiques sociales du terrain » (Vanhulle, 2009, p.167-168), convaincue que l'expérience éclaire la science.

De quel éclairage s'agit-il ? À quelles ressources cognitives notre expérience contribue-t-elle en matière d'accompagnement ? Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à un rassemblement intuitif des jalons issus de notre trajectoire personnelle et professionnelle, menant à quatre chapitres (cf. tableau récapitulatif des jalons dans l'égo-mémoire, page 56). Les jalons sont repris, dans le tableau 3, ci-dessous, avec leur numéro entre parenthèses, pour en faciliter le repérage dans l'égo-mémoire, le cas échéant.

Tableau 3 :
Chapitres de la partie « pour » inspirés des jalons de l'égo-mémoire

JALONS ISSUS DE L'ÉGO-MEMOIRE	TITRES DES CHAPITRES « POUR »
Cura personalis et apriori positif (3) Autonomie de l'apprenant (4) Accompagnement institutionnel dynamique (11) Emancipation et épanouissement des étudiants (18) Formation intégrale des apprenants (22) Accompagnement agile en contexte non formel (24)	Chapitre 1 : Un accompagnement... de qualité ?
Empathie et altruisme en contexte diversifié (1) Flexibilité cognitive et émotionnelle (6) Apprentissage relationnel et valeurs éthiques (7) Humilité, congruence et authenticité (8) Obstacles transformés en opportunités (12) Place des émotions dans l'accompagnement (26)	Chapitre 2 : Du profil à la posture... quelle plus-value ?
Adaptation au multiculturalisme libanais (5) Efficacité de l'accompagnement par les pairs (14) Reliance des Békaaiotes (15) Organisation apprenante (16) Accompagnement managérial participatif (19) Organisation accompagnante (20) Pratiques contextualisées et valeurs partagées face à la diversité (21) Agir spontané des accompagnants (23)	Chapitre 3 : Une culture institutionnelle... est-ce la panacée ?
Germes de la posture accompagnante (2) Créativité et innovation dans le scolaire (9) Posture de chercheure à l'université (10) La recherche comme moyen de formation (13) Statut de doctorante, confiance et juste distance (17) Directrice de recherche en construction (25)	Chapitre 4 : La recherche... quelle démarche ?

Chapitre 1 : Un accompagnement... de qualité ?

Pourquoi avoir tenu à préciser dans la thèse et dans nos travaux de recherche qu'il s'agit d'un « accompagnement de qualité », pourtant à connotation normative pouvant être mal perçue si elle est mal comprise ? L'accompagnement de qualité est au centre de la thèse et il est repris dans nos multiples travaux à l'écrit (ACL-14 ; ACL-19c) comme à l'oral (C-INV-16c ; C-INV-17b), dans la pédagogie universitaire (CH-PU-13 ; AT-PU-17) ainsi que dans les formations professionnelles sur l'accompagnement, animées de 2008 à 2016.

La crainte de subir un accompagnement « mal pensé et mal pratiqué » (De Ketele, 2007, p.5) nous est venue de l'expérience vécue en tant qu'accompagnée : « *Tout en me rappelant les enseignants qui m'avaient marquée par leur bienveillance, je revois ceux qui m'avaient blessée* » (Égo¹-M2, p.11) ; et en tant qu'accompagnante, de l'autre côté de la barrière : « *Une fois enseignante au collège et à l'université où j'ai grandi, j'ai été étonnée de voir la réalité en face et de découvrir la situation qui ne ressemblait pas à ce que je percevais en tant qu'élève et étudiante. J'ai découvert les diverses postures d'enseignants* » (Égo-M, p.15).

Bien que les accompagnants affirment souvent vouloir viser le « bien » des accompagnés, cela suffit-il pour l'atteindre ? L'accompagnement ne risque-t-il pas de rater sa cible parfois, malgré les bonnes intentions des accompagnants ? Peut-il ne pas être toujours constructif ? Quelles seraient les composantes d'un accompagnement exercé avec qualité ? Dans ce chapitre, nous aborderons l'accompagnement de qualité dans ses deux volets, comme « Cheminement de Libertés » (1.1.), entrepris dans une « Démarche formative et intégrale » (1.2.).

1.1. Cheminement de Libertés

Suite à un long parcours d'enseignement puis de responsabilité dans le scolaire et dans l'enseignement supérieur, au sein d'institutions qui valorisent l'accompagnement, nous avons été amenée à l'exercer dans de multiples champs, « pédagogique » avec les étudiants (Égo-M,

¹ Égo-M en référence à l'égo-mémoire

jalon 2³) et « managérial » avec les collègues et les équipes de travail (Égo-M, jalon 19⁴). Nous l'avons également vécu comme élève accompagnée puis comme professionnelle accompagnée et doctorante en sciences de l'éducation (Égo-M, jalon 17⁵). La thématique de l'accompagnement nous a tellement marquée que nous l'avons également placée au cœur de notre thèse, en soulignant qu'il s'agit de l'exercer avec « qualité », convaincue que tout accompagnement ne l'est pas *ipso facto* (Égo-M, p.7). Plus particulièrement, face à l'absence de motivation des étudiants pour leur apprentissage, signalée dans l'étude exploratoire, nous avons pensé à l'accompagnement comme moyen pour stimuler les étudiants et les engager de plein gré dans leurs études. En nous basant sur la littérature, nous avons voulu étudier le lien qui existerait entre les variables suivantes : un « accompagnement exercé avec qualité » et la « motivation des étudiants pour leur apprentissage », dans le contexte de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Hyp.	Extrait de la thèse (p.145) : variables à l'étude		
	Accompagnement de qualité		Motivation pour l'apprentissage
1	Formation Intégrale	Caractère personnel Caractère social Caractère pédagogique	Image de soi positive Sentiment d'affiliation Perception de la valeur du but à atteindre
2	Communication efficace	Écoute Empathie Feedback	Sentiment d'autonomie Sentiment de reconnaissance Sentiment de compétence
3	Culture de l'accompagnement	Pratiques harmonisées Valeurs « USJ »	Sentiment de sécurité Sentiment d'appartenance

L'accompagnement de qualité a donc occupé le centre de notre réflexion et le cœur de la thèse, formée de trois composantes : la formation intégrale de l'étudiant, la communication efficace des accompagnants et la culture de l'accompagnement portée par l'institution. Pour exercer un accompagnement de qualité, il devrait s'adresser à l'ensemble de la personnalité de l'étudiant, valorisant la communication, dans un cadre institutionnel. Ces composantes ont fait l'objet des trois hypothèses principales (HP), déclinées par la suite en hypothèses secondaires (HS), pour répondre à la question de recherche suivante : « *Quel est le lien entre*

³ Germes de la posture accompagnante (2)

⁴ Accompagnement managérial participatif (19)

⁵ Statut de doctorante, confiance et juste distance (17)

un accompagnement de qualité et la motivation pour l'apprentissage des étudiants à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth ? ».

Extrait de la thèse (p.103) : hypothèses à l'étude

HP1 (hypothèse principale) : *Un accompagnement de qualité visant la formation intégrale de l'étudiant favorise sa motivation pour l'apprentissage.*

HS1 (hypothèse secondaire) : *Un accompagnement de qualité à caractère personnel, favorisant le bien-être de l'étudiant, contribue à renforcer son image positive de lui-même.*

HS2 : *Un accompagnement de qualité à caractère social, développant les relations interpersonnelles de l'étudiant, renforce son sentiment d'affiliation.*

HS3 : *Un accompagnement de qualité à caractère pédagogique, aidant l'étudiant à mettre en place des stratégies d'apprentissage, renforce sa perception de la valeur du but à atteindre.*

HP2 : *Un accompagnement de qualité basé sur une communication efficace renforce chez l'étudiant sa motivation pour l'apprentissage.*

HS1 : *Un accompagnement de qualité basé sur l'écoute, qui est active, renforce le sentiment d'autonomie chez l'étudiant.*

HS2 : *Un accompagnement de qualité basé sur l'empathie, fondée sur une attitude compréhensive et positive, développe un sentiment de reconnaissance chez l'étudiant.*

HS3 : *Un accompagnement de qualité basé sur le feedback, permettant un retour d'informations constructif, développe un sentiment de compétence chez l'étudiant.*

HP3 : *Un accompagnement de qualité basé sur une culture de l'accompagnement partagée par les accompagnateurs favorise chez l'étudiant sa motivation pour l'apprentissage.*

HS1 : *Un accompagnement de qualité basé sur une harmonisation des pratiques adoptées par les accompagnateurs renforce le sentiment de sécurité chez l'étudiant.*

HS2 : *Un accompagnement de qualité basé sur des valeurs communes partagées par les accompagnateurs renforce le sentiment d'appartenance de l'étudiant.*

A l'issue de la thèse, les enquêtes émanant du terrain ainsi que la littérature scientifique nous ont permis de préciser la définition de « l'accompagnement de qualité », construit sur le principe de « liberté », lié à un « contexte » au sein d'une « relation » qui vise la « formation intégrale » des apprenants, à partir d'une « communication efficace » portée par une « culture de l'accompagnement », soutenue institutionnellement.

Extrait de la thèse (p.30) : définition de l'accompagnement de qualité

L'accompagnement de qualité est un cheminement entre deux libertés, partageant un même objectif, dans une durée déterminée, qui se construit à travers une relation de confiance et de respect. Il vise la formation intégrale de l'étudiant, dans ses aspects personnel, social et pédagogique, prend pour pilier la communication efficace, basée sur l'écoute, l'empathie et le feedback, au sein d'une culture de l'accompagnement, fondée sur des pratiques harmonisées et des valeurs communes.

Le concept de « liberté » est donc central dans la définition de l'accompagnement de qualité. D'ailleurs, l'expérience l'a prouvé. Fût-ce comme accompagnée ou accompagnante d'étudiants ou de professionnels, nous avons remarqué que l'accompagnement ne peut pas s'imposer aux personnes, au risque de récolter l'effet inverse. L'accompagnement trouve ses limites face aux personnes réticentes : « *Le tutorat atteint donc ses limites avec des étudiants réticents (...) Un sentiment d'échec pourrait en découler* » (CH-PU-13). Par conséquent, il faut « donner du temps au temps » et attendre que l'autre devienne « demandeur d'accompagnement », afin de pouvoir adhérer au changement qui émane de son for intérieur, renforçant son autonomie (Égo-M, jalon 4⁶) et rejoignant « La pédagogie de l'autonomie », proposée par Freire. De même, la littérature le rappelle constamment, l'accompagnement est « le contraire du guidage » (Vial, 2007, p.7). L'adhésion volontaire des partenaires au processus est essentielle pour la réussite du cheminement (Borras, Lendrin, Janeau, Macaire et Warin, 2011 ; Poteaux, 2014), rejoignant l'étymologie du terme sur « le partage » et le « compagnonnage ».

Actuellement, nous militons toujours pour le principe de « liberté » et continuons de défendre le caractère volontaire de l'accompagnement qui ne peut être exigé d'autrui mais nous nuancions le principe de cheminement de « deux » libertés. Nous défendons ce processus de route que la personne emprunte mais pas nécessairement à « deux », pouvant être collectif, à « plusieurs », dans le cadre d'un cheminement de groupe.

Apport théorisé 1 (AT1)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>Nous remettons en question l'exclusivité de « deux libertés » figurant dans la définition de l'accompagnement de qualité. L'accompagnement peut revêtir une forme collective, dans le cadre d'un groupe, voire d'une organisation qui pourrait devenir elle-même accompagnante. Lorsque le dispositif est contextualisé, il favorise l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>La recherche requiert la liberté des partenaires. Elle est optimisée dans le cheminement volontaire des directeurs et des étudiants-chercheurs qui s'y engagent de plein gré vers la découverte d'un inédit. L'accompagnement à la recherche peut se faire dans une rencontre personnalisée avec un étudiant comme il peut se faire avec un groupe d'étudiants, favorisant l'échange entre pairs.</p>
<p>AT1 : Dispositif contextualisé et co-cheminement de Libertés.</p>

⁶ Autonomie de l'apprenant (4)

1.2. Démarche formative et intégrale

Il est vrai que la recherche menée dans la thèse ne concerne que l'USJ mais elle est représentative de notre vécu d'étudiante et de notre expérience professionnelle. Elle a englobé un grand nombre d'étudiants, répartis sur les cinq campus de l'Université.

Extrait de la thèse (p.120) : population à l'étude

Population cible : 9266 étudiants, répartis sur les 5 campus de l'USJ : Campus des Sciences humaines (2072), Campus des Sciences médicales (2350), Campus de l'Innovation et du sport (694), Campus des Sciences sociales (2278), Campus des Sciences et technologie (1872). Du total, 1530 étudiants ont participé à l'enquête (16.51%) et ont été choisis aléatoirement après une étude sur la population totale pour obtenir les pourcentages relatifs à chaque campus, respectant le poids de chacun.

Inscrite dans le paradigme post-positiviste, la recherche a adopté l'approche quantitative, complétée par l'enquête qualitative, en guise de stratégie méthodologique d'appui (focus-groups impliquant les étudiants accompagnés ainsi que les accompagnants pairs et enseignants). Une triangulation des données a permis de creuser et d'enrichir la recherche. En cohérence avec l'approche quantitative, un questionnaire a été lancé auprès de 9266 étudiants. Du total, 1530 étudiants ont participé à l'enquête (16.51%), selon l'échantillonnage stratifié. Quels sont les résultats saillants en lien avec les points de ce chapitre ?

Les résultats de la thèse ont confirmé l'importance d'une « *démarche volontaire et formative* ». Les étudiants y ont souligné que l'accompagnement « *ne peut être imposé* » ni aux accompagnés ni aux accompagnants. Ils ont surtout relevé la contradiction entre une « *démarche volontaire où on peut se tromper* » et le fait de « *noter le cheminement de quelqu'un* ». Selon les résultats, l'accompagnement ne devrait, en aucun cas, être soumis à une évaluation certificative pour en garantir l'efficacité. Afin de l'exercer avec qualité, l'accompagnement serait une démarche volontaire et formative, tolérant l'erreur, voire en profitant, pour permettre à l'accompagné de construire dessus. Loin de la peur, l'accompagné donnera le meilleur de lui-même afin de se développer et de viser son émancipation (Marcel et Broussal, 2017).

Or, la réalité ne semble pas en phase avec les souhaits des étudiants ni dans le monde scolaire ni dans le monde universitaire, du moins telle que nous l'avons expérimentée. En tant que responsable administrative et pédagogique dans le scolaire (Égo-M, p.22), nous avons remarqué

que les enseignants veulent « tout » noter et lorsqu'on arrive à les convaincre de ne pas le faire, l'administration l'exige... au point d'oser qualifier ce point « d'habitus institutionnel scolaire ». Cet « habitus » n'était pas propre à l'institution où je travaillais mais il revenait sur toutes les lèvres des enseignants lors des formations professionnelles, sur la thématique de l'accompagnement (2008 à 2016) et du leadership pédagogique (2009 à 2016), dispensées à des publics variés. Les enseignants avaient du mal à ne pas noter les heures de vie de classe et le portfolio des apprenants. Il en est, de même, à l'université... Nous n'avons cessé d'insister dans les ateliers (AT-PU-16 ; AT-PU-18) et les écrits en pédagogie universitaire (CH-PU-14 ; CH-PU-17) sur la démarche formative qui vise le développement intégral de l'étudiant, qu'il est inconcevable de noter, afin de porter un soin particulier à chacun selon le principe ignatien⁷ de la *cura personalis* (Égo-M, jalon 38). Ayant grandi et travaillé dans des institutions qui prônent l'*apriori* positif et la place centrale de la personne humaine, nous avons été sensible à l'attention portée à la formation holistique des apprenants et des collègues (ACL-20a ; C-COM-19).

Par ailleurs, assuré à tous les étudiants, ce soin n'est pas « réservé à une catégorie de personnes estimées à besoins spécifiques ou en difficulté académique. Il est offert à tout étudiant qui désire cheminer vers un meilleur devenir personnel et professionnel » (ACL-17b). L'étudiant accompagné est approché dans sa singularité (C-INV-06), comme personne unique vers l'excellence qui l'incite à donner le meilleur de lui-même, dans le respect de son autonomie et de sa pleine liberté (cf. Égo-M, p.10). Le respect de l'autonomie (jalon 4⁹) se trouve au cœur de la pédagogie ignatienne dont nous avons été imprégnée et que nous avons expérimentée comme apprenante, enseignante et responsable.

Extrait C-INV-06 (§3) : singularité de chaque apprenant

Chaque élève, d'où qu'il vienne, apporte avec lui sa culture, son histoire ; il a sa personnalité, sa manière de faire (...) il s'agit de la capacité à communiquer à la fois avec chacun et avec tous (...) capacité à encadrer chaque élève, comme si chacun d'eux était « unique », comme si, sur chacun d'eux, se jouait le sort du monde (...) L'avenir n'appartient qu'à l'élève, il en est l'auteur... L'éducateur est là pour l'accompagner, pour l'aider à cheminer, à se mettre en route.

⁷ Ignatien, en référence à Saint-Ignace de Loyola, fondateur de la Compagnie de Jésus (les jésuites).

⁸ *Cura personalis* et *apriori* positif (3)

⁹ Autonomie de l'apprenant (4)

Pour pousser chaque apprenant à être ce qu'il est, à donner le meilleur de lui-même, il faudrait lui assurer un accompagnement intégral qui gagnerait à être soutenu par l'institution pour être optimisé. Nous avons défendu cette idée dans les communications nationales (C-INV-16a ; C-INV-16b) tout comme lors des conférences aux parents d'élèves, dans l'exercice de l'accompagnement scolaire (C-COM-07-10) ainsi que dans les formations professionnelles (2008 à 2016). Cette conviction de l'accompagnement intégral a même été au cœur de nos articles internationaux, condition *sine qua non* pour favoriser l'épanouissement et l'apprentissage des étudiants, notamment au sein d'un vivre-ensemble multiculturel (ACL-14 ; ACL-17a ; ACL-20b).

Extrait ACL-14 (p.67) : accompagnement intégral

Les étudiants qui ont expérimenté l'accompagnement sont davantage convaincus du caractère global de la personne humaine (...) L'accompagnement vise la formation intégrale de l'étudiant et l'aide à développer une image positive de lui-même, à renforcer son affiliation au milieu universitaire et à percevoir la valeur du but qu'il souhaiterait atteindre, l'incitant à s'engager dans ses études.

Ayant vécu l'importance du sentiment de sécurité et du bien-être affectif au travail (Égo-M, jalon 22¹⁰) en tant qu'apprenante et professionnelle, nous rejoignons la littérature scientifique qui semble unanime à ce niveau. Les bienfaits de la formation intégrale de l'étudiant sont mis en avant dans de nombreuses recherches (Paul, 2006 ; Wouters et De Ketele, 1993) soulignant la nécessité d'assurer un soutien émotionnel aux apprenants (Devilliers et Romainville, 2013 ; Rodet, 2013), y compris à distance (Caraguel, 2013) où leur isolement risque d'être accentué.

Apport théorisé 2 (AT2)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>Nous soutenons la nécessité de l'accompagnement intégral de l'étudiant, réalisant l'importance du bien-être affectif dans le processus. Porté par une structure institutionnelle, l'accompagnement se réalise par la <i>cura personalis</i>, le soin porté à chacun et non seulement à ceux qui sont en difficulté.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>Soutenue par une structure institutionnelle, la direction de recherche se fait d'une manière intégrale, incitant les directeurs à s'adresser à l'ensemble de la personnalité des étudiants. Ils tiennent compte de leur développement aussi bien intellectuel que personnel et social pour optimiser leur rendement.</p>
<p>AT2 : Accompagnement intégral, soutenu par une structure institutionnelle.</p>

¹⁰ Formation intégrale des apprenants (22)

Chapitre 2 : Du profil à la posture... quelle plus-value ?

La communication qui a fait l'objet de la deuxième hypothèse principale de la thèse a également occupé une grande place dans les publications (ACL-19a ; ACL-ECc ; CH-PU-13 ; ED-19), les communications (C-INV -18a ; C-COM -20 ; AT-PU-20) ainsi que dans les formations professionnelles sur la communication interpersonnelle (2010-2013) et le leadership pédagogique (2009 à 2016). La communication continue aussi d'être creusée dans les travaux de recherche des étudiants en mémoire (DM-15b ; DM-16) et en doctorat (DT-ECa ; DT-ECb ; DT-ECc ; DT-ECd). Nous considérons qu'elle constitue la clé de voûte de la posture de l'accompagnant.

Dans son étymologie, le terme « communication » provient du latin *communicatio* et le verbe « communiquer » de *communicare* signifiant tous les deux « être en relation avec », ce qui constitue un vecteur principal pouvant consolider la relation entre accompagnant et accompagné. Pour garantir une « communication efficace », nous avons estimé dans la thèse (p.99) qu'elle devait s'appuyer sur l'écoute active (Gordon, 1977), l'empathie (Rogers, 1968 ; Decety, 2009) et le feedback critique (Cormier, 2011), trois critères interreliés.

Le choix de ces critères émane de notre vécu en contexte multiculturel, favorisant l'attitude empathique et altruiste (Égo-M, jalon 1¹¹), mettant en place des pratiques d'accompagnement qui exigent l'écoute et l'attention à l'autre (Égo-M, jalon 3¹²). Faire face à la diversité nous incitait en permanence à la communication avec humilité et authenticité (Égo-M, jalon 8¹³), dans le respect des valeurs professionnelles (Égo-M, jalon 7¹⁴). Dans ce deuxième chapitre, nous aborderons la posture de l'accompagnant, comme évolution du profil, en les croisant ensemble « Profil vs posture accompagnante » (2.1.), mettant en avant la « posture critique » face aux « enjeux émotionnels » (2.2.).

¹¹ Empathie et altruisme en contexte diversifié (1)

¹² *Cura personalis* et apriori positif (3)

¹³ Humilité, congruence et authenticité (8)

¹⁴ Apprentissage relationnel et valeurs éthiques (7)

2.1. Profil vs posture accompagnante

Nous faisons désormais la différence entre la « posture » de l'accompagnant et son « profil » tel que décrit dans la thèse (p.234) et dans nos premiers travaux. Désignant le développement de compétences requises par tout accompagnant, souvent précisées dans un référentiel de compétences, le profil de l'accompagnant nous semble plutôt statique. Face aux mutations sociétales qui affectent les personnes et les institutions, l'accompagnement devrait être dynamique et flexible. L'accompagnant ne peut pas se contenter d'exécuter les tâches qui lui sont allouées dans un cahier des charges mais il devrait être doté du pouvoir-agir (Le Boterf, 1998) nécessaire qui le rend autonome et capable d'initiatives, pour s'adapter aux transitions environnementales qui relèvent du chronosystème (Bronfenbrenner, 1979).

Dans la thèse, nous avons défendu l'importance de la communication dans le cadre d'un référentiel de compétences, s'exerçant au sein d'un dispositif institutionnalisé, valorisant l'écoute active, l'empathie et les feedbacks critiques (cf. critères adoptés dans la thèse, p. 99). Cela permettait de « cadrer » l'accompagnement afin d'en garantir l'application avec éthique, évitant toute « dérive relationnelle » relevant de la familiarité et pouvant faire l'objet de « manipulation affective » des apprenants. Dans ce sens, l'accompagnant devrait promouvoir ses compétences relationnelles de communication, au sein d'un dispositif clairement précisé et structuré. Cela viendrait renforcer ses actions dans un savoir-agir complexe, au sein d'un dispositif soutenu par une structure institutionnelle.

Dans nos travaux actuels, nous continuons de défendre l'importance d'un dispositif institutionnel qui rassure autant l'institution que les personnes concernées par le processus d'accompagnement. Mais, il devrait être souple et contextualisé, permettant aux partenaires de co-cheminer et d'être acteurs de leur co-développement. Les compétences relationnelles défendues dans la thèse sont ainsi importantes mais elles devraient s'insérer à la posture flexible (Égo-M, jalon 5¹⁵) et dynamique (ACL-19a) des accompagnants. La flexibilité est incontournable au sein d'un dispositif qui serait conçu dans une structure participative, impliquant de plein gré l'ensemble des acteurs.

¹⁵ Adaptation au multiculturalisme libanais (5)

Les critères de la « communication efficace » avancés dans la thèse « écoute active », « empathie » et « feedback critique » sont toujours de mise. L'écoute active rejoint la définition de Cormier (2011), consistant en un « dialogue centré sur la pensée de la personne qui s'exprime, et les interventions de l'écouter servent à encourager l'expression de l'autre, à reformuler ses propos, à les lui faire préciser et clarifier, s'il y a lieu » (p.83). De même, le feedback est important mais pas n'importe lequel... « reformuler » les propos de l'étudiant suppose de lui communiquer une « signification-en-retour, un feedback qui, partant du récepteur, revient à l'émetteur », d'une manière « critique » (Cormier, 2011, p.109), visant à relever les aspects à améliorer dans la performance des étudiants d'une manière constructive (Svinicki et McKeachie, 2011). De la sorte, il se sent « compris » et « accepté tel qu'il est » lorsque l'accompagnant témoigne d'empathie (Rogers, 1968, p.79) empreinte de respect et de présence à l'étudiant (Vial, 2007), lui permettant d'exister comme personne qui communique.

Concernant les résultats issus du terrain investigué dans la thèse, les étudiants ne voient pas les trois critères du même œil, accordant la priorité à l'empathie (p. 155), l'estimant primordiale sur l'écoute active et le feedback. Selon l'approche rogérienne, l'empathie est définie comme « la capacité de saisir le monde subjectif d'autrui » sans être « envahi par les émotions de l'autre », « comme si on était cette personne, sans toutefois jamais perdre de vue qu'il s'agit d'un comme si » (Rogers, 1968, p. 79). L'empathie comprend une dimension émotionnelle à laquelle les étudiants seraient sensibles. Elle confère à l'accompagnement une démarche « *foncièrement humaine* » (ACL-17b) et serait renforcée par la structure institutionnelle (ACL-17a ; ACL-19c).

Par conséquent, nous étions convaincue dans nos premiers travaux et à la lumière de l'expérience que la structure institutionnelle favorisait le développement de la communication et optimisait l'écoute, l'empathie et le feed-back puisque le dispositif institutionnel permettait d'allouer du temps aux accompagnants en le prévoyant durant leur horaire de travail. De même, préciser le profil des accompagnants permettait de les former afin de contribuer au développement de leurs compétences pour accomplir les fonctions exigées. Cette conception de l'accompagnement correspond à la logique du dispositif institutionnel, longtemps instaurée dans nos pratiques professionnelles. Toutefois, avec le temps et au fil des réflexions, le profil s'est avéré plutôt statique, à l'allure davantage systématique qu'adaptative, ce qui ne semble pas

correspondre aux spécificités des situations et à la singularité des personnes. La communication est donc incontournable mais dans une posture adoptant une démarche humaine.

Extrait ACL-19c (p.17) : démarche humaine

Empreinte d'empathie et de bienveillance, la démarche d'accompagnement se construit à partir d'une relation basée a priori sur l'acceptation inconditionnelle de la différence de l'autre, dans sa fragilité et sa complexité (Morin, 1990). Pour relever ce défi relationnel de taille, les accompagnants ont besoin de développer en permanence leur savoir-être, dans le cadre d'une politique de formations, menée au niveau institutionnel. Or, instaurer une culture de l'accompagnement suppose une décision institutionnelle qui impliquerait les divers acteurs, chargés de la formation de l'étudiant, au sein d'un projet commun qui placerait l'étudiant au centre de leurs préoccupations.

Par conséquent, il est sûr qu'une décision qui placerait la communication au cœur de sa stratégie renforcerait la communication mais elle devrait doter les accompagnants et les accompagnés du pouvoir-agir nécessaire pour leur permettre de tenir compte de la complexité de la réalité, notamment en contexte multiculturel où les différences peuvent, être à la fois, sources de conflits ou de richesse. Préciser le profil requis des accompagnants en matière de communication peut certes aider mais il n'est pas suffisant. Il s'agit de former les accompagnants à une « posture accompagnante », que nous avons concrétisée dans nos écrits, suite à notre expérience, « *par deux composantes qui sont la « manière d'être » fondée sur le binôme « cognition/émotion » et la « manière d'interagir » basée sur le binôme « action/interaction », formant une structure complexe et interreliée » (ACL-SPa).* Pour le réaliser, l'accompagnant est appelé à témoigner d'une posture empathique (manière d'être) et flexible (manière d'interagir).

Lors de la thèse, la posture de l'accompagnant a été abordée d'une manière générale. Nous avons davantage été dans le sens d'un « profil » d'accompagnant avec la nécessité de promouvoir ses compétences relationnelles, sous l'angle de la communication et des valeurs humanistes. Le concept de « posture » a ainsi été mentionné sans revêtir toute la place que nous lui accordons aujourd'hui, suite à notre expérience de professionnelle de l'éducation et de chercheuse dans l'enseignement supérieur. A ce niveau, nous déplorons d'avoir fait fi dans la thèse et dans nos premiers écrits de l'apprentissage effectué par l'accompagnant en milieu de travail, lors de l'exercice de l'accompagnement. L'accompagnant est appelé à entreprendre des projets, à les évaluer et à les ajuster. Il co-chemine avec l'accompagné et développe des apprentissages en

exerçant l'accompagnement (ACL-19b ; ACL-SPa). Il développe un « savoir-devenir » (De Ketele, 1986) incontournable pour faire face aux mutations de l'environnement. S'enrichissant mutuellement, accompagnant et accompagné devraient être capables d'initiatives et d'adaptabilité (ACL-SPa), en temps de crise, *a fortiori* en contexte multiculturel.

Apport théorisé 3 (AT3)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>Nous remettons en cause le fait de limiter l'attitude de l'accompagnant au « profil » puisque son rôle ne se limite pas à remplir une fonction qui pourrait être statique. Il est appelé à développer une posture accompagnante en devenir, lui permettant de réaliser des acquis en matière de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, témoignant de flexibilité et d'empathie.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>La posture flexible du directeur de recherche est incontournable pour le rendre capable de s'adapter aux aléas des situations et à la singularité des étudiants-chercheurs. Sa posture accompagnante, empreinte d'empathie, lui permet de comprendre les pensées et les ressentis des accompagnés en étant au plus près de leurs préoccupations. C'est alors que le directeur-accompagnant et le chercheur-accompagné cheminent vers un développement continu.</p>
<p>AT3 : Posture accompagnante, empathique et flexible, en devenir.</p>

2.2. Posture critique et enjeux émotionnels

Avec l'évolution de notre pensée, nous plaçons la posture accompagnante, témoignant de valeurs humaines (Égo-M, jalon 7¹⁶) comme l'empathie, la congruence et l'acceptation de l'autre (Égo-M, jalon 8¹⁷), au centre de notre relation avec les étudiants. Toutefois, cela ne suppose pas d'être toujours positif, en approuvant tout ce qui se fait, mais constructif en aidant l'accompagné à atteindre « une nouvelle place » qui contribuerait à son émancipation (Marcel et Brousal, 2017). C'est ainsi qu'en « ami critique », l'accompagnant adopte une « posture de questionnement et de critique constructive et non de critique-jugement » (De Ketele, 2007, p.5) afin de favoriser l'autonomie de l'étudiant qui apprend à l'acquérir puisqu'elle n'est pas un don (Meirieu, 1991). Il la développe grâce à l'attitude de l'accompagnant (Égo-M, jalon 18¹⁸) qui chemine auprès de l'étudiant, dans une durée déterminée, le but ultime de tout

¹⁶ Apprentissage relationnel et valeurs éthiques (7)

¹⁷ Humilité, congruence et authenticité (8)

¹⁸ Émancipation et épanouissement des étudiants (18)

accompagnement étant « de ne plus exister » (Biémar, 2012, p.24). L'accompagnant est simplement « de passage » et ne s'intéresse qu'au « pendant » de l'accompagnement » (Vial, 2007, p.11).

A l'instar de tout ce qui a trait au champ humain, la relation entre l'accompagnant et l'accompagné devrait rester professionnelle, respectant les valeurs éthiques (ACL-19b), telle que l'exigence de « doute » et de « retenue » (Beauvais, 2004). L'accompagnant se place dans une juste distance interpersonnelle (Longin, 2006), respectueuse de la spécificité et du rythme de l'accompagnant, évitant toute fusion éventuelle ou maltraitance émotionnelle. Souvent à son insu et pensant le faire « pour le bien de l'accompagné », l'accompagnant se permet la familiarité et risque de s'immiscer dans l'intimité de l'accompagné.

Cet enjeu émotionnel s'avère d'autant plus sérieux que les neurosciences cognitives ont confirmé le lien inextricable entre cognition et émotions (Damasio, 1995). Faisant partie intégrante de la nature humaine, les émotions se sont imposées dans les institutions éducatives et ne peuvent rester étrangères à l'accompagnement, dans la relation à autrui. Tout en insistant sur la dimension éthique qu'il faut préserver, nous avons encouragé certains étudiants-chercheurs à s'y intéresser et à l'aborder dans leurs travaux de recherche, dans la direction de mémoire (DM-EC) et de thèse de doctorat (DT-ECa). Par ailleurs, dans nos communications (C-INV-19a ; C-INV-20c) et nos articles (ACL-20b ; ACL-SPb ; ACL-21c), nous mettons en valeur le lien inextricable entre le développement cognitif des apprenants et leurs émotions pour souligner l'importance d'un accompagnement intégral qui s'adresserait à l'ensemble de leur personnalité.

Nous avons également abordé la place des émotions dans l'accompagnement des enseignants, notamment à l'issue de l'évaluation de leur enseignement (CH-PU-20 ; ACL-ECd ; C-ACTI-19 ; C-COM -21a), privilégiant l'importance d'une évaluation cognitive positive, défendue par Scherer (2001) face à un conflit cognitif (Houdé, 2016).

Extrait CH-PU-20 (P.1, C5) : quelle approche d'accompagnement privilégier suite à l'EEE?

L'accompagnant adopte une approche intégrative qui s'intéresse à l'état émotionnel de l'enseignant, puisque les émotions guident le comportement et la prise de décision (Damasio, 1995). Face aux résultats de l'EEE, l'enseignant pourrait ressentir une contradiction entre ce qu'il sait déjà (préjugés installés) et ce qu'il reçoit comme nouvelle information (feedback des étudiants). Il se sent déstabilisé et vit un conflit cognitif (Houdé, 2016) qui le perturbe émotionnellement, provoquant des ressentis négatifs.

Ce lien entre cognition et émotions n'est pas nouveau puisqu'il a été mis en avant par de nombreux pédagogues et chercheurs contemporains en sciences de l'éducation (Becker, Goetz, Morger et Ranellucci, 2014 ; Cyrulnik et Morin, 2011). L'approche est simplement confirmée par les imageries cérébrales. Bien que les neurosciences cognitives restent un moyen et non une fin en soi en éducation, nous avons été intéressée par leur caractère scientifique, soutenant notre conviction en une posture agile et complexe, s'adaptant à l'imprévisibilité de la nature humaine (Labruffe, 1990). Selon les apports neuroscientifiques, il s'agit de flexibilité à la fois cognitive et émotionnelle (Chevalier, 2010), au niveau des pensées et des ressentis. La flexibilité de la posture est d'autant plus requise qu'il s'agit de la relation avec l'autre, dans un contexte multiculturel où les personnes pourraient développer des attitudes de méfiance. Elles ressentent alors le besoin d'être sécurisées face à la différence accentuée d'autrui à divers niveaux, confessionnel et socio-économique.

La place importante des émotions revêt ici tout son sens. Il s'agit de sécuriser les personnes, évitant de se sentir menacées, ce qui impliquerait des émotions de peur et de crainte, les mettant sur la défensive. À ce niveau également, la place incontournable des émotions, confirmée scientifiquement, souligne l'importance des affects en milieu éducatif. Lors de notre expérience d'accompagnée comme doctorante (Égo-M, jalon 17¹⁹), nous avons senti l'importance d'être sécurisée et de ressentir un bien-être pour mieux travailler.

Nous l'expérimentons toujours comme accompagnante au niveau managérial (Égo-M, jalon 19²⁰) et pédagogique (Égo-M, jalon 26²¹), suite à la réaction des étudiants et des collègues, à l'affût d'une parole encourageante et d'un feedback rassurant. Au quotidien, nous remarquons également la réaction positive des étudiants et des collègues lorsque nous leur adressons un discours respectueux et constructif, contrairement à l'agressivité dont ils témoignent vis-à-vis des paroles négatives ou indifférentes (Égo-M, jalon 1²²). Toutefois, quels que soient les efforts et les intentions de l'accompagnant, nous avons remarqué, lors de l'exercice professionnel, que

¹⁹ Statut de doctorante, confiance et juste distance (17)

²⁰ Accompagnement managérial participatif (19)

²¹ Place des émotions dans l'accompagnement (26)

²² Empathie et altruisme en contexte diversifié (1)

l'accompagnement pouvait souffrir de limites lorsque les personnes ne sont pas prêtes à y adhérer ou face à l'incompatibilité de caractères (Égo-M, p. 45). De même, il peut s'avérer davantage difficile avec les enseignants qu'avec les étudiants : « *Je pouvais facilement m'adresser collectivement aux étudiants, alors qu'au niveau des enseignants, je m'adressais à chacun seul, valorisant ses compétences, le rassurant que l'EEE [évaluation des enseignements par les étudiants] ne portait point atteinte à sa dignité. Ainsi, je l'ai fait avec chacun d'entre eux mais cela n'a pas empêché certains mécontents de le rester...* » (p. 42).

Actuellement, nous allons toujours dans ce sens et plaçons la posture au centre de l'accompagnement. Pivot principal du processus, la posture accompagnante est au service du développement des partenaires. Constituée à la fois des volets « penser », « ressentir » et « agir » de l'accompagnant, la posture accompagnante incite à « l'interagir » de l'accompagné. Cette idée est présente dans les publications (ACL-SPb ; ACL-ECd) et les communications (C-INV-20c ; C-Com-18a) ainsi que dans le cadre de l'accompagnement de doctorants, en cours (DT-ECa).

Apport théorisé 4 (AT4)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>Témoigner d'une posture accompagnante suppose d'inciter les accompagnants à la critique constructive au niveau intrapersonnel, interpersonnel et intellectuel. L'accompagnant prend garde également à maintenir une juste distance, évitant tout glissement émotionnel, pour aider les accompagnés à la remise en question d'une manière professionnelle et éthique.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>Adopter une posture accompagnante dans la recherche ne signifie pas que le directeur doit tout approuver et tout accepter de la part de l'étudiant-chercheur. Il s'agit de l'inciter à la réflexivité dans une approche constructive, permettant de construire sur l'erreur. Il est appelé à questionner régulièrement sa posture, témoignant au quotidien de l'humilité du chercheur.</p>
<p>AT4 : Posture critique et éthique, exercée dans une juste distance.</p>

Chapitre 3 : Une culture institutionnelle... est-ce la panacée ?

La culture institutionnelle de l'accompagnement fait partie de la troisième et dernière hypothèse principale de la thèse (p.17). Nous avons mesuré son importance, notamment en tant que responsable académique et administrative. À ce niveau, nous avons expérimenté l'importance du « pouvoir-agir » (Le Boterf, 1998) alloué par l'institution, afin de nous doter de l'autonomie nécessaire pour entreprendre des initiatives et faire preuve d'innovation. Toutefois, ce pouvoir-agir devrait être partagé par les acteurs éducatifs, dans une dynamique participative, engageant l'individuel et le collectif dans des projets de co-développement, transformant l'institution en organisation apprenante (Senge, 2006).

À nos débuts, nous avons longtemps défendu l'idée d'une culture institutionnelle suite aux fonctions administratives que nous avons occupées. Nous étions pour la mise en place d'un dispositif institutionnel qui serait garant de la qualité de l'accompagnement. Nous avons explicité cette idée dans les divers articles (ACL-17a ; ACL-19c) ainsi que dans les communications (C-INV-18a ; C-INV-17c). De même, nous avons développé des pratiques d'accompagnement personnalisées et collectives au niveau de la pédagogie universitaire (CH-PU-17 ; AT-PU-18) et dans les formations professionnelles (2009 à 2016). Notre conviction est également apparue dans la direction des travaux de recherche des étudiants (DM-15a ; DM-16).

Nous restons en faveur d'un dispositif de l'accompagnement mais qui devrait être contextualisé et le fruit d'un travail collectif, impliquant les acteurs concernés pour promouvoir leur engagement. *A posteriori*, nous prenons conscience que l'efficacité du dispositif n'est pas *ipso facto* garantie et qu'elle serait, à la fois, facteur de contrainte et de liberté (Peeters et Charlier, 1999). Il devrait s'insérer à une culture de l'accompagnement, souple et participative, favorisant le décroisement institutionnel et la collaboration entre les personnes.

Dans ce troisième chapitre, nous aborderons la culture de l'accompagnement en soulignant la plus-value du décroisement par rapport au cloisonnement « Cloisonnement vs décroisement institutionnel » (3.1.), insistant sur l'importance de mettre en œuvre des « Pratiques contextualisées » (3.2.).

3.1. Cloisonnement vs décloisonnement institutionnel

Eclairée par la littérature, nous avons considéré lors de la thèse que la culture de l'accompagnement se baserait sur des fondements nécessaires au processus d'accompagnement. Ces fondements importants prendraient appui sur des « données constantes », « des éléments invariants » que Clot (2008, p.103) désigne de « mémoire transpersonnelle du métier », formée des caractéristiques partagées par les acteurs et qui sont « entrées dans la chair des professionnels », au-delà de l'unicité de chacun. Ces caractéristiques se basent sur des pratiques qui vont promouvoir des valeurs en cohérence avec l'identité de l'institution. Mais, la réalité ne s'est pas avérée si simple, rejoignant Dansereau (1997) lorsqu'il affirme que « les cloisons qui séparent les départements sont plus épaisses que les murs extérieurs de l'université » (p.14).

Nous avons alors pensé qu'une culture de l'accompagnement qui serait basée sur des « habitudes de pensée et de comportement » (Dansereau, 1997, p. 12), partagées par les accompagnants, permettrait de rassurer les étudiants et de les motiver, les incitant à réagir d'une manière positive. C'est ainsi qu'a été consolidée l'idée d'intégrer le processus à une culture de l'accompagnement, encourageant l'harmonisation des pratiques et l'adoption de valeurs communes pour favoriser un accompagnement de qualité (Égo-M, jalon 21²³). Promouvoir la collaboration entre les acteurs était donc notre souci majeur, dès le début de l'exercice de l'accompagnement comme responsable au collège (Égo-M, p.22), dans le réseau de la Békaa (Égo-M, p.27) et à l'université (Égo-M, p.36). Cette dimension a été présente depuis nos premiers travaux, insistant sur « *l'implication adéquate et authentique de tous les partenaires* » (C-INV-06) tout comme dans les travaux qui ont suivi (CH-PU-13 ; ACL-19c).

Nous avons particulièrement touché du doigt les bienfaits de la collaboration, soutenue par la structure institutionnelle, notamment quand nous avons expérimenté la « reliance des Békaaiotes » (Égo-M, jalon 15²⁴) qui a mené à une organisation accompagnante (Égo-M, jalon

²³ Pratiques contextualisées et valeurs partagées face à la diversité (21)

²⁴ Reliance des Békaaiotes (15) ; habitants de la Békaa, située dans la partie orientale du Liban

20²⁵), levier d'une « organisation apprenante » (Égo-M, jalon 16²⁶). Nous avons surtout remarqué que le pouvoir-agir, défini comme la capacité de se sentir autonome, auteur de ses actions et porteur d'initiatives, était la clé de ce dynamisme collectif. Au niveau institutionnel, nous avons fait en sorte de promouvoir la collaboration et de permettre à chaque personne de se sentir autonome au sein d'un collectif qui travaille dans une vision commune et stratégique.

Extrait de l'égo-mémoire (p.28) : reliance des Békaaiotes et organisation apprenante
Les habitants ne mangeaient pas toujours à leur faim mais ils me semblaient toujours sereins et paisibles malgré leurs problèmes endémiques. Leur « reliance » (15) les rendait solidaires et je pense que l'enfer réside dans l'isolement. Ces personnes étaient fatiguées mais se réjouissaient toujours de pouvoir se rencontrer, bavarder dans la transparence, rigoler de tout cœur et apprendre ensemble, créant ainsi une « organisation apprenante ». Penser à la simplicité et à la bonté des Békaaiotes me met du baume au cœur et suffit pour me rappeler que l'essentiel est « invisible pour les yeux » dans une société de la consommation, rongée souvent par la superficialité et l'individualisme.

Toutefois, nous avons expérimenté la difficulté d'instaurer cette culture accompagnante qui devrait témoigner de l'acceptation inconditionnelle d'autrui, en l'occurrence en contexte multiculturel. Promouvoir une culture de l'accompagnement suppose l'adhésion de tous les acteurs aux valeurs communes et leur participation à l'ajustement permanent de pratiques harmonisées. L'expérience a confirmé l'importance d'une souplesse au quotidien et d'un esprit d'ouverture, usant d'une posture critique, exercée avec empathie et flexibilité.

Dans la thèse, les étudiants ont souligné la nécessité « d'apporter des changements à la manière de pratiquer l'accompagnement » (p.214) qu'ils déplorent parfois pour son caractère « rigide ». Ils ont insisté sur l'importance de la disponibilité des accompagnants, se plaignant de ne pouvoir les joindre facilement. Ils ont estimé que les accompagnants semblaient « surchargés » et ont été décrits comme peu disponibles à « l'écoute réelle ». Les étudiants ont ainsi proposé d'ajouter cette tâche « dans l'horaire », affirmant que « si l'accompagnement est pris au sérieux, s'il est inclus dans les horaires et prévu dans le système universitaire, tous les problèmes seront réglés ».

²⁵ Organisation accompagnante (20)

²⁶ Organisation apprenante (16)

Extrait ACL-17a (p.1, §1) : nécessité d'institutionnaliser l'accompagnement

Lorsque l'institution décide et met en place un dispositif contextualisé, émanant du terrain, elle favorise l'instauration d'une culture de l'accompagnement qui renforce l'engagement des partenaires et la fréquentation du dispositif, en écho à des besoins réels. Elle contribue également à promouvoir la disponibilité des accompagnants et les incite à intégrer une logique d'échange et de concertation.

Soulignant un manque de reconnaissance de leur travail, les accompagnants ont également considéré qu'en intégrant l'accompagnement aux tâches attendues dans un dispositif, cela valoriserait leur travail « financièrement » et « moralement ». La littérature confirme aussi ce point de vue soulignant le travail d'accompagnement « peu valorisé » des enseignants au supérieur, souvent appréciés comme « chercheurs, conférenciers, spécialistes mondialement reconnus, mais plus rarement comme pédagogues ! » (Langevin et Villeneuve, 1997, p.19). Nous avons souligné ce manque de reconnaissance dans nos écrits (ACL-17a ; ACL-17b ; C-INV-17b ; C-ACTI-18), considérant que l'institutionnalisation aiderait à résoudre les problèmes rencontrés. Nous considérons actuellement que le sentiment de reconnaissance est renforcé par le pouvoir-agir que l'institution décide d'accorder aux accompagnants et aux accompagnés afin de les rendre autonomes et de renforcer leur sentiment de compétence.

Apport théorisé 5 (AT5)

Apport sur le processus d'accompagnement

Lorsque l'accompagnant et l'accompagné sont tous les deux dotés du pouvoir-agir, ils se sentent capables de réguler leurs actions et d'entreprendre des initiatives, dans une collaboration constructive. Ils s'investissent dans leur apprentissage et entraînent l'institution dans une dynamique de remise en question et de développement continu.

Apport sur la direction de recherche

Le pouvoir-agir mutuel du directeur de recherche et de l'étudiant-chercheur se révèle par la capacité de chacun à se sentir autonome dans la réflexion et dans l'action. Leur esprit critique imprégnera leurs pairs, transformant l'institution en organisation apprenante par la recherche.

AT5 : Pouvoir-agir collaboratif et organisation apprenante.

3.2. Pratiques contextualisées

Lors de l'exercice de l'accompagnement, nous avons instauré des pratiques qui étaient proposées aux apprenants d'une manière personnalisée et collective, au niveau de l'accueil et du

suivi. Nous avons cependant rencontré, à maintes reprises, des apprenants réticents aux pratiques de l'accompagnement, faute d'y percevoir du sens. Nous avons remarqué que les pratiques harmonisées permettent de structurer le processus mais elles ne devraient pas devenir une fin en soi, oubliant l'essentiel : l'apprenant.

Dans le cadre scolaire, nous avons encouragé l'accompagnement personnalisé en instaurant des « lieux d'écoute » et « des espaces de parole qui ont permis aux tuteurs, enseignants, parents et élèves de se rencontrer, sans rendez-vous préalable, le tout appuyé par une politique de portes ouvertes » (Égo-M. p.21). Au niveau collectif, nous avons insaturé des heures de vie de classe (HVC) durant l'horaire pour allouer aux élèves un temps de parole et d'échange, sans la contrainte du programme (Égo-M, jalon 21²⁷). Ces HVC permettaient d'aborder des thématiques en lien avec le quotidien des élèves (amitié, collaboration, gestion des conflits, moquerie, harcèlement, racisme, etc.) afin de promouvoir des valeurs de vivre-ensemble, en l'occurrence dans un contexte multiculturel libanais, marqué par les différences.

Une fois à l'université, nous avons été amenée à prendre en charge l'accueil des étudiants. Habituee à l'exercer dans le scolaire, nous l'avons adapté à l'enseignement supérieur où l'accueil des étudiants est crucial puisqu'il influence leur décision dans la poursuite de leurs études. L'accueil visait à aider les étudiants à assurer tranquillement leur passage de l'enseignement scolaire à l'enseignement universitaire et à être affiliés au contexte de l'université. L'accompagnement nous semblait tellement important qu'il a été explicité dans de maints travaux, désigné par le terme tutorat, en ce temps-là (ACL-08 ; CH-PU-13 ; C-INV-16a), afin d'encourager le vivre-ensemble en contexte multiculturel.

Extrait ACL-08 (p.52) : le tutorat

Il s'agit d'une structure mise en place pour accueillir les étudiants de 1^{re} année afin de leur permettre de se familiariser avec le campus et de s'informer au sujet des divers services mis à leur disposition (...). N'étant pas forcément bien intégrés ou habitués au système universitaire, bien différent de celui des établissements scolaires, les étudiants ressentent ce besoin d'être encadrés et orientés en début d'année universitaire (...). Quant au tutorat de suivi, il s'agissait d'une prise en charge qui s'exerçait sur quatre plans : personnel ; pédagogique et académique ; méthodologique ; documentaire.

²⁷ Pratiques contextualisées et valeurs partagées face à la diversité (21)

À l'université, l'accompagnement ne se faisait pas uniquement au niveau du parcours académique que l'on appelait « accompagnement pédagogique » mais il se faisait aussi au niveau des stages et de la recherche (ACL-17a ; ACL-19a ; C-COM-18b ; C-COM-19), visant la formation intégrale des étudiants et le développement de leurs compétences professionnelles ainsi que leurs compétences de chercheurs. Finalement, quelle que soit la visée de l'accompagnement, il avait pour but de développer l'autonomie de l'étudiant, en le rendant acteur de sa formation, apte à prendre en charge son propre apprentissage et son développement continu.

Extrait ACL-17b (§2) : visées de l'accompagnement au supérieur

L'accompagnement de stage développe les compétences professionnelles de l'étudiant, l'accompagnement de recherche développe ses compétences intellectuelles de chercheur et l'accompagnement pédagogique lui permet de réaliser son projet personnel et professionnel. Quel que soit l'objectif, l'accompagnement est intégral, visant l'ensemble de la personnalité de l'étudiant.

Toutefois, institutionnaliser ces pratiques ne semblait pas suffire. *A posteriori*, nous remarquons qu'elles se faisaient d'une manière plutôt systématique, visant à renforcer l'affiliation des apprenants au milieu éducatif ainsi que leur développement académique, personnel et social. Cela est important mais pour atteindre sa cible, l'expérience a montré que l'accompagnement était tributaire de la posture des accompagnants en charge du processus, d'une part, et de la posture des responsables des institutions, d'autre part. Nous avons été témoin de l'importance des « personnes » aux commandes et considérons que tout est question de *personne*. Par sa posture, le responsable institutionnel influence la culture mise en place, en insufflant ses valeurs et ses convictions. De par sa manière d'être, d'agir et d'interagir, il peut promouvoir la crainte ou la confiance, selon qu'il adopte un leadership autoritaire ou participatif.

De même, suite à notre expérience, nous déplorons les critères de choix des accompagnants, adoptés la plupart du temps, en fonction de leur temps libre (exigences pratiques du contrat) ou de leur souhait de remplir cette fonction. Or, la posture de l'accompagnant s'est avérée cruciale et nous rejoignons Baudrit (2000) lorsqu'il affirme que « n'est pas tuteur qui veut ». À son insu ou consciemment, l'accompagnant communique aux accompagnés ce qu'il est. Le choix d'un accompagnant est tributaire de sa personne et de ses convictions. Nous l'avons souligné dans nos écrits en affirmant que « *la responsabilité institutionnelle consisterait à choisir comme*

accompagnants, parmi les personnes qualifiées et motivées, celles qui sont dotées de valeurs humaines et qui manifestent une souplesse dans la personnalité pour s'adapter aux aléas du cheminement et à la singularité des accompagnés » (ACL-ECd).

Actuellement, nous nous alignons sur la nécessité de « *s'adapter aux aléas du cheminement et à la singularité des accompagnés* » mais nous remarquons que l'adaptation devrait tenir compte également de l'environnement externe. Face aux multiples crises socio-économiques et politiques qui frappent le Liban et face aux mutations sanitaires qui affectent le monde entier, avec la pandémie de la Covid-19, nous ajoutons l'importance d'un accompagnement stratégique, apte à aider accompagnants et accompagnés à faire face aux transitions écologiques qu'ils traversent. Nous avons expérimenté cette nécessité face aux urgences imposées par les multiples crises, en étant contraint à l'ajustement permanent de l'accompagnement pour répondre aux défis relationnels et émotionnels, accentués par la peur et l'isolement des personnes concernées.

Apport théorisé 6 (AT6)
Apport sur le processus d'accompagnement Les pratiques adoptées devraient être contextualisée et soutenues par la posture accompagnante des acteurs éducatifs, dans une culture stratégique qui tiendrait compte des mutations écologiques qui affectent autant l'institution que les personnes.
Apport sur la direction de recherche Portée par une culture institutionnelle et stratégique, la recherche fait montre de créativité et d'innovation au niveau des thématiques et des approches, afin de s'aligner sur les actualités éducatives et les préoccupations contemporaines.
AT6 : Culture institutionnelle stratégique.

Chapitre 4 : La recherche... quelle démarche ?

Faire de la recherche, c'est s'y engager pleinement... Il nous semble très difficile de « bricoler » un peu de recherche par-ci, par-là. Contribuer aux apports de la communauté scientifique relève d'un engagement sérieux et d'une disponibilité mentale qui engagent le chercheur dans une carrière de recherche. Celle-ci est au cœur de la vie du chercheur, comme référent incontournable, les effets étant majeurs, tant au niveau individuel, social que disciplinaire (Gendron, 2013). Elle lui incombe une responsabilité importante puisqu'il s'agit de l'ambition de contribuer à une « conversation », tant dans l'arène sociale que dans le monde académique, sur une question importante donnée (Golden-Biddle et Locke 2007).

À nos débuts, c'était un ressourcement personnel, un avant-goût, un plaisir ressenti sans mesurer l'envergure, jusqu'au jour où nous avons publié le premier article dans une revue indexée, puis le deuxième, le troisième et ainsi de suite, complétés par la participation au premier colloque international en traduction. C'est surtout à ce moment-là, à nos débuts dans l'engagement universitaire, que nous avons pris conscience de la satisfaction ressentie lors de la participation à des événements ou à des activités de recherche.

L'Ecole de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth (ETIB) dans laquelle nous avons exercé au début a ainsi contribué à activer la douce flamme de recherche, en veilleuse au fond de soi. L'ETIB en a fait éclore les germes et posé les premières fondations... Notre parcours pédagogique, notamment au sein de la Faculté des sciences de l'éducation (Fsedu), a consolidé ce cheminement, nous aidant à mûrir et à « professionnaliser » notre passion pour la recherche. L'implication à la Fsedu a donc signé notre carrière de chercheuse dans l'enseignement supérieur, nous permettant de l'affiner, de l'apprécier et de comprendre qu'elle ne se terminera jamais... réjouie d'être en construction permanente, dans un cheminement à vie, à l'affût des affordances offertes par les personnes et par l'environnement.

Dans ce quatrième chapitre, nous centrons notre réflexion sur la recherche, insistant sur « La collaboration entre pairs » (4.1.), valorisant « La recherche au service du terrain professionnel » (4.2.), l'optimisant avec « Le plein exercice de la recherche scientifique » (4.3.).

4.1. La collaboration entre pairs

Nous avons été initiée à la recherche grâce à nos débuts dans l'enseignement de la traduction à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (Égo-M, jalon 21²⁸). La culture à l'ETIB était de s'impliquer en permanence au sein du « Centre d'études et de recherche en traductologie, en terminologie arabe et en langues » (CERTTAL). Nous avons fait partie d'une équipe de chercheurs chevronnés qui avait pour mission de créer un matériel intégrant l'enseignement des langues et de la méthodologie de travail, appelé « Expression et communication ».

Encore novice dans ce domaine, nous avons donc beaucoup appris des collègues, expérimentant l'enrichissement de l'apprentissage par les pairs, fût-ce au niveau émotionnel (sécurité procurée) ou cognitif (savoirs construits). L'appartenance au CERTTAL nous a ainsi accompagnée pendant de longues années, nous permettant de rester à jour en matière d'actualités politiques, économiques et sociales. Le domaine exigeait d'être toujours en phase avec les dernières nouveautés afin d'accompagner l'évolution des langues, liées nécessairement au temps et à l'espace.

Nos premiers pas se faisaient doucement et avec beaucoup de plaisir et de joie, mais elles n'ont pas tardé à changer de direction, empruntant un autre chemin... celui de la passion pour la pédagogie, où nous avons retrouvé davantage une satisfaction personnelle et professionnelle, en donnant du sens à toute notre trajectoire. Parallèlement à notre implication à l'ETIB, nous avons entamé un travail dans l'enseignement scolaire. Malgré notre engagement à l'ETIB, nous avons donc ressenti le désir impérieux d'opter pour la pédagogie qui a fini par l'emporter sur la traduction : « À mon insu, j'ai commencé à m'intéresser autant à la pédagogie qu'à la traduction, partagée entre ces deux amours pendant un bon moment et j'ai fini par opter pour la pédagogie, entraînée par ses enjeux et passionnée par l'humain qu'elle construit » (Égo-M, jalon 26²⁹).

Nous avons de la sorte entrepris nos premiers écrits dans des revues indexées sur l'accompagnement, désigné dans le temps par le terme « tutorat » à l'université (ACL-08 ; ACL-13). Ce passé qui semble rompre avec le présent au niveau de l'expertise (Traduction vs pédagogie) ne l'est pas vraiment... Nous estimons même que ce parcours en traduction constitue

²⁸ Pratiques contextualisées et valeurs partagées face à la diversité (21)

²⁹ Place des émotions dans l'accompagnement (26)

une plus-value dans notre formation intellectuelle et personnelle. Avec un regard rétrospectif, nous remarquons que la réflexion sur la justesse des mots choisis en traduction, la patience investie sur la structure de chaque phrase et l'adaptation du contenu aux divers contextes multiculturels nous ont incitée à développer une souplesse constructive, à la fois relationnelle et intellectuelle, doublée d'une grande rigueur au niveau de la recherche.

Nous pouvons constater *a posteriori* que notre parcours linguistique, notamment traductionnel, nous a dotée d'une double plus-value. La première est intellectuelle, relative à la richesse qui émane de l'ouverture aux diverses cultures et mœurs, incontournable en traduction puisqu'il s'agit de « traduire des situations », donc des mots en contexte précis, charriant des cultures (Égo-M, p.19). La deuxième plus-value se situe au niveau personnel, ayant contribué à forger notre personnalité flexible (Égo-M, jalon 6³⁰) qui s'adapte facilement à la différence de l'autre, pilier essentiel dans toute relation humaine, *a fortiori* dans l'accompagnement.

Extrait de l'égo-mémoire (p.18) : flexibilité et souplesse d'esprit

J'ai remarqué ultérieurement que l'enseignement des langues et de la traduction m'a été d'un grand secours dans ma carrière, facilitant mon expression linguistique, renforçant ma rigueur intellectuelle et mon sens de la précision, me dotant d'une capacité d'adaptation et de flexibilité grâce au contact des diverses cultures. J'ai découvert aussi mon goût pour la recherche et j'ai réalisé l'importance de me ressourcer en permanence. Au niveau de l'université, je faisais mes premiers pas dans la recherche scientifique. Je commençais à m'impliquer dans des projets et je m'intéressais aux publications, initiée par des collègues dans le cadre d'ateliers de travail.

C'est ainsi que l'histoire singulière de chacun contribue à sa formation et le rend unique. Au lieu d'être une pierre d'achoppement dans nos contacts interpersonnels, la diversité se trouve valorisée grâce à la flexibilité et à la souplesse d'esprit, notamment en contexte multiculturel. Actuellement, nous tenons à maintenir notre appartenance à l'ETIB qui est restée solide, au regard de l'affection que nous portons à nos collègues traducteurs mais aussi et surtout grâce à l'ouverture interdisciplinaire qu'elle nous offre (C-INV-15 ; JT-21). Elle nous permet de rester en contact avec d'autres points de vue qui nous incitent à questionner nos pratiques et nos conceptions.

³⁰ Flexibilité cognitive et émotionnelle (6)

Par conséquent, nous estimons que les sciences de l'éducation se trouvent au croisement d'autres disciplines et gagnent à s'en enrichir, comme la situation se présente concernant l'éclairage fourni par les neurosciences cognitives et dans le cadre des collaborations interuniversitaires, tel le projet européen Tempus, porté conjointement par la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des sciences économiques (dont nous sommes membre chercheur et membre du comité « Qualité »). De même, la Fsedu est consultée pour des projets avec la Faculté de médecine, de médecine dentaire, des sciences infirmières ainsi que par les Instituts d'orthophonie, de physiothérapie et de sciences sociales.

Apport théorisé 7 (AT7)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>La collaboration avec les pairs favorise l'échange avec autrui qui est source d'enrichissement mutuel. Il en est, de même, de la collaboration inter-facultaire. Une organisation, <i>a fortiori</i> apprenante, ne peut se réaliser pleinement que dans le décloisonnement disciplinaire.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>La collaboration interdisciplinaire favorise autant la richesse intellectuelle que la posture collaborative des chercheurs, étudiants et enseignants. Cette démarche d'ouverture est optimisée dans les démarches participatives.</p>
<p>AT7 : Richesse de la collaboration interdisciplinaire.</p>

4.2. La recherche au service du terrain professionnel

Ayant pris goût au travail de recherche entrepris en équipe au niveau du centre de recherche à l'ETIB, nous avons reproduit l'expérience dans le scolaire. Nous nous sommes lancée dans la mise en place d'un Centre de Langues au Collège, basée sur un travail d'équipe, ce qui a nécessité de s'ingénier pédagogiquement pour créer un matériel de langues. Par la suite, nous avons rédigé un matériel de traduction, fruit d'un travail avec les collègues, et qui a été mis à la disposition des enseignants (Égo-M, jalon 13³¹). Cette expérience du travail en équipe a semé les germes du travail participatif. Actuellement, nous valorisons l'échange entre pairs au sein du Laboratoire de recherche et militons pour l'instaurer comme culture de travail.

³¹ La recherche comme moyen de formation (13)

Finalement, à nos débuts, nous pouvons dire que la recherche était plutôt un travail émanant du terrain, peu conceptualisé, malgré les efforts entrepris. *A posteriori*, nous estimons que le terrain nous a beaucoup enrichie mais qu'il ne suffisait pas... Il fallait davantage doser ce va-et-vient entre la pratique et la théorie, pour les enrichir mutuellement. Nous nous sommes contentée en ce temps-là d'entreprendre des recherches qui répondaient à des questionnements précis et contextualisés (Égo-M, jalon 9³²), au service du terrain professionnel.

À l'université, un peu plus tard (Égo-M, jalon 10³³), cette recherche allait se creuser peu à peu et devenir davantage scientifique grâce à la Faculté des sciences de l'éducation qui venait d'être fondée en 2002. Nous avons d'abord fait partie du Département de formation continue et nous nous sommes investie dans de nombreuses formations professionnelles sur les méthodes actives d'enseignement (1998 à 2012), le leadership pédagogique, (2009 à 2016) et la communication interpersonnelle (2010-2013), prenant goût surtout à « l'accompagnement » (2008 à 2016). Mais, très vite, la recherche allait s'imprégner d'une profondeur qui allait nous saisir et nous interpeller afin de tout lâcher et de la suivre... et il en fut ainsi.

Dans la foulée du travail, les cours dispensés à l'université se multipliaient et nous offraient l'opportunité de côtoyer des enseignants-chercheurs. Nous avons participé à des conférences nationales (C-COM-14) et publié notre premier article dans des revues internationales (ACL-14). Nous nous sommes impliquée aussi dans la pédagogie universitaire (CH-PU-13 ; AT-PU-14). Toutefois, c'est à ce moment-là que nous avons remarqué la faille dans notre formation de traduction. Nous avons beau apprendre des collègues et nous investir dans des lectures personnelles, il nous manquait la formation de base en sciences de l'éducation.

Par la suite, suite à des contraintes de « circonstances », nous avons opté pour un investissement à plein temps à l'Université, nous estimant suffisamment préparée à cela. Or, *« une fois à plein temps à l'université, les conditions préalables n'étaient plus de mise et l'étau se resserrait. L'expérience ne semblait plus suffire... Je devais impérativement préparer un doctorat et m'investir dans la production scientifique »* (Égo-M, p.32). Comme tout changement nous déstabilise, nous avons très mal accueilli la nouvelle de devoir nous inscrire à des cours en

³² Créativité et innovation dans le scolaire (9)

³³ Posture de chercheure à l'université (10)

pédagogie et de retrouver un statut d'étudiant, alors que nous avons un statut de responsable. En ce moment-là, nous n'avions pas vraiment conscience des apports incontournables de la recherche scientifique qui éclairaient l'action, cette dernière ne pouvant se suffire à elle-même... Sous l'effet de la contrainte et du « devoir », en guise de « complément de formation » pour accéder au cursus doctoral, nous avons donc suivi des cours de pédagogie.

Ce n'était pas évident de jongler entre une casquette d'étudiant tantôt et de responsable tantôt, surtout vis-à-vis des enseignants qui dispensaient les cours et dont nous étions responsable « administrativement ». Toutefois, cela nous a permis de mettre notre humilité à l'épreuve ce qui ne fut pas sans embûches et, en même temps, très formateur. C'est toujours efficace d'être « déstabilisée » et de devoir quitter sa zone de confort afin de se remettre en question.

De même, ces cours nous ont fait prendre conscience des lacunes qui restaient à combler. Il est vrai que les apports « professionnels » constituaient une plus-value mais ils nous semblaient insuffisants. Il manquait une formation conceptuelle dans laquelle nous devions nous lancer et c'était un choix à assumer. Contre toute attente, nous avons adhéré de plein gré à l'apprentissage, en nous inscrivant à de nombreux cours en vue d'une formation approfondie. Ce n'était pas évident mais nous en mesurons actuellement les bénéfices.

Apport théorisé 8 (AT8)
<p>Apport sur le processus d'accompagnement</p> <p>Côtoyer le terrain rend les accompagnants et les accompagnés réalistes et conscients des enjeux contemporains. Ils pourront ainsi lire leur expérience à la lumière de la théorie et vice-versa. La littérature scientifique ne revêt son sens que lorsqu'elle est au service du réel, se concrétisant dans la spécificité des situations et des personnes, en contexte complexe.</p>
<p>Apport sur la direction de recherche</p> <p>La recherche est optimisée lorsqu'elle réussit à conjuguer les apports théoriques avec les apports pratiques. Notre positionnement épistémologique s'inscrit dans les démarches participatives afin de construire des connaissances incorporées à l'action et partagées avec autrui.</p>
<p>AT8 : Terrain et théorie, deux sphères interdépendantes en contexte complexe.</p>

4.3. Le plein exercice de la recherche scientifique

Une fois la formation terminée, affinant toute l'expérience que nous avons au niveau scolaire et universitaire, nous avons entrepris la fonction de « chercheure » à plein temps, dans l'enseignement supérieur, avec tout l'engagement que cela impliquait, au niveau de l'énergie et du temps. Nous nous sommes investie dans les travaux de recherche (Égo-M, jalon 25³⁴), au niveau des publications internationales et nationales tout comme dans les communications. Nous nous sommes aussi impliquée dans de maints jurys de mémoires (JM-14a ; JM-20b) et de thèses au niveau national (JT-17b ; JT-18c ; JT-21) et international (JT-17a ; JT-19a). De même, nous nous sommes engagée dans la direction de mémoires et de thèses, autour de thématiques sur l'institutionnalisation de l'accompagnement (DM-15c ; DM-16 ; DT-ECa) et la posture de l'accompagnant (DM-15b ; DT-ECd), évoluant vers un cadre accompagnant (DT-ECb ; DT-ECc), soutenue par une culture accompagnante stratégique et complexe (ACL-SPb ; ACL-ECd).

Cet enrichissement théorique a souvent influencé nos décisions managériales. Une fois élue doyenne de la Faculté, nous avons très vite mis en place un Laboratoire de recherche en éducation (LRE), essentiel pour accompagner les étudiants-chercheurs dans le cadre d'une structure collective et participative. Il est impératif de mentionner le caractère stratégique du Laboratoire qui s'est d'abord doté d'une « vision et d'une mission » (Égo-M, p.48), fruit de notre expérience qui nous a convaincue du caractère stratégique de toute action entreprise.

Au sein du Laboratoire, il ne fallait donc pas oublier la visée principale, celle de l'accompagnement des étudiants-chercheurs. Avec l'équipe du LRE, nous avons élaboré des guides de recherche trilingues (Égo-M, p.39) afin de permettre aux étudiants d'avoir des repères méthodologiques dans leurs travaux de mémoires et de thèses. Ces derniers ont été fortement impliqués dans la conception de ces guides qui les concernaient d'abord. Nous avons également pensé à la formation des accompagnants afin d'instaurer une culture basée sur des pratiques harmonisées et des valeurs communes vers l'atteinte des objectifs fixés, d'une manière participative. Cela n'a pas exclu les tensions inhérentes à tout travail d'équipe mais nous avons

³⁴ Directrice de recherche en construction (25)

tenté de les gérer en adoptant une posture accompagnante qui favorisait la mise en place d'un environnement accompagnant.

Extrait de l'égo-mémoire (p.45) : promotion de la recherche

Le laboratoire de recherche en éducation (LRE) s'est fixé pour mission principale la promotion de la recherche dans le domaine de l'éducation formelle et non formelle, grâce à des équipes multidisciplinaires. Des étudiants et des enseignants chercheurs s'y impliquent, participant à des manifestations scientifiques, au niveau national, régional et international. De nombreuses communications à l'international ont lieu, dans le cadre de plusieurs colloques.

Par ailleurs, l'implication dans les jurys et dans la direction des travaux de recherche nous ont extrêmement enrichie et continuent de le faire, particulièrement au niveau socio-constructiviste. L'apport des collègues et des étudiants-chercheurs nous pousse à la remise en question et à l'approfondissement conceptuel et méthodologique. Ces moments d'échanges imprègnent notre fonctionnement dans la direction des travaux de recherche. Nous trouvons essentiel de promouvoir l'accompagnement des doctorants par les enseignants et par les pairs.

De même, nous soulignons l'importance de l'attitude des accompagnants, au regard de leur influence sur le bien-être affectif des étudiants-chercheurs, ce qui optimise leur rendement cognitif. Cette conviction dans l'accompagnement intégral a été renforcée par les recherches neuroscientifiques et nous continuons de défendre ce point de vue, dans nos écrits récents, dans l'accompagnement des étudiants (ACL-20d ; ACL-SPb) et des enseignants (ACL-ECd).

Extrait de l'égo-mémoire (p.49) : directrice de recherche en construction

Cette époque a contribué à consolider ma posture de directrice de recherche en construction. Je m'investissais dans les publications et les colloques ainsi que dans les travaux de recherche des étudiants. Le ressourcement s'est également enrichi, en ce temps-là, de l'éclairage des neurosciences cognitives qui confirment l'importance du développement cognitivo-émotionnel des apprenants.

Cette conviction du lien nécessaire entre la pratique et la théorie émane de notre parcours de professionnelle et de chercheure. Nous avons d'abord expérimenté le terrain puis nous sommes dirigée vers la recherche scientifique. En plein dans la théorie, nous avons remarqué qu'elle ne pouvait se suffire à elle-même, nous incitant à revenir en permanence vers le terrain

pour la compléter et vice-versa. Par ailleurs, face aux aléas du cheminement parcouru, nous mesurons l'importance d'une posture stratégique dans l'accompagnement à la recherche. Nous continuons ainsi de militer pour le lien incontournable de la théorie avec l'action en raison de leur complémentarité, leur ajoutant l'importance d'adopter une posture de directrice de recherche stratégique afin d'inciter les étudiants-chercheurs à vivre en phase avec leur temps, entreprenant des recherches ancrées dans les problématiques contemporaines.

Apport théorisé 9 (AT9)
Apport sur le processus d'accompagnement La visée de l'accompagnement est d'offrir l'opportunité d'expérimenter l'interdépendance de la théorie et de l'action, afin de permettre d'appréhender la complexité du réel, favorisant l'émancipation individuelle, collective et institutionnelle.
Apport sur la direction de recherche Nous soutenons les démarches participatives qui se situent dans une interdépendance de l'action et de la littérature. Nous militons pour une posture de directrice de recherche stratégique, visant à inciter les étudiants-chercheurs à inscrire leurs recherches dans les défis contemporains.
AT9 : Posture de directrice de recherche stratégique.

Synthèse de la première partie

Suite à une longue expérience dans l'accompagnement, nous estimons que nous l'avons connu dans ses deux aspects (accompagnée et accompagnante), vécu dans les divers contextes (scolaire et universitaire) et expérimenté sous diverses fonctions (enseignante, coordinatrice pédagogique, responsable administrative et académique). Partant de la réflexion sur notre parcours, nous synthétisons dans le tableau 4, ci-dessous, les apports théorisés de l'expérience, signalés en lien avec chaque sous-chapitre.

Tableau 4 :
Récapitulatif des apports théorisés (AT)

Chapitres		Sous-chapitres	Apports théorisés
1	Un accompagnement... de qualité ?	Cheminement de Libertés	Dispositif contextualisé et co-cheminement de Libertés (1)
		Démarche formative et intégrale	Accompagnement intégral, soutenu par une structure institutionnelle (2)
2	Du profil à la posture... quelle plus-value ?	Profil vs posture accompagnante	Posture accompagnante, empathique et flexible, en devenir (3)
		Posture critique et enjeux émotionnels	Posture critique et éthique, exercée dans une juste distance (4)
3	Une culture institutionnelle... est-ce la panacée ?	Cloisonnement vs décroisement institutionnel	Pouvoir-agir collaboratif et organisation apprenante (5)
		Pratiques contextualisées	Culture institutionnelle stratégique (6)
4	La recherche... quelle démarche ?	La collaboration entre pairs	Richesse de la collaboration interdisciplinaire (7)
		La recherche au service du terrain professionnel	Terrain et théorie, deux sphères interdépendantes en contexte complexe (8)
		Le plein exercice de la recherche scientifique	Posture de directrice de recherche stratégique (9)

A l'issue de notre réflexion sur notre parcours, enrichie par les travaux de recherche entrepris, nous remarquons un « déplacement » dans notre conception de l'accompagnement. Au tout début, dans l'exercice de l'accompagnement, nous pensions qu'un dispositif institutionnel suffisait pour encourager les étudiants à y adhérer puisqu'il est structuré, clair et rassurant. Or, au fil de l'expérience, nous avons remarqué qu'il dépendait de l'adhésion des acteurs éducatifs pour atteindre sa cible et qu'il ne peut en aucun cas s'imposer aux acteurs.

Actuellement, nous continuons de défendre l'importance d'un dispositif institutionnel afin de doter les acteurs du pouvoir-agir nécessaire à l'exercice d'un accompagnement de qualité. Souple et contextualisé, le dispositif devrait allouer l'espace nécessaire aux accompagnants et accompagnés pour favoriser leur déplacement avec autonomie. C'est alors qu'ils pourront entreprendre un co-cheminement de Libertés, renforcé par un dispositif contextualisé (AT1). L'accompagnement exercé s'attachera à porter un soin particulier à chacun, en s'adressant à l'ensemble de sa personnalité. Soutenu par une structure institutionnelle, l'accompagnement intégral (AT2) favorisera le développement cognitif et le rendement des étudiants. Ils s'approprient la démarche et s'y engageront avec compétence et autonomie, dotés d'un pouvoir-agir collaboratif, apte à transformer l'institution en organisation apprenante (AT5).

Par conséquent, sans la posture, le dispositif ne mènerait pas loin... la posture de l'accompagnant est appelée à être empathique et flexible, en devenir (AT3), dans un apprentissage continu. Cette posture permet aux accompagnants de comprendre les pensées et les ressentis des accompagnés, tout en s'adaptant à la singularité de chacun et à la spécificité des situations. Pour favoriser l'émancipation des étudiants, les accompagnants adoptent une posture de questionnement, davantage constructive que positive, favorisant la remise en question pour permettre la construction sur l'erreur. Ils restent vigilants et soucieux de maintenir une juste distance, adoptant une posture, à la fois, critique et éthique (AT4).

Par ailleurs, au regard des mutations sociétales qui affectent autant les personnes que les institutions, l'accompagnement de qualité se réalise au sein d'une culture institutionnelle stratégique (AT6) qui tiendrait compte du contexte complexe dans lequel il s'exerce. La recherche est ainsi associée à la pratique, terrain et théorie étant des sphères interdépendantes (AT8). Elle est optimisée dans la collaboration interdisciplinaire (AT7) qui offre aux acteurs l'opportunité de s'enrichir de la diversité. Pour promouvoir cette vision stratégique, la posture adoptée par l'accompagnant dans la direction de recherche devrait être stratégique (AT9) puisqu'elle est appelée à être en phase avec son temps, contribuant au devenir de l'institution.

La figure 1, ci-dessous, illustre les apports théoriques de la première partie, intitulée « *L'accompagnement, fruit de l'expérience* », volet « *pour* ».

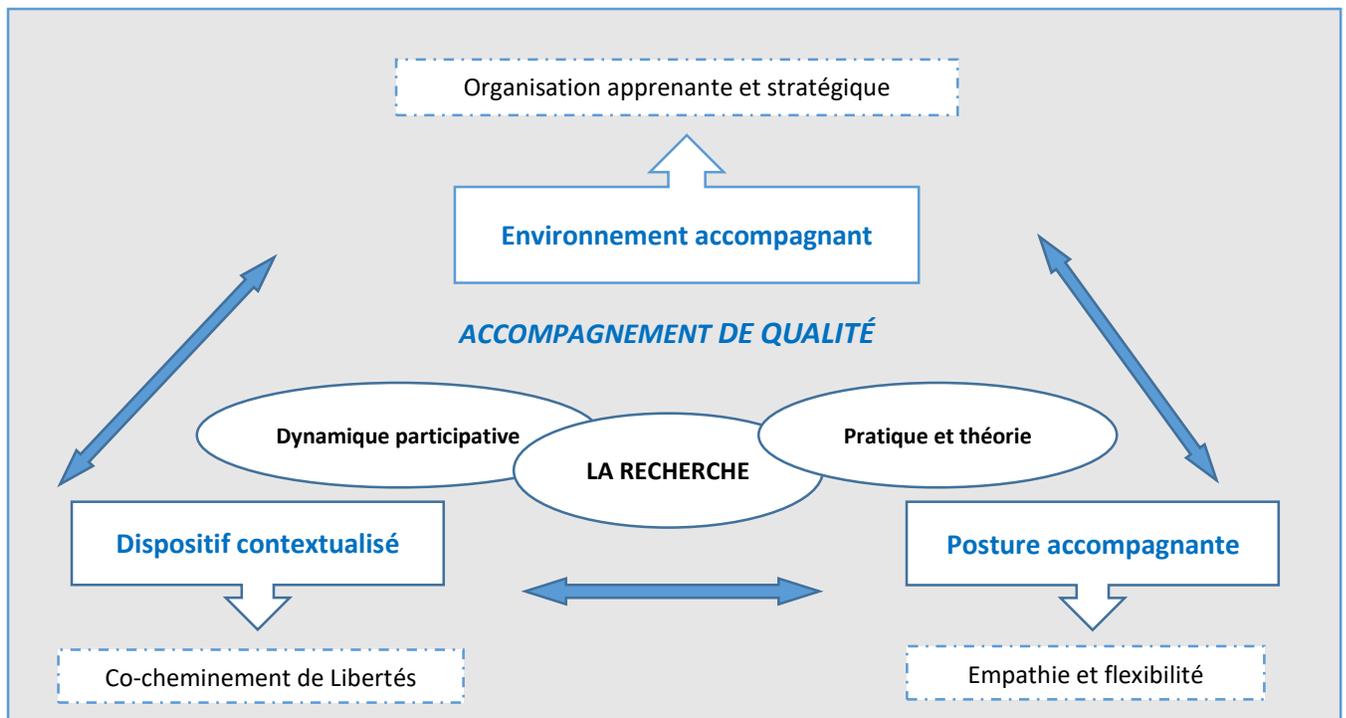


Figure 1 : L'accompagnement, fruit de l'expérience, la recherche « pour ».

Au centre se trouve la finalité des trois pôles, celle de construire la posture de Directrice de recherche, adoptant un accompagnement de qualité. Elle est optimisée dans un *dispositif contextualisé*, favorisant le co-cheminement de Libertés et soutenu par une *posture accompagnante*, témoignant d'empathie et de flexibilité. Le processus prend corps dans un *environnement accompagnant*, levier de l'organisation apprenante et stratégique, s'adaptant à son temps. L'accompagnement est enrichi par la recherche qui associe le terrain à la littérature, incitant les acteurs à s'engager dans une dynamique participative. Ces apports servent de leviers à la deuxième partie qui aborde l'accompagnement comme objet de recherche scientifique.

Définition de l'accompagnement, volet « pour »

L'accompagnement est un cheminement de « Libertés », exercé dans un dispositif contextualisé, soutenu par une posture accompagnante, au sein d'un environnement accompagnant. Il est enrichi par la recherche qui conjugue la théorie à la pratique et se base sur une dynamique participative.

DEUXIEME PARTIE :
L'ACCOMPAGNEMENT, OBJET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE, VOLET « *SUR* »

Face à un monde contemporain de plus en plus incertain, secoué par de multiples crises, l'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur se présente comme alternative pour soutenir de jeunes apprenants, déroutés par les bouleversements qui s'enchevêtrent et par de nombreux défis à relever. Les mutations qui affectent le secteur éducatif nous incitent à repenser ce processus afin qu'il puisse être en phase avec son temps, permettant aux étudiants accompagnés d'appréhender le paysage complexe dans lequel ils évoluent. Suite à la réflexion sur notre parcours professionnel et aux travaux de recherche entrepris, nous inscrivons l'accompagnement dans quatre mouvements, selon un prisme paradigmatique. Faisant référence à des principes partagés par une communauté scientifique, les paradigmes représentent un modèle épistémique qui fait autorité (Kuhn, 1983). Ils se succèdent et imposent des changements qui font « passer à une nouvelle façon de voir le monde » (Laugier, 2003, p. 488). Toutefois, aucun paradigme ne disparaît complètement. Ils coexistent et s'enrichissent, chacun d'eux étant plus ou moins dominant ou dominé, selon les situations.

Il en est ainsi de l'accompagnement. Les « manières de le voir » sont multiples et influencent l'approche adoptée. À chaque fois, une nouvelle conception s'ajoute à l'ancienne sans l'annuler et nous nous retrouvons face à des regards différents, qui cohabitent, tantôt se complètent et tantôt s'opposent, sans s'annuler. Cette panoplie nous questionne, nous enrichit et inspire notre réflexion, afin de tenter de répondre à la question annoncée dans l'introduction : *Quel modèle d'accompagnement permettrait d'appréhender la complexité de l'humain et des situations, favorisant l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution ?*

La deuxième partie, intitulée « L'accompagnement, objet de recherche scientifique », volet « *sur* », fait suite à la première partie qui a abordé l'accompagnement comme « fruit de l'expérience », volet « *pour* », aboutissant à des apports théoriques qui figurent dans le tableau 4 du présent document. La réflexion sur ces apports théoriques fait émaner quatre concepts-clés, constituant le fil conducteur de notre approche paradigmatique de l'accompagnement, inspirant les intitulés des chapitres de la deuxième partie, le « *sur* ».

Nous présentons, dans le tableau 5, ci-dessous, les apports théoriques avec leur numéro entre parenthèses, les concepts-clés qui en ont émané ainsi que les titres des chapitres « *sur* », inspirés des concepts.

Tableau 5 :
Chapitres de la partie « sur » inspirés des apports théorisés de la partie « pour »

APPORTS THÉORISÉS	CONCEPTS-CLÉS	TITRES DES CHAPITRES « SUR »
Dispositif contextualisé et co-cheminement de Libertés (AT1) Accompagnement intégral, soutenu par une structure institutionnelle (AT2)	Dispositif	Chapitre 5 : L'accompagnement comme dispositif institutionnel
Posture accompagnante, empathique et flexible, en devenir (AT3) Posture critique et éthique, exercée dans une juste distance (AT4)	Posture	Chapitre 6 : L'accompagnement comme posture socio-constructiviste
Pouvoir-agir collaboratif et organisation apprenante (AT5) Richesse de la collaboration interdisciplinaire (AT7)	Environnement	Chapitre 7 : L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante
Culture institutionnelle stratégique (AT6) Terrain et théorie, deux sphères interdépendantes en contexte complexe (AT8) Posture de directrice de recherche stratégique (AT9)	Complexité et stratégie	Chapitre 8 : L'éco-accompagnement stratégique

Nous aboutissons à quatre mouvements (M) de l'accompagnement qui se succèdent et nous permettent, à chaque fois, d'aborder le processus sous des angles différents mais complémentaires. Conçu d'abord comme « dispositif institutionnel » (M1), l'accompagnement s'impose ensuite « comme posture socio-constructiviste » (M2) pour devenir partie prenante d'un « environnement, levier d'une organisation apprenante » (M3) aboutissant, au final, à un « éco-accompagnement stratégique » (M4). Ce dernier mouvement présente une vision complexe et intégratrice de l'ensemble des trois mouvements précédents, tenant compte des enjeux contemporains, tant au niveau organisationnel interne que sociétal externe. Ces quatre

mouvements correspondent à quatre chapitres, déclinés en sous-chapitres, présentés dans le tableau 6, ci-dessous.

Tableau 6 :
Structure de la deuxième partie, volet « *sur* »

Partie 2 : L'accompagnement, objet de recherche scientifique, volet « <i>sur</i> »	
Chapitres	Sous-chapitres
Chapitre 5 : L'accompagnement comme dispositif institutionnel	5.1. Conception déterministe de l'accompagnement
	5.2. Effets attendus vs effets observés
	5.3. Repères pour un dispositif d'accompagnement des étudiants
Chapitre 6 : L'accompagnement comme posture socio-constructiviste	6.1. Conception socio-constructiviste de l'accompagnement
	6.2. Posture accompagnante, empathique et flexible
	6.3. Effet-accompagnant et place des émotions
Chapitre 7 : L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante	7.1. Conception écologique de l'accompagnement
	7.2. Environnement accompagnant et saisie des affordances
	7.3. Organisation apprenante et professionnalité émergente
Chapitre 8 : L'éco-accompagnement stratégique	8.1. Conception éco-systémique de l'accompagnement
	8.2. L'accompagnement aux prises avec le chronosystème
	8.3. Éco-accompagnement stratégique

Chapitre 5 : L'accompagnement comme dispositif institutionnel

S'inscrivant dans une conception déterministe de l'accompagnement, le premier mouvement mobilise une démarche rationnelle fondée sur des faits, autant que possible démontrés et validés par la recherche. Il se présente selon une causalité linéaire qui exige l'application rigoureuse d'un dispositif institutionnel pour obtenir les effets escomptés.

5.1. Conception déterministe de l'accompagnement

Le paradigme positiviste se base sur l'observation des faits, avec objectivité et « désigne le réel par opposition au chimérique », accordant une place importante au raisonnement (Comte, 1844). Selon le principe de l'objectivité, il opte pour une solution unique, basée sur un caractère de scientificité (Le Moigne, 1990), exprimant un mode de pensée qui se réfère à un point fixe pour accéder au savoir et gérer les difficultés. Selon cette conception, l'accompagnement s'exerce dans une logique déterministe de cause à effet, suivant une optique de la conséquence, le « donc », au sein d'un dispositif institutionnel.

Défini par Foucault (2001) comme « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives » (p. 299), le dispositif tient lieu d'environnement aménagé (Peeters et Charlier, 1999) où se concrétisent les visées institutionnelles. Il permet la mise en place d'étapes et de procédures à respecter. Clair et structuré, il ne devrait pas prêter à équivoque, mesurant scientifiquement l'effet du processus sur l'étudiant accompagné.

Dans cette optique, l'accompagnement reposerait sur des pratiques observables et structurées. En le « cadrant » dans des repères identifiables, l'institution vise à protéger et à rassurer les acteurs éducatifs. Elle propose le dispositif comme garde-fou aux dérives éventuelles, garantissant le fonctionnement structuré du processus, garant de l'objectivité et de la justice. L'institution qui héberge le dispositif désigne des enseignants chercheurs qu'elle nomme comme accompagnants. Elle les dote du pouvoir-agir nécessaire pour mener à terme leurs fonctions, celles d'accompagner les étudiants selon des normes et des critères, inspirés des connaissances

scientifiques puisqu'il s'agit d'une institution de l'enseignement supérieur, dédiée à la formation et à la recherche. Disposant des compétences nécessaires, les enseignants accompagnants exercent leur rôle de relais entre les étudiants accompagnés et l'institution, dans un fonctionnement « *descendant* », de type *top/down*, piloté par l'institution.

Selon cette conception de l'accompagnement, la formation de l'étudiant obéit à une démarche binaire de stimulus/réponse, dans une approche cartésienne et une logique de cause à effet, rappelant le courant behavioriste. L'accompagnement se base sur des objectifs hiérarchisés et sur le renforcement immédiat des comportements. Suite à un système de récompenses, l'accompagnant cherche à modifier le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques. Il s'appuie principalement sur l'entraînement, en exerçant l'accompagné à des manières de faire spécifiques et organisées.

La relation de l'institution avec l'accompagnant est au centre du processus. Il lui revient de mettre en place les conditions qui permettront l'atteinte des objectifs. Nous pouvons dire que la formation des étudiants, dans la conception déterministe de l'accompagnement, dépend du pouvoir-agir alloué aux accompagnants par l'institution en vue de les rendre capables d'agir, donc de réaliser et d'entreprendre des actions à l'adresse des étudiants qui se contentent de recevoir et de cumuler des acquis. À l'issue du processus, l'institution s'attend à ce que les effets attendus soient observés. Si les compétences des accompagnants sont exercées correctement, il serait probable d'escompter des effets positifs sur les étudiants. Sinon, les effets seront négatifs et l'accompagnement n'atteindra pas ses buts. Cela dépend principalement de l'adhésion des acteurs au processus institutionnel. Conçu de la sorte, l'accompagnement est linéaire, à visée déterministe puisque l'institution soutient l'accompagnant qui, à son tour, soutient l'étudiant.

5.2. Effets attendus vs effets observés

Les effets attendus au niveau institutionnel sont variés, visant l'affiliation des étudiants au milieu universitaire, dès leur arrivée, face aux nombreux obstacles rencontrés (De Clercq, Van Meenen, et Frenay, 2020), tels que les nouveaux services et les stratégies pédagogiques différentes de celles qu'ils avaient connues dans l'enseignement secondaire, ce qui risque de leur

causer un réel choc (Jenert, Brahm, Gommers et Kühner, 2017). De même, face à l'hétérogénéité grandissante des étudiants et suite au taux important d'échec et d'abandon, plusieurs universités ont recours à l'accompagnement comme dispositif d'aide aux études (Gale et Parker, 2014 ; Romainville et Michaut, 2012) et de soutien assuré aux étudiants au niveau personnel et social pour favoriser leur apprentissage (Berzin, 2013 ; Borrás *et al.*, 2011 ; Rege Colet et Lanarès, 2013). Occupant ainsi le devant de la scène, l'accompagnement est souvent perçu comme la panacée aux problèmes rencontrés par les étudiants (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010). Toutefois, les effets attendus sont-ils observés ?

Les effets observés de l'accompagnement sont mitigés. Certains étudiants se déclarent satisfaits du dispositif d'accompagnement (Borrás *et al.*, 2011) alors que d'autres affirment ne pas y recourir, exprimant un manque d'engouement vis-à-vis du processus (Samraoui, Mekhancha Dahel et Tebib, 2012). La raison pourrait revenir à la perception négative de l'accompagnement (Jarousse et Michaut, 2001) ou au manque de disponibilité des accompagnants (Cros et Fintz, 2013 ; Maltais et Deschênes, 2013) ou encore au manque de reconnaissance ressenti (Annoot, Marchat et Poteaux, 2003). Concernant l'effet attendu du processus sur la réussite des étudiants, bien que certains chercheurs affirment qu'il ne réduit pas systématiquement l'échec (Samraoui, Mekhancha-Dahel et Tebib, 2012), d'autres estiment que l'accompagnement (le tutorat) « fait apparaître des améliorations dans la réussite des étudiants » (Altet, Fabre et Rayou, 2001, p. 110), résultat retrouvé aussi dans les recherches menées par Topping (1999, cité par Bachelet, 2010, p.1) qui considère que la démarche d'accompagnement « permet d'atteindre de remarquables résultats » ainsi que par Alava (1999) qui constate que les résultats des étudiants tutorés sont supérieurs à ceux qui ne sont pas tutorés, grâce à leur assiduité et à leur persévérance.

À ce niveau, nous rejoignons l'avis des chercheurs lorsqu'ils estiment qu'il est difficile « d'observer » réellement les effets du dispositif d'accompagnement. L'évaluation de l'accompagnement manque de rigueur méthodologique (De Clercq, Roland, Milstein, et Frenay, 2016 ; Salmon *et al.*, 2009) et se base particulièrement sur la satisfaction des étudiants ainsi que sur leur participation aux activités, ce qui rend difficile l'identification des « effets observés » (Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem, 2010).

Au niveau du terrain libanais, l'étude que nous avons conduite à l'USJ en 2017 (ACL-17a) a révélé des résultats qui vont dans le même sens. Ils font part du « manque d'engouement » des étudiants pour le processus, dû à une « perception négative » à son égard et au « manque de disponibilité de certains accompagnateurs », proposant d'instaurer un dispositif pour résoudre ces difficultés.

Extrait ACL-17a (§22) : résultats sur la perception des étudiants vis-à-vis de l'accompagnement
Les résultats révèlent un manque d'engouement vis-à-vis de l'accompagnement à l'USJ (...). Des propos des étudiants accompagnés, il ressort un malaise principalement dû à une perception négative du processus, réduisant la dynamique d'accompagnement aux « étudiants à problème, qui échouent ». Ainsi, bon nombre d'entre eux laissent insinuer que le soutien est réservé à une catégorie d'étudiants ayant « de grandes difficultés dans les études ». Par ailleurs, ils ont mentionné le manque de disponibilité de certains accompagnateurs qu'ils estiment « indispensables », considérant que « si l'accompagnement est inclus dans les horaires et dans les tâches des enseignants, il sera pris au sérieux ». De leur côté, les accompagnateurs ont souligné le manque de reconnaissance institutionnelle affirmant que « lorsque l'accompagnement est reconnu », ils s'y engageraient davantage puisqu'il « demande du temps » et il « ne peut pas rester un service supplémentaire ».

Dans la même recherche, les étudiants vont plus loin et soulignent l'importance d'un accompagnement intégral qui viserait leur « bien-être personnel et social ». Cette affirmation s'aligne aussi sur une recherche que nous avons menée en 2014 (ACL-14) dans le même contexte. Les étudiants y soulignent « l'importance » de l'accompagnement intégral, jugé « utile » et « nécessaire ». Ils voudraient que le processus ne se limite pas au pédagogique mais qu'il vise leur bien-être, affirmant que « l'accompagnateur devrait être présent pour encourager ceux qui stressent et qui voudraient lâcher les études » (ACL-14).

Extrait ACL-14 (p.66) : résultats sur l'importance de l'accompagnement intégral des étudiants
Les étudiants sont convaincus de l'accompagnement intégral puisque les pourcentages relatifs aux trois caractères d'accompagnement (personnel, social et pédagogique) sont très proches l'un de l'autre (respectivement, 40%, 43%, 47%). (...) Dans les focus groupes, les participants ont appuyé l'importance des trois caractères : « l'étudiant peut avoir un problème personnel qui interrompt son progrès » et il est important de l'aider à « s'adapter à l'université » pour « se sentir bien et travailler mieux ».

De même, les travaux de recherche menés par les étudiants que nous encadrons révèlent que l'effet attendu majeur de l'accompagnement est intégral, visant le renforcement de l'image positive de soi (DM-15c). L'étudiant y affirme que les « *démarches claires renforcent la confiance* » des apprenants et consolide « *leur image de soi* », en visant leur « *développement intégral* ». L'étudiant ajoute que « *le dispositif garantit une démarche claire et un savoir-agir harmonisé des accompagnateurs dans une culture institutionnelle* ». Il en va, de même, dans d'autres travaux conduits par les étudiants, explicitant des attentes pareilles, y compris vis-à-vis des enseignants. Dans la recherche conduite en 2015 (DM-15a), l'étudiant décrit la tension et le stress de l'équipe éducative, considérant que le « *dispositif institutionnel* » qui vise l'accompagnement intégral des enseignants serait la solution (DM-15a) : « *En conclusion, nous proposons de mettre en place un dispositif institutionnel pour renforcer l'accompagnement des enseignants* ».

L'instauration d'un dispositif serait-il la solution ? Pendant une longue période (2008-2018), y compris lors de la rédaction de la thèse, notre conception de l'accompagnement allait dans ce sens, défendant l'idée d'un dispositif qui donnerait plus de poids au processus. Partant de cette conviction, nous avons proposé des repères dans la recherche menée en 2017 (ACL-17a), considérant que le dispositif institutionnel permettrait d'observer les effets attendus en instaurant une « *culture professionnelle de l'accompagnement* » (Jorro, 2012, p. 7). Les accompagnants seraient formés, les pratiques harmonisées et les étudiants sécurisés par une structure solide et claire, favorisant leur bien-être par le biais d'une formation intégrale.

5.3. Repères pour un dispositif d'accompagnement des étudiants

Dans le cadre du dispositif, le pouvoir-agir alloué par l'institution permettra aux accompagnants d'exercer leurs fonctions selon un cahier des charges précis, afin d'amener les étudiants à réaliser des acquis. Nous avons ainsi abouti à l'issue de la recherche (ACL-17a) à des repères qui permettent d'instaurer un dispositif, en précisant le « *public visé* » par l'accompagnement, le « *profil de l'accompagnateur* » et ses « *fonctions* » ainsi que les « *phases et modalités* » nécessaires, tel que le montre l'extrait ci-dessous (ACL-17a, §36).

Extrait ACL-17a (§36) : repères pour un dispositif d'accompagnement

Nous reproduisons, ci-dessous, les repères proposés à titre indicatif « en vue de l'élaboration éventuelle d'un dispositif d'accompagnement à l'USJ, permettant de développer un « savoir accompagner professionnellement » (De Ketele, 2007, p. 6). Ces repères ont été issus de la thèse (231-239) et avaient la particularité d'émaner du terrain. Nous explicitons chacun des éléments avant de présenter le schéma récapitulatif, tel qu'il a été conçu dans nos premiers travaux.

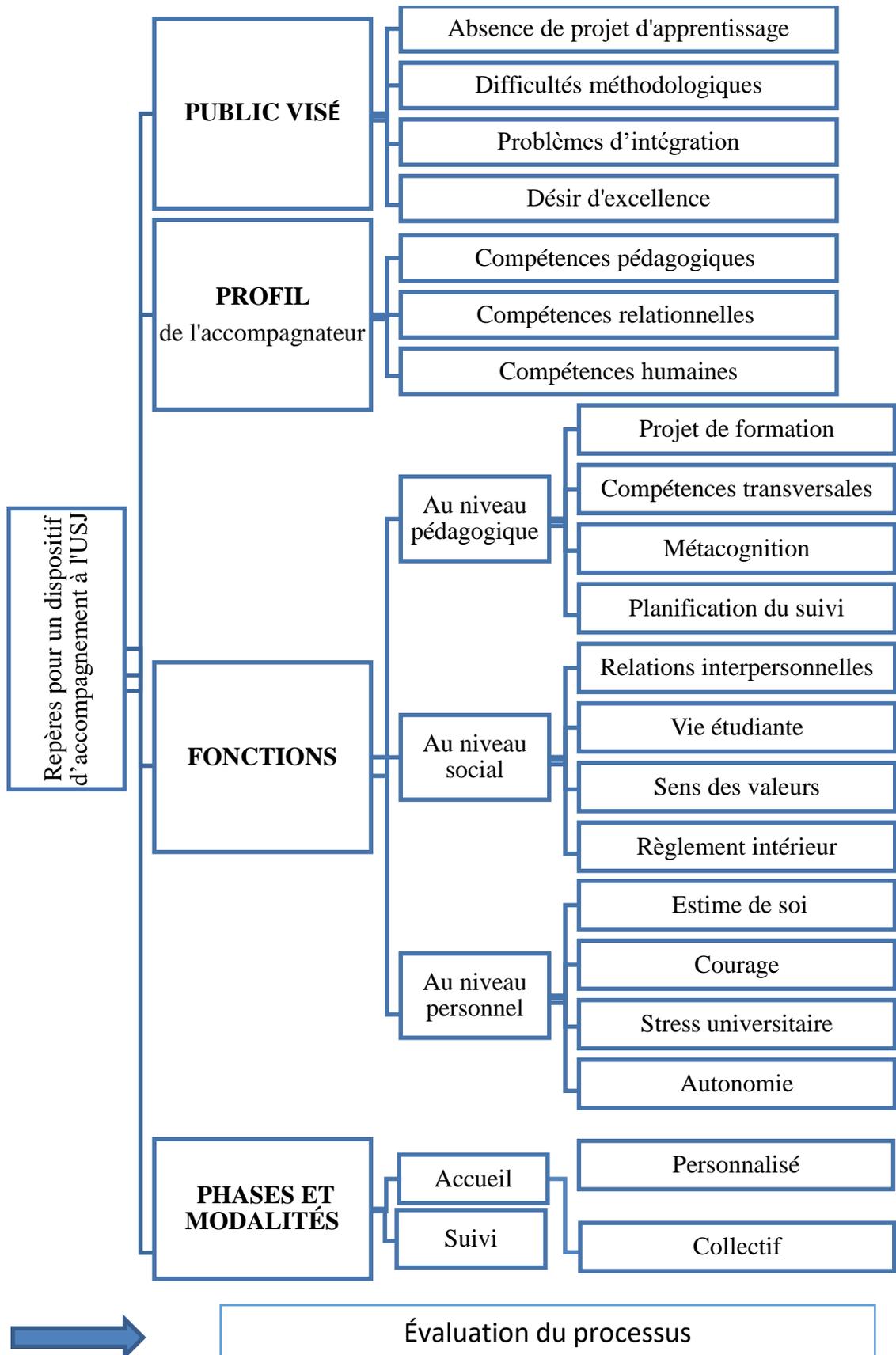
Public visé : L'accompagnement s'adresse en particulier aux étudiants qui n'ont pas de projet personnel de formation et voudraient être confirmés dans leur parcours ; ceux qui souffrent de lacunes méthodologiques, désirant développer leurs compétences transversales ; ceux qui ont des problèmes d'intégration sociale ou un malaise personnel se faisant sentir sur les études et souhaiteraient être mis en confiance ; ceux qui voudraient aller plus loin dans le développement de leurs compétences, par souci d'excellence.

Profil de l'accompagnateur : L'accompagnateur adopte une posture humaniste, en développant ses compétences aussi bien relationnelles et humaines que pédagogiques. Il met en place une dynamique d'échange et instaure un climat de confiance, au sein du dispositif institutionnel, en témoignant de valeurs comme l'authenticité et l'empathie ; il forme les étudiants aux méthodes de travail de l'enseignement supérieur, dans une logique d'appui.

Fonctions de l'accompagnateur : L'accompagnateur remplit trois fonctions complémentaires ; au niveau pédagogique, il forme l'étudiant aux compétences d'apprenant universitaire et l'aide à construire son projet de formation ; au niveau social, il renforce son intégration au milieu universitaire et favorise ses relations interpersonnelles ; au niveau personnel, il favorise son développement personnel et l'encourage à la prise d'initiatives.

Phases et modalités de l'accompagnement : L'accompagnement revêt une forme personnalisée, à l'adresse d'un seul étudiant, ou collective, à l'adresse d'un groupe d'étudiants. La démarche est lancée lors de la phase d'accueil et se développe dans le suivi assuré aux étudiants tout au long de leur parcours académique.

Le schéma, ci-dessous, tente d'organiser les repères dégagés pour présenter ce que serait un modèle de pratiques d'accompagnement harmonisées dans le contexte de l'USJ (schéma extrait de l'article ACL-17a, §41).



Dans un regard rétrospectif sur les « repères », nous regrettons d'avoir omis la mention de « l'accompagnement par les pairs ». Sans doute, est-ce dû aux résultats de la thèse qui ont montré qu'il était, en ce temps-là, « presque inexistant à l'USJ ». De même, nous considérons que le « profil » présente un caractère plutôt statique, ce qui n'est pas le cas de la posture, davantage dynamique. Bien qu'il vise le développement de compétences, le profil ne suffit donc pas pour permettre la flexibilité requise des accompagnants pour composer avec les spécificités des personnes et des situations. Définie comme une « manière d'être, d'agir et d'interagir » (ACL-Sb), la posture a la plus-value de pouvoir personnaliser la relation avec les étudiants accompagnés, favorisant l'interaction et les échanges interpersonnels.

Par conséquent, il est important de préciser les compétences dans un référentiel mais cela ne suffit pas. Par ailleurs, les fonctions prévues dans le cahier des charges des accompagnants clarifient les tâches attendues mais cela ne garantit pas l'atteinte des objectifs et la réalisation des effets attendus. La réussite du dispositif ne va donc pas de soi. Son efficacité est tributaire de la volonté institutionnelle (Papi et Romainville, 2013) et des orientations pédagogiques et organisationnelles qui décident de la place qui lui sera octroyée (Bachelet, 2010). Elle dépendrait largement des personnes aux commandes et de leur capacité à mobiliser les acteurs dans une responsabilité collective (Romainville et Michaut, 2012).

Autrement, l'accompagnement serait imposé aux acteurs et voué à l'échec, rencontrant l'effet inverse de celui escompté. Pour cela, les instances de l'université devraient s'ingénier pour donner du sens au dispositif et instaurer la confiance, permettant aux acteurs éducatifs de s'approprier la structure et les normes visées. Elles gagneraient non seulement à lui allouer les engagements financiers et logistiques requis mais aussi humains afin d'amener les personnes à percevoir la cohérence entre leurs intérêts personnels et ceux de l'institution (Scherer, 2001).

Par ailleurs, malgré le caractère rassurant du dispositif, son aspect normatif risque d'esquiver tout ce qui a trait aux valeurs et à l'humain. De même, son aspect statique et figé pourrait entraver toute flexibilité dans l'approche. À l'enjeu que pose la complexité de l'humain s'ajouterait celui de la diversité, exigeant une souplesse de la pensée et du comportement pour composer avec la différence d'autrui et s'en enrichir, ce qui est le cas de la posture.

Synthèse du mouvement 1

L'accompagnement comme dispositif institutionnel

« L'accompagnement comme dispositif institutionnel » se base sur un fonctionnement descendant. L'institution dote les accompagnants du pouvoir-agir nécessaire afin qu'ils transmettent aux accompagnés ce qu'ils devraient acquérir. Elle vise à ce que les effets attendus soient observés. Cette conception de l'accompagnement pourrait être rassurante mais pas suffisante. Son caractère normatif ne garantit pas *ipso facto* les effets attendus si les normes ne sont pas intériorisées par les acteurs.

Actuellement, nous nuancions notre position qui s'est reflétée dans nos écrits à partir de 2018. Nous considérons que le dispositif contient un effet dichotomique, libérateur pour celui qui se l'approprie et contraignant pour celui qui s'y oppose. Lorsque les personnes adhèrent au fonctionnement du dispositif, ce dernier leur sera un vecteur d'apprentissage et de développement. Accompagnants et accompagnés le prendront pour support, y puiseront leurs ressources et l'estimeront comme balise à leur émancipation. Par contre, si les acteurs y résistent, ils peuvent se retrouver « bloqués », voire « aliénés » par une structure perçue comme écrasante puisqu'imposée. Le dispositif aurait ainsi l'effet de contrainte et freinerait leur évolution.

Transposé à la recherche, dans sa conception déterministe, « l'accompagnement comme dispositif institutionnel » pourrait soutenir et rassurer les étudiants-chercheurs, en leur offrant la structure et les ressources nécessaires. Cela pourrait contribuer au développement de leurs compétences méthodologiques et améliorer leur rapport au savoir, si les étudiants s'approprient les normes. Toutefois, bien que le dispositif puisse se présenter comme un facteur facilitant la démarche de recherche des étudiants, il ne peut suffire pour soutenir l'accompagnement puisque la recherche exige une flexibilité dans la pensée et le comportement, basée sur la posture accompagnante des enseignants.

Le premier mouvement, intitulé « L'accompagnement comme dispositif institutionnel », est illustré dans la figure 2, ci-dessous.

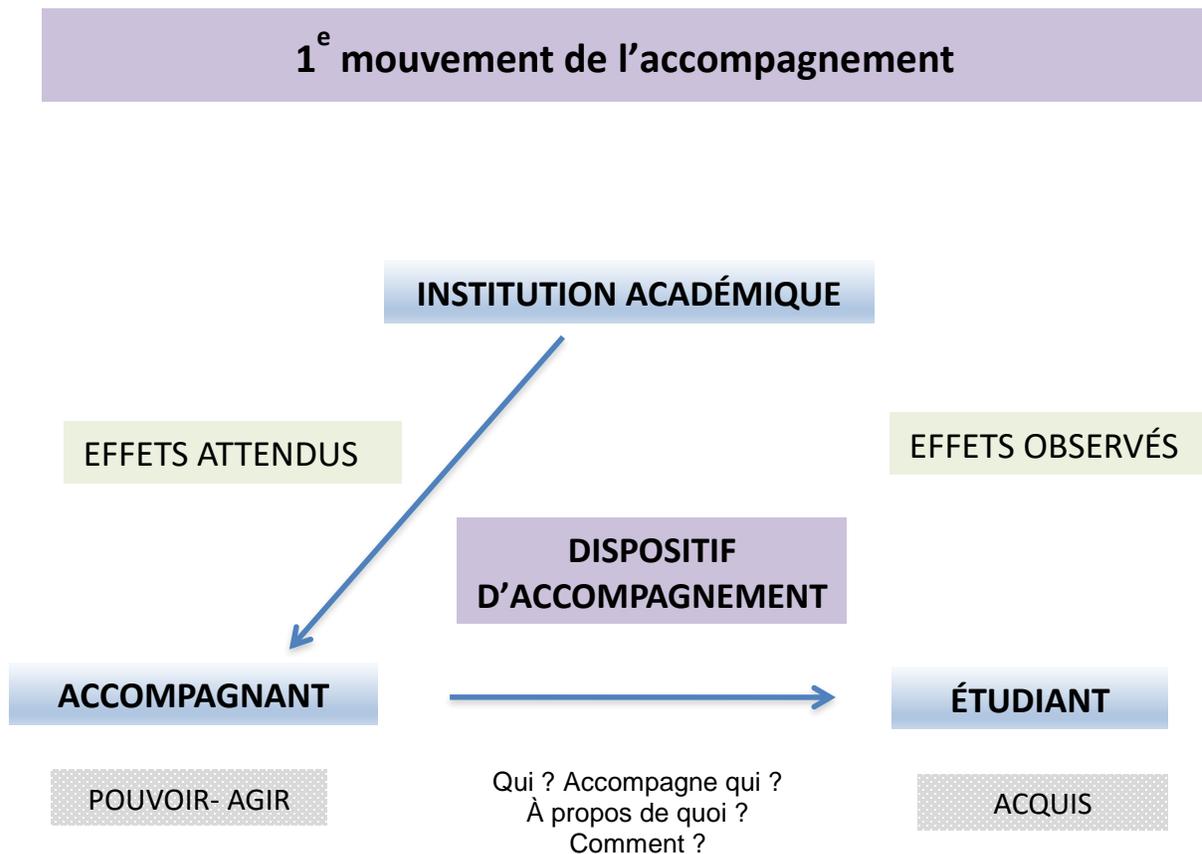


Figure 2 : L'accompagnement comme dispositif institutionnel, mouvement 1.

Chapitre 6 :

L'accompagnement comme posture socio-constructiviste

S'inscrivant dans une conception socio-constructiviste de l'accompagnement, le deuxième mouvement mobilise une démarche interactive qui se réalise entre l'accompagnant et l'accompagné autour de l'objet de connaissance. À la différence du premier mouvement, l'institution se trouve plutôt en retrait par rapport à cette interaction. Elle se présente comme un contexte dans lequel s'exerce l'accompagnement, pouvant faciliter le processus, le freiner ou lui être indifférente.

6.1. Conception socio-constructiviste de l'accompagnement

Développé en réaction au behaviorisme, considéré réductionniste et limitant l'apprentissage à l'association stimulus-réponse, le constructivisme se base sur l'interaction du sujet et de l'objet pour construire la connaissance (Piaget, 1937). Par la suite, Lev Vygotsky, fondateur du socioconstructivisme, souligne la dimension sociale de l'apprentissage qui consiste à construire un savoir avec les autres. Il avance le concept de *zone proximale de développement (ZPD)* estimant que l'interaction sociale joue un rôle clef dans le développement cognitif. Selon le socioconstructivisme, l'apprentissage est tributaire de l'interaction sociale. Il est favorisé par la collaboration entre les personnes, dans le cadre de communautés d'apprentissage.

Le concept de ZPD est donc central dans les travaux de Vygotsky (Burkholder et Peláez, 2000). Il exprime la différence entre ce que l'apprenant est capable d'apprendre seul (niveau de développement actuel) et ce qu'il peut potentiellement apprendre s'il est aidé (niveau de développement potentiel), en l'occurrence par l'accompagnant. Dans ce sens, Bruner (1983) avance le concept d'étayage, considéré comme un prolongement du concept de la ZPD de Vygotsky, à travers lequel l'adulte (l'accompagnant) offre un soutien à l'apprenant (l'accompagné) pour l'aider à résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul (Bruner, 1983).

Dans les travaux récents sur l'accompagnement, l'étayage est notamment développé par Vial (2007) qui le place « au cœur de la relation éducative » (p.4). L'apprenant construit son savoir dans un cadre social à travers l'interaction avec l'accompagnant ou avec ses pairs. En sciences de l'éducation, selon la conception socio-constructiviste, l'accompagnement favorise donc le développement cognitif de l'apprenant, par le biais « *des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration* » (Vygotsky, 1985, p.42). L'interaction est binaire, entre accompagnant et accompagné. La confrontation des conceptions conduit à un conflit socio-cognitif entre les connaissances antérieures de chacun et ses informations nouvelles, menant à une transformation des conceptions existantes. Le développement humain relève donc d'un « processus d'assistance, de collaboration » entre accompagné et accompagnant, ce dernier « agissant comme médiateur de la culture » (Bruner, 1983, p. 8). Bien que personnelle, la construction d'un savoir s'effectue au sein d'un cadre social, le conflit sociocognitif résultant de la confrontation des conceptions divergentes des acteurs en interaction, favorisant l'acquisition de nouvelles ressources cognitives (Marcel et Garcia, 2008).

Par conséquent, dans le deuxième mouvement, un point important s'ajoute à ceux du premier mouvement, celui de l'apprentissage de l'accompagnant dans la relation binaire. L'interaction entre l'accompagnant et l'accompagné permet non seulement à ce dernier de construire sa connaissance propre mais l'interaction produit aussi de la connaissance chez l'accompagnant. Tous les deux sont dotés du pouvoir-agir, ce qui augmente leur autonomie et leur permet de réaliser des acquis mutuels. Ils jouent à la fois le rôle d'accompagné et d'accompagnant, s'enrichissant mutuellement et puisant chacun aux ressources de l'autre pour construire l'objet de connaissance. Cela n'exclut ni les mésententes ni les conflits qui contribuent, une fois gérés d'une manière constructive, à faire bénéficier aux deux.

Dans ce sens, nous estimons que l'accompagnant qui a pleinement conscience qu'il apprend de l'interaction et qui se met en posture d'apprendre rendra plus efficace le processus en cours. Les bénéfices seront mutuels au sein du processus qui se base sur le co-cheminement de l'accompagnant et de l'accompagné.

6.2. Posture accompagnante, empathique et flexible

Tel que démontré dans le premier mouvement, de nombreuses universités ont développé des dispositifs d'aide qui ont montré que les effets observés ne correspondent pas souvent aux effets attendus. Partant de ce constat, des recherches récentes (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010 ; De Ketele 2014 ; Jorro, Merhan et De Ketele 2017) mettent en avant l'importance de la posture pour caractériser l'accompagnement exercé dans une logique participative, s'opposant à des logiques de contrôle, voire d'étiquetage des étudiants. Dans l'article rédigé en 2019 (ACL-19b), nous avons tenté de définir la posture comme « une façon d'être et d'agir ». Nous avons abordé ce concept en choisissant un contexte particulier, celui de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ), marqué par un caractère multiculturel.

Extrait ACL-19b (§5) : le concept de posture

Pour caractériser le concept [de posture], les auteurs [De Ketele, 2014 ; Jorro, De Ketele & Merhan, 2017] utilisent la métaphore de la sculpture, où la posture est une question de position, de stature, de maintien de la personne ou de l'objet sculpté qui, de figé, devient dynamique et exprime un mouvement. Des signes divers mis ensemble dévoilent une façon d'être et d'agir, comme par exemple dans la statue du discobole de Myron ou du penseur de Rodin. Cette métaphore mérite d'être transposée à la posture de l'accompagnateur. Au départ, celui-ci est amené à mettre en mouvement le caractère figé de son statut en une série d'indices (non verbaux comme son maintien et son regard, et verbaux comme la chaleur de sa voix et la connotation des mots), exprimant la rencontre, etc.

Face à la diversité confessionnelle, linguistique et socio-économique qui imprègne ce contexte, il s'est avéré important de développer une posture accompagnante pour composer avec la diversité qui peut être source de conflits ou d'enrichissement : « *Largement tributaire de l'instant de la relation, elle [la posture] s'ajuste à l'étudiant accompagné qu'elle place au cœur du projet pour favoriser son accomplissement intellectuel et humain* » (ACL-19b). La posture serait donc empathique et flexible, afin d'aider l'accompagnant à comprendre les pensées et les ressentis des accompagnés, s'adaptant à la singularité de chacun et à la spécificité des situations. Dans la même recherche (ACL-19b), les verbatim dégagés du terrain permettent de spécifier les caractéristiques de la posture accompagnante en faisant référence à des termes ou à des expressions comme : « *empathie* », « *humilité* », « *porter un regard positif* », « *respecter les différences* » ou encore « *ne pas blesser* », « *être flexible* », etc. Par conséquent, tout en étant

empathique et flexible, la posture accompagnante est critique et éthique. Tout accompagnant est appelé à comprendre l'accompagné (empathie) et à s'adapter à sa personnalité (flexibilité), dans le respect de sa différence (éthique), en lui communiquant les conseils qui l'aideraient à avancer d'une manière constructive (critique).

Extrait ACL-19b (§13) : posture accompagnante et valeurs humaines

L'analyse des verbatim montre que confrontés aux besoins de leurs étudiants la plupart des accompagnateurs ont dû adopter ce que l'un d'entre eux a appelé « une finesse relationnelle » (ESIB A3), explicitée comme suit : « empathie » (ESIB A2), « simplicité » (Fsedu A2), « patience et bienveillance » (FSE A1, ESIB A1), « respecter les différences » (ESIB A3), « écouter avant de parler » (FSR A1, FSR A3), « combattre ses préjugés » (ETIB A2) « ne pas blesser » (Fsedu A3) « maîtriser ses sentiments » et « garder son calme » (FSR A1, Fsedu A3), « être flexible » (ESIB A1), « encourager et motiver » (Fsedu A1) et « accepter avec simplicité d'apprendre des étudiants » (Fsedu A2).

Toutefois, nous estimons que la posture accompagnante ne devrait pas être manifestée seulement par les accompagnants dans le cadre du processus de l'accompagnement. En 2020, nous avons mené une recherche (ACL-20a) dans laquelle nous avons avancé le concept de « posture accompagnante », aboutissant au constat suivant : « Sans être impérativement inséré à un dispositif, l'accompagnement en contexte scolaire se manifeste à travers l'attitude de tout enseignant en contact avec l'élève (...). Par sa posture accompagnante, l'enseignant répond au besoin de communication signalée par les élèves » (ACL-20a, p.108). La posture accompagnante est ainsi requise de toute personne en contact avec l'apprenant alors que l'accompagnement est un processus qui engage des « libertés » à cheminer ensemble.

Extrait ACL-20a (p.108) : besoin de communiquer

Dans une enquête diagnostique (...), les élèves inscrits dans ces établissements se sont plaints de la lourdeur des programmes et de l'intérêt excessif accordé par les enseignants et les chefs d'établissements aux résultats normatifs : « si je n'ai pas de bonnes notes, je risque d'être renvoyé », « je stresse à l'école », « les enseignants sont toujours pressés de finir leurs programmes » (...). Pourtant, l'attente des élèves est de s'occuper également de leur personne : « je veux échanger avec quelqu'un sur mes problèmes », « j'ai envie de prendre le temps de parler avec mes enseignants », « c'est important d'être écouté (...) de sentir qu'on existe ». Parler, échanger, écouter, prendre son temps... des termes qui témoignent du besoin des élèves de côtoyer des enseignants, dotés de bienveillance et d'une attention à autrui, caractéristiques de l'accompagnement.

La posture accompagnante est certes requise des accompagnants au sein du cheminement entrepris dans la durée, dans le cadre du processus de l'accompagnement. Mais, elle devrait également s'exercer d'une manière ponctuelle, dans la manière d'être, d'agir et d'interagir de toute personne dans l'institution (ACL-21a), comme le personnel administratif, les responsables académiques et les enseignants, transformant l'institution en organisation accompagnante. C'est alors que l'étudiant se sentira accueilli, dès son arrivée à l'université, par l'environnement accompagnant organisationnel, concrétisé par la posture des personnes qu'il rencontre. À son tour, il sera imprégné par cette dynamique d'ouverture, l'incitant à adopter lui aussi une posture positive et interactive.

Par conséquent, nous affirmons que la posture accompagnante s'exerce à des degrés différents, atteignant son paroxysme dans la posture de l'accompagnant, au sein du processus de co-cheminement de partenaires. Elle devrait aussi s'exercer au quotidien dans la manière d'être, d'agir et d'interagir de toute personne qui côtoie l'étudiant, y compris d'une manière ponctuelle. Nous sommes de plus en plus convaincue de la nécessité de s'adresser à l'ensemble de la personnalité des étudiants, à tout moment, témoignant d'empathie et de flexibilité, non seulement cognitives mais aussi émotionnelles, au regard de l'importance des émotions dans les relations interpersonnelles et dans le développement personnel des individus.

6.3. Effet-accompagnant et place des émotions

Après avoir été longtemps mises à l'écart, les émotions sont de plus en plus étudiées dans l'éducation actuellement (Cuisinier, Tornare et Pons, 2015). De nombreuses recherches mettent en avant leur influence sur les activités cognitives complexes, notamment en situations d'interactions (Cuisinier, Sanguin-Bruckert et Clavel, 2010). Dans sa compilation de méta-analyses sur les déterminants des performances scolaires, Hattie (2009) met en évidence qu'une réduction de l'anxiété a un effet non négligeable sur les résultats (recherches totalisant 83 181 élèves). Il n'est donc plus possible de garder les émotions à la porte des institutions éducatives.

L'étymologie du terme « émotion » indique « l'agitation » qu'elle peut causer. Le mot émotion vient du latin *emovere*, *movere* en mouvement précédé de *e-* hors de, vers l'extérieur. C'est ce qui nous met en mouvement, nous secoue et nous fait bouger. Comme il

s'agit d'un phénomène rapide, déclenché par un événement, les émotions engendrent une réponse émotionnelle (Sander, 2013) en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme (Scherer, 2001). Dans ce sens, la réaction émotionnelle négative pourrait entraver la réflexion et vice versa, puisque toute décision rationnelle ne peut se faire sans une anticipation émotionnelle adéquate (Damasio, 1995). Le rôle de l'accompagnant réside donc dans le développement intégral des accompagnés afin de les rassurer et de les rendre en mesure de se connecter à leurs émotions pour les gérer, quelle que soit l'importance perçue de la situation. Il les aide à s'auto-réguler, en canalisant leurs émotions, dans une dynamique qui serait constructive pour soi et pour les autres.

Par ailleurs, les émotions jouent un rôle clé dans tout processus d'apprentissage en agissant sur la capacité de mémorisation de l'apprenant, sur sa rétention de l'information et sur son attention (Kumpfer et Alvarado, 2003). Elles agissent sur ses comportements quotidiens, sur ses choix et ses perceptions. Adopter une posture accompagnante implique ainsi d'être attentifs aux ressentis des étudiants, y compris lors de rencontres ponctuelles comme les moments d'accueil, d'inscription ou d'orientation, pour les sécuriser et favoriser leur affiliation au milieu universitaire, ce qui optimise leur engagement dans leurs études (Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami et Pianta, 2016 ; Hatfield, Burchinal, Pianta et Sideris 2016).

Dans l'environnement multiculturel libanais, terrain fertile de discorde ou d'union, les émotions occupent une place importante puisque les personnes se retrouvent souvent dans des situations perçues comme « existentielles » et ressentent le besoin d'être rassurées (ACL-20d ; ACL-21a). Pour cela, toute personne en contact avec les étudiants est appelée à adopter une posture accompagnante pour les sécuriser. Elle témoignerait d'une empathie, attentive non seulement aux pensées des étudiants mais aussi à leurs ressentis (Decety, 2009). Il en est, de même, de la flexibilité qui est émotionnelle et cognitive (Gendron et Lafortune, 2009 ; Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Houdé, 2016), se manifestant dans l'adaptation à la différence d'autrui, accueillie comme une richesse pour soi et pour l'institution.

La posture empathique est au centre des travaux de recherche des étudiants que nous encadrons. À titre d'exemple, la finalité d'une thèse (DT-Ca) consiste « à identifier les liens entre l'empathie de l'enseignant et les processus d'apprentissage des élèves ». Elle se base sur un

questionnaire qui tient compte de variables cognitives et émotionnelles, toutes axées sur la posture empathique de l'enseignant ainsi que sur les processus d'apprentissage dans ses deux composantes, la métacognition et l'attention. La recherche est en cours, visant à éclairer davantage l'importance des émotions en contexte éducatif.

De même, l'intérêt porté à la place des émotions dans l'accompagnement a fait l'objet d'une autre recherche, en cours de rédaction (ACL-ECd) que nous avons menée dans le cadre de l'accompagnement d'adultes à l'issue de l'évaluation de leur enseignement par les étudiants (EEE). Nous avons expérimenté l'accompagnement holistique qui tient compte des émotions des enseignants pour les engager dans le processus de régulation de leur enseignement suite à l'EEE.

Extrait ACL-ECd : importance des émotions dans l'accompagnement des enseignants

La relation interpersonnelle entre l'accompagnateur (A) et les enseignants accompagnés (E) influençait l'attitude des enseignants vis-à-vis de la régulation de leurs pratiques enseignantes. La relation interpersonnelle qui était « chaleureuse et humaine » (E1) contribuait au « changement » (E5) pour les enseignants qui étaient en harmonie avec leurs accompagnateurs. Ces derniers allaient dans le même sens et qualifiaient la relation de « constructive et positive » (A1) (...). Dans la même logique, l'ambiance était « désagréable » (E8) pour les enseignants qui n'avaient pas de bonnes relations avec leur accompagnateur au point de vouloir « arrêter l'engagement » (E2).

Toutefois, comme il existe des « pièges qu'un accompagnement mal pensé et pratiqué » peut générer (De Ketele, 2007, p. 5), la posture des accompagnants peut ne pas être constructive. L'intention ne suffit pas pour exercer un accompagnement de qualité, la posture se manifestant dans la manière d'être, d'agir et d'interagir des accompagnants. Elle devrait s'exprimer concrètement puisqu'il est possible d'avoir des pratiques accompagnantes déclarées, différentes de celles qui sont effectives (Altet, 2002). La recherche que nous avons menée en 2020 (ACL-20a) l'a souligné : « *L'accompagnement peut être à double tranchant lorsqu'il est mal exprimé* » (p.108). Et l'étude de conclure : « *Suite à une étude descriptive corrélationnelle menée au profit d'élèves-adolescents dans quatre établissements scolaires libanais, nous constatons que l'accompagnement est manifesté par l'attitude ambivalente des enseignants vis-à-vis de leurs élèves puisqu'il peut influencer positivement ou négativement leur développement identitaire. La réponse à la question de recherche avancée s'avère ainsi confirmée puisque tout accompagnement n'est pas positif* » (p.111).

Par conséquent, par analogie à l'effet-enseignant, la recherche menée en 2020 (ACL-20a) a abouti à l'effet-accompagnant, soulignant l'importance d'une attitude éthique qui reste vigilante au respect des Libertés, loin de toute manipulation émotionnelle. Cette vigilance est à prendre au sérieux au regard de la découverte des « systèmes de neurones miroirs » (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) qui rendent les émotions et les comportements contagieux. Les neurosciences cognitives confirment l'existence de circuits dans le cortex orbito-frontal (COF) des personnes, ce qui les amène à « répéter » et à « enregistrer » les comportements et les émotions d'autrui. Elles les reproduisent dans leur cerveau sans le faire physiquement. Cette découverte atteste d'un rapport direct aux autres, nous incitant à l'autorégulation pour éviter toute fusion dans la relation avec autrui. Cela devrait rendre l'accompagnant conscient de l'effet qu'il peut avoir sur les accompagnés, notamment par sa communication verbale et non verbale.

Intégrer cette dynamique constructive à l'université relève d'une décision institutionnelle qui privilégierait une culture de l'accompagnement à une culture de la performance, ce qui revient à placer la personne humaine au cœur des préoccupations. Tous les acteurs éducatifs en contact avec les étudiants, enseignants et personnel administratif, sont concernés par la nécessité de témoigner d'une posture accompagnante afin de transformer l'institution en organisation accompagnante.

Synthèse du mouvement 2

L'accompagnement comme posture socio-constructiviste

« L'accompagnement comme posture socio-constructiviste » se base sur l'interaction entre accompagnant et accompagné pour construire l'objet de connaissance. Ils sont tous les deux dotés du pouvoir-agir nécessaire pour réaliser des acquis mutuels. Dans ce mouvement, l'institution ne constitue qu'un contexte qui peut faciliter le processus, le freiner ou lui être indifférente.

Partant du lien inextricable entre émotion et cognition, confirmant la complexité de l'humain, nous défendons l'importance d'une posture accompagnante, socio-constructiviste, empathique et flexible, qui se manifeste dans la manière d'être, d'agir et d'interagir de toute personne en contact avec l'étudiant. La posture accompagnante atteint son paroxysme dans la démarche d'accompagnement comme « cheminement de Libertés », engageant accompagnant et accompagné dans un co-développement qui serait bénéfique pour les deux partenaires. Ce deuxième mouvement ne s'oppose pas au premier mais le complète et lui donne du sens. La posture sous-tend le dispositif institutionnel et le dote d'un cachet humain qui tient compte des ressentis des étudiants à tout moment.

Transposé à la recherche, dans sa conception socio-constructiviste, « l'accompagnement comme posture socio-constructiviste » instaure la confiance dans la relation binaire entre les partenaires. Le directeur-accompagnant apprend autant que l'étudiant-chercheur-accompagné. Tous les deux sont dotés du pouvoir-agir, ce qui les rend autonomes dans l'action et la pensée. Ils travaillent de concert et s'enrichissent mutuellement, réalisant des acquis. L'institution n'est pas directement impliquée dans la dynamique mais elle peut l'influencer.

Le deuxième mouvement, intitulé « L'accompagnement comme posture socio-constructiviste » est illustré dans la figure 3, ci-dessous.

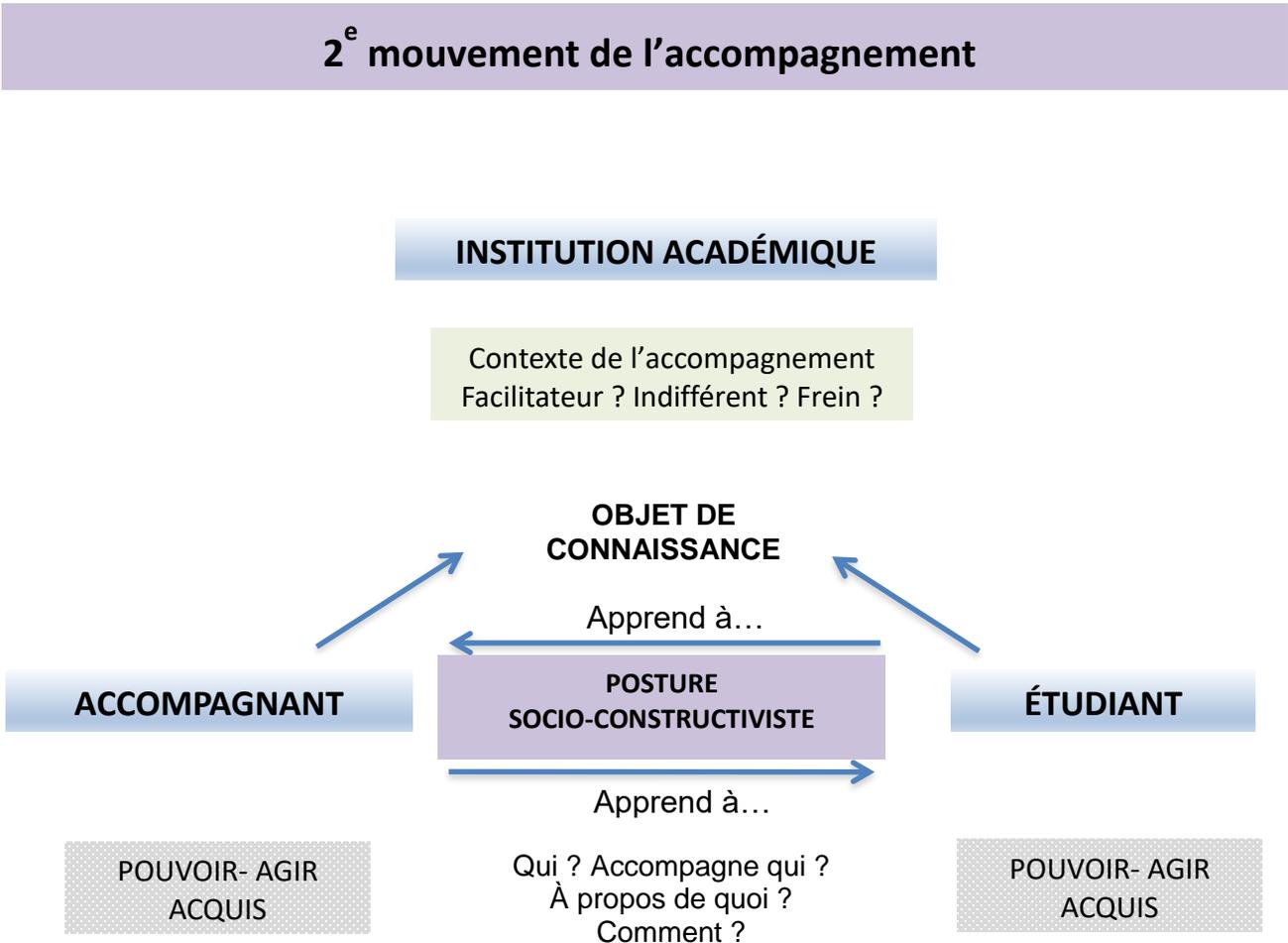


Figure 3 : L'accompagnement comme posture socio-constructiviste, mouvement 2.

Chapitre 7 :

L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante

S'inscrivant dans une vision écologique de l'accompagnement, le troisième mouvement mobilise une démarche où l'interaction entre l'accompagné et l'accompagnant se poursuit et à laquelle s'ajoute celle de l'organisation qui joue un rôle important, comme vecteur d'apprentissage pour l'étudiant et pour l'accompagnant. De même, le contexte universitaire dans lequel exerce l'accompagnant constitue un vecteur de développement professionnel pour celui-ci, s'il identifie et saisit les opportunités qui lui sont offertes par l'environnement académique, en l'occurrence multiculturel.

7.1. Conception écologique de l'accompagnement

Le paradigme écologique se base sur l'approche écologique (Bronfenbrenner, 1979) qui affirme que l'environnement influence les personnes. L'environnement est entendu dans son sens large, englobant les systèmes aux niveaux micro, méso, exo et macro, avec lesquels interagit l'ontosystème et qui sont affectés par le chronosystème. Dans cette conception, une interrelation s'établit entre les personnes et leur environnement. Il s'agit, en l'occurrence, de l'interaction entre accompagné et accompagnant avec le milieu académique dans lequel ils évoluent, au niveau interne et externe. Ils s'influencent mutuellement, d'une manière interdépendante, étant tributaires de leurs interactions continues et réciproques.

L'ontosystème se situe au niveau « intra », référant à l'interrelation de chaque personne avec elle-même, dépendamment de ses caractéristiques, ses compétences, ses forces et ses faiblesses, acquises ou innées. Il s'agit des composantes de sa personnalité, physiques, biologiques, cognitives, émotionnelles et socio-affectives. Avec ce qu'elle « est » et ce qu'elle « a », chaque personne interagit avec elle-même et avec son environnement, l'affectant et se laissant affectée par ce dernier, directement ou indirectement.

Le microsystème se réfère au milieu immédiat des accompagnés et accompagnants (famille, université, groupe d'amis, quartier, etc.) et aux interrelations avec les acteurs impliqués. Il s'agit du cadre immédiat et des personnes avec lesquelles le contact des acteurs est direct. Quant au

mésosystème, il fait référence aux divers microsystèmes, autrement dit à la connexion entre les environnements immédiats d'une manière bidimensionnelle ou multidimensionnelle (relation entre les membres de sa famille, ceux du milieu de travail, etc.). L'exosystème se réfère aux influences indirectes de l'environnement externe (contexte du travail des parents, du conjoint, leurs relations sociales, leurs connaissances, leurs difficultés financières, etc.). Ce sont les acteurs avec lesquels accompagnés et accompagnants n'ont pas d'interactions directes mais dont les décisions affectent leurs activités ou fonctions dans les microsystèmes. Si les acteurs de l'exosystème sont en collaboration positive, cela encourage le développement des accompagnants ou accompagnés. Par contre, s'ils se trouvent en conflit, cela pourrait bloquer toute progression. Concernant le macrosystème, il s'agit du contexte culturel au sens large, pouvant influencer l'ensemble des autres systèmes (croyances, valeurs, normes, habitus culturels véhiculés par la société). Par conséquent, le macrosystème et l'exosystème ne sont pas directement liés à l'accompagnant ni à l'accompagné, à la différence du microsystème et du mésosystème où l'implication des acteurs est directe.

Finalement, le chronosystème, le 6^e et plus récent élément développé par Bronfenbrenner, fait référence aux transitions écologiques qui affectent les personnes et les institutions. Ce n'est que récemment que nous en avons pris conscience, suite aux multiples crises auxquelles nous faisons face dans un contexte national en proie à de violentes mutations tout comme au niveau mondial avec la pandémie. Cela requiert une vision stratégique qui n'existe pas dans le 3^e mouvement et qui sera au cœur du 4^e mouvement, objet du chapitre suivant.

7.2. Environnement accompagnant et saisie des affordances

Selon le courant de recherche appelé « Workplace learning » (Billett, 2001, 2010 ; Bourgeois, 2013 ; Jorro, Merhan et De Ketele, 2017), un apprentissage important peut se réaliser grâce aux opportunités offertes par l'environnement de travail, en termes d'affordances (Billett, 2001). Cette thématique a fait l'objet d'une recherche que nous avons menée en 2019 (ACL-19b), auprès de 18 enseignants accompagnants, relevant de six institutions de l'USJ.

L'environnement accompagnant du milieu académique multiculturel a permis aux enseignants qui ont identifié et saisi les opportunités de réaliser des acquis lors de leur

cheminement auprès des accompagnés. Ils ont ainsi appris, non seulement en fonction de leur degré d'engagement dans la tâche, mais aussi d'une manière volontaire et volontariste (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015), au contact des personnes avec lesquelles le travail se réalise, ou grâce aux ressources présentes (objets, matériels) directement ou indirectement dans l'environnement, lors du déroulement de la tâche. Ils ont pu développer des compétences et des postures à travers les divers modes d'apprentissage mis en œuvre en situation professionnelle.

Extrait ACL-19b (§6) : identification et saisie des affordances

Lorsque l'accompagnateur accomplit une tâche authentique, en situation professionnelle réelle, il développe souvent ses compétences d'une manière informelle et spontanée, sans cadre préétabli (...) en dehors des systèmes organisés de formation (Carré, 2000), saisissant les opportunités offertes en termes d'affordances (Billett, 2001) lors de son cheminement auprès de l'étudiant, profitant autant que lui de l'accompagnement mené (...).

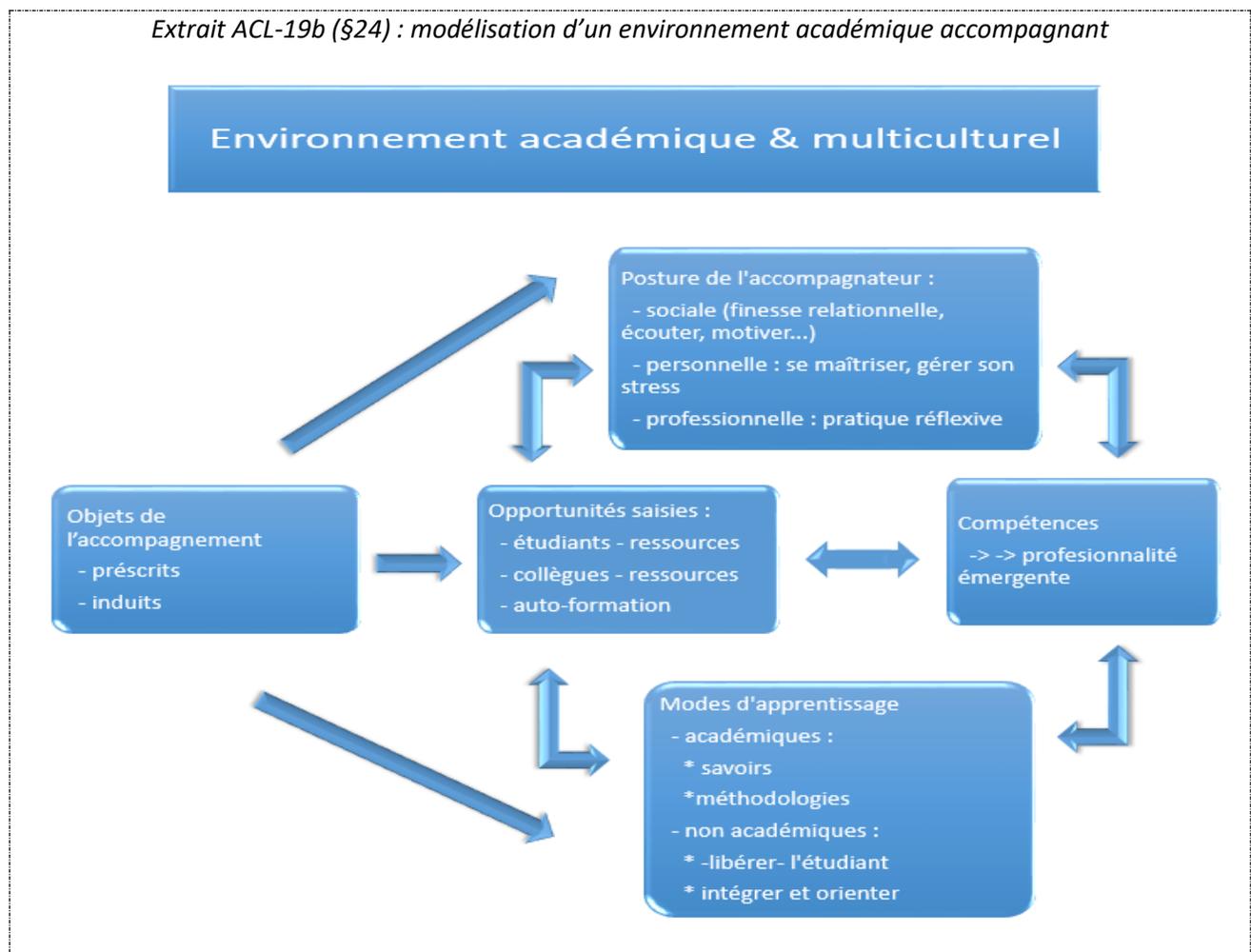
Des modes d'apprentissage sont mis en œuvre et dépendent de la posture dynamique adoptée par l'accompagnateur. Il recourt à la pratique réflexive (Lafortune, 2012) lorsqu'il prend du recul par rapport à son fonctionnement et réfléchit à son action a posteriori, dans une démarche d'évaluation et d'autoévaluation. Il analyse ainsi sa pratique professionnelle en théoricien-praticien et accepte de réajuster son attitude ou ses connaissances (...).

Il acquiert un savoir émotionnel et humain par le contact social (Johnson, Johnson et Smith, 2007), l'interaction formelle ou informelle avec les apprenants contribuant à développer ses compétences relationnelles en milieu professionnel. L'accompagnateur peut également apprendre par essai-erreur (Reboul, 1980) lorsqu'il reconnaît se tromper et accepte de rectifier sa posture ou son savoir (...).

Il en va, de même, pour l'apprentissage par le recours à l'autodocumentation (Carré, 2000). L'accompagnateur accepte de consulter des sources écrites ou des personnes de référence, devenant apprenant autorégulé, par la documentation qu'il effectue dans l'environnement immédiat de sa pratique (Timperley et Parr, 2009a).

La recherche souligne la relation entre postures, modes d'apprentissage et compétences en développement, illustrant l'environnement multiculturel accompagnant. La posture est faite d'indices orientés vers les accompagnés (non verbaux et verbaux) mais aussi vers l'accompagnant lui-même (maîtrise de ses sentiments, disposition d'apprendre). Ces postures « ouvertes » mettent en œuvre des modes d'apprentissage, aussi bien ceux portant sur les objets académiques prescrits (ajuster les informations ou varier les démarches méthodologiques), que ceux portant sur les objets induits (faire découvrir les potentialités des étudiants, les aider à socialiser), sans oublier les démarches actives d'accompagnant pour ses propres apprentissages

(consulter des collègues ou des sources documentaires). Nous avons abouti dans la recherche menée (ACL-19b) à la « Modélisation d'un environnement académique multiculturel accompagnant », illustré ci-dessous.



Par conséquent, l'environnement, d'une part académique et d'autre part multiculturel, dans lequel s'inscrivaient les tâches d'accompagnement exigées des accompagnants, a offert des opportunités d'apprentissage pour ceux qui ont pu les identifier et les saisir. Ainsi, si les affordances jouent un rôle primordial dans l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elles sont sous-tendues par l'engagement des accompagnants et par les caractéristiques de l'ontosystème, permettant aux personnes d'identifier et de saisir les affordances. Parallèlement, cela suppose que l'environnement soit accompagnant, pour offrir des opportunités aux acteurs

éducatifs, d'une manière directe ou indirecte, au niveau des divers systèmes qui le constituent, fût-ce au niveau micro, méso, exo ou macro. Cette dynamique continue d'apprentissage finit par se propager au sein de l'institution, contribuant à instaurer une culture apprenante.

L'identification et la saisie des affordances a également fait l'objet d'une autre recherche conduite dans la région du Liban-Nord (ACL-SPa), contribuant à l'apprentissage du coach-accompagnant. Ce dernier a repéré des indices culturels, linguistiques et confessionnels, et a pu profiter des opportunités qui lui ont été offertes par l'environnement dans lequel il agissait.

Extrait ACL-SPa : affordances en contexte multiculturel

Il [l'accompagnant] apprend, a fortiori, à gérer la diversité culturelle et, dans les situations d'échanges et de communication, prend conscience des interférences culturelles qui risquent d'être parfois sources de malentendus avec les coachés. Les données recueillies mettent au premier plan le coach qui mobilise des stratégies d'apprentissage proactives, fait montre de souplesse au moment du travail, ajuste les priorités et les plans en réaction aux circonstances changeantes (...). Face à une multiplicité de situations, il se montre, hic et nunc, ouvert à différentes idées et perspectives. C'est alors qu'il développe une triple agilité adaptative menant à un double apprentissage, « intentionnel » et « incident » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), au niveau des compétences cognitives et relationnelles.

Dans la même recherche (ACL-SPa), saisissant les affordances qui lui ont été offertes par l'environnement, notamment en lien avec le macrosystème, l'accompagnant a notamment développé une agilité adaptative face à « l'effet-communauté », trait culturel propre à la région frontalière du Liban-Nord.

Extrait ACL-SPa : effet-communauté

L'apprentissage du coach n'était pas sans difficultés, d'autant plus qu'il a rencontré des obstacles externes et internes. Fort de son expérience, il s'estime expert dans la pratique du coaching jusqu'au moment où il se trouve face à un nouveau mode de fonctionnement communautaire qui caractérise cette région du Liban-Nord, « l'effet-communauté ». Conscient que « l'information se propage entre les coachés à la vitesse de l'éclair au travail, après l'école et lors des rencontres nocturnes », il tient compte de la dynamique « communautaire » afin de maintenir la relation de confiance (...).

Par conséquent, l'approche des accompagnants, marquée par leur posture d'ouverture, favorise leur apprentissage et cela se démultiplie au sein de l'environnement accompagnant. L'interaction enrichit autant l'accompagnant que l'accompagné tout comme l'institution. L'accompagnement devient un processus de développement d'une professionnalité émergente

spécifique à chaque personne, mais susceptible aussi par le co-accompagnement de contribuer à construire une communauté d'apprentissage (De Ketele, 2014), menant à une organisation apprenante (Senge, 2006).

7.3. Organisation apprenante et professionnalité émergente

La recherche menée en 2019 (ACL-19) avance une nuance importante au niveau des résultats : « *On remarque qu'aucun des accompagnateurs ne mentionne avoir acquis tous les bénéfices académiques, sociaux, personnels et professionnels* ». *A posteriori*, cela nous paraît sain et correspond à la « professionnalité émergente » (Jorro et De Ketele, 2013 ; De Ketele, 2014) qui désigne le caractère évolutif de la professionnalité, toujours en construction et jamais achevée, plutôt que la « conformité à des standards de professionnalité ».

Selon les auteurs, la professionnalité n'est pas statique, visant un idéal à atteindre, mais un processus à construire, dans des « situations mouvantes », « toujours en émergence » (Jorro et De Ketele, 2011). Il s'agit *in fine* de construire le soi professionnel dans le savoir « être à son métier » et le savoir « faire son métier » (Marcel, 2005), conçu comme un processus dynamique de développement, optimisé par les interactions sociales (Evans et Kozhevnikov, 2013 ; Marcel, 2006). La professionnalité émergente a fait l'objet de plusieurs de nos travaux de recherche (C-COM -20a ; ACL-SPa ; ACL-ACL-19b) tout comme celui des travaux des étudiants (JT-17a ; DT-ECb ; DT-ECc).

Extrait DT-ECc : professionnalité émergente

Les résultats ont permis de rejoindre les travaux de Jorro et de De Ketele sur l'importance de la formation et de l'accompagnement dans le développement identitaire des individus ainsi que dans leur développement professionnel. Dans leurs travaux, les auteurs ont insisté à ce que les formés dépassent la seule logique du développement de la professionnalité due à la formation professionnelle, pour aller dans le sens d'une logique du développement de la « professionnalité émergente » (...) Dans ce processus de développement de la professionnalité émergente, trois types de reconnaissance jouent un rôle important dans la transformation de l'individu : la reconnaissance de soi par soi (estime de soi, auto-évaluation, autorégulation, auto-analyse), la reconnaissance des autres (les formateurs, les collègues et la reconnaissance institutionnelle (accès à un poste).

Dans une thèse en cours (DT-ECb), la doctorante vise à étudier le lien entre le bien-être professionnel des enseignants et leur professionnalité émergente, dans une perspective descriptive corrélacionnelle. Le concept de « professionnalité émergente » est au cœur de l'étude menée et se positionne au niveau des trois hypothèses principales afin de tenter de répondre à la question de recherche suivante : *Dans quelle mesure le bien-être professionnel des enseignants contribue-t-il à construire leur professionnalité émergente ?*

L'étudiante aborde l'importance d'un environnement accompagnant qui favorise l'instauration d'une organisation apprenante, définie en référence à Garvin (1993), comme « une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance, et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances » (p. 80). Partant de cet éclairage, nous qualifions l'institution d'organisation apprenante, lorsqu'elle est en mesure de promouvoir le savoir en facilitant l'apprentissage continu de ses membres, les inscrivant dans un cheminement continu, en posture de savoir-devenir (De Ketele, 1986).

De même, nous nous alignons sur Ashwin et Daele (2018) qui ont identifié quatre types de buts poursuivis par les membres d'une organisation apprenante : « obtenir de l'information sur le domaine de la communauté ; comprendre les connaissances et les pratiques des autres membres ; changer sa propre pratique et enfin, changer les pratiques et les connaissances communes » (p. 56). Il s'agit d'une attitude « *intra* » et « *inter* », dirigée vers soi et vers les autres, activant une « synergie collective » grâce au « pouvoir-agir alloué à chaque membre de l'institution, devenue organisation apprenante », comme l'illustrent les travaux des étudiants que nous dirigeons (DT-ECd).

Extrait DT-ECd : organisation apprenante

Afin d'accroître la motivation et l'implication de tous les acteurs éducatifs, les chefs d'établissement peuvent adopter un leadership situationnel qui s'inscrit dans une approche socio-constructiviste et se manifeste dans l'innovation et le travail en équipe. C'est une occasion d'impliquer les acteurs concernés, et une indéniable occasion d'apprentissage collectif. De plus, cette approche participative mobilise tous les collaborateurs et transforme leur énergie en une synergie collective (...). En d'autres termes, l'organisation accompagnante est favorisée par le pouvoir-agir alloué à chaque membre de l'institution.

Le pouvoir-agir est ainsi un levier de l'environnement accompagnant. Il renvoie à « l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu » (Le Boterf, 2006). L'auteur le présente comme complémentaire aux fonctions du « savoir-agir » qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire) et ce, avec le « vouloir-agir » qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu, en lien avec le contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient.

Par conséquent, alors que le vouloir-agir et le savoir-agir émanent davantage de la personne, le pouvoir-agir est favorisé ou freiné par l'institution. Il consiste, selon Le Boterf (2006), à « se réaliser » et à « réaliser », la fonction « réaliser » étant synonyme d'exécuter une action dans un contexte qui l'encouragerait. Lorsque les accompagnés et les accompagnants sont dotés du pouvoir-agir, ils se sentent capables de réaliser et d'exécuter en liberté des tâches pour atteindre les buts visés. En progressant dans leur pouvoir de « réaliser », ils progressent également dans la réalisation de soi comme finalité. Cette dynamique d'être capable d'entreprendre des initiatives et de se développer favorisera, *in fine*, l'émancipation des personnes, de la collectivité, entraînant celle de l'institution.

Dans notre conception évolutive de l'accompagnement, nous remarquons que le pouvoir-agir est transversal. Dans le premier mouvement qui présente l'accompagnement comme dispositif institutionnel, le pouvoir-agir est alloué par l'institution aux accompagnants dans une logique hiérarchique. Par la suite, il évolue dans une dynamique binaire et devient « partagé » entre accompagnants et accompagnés dans la conception socio-constructiviste du deuxième mouvement, pour impliquer l'institution au niveau du troisième mouvement. Le pouvoir-agir constitue ainsi un indicateur important de l'environnement accompagnant, faisant émerger une organisation apprenante. Or, comme l'accompagnement ne peut s'exercer hors-contexte, il prend corps dans une organisation stratégique qui tiendrait compte des mutations écologiques et sociétales propres au chronosystème, objet du chapitre suivant.

Synthèse du mouvement 3

L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante

« L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante » se base sur l'interaction entre l'institution, l'accompagnant et l'accompagné. Les trois pôles sont dotés du pouvoir-agir qui les met en posture d'apprendre, ce qui leur permet de réaliser des acquis. L'institution instaure une culture de l'accompagnement qui se répand et favorise la mise en place d'un environnement accompagnant. L'apprentissage devient ainsi démultiplicateur, entraînant dans son sillage l'ensemble des acteurs, dans une dynamique collective, transformant l'institution en organisation apprenante.

Au niveau de ce mouvement, nous ajoutons à l'interaction entre l'accompagnant et l'accompagné, celle de l'institution. Il y a donc l'amorce de l'approche systémique puisque trois sous-systèmes sont présents et interagissent mais il manque la dimension essentielle des « finalités », celle de la stratégie, objet du 4^e et dernier mouvement.

Transposé à la recherche, dans sa conception écologique, « l'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante » est soutenu par l'institution qui encourage la production et l'échange personnalisés et collectifs des chercheurs. Imprégnés par la dynamique d'apprentissage, ils donnent libre cours à leur créativité et optimisent leur développement.

Le troisième mouvement, intitulé « L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante » est illustré dans la figure 4, ci-dessous.

3^e mouvement de l'accompagnement

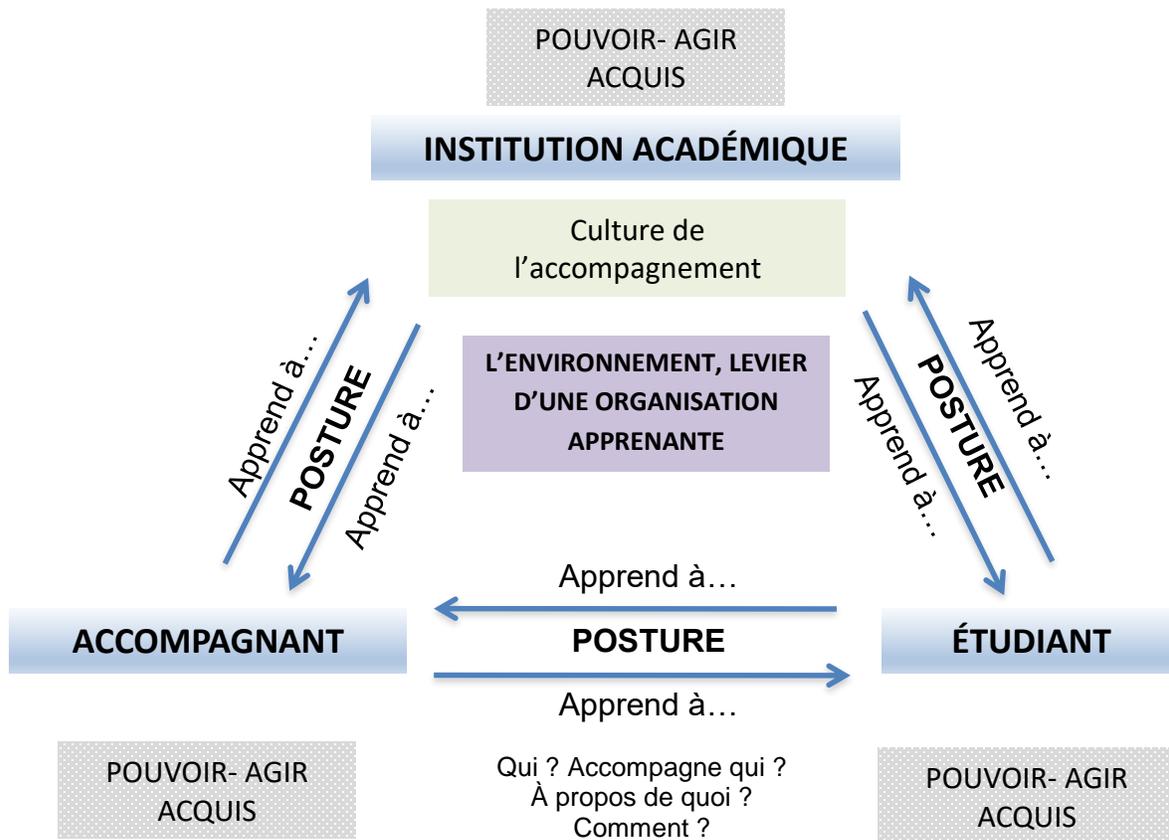


Figure 4 : L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante, mouvement 3.

Chapitre 8 : L'éco-accompagnement stratégique

S'inscrivant dans une conception éco-systémique de l'accompagnement, le quatrième mouvement (M4) mobilise une approche intégrative des trois mouvements précédents en leur ajoutant un 4^e pôle essentiel à toute organisation, *a fortiori*, apprenante. Il s'agit de la dimension stratégique, celle de la vision qui tient compte de l'importance du chronosystème, le dernier élément ajouté au modèle développé par Bronfenbrenner dans son approche écologique (1979) qu'il qualifie ultérieurement de systémique écologique (1989).

Dans nos travaux, nous réservons le quatrième mouvement de l'accompagnement au « chronosystème » qui nous interpelle actuellement, notamment avec la crise de la pandémie mondiale, doublée des multiples crises socio-économiques nationales. Face aux mutations qui en résultent, affectant les personnes et les institutions, l'accompagnement ne peut être que stratégique, complexe et systémique.

8.1. Conception éco-systémique de l'accompagnement

S'inscrivant dans la conception éco-systémique, l'accompagnement englobe les trois premiers mouvements et va plus loin, en étant en phase avec son temps. Il s'exerce dans un cadre institutionnel, au sein d'un dispositif contextualisé (M1). Il est aussi socio-constructiviste puisque chaque pôle construit des connaissances, les personnes et les équipes interagissant dans une même organisation et manifestant des savoir-agir contextualisés (M2). De même, il est écologique et implique l'environnement interne et externe, dans ses divers systèmes (M3). Au niveau du 4^e mouvement, l'accompagnement fait face aux crises et s'inscrit dans une vision stratégique (M4) pour s'adapter aux changements qui émanent du chronosystème, ce dernier étant lié aux autres systèmes et interagissant avec eux, puisque tout changement qui affecte l'un d'eux déclenche des répercussions sur les autres.

Le paradigme éco-systémique se compose ainsi du dialogue entre l'ensemble des systèmes dans lesquels accompagnés et accompagnants vivent et avec lesquels ils interagissent, comprenant les tensions et les collaborations qui pourraient en découler. Le développement des

personnes et des institutions n'est pas statique. Ces dernières font face à des mutations que Bronfenbrenner qualifie de « transitions écologiques », inhérentes au développement humain et institutionnel. Concrètement, cela pourrait concerner des moments de changements dans le quotidien des personnes (entrée à l'université, changement de lieu de travail, etc.) ou des événements qui seraient sources de tension ou de remise en question (divorce, licenciement, deuil, accident, etc.). Ces changements affectent les capacités cognitives et affectives des personnes, ce qui aura des répercussions sur leur environnement personnel, interpersonnel, familial, professionnel, sociétal et vice-versa. La personne et l'environnement s'influencent donc réciproquement, subissant chacun les mutations de l'autre.

Pour cela, l'institution qui héberge l'accompagnement devrait être stratégique, adaptant ses objectifs et son fonctionnement aux imprévus qui resurgissent, en lien avec le chronosystème. L'accompagnement ne peut donc être linéaire et s'exercer d'une manière uniforme sans tenir compte de la singularité des personnes, de la spécificité des situations et des imprévus éventuels. Il serait complexe à l'instar du contexte complexe dans lequel il prend corps, rejoignant la pensée morinienne qui se construit autour d'une double logique (dialogique), reliant des contradictions : « Distinguer sans disjoindre et associer sans identifier ou réduire » (Morin, 1999). Alors que la dialectique hégélienne propose la synthèse comme solution aux contradictions, la dialogique morinienne recommande de penser simultanément les différences, recherchant les complémentarités sans éliminer les oppositions.

Par ailleurs, l'institution stratégique est systémique, reflétant une vision englobante et non parcellaire des pôles qui la composent, cherchant à promouvoir leur interaction. Elle rompt avec la causalité linéaire et s'inscrit dans une vision éco-systémique où les diverses parties d'un système sont reliées au tout et le tout aux parties. Nous avançons le concept « d'éco-accompagnement » pour souligner l'interdépendance des composantes du processus, appelé à tenir compte de la personne qui est intrinsèquement reliée à son environnement, interagissant mutuellement, les personnes composant l'environnement et vice-versa.

De même, le quatrième mouvement aurait la plus-value d'être davantage attentif à l'éthique que les mouvements précédents. Au regard de la complexité, émanant de l'interrelation non linéaire entre des personnes et des pôles institutionnels différents, voire contradictoires parfois,

l'éthique pourrait se retrouver sur la sellette. Elle pourrait faire l'objet d'interprétations subjectives ou se fondre dans le paysage éco-systémique, oubliée ou ignorée délibérément. Bien qu'elle soit partie intégrante du dispositif (M1), concrétisée par la posture des accompagnants (M2) et portée par la culture organisationnelle accompagnante (M3), son rôle s'avère délicat dans la complexité éco-systémique, ne pouvant être fixée une fois pour toutes puisqu'il s'agit, dans ce mouvement, de composer avec les imprévus.

Pour cela, des valeurs sont véhiculées par la vision stratégique institutionnelle, au sein du dispositif, mais cela ne suffit pas pour préserver la juste distance dans la relation entre accompagnants et accompagnés. Comme l'accompagnement est holistique et que les émotions se sont avérées omniprésentes dans tout comportement humain, il est important de veiller au respect de la singularité de l'autre et de sa différence, en étant empathique et humain, sans glissement « émotionnel » ou manipulation, sous prétexte involontaire parfois de vouloir aider. Ainsi, les accompagnants devraient témoigner de doute et de retenue (Beauvais, 2004), favorisant l'autonomisation des accompagnés pour promouvoir leur émancipation. Préserver la dignité des personnes reste la base de toute éthique, avec « engagement » et « dynamisme », au service de son « bien-être » (Vial, 2007). Face aux transitions écologiques, l'éthique reste *in fine* le seul garde-fou contre les dérives qui pourraient résulter des crises.

8.2. L'accompagnement aux prises avec le chronosystème

Comme toute organisation s'inscrit dans la temporalité, elle affronte des défis dus aux mutations contemporaines. En octobre 2019, le Liban a basculé dans des crises interminables, politiques et socio-économiques suivies par la pandémie de la Covid-19, quelques mois plus tard. Cela a eu des conséquences sur les institutions éducatives qui se sont vues entièrement basculées dans l'enseignement à distance, ce qui a perturbé les personnes et les institutions. C'est alors que nous avons pris conscience des mutations qui ont résulté du chronosystème, indissociable des autres systèmes. Celui-ci a ainsi affecté la personne dans sa relation à elle-même (ontosystème) et aux autres, d'une manière directe (microsystème et mésosystème) ou indirecte, comprenant l'environnement au sens large (exosystème et macrosystème).

Les imprévus émanant du chronosystèmes ont été décrits dans divers articles, soulignant un contexte difficile et nouveau, frappant « *de plein fouet le secteur universitaire* », incitant les enseignants à s’acquitter « *de leur tâche dans l’urgence* », se retrouvant « *du jour au lendemain basculés dans un mode d’enseignement à distance* » (ACL-SPc).

ACL-SPc : répercussions causées par le chronosystème

Depuis octobre 2019, une crise socio- économique dévastatrice se mêle à une crise politique au Liban, nourrissant de virulentes revendications. Cette situation tumultueuse, accentuée par le confinement dû à la pandémie de la Covid-19, affecte de plein fouet le secteur universitaire et perturbe le déroulement des cours. À la suite de la décision instaurant l’enseignement à distance (MEHE, 2020), les enseignants s’acquittent de leur tâche, dans l’urgence et se retrouvent du jour au lendemain basculés dans un mode d’enseignement à distance, suite à la circulaire du 17 mars 2020, décrétée par le Ministère.

Le même article souligne aussi que les mutations au niveau macro ont des répercussions sur les autres niveaux, comme le manque de collaboration entre les enseignants (niveau meso), influençant la relation avec les étudiants (niveau micro) ou la relation de chacun à soi (niveau onto) : « *La reliance [des enseignants] est plutôt absente avec les collègues en termes de sociabilité, d’entraide et de solidarité* » (meso) ; « *cas des grands groupes classes où les échanges avec les apprenants sont presque impossibles, empêchant les feedbacks personnalisés* » (micro) ; « *affectant le bien-être intrapersonnel des enseignants* » (onto).

D’autres recherches menées en 2021 (ACL-21a) mettent également en valeur l’interrelation entre les divers systèmes, comme le cas se présente dans le contexte scolaire, frappé par les crises successives. Au niveau macro, la société a d’abord été touchée, affaiblissant le secteur éducatif d’une manière générale : « *la double crise sanitaire et socio-économique qui a frappé le pays des Cèdres a fortement fragilisé le secteur éducatif* ». Cela n’a pas tardé à avoir des conséquences fâcheuses sur le travail des parents qui ont arrêté de payer la scolarité de leurs enfants (niveau exo) : « *De nombreuses institutions éducatives privées se sont retrouvées sans ressources financières, les parents d’élèves ne pouvant payer toutes les scolarités* ». Cette situation a causé des tensions dans la relation entre les enseignants et l’institution tout comme entre les enseignants et les parents (niveau meso) : « *Ils [les élèves] décrivent de nombreux enseignants, qui sont stressés, énervés* ». Cela a eu des conséquences sur la relation des

enseignants avec leurs élèves qui « *se sont dit étonnés de voir combien leurs enseignants ont changé dans l'EAD* » (niveau micro) et les élèves de terminer en se disant dérangés et mal à l'aise (niveau onto), regrettant tous ces changements : « *Il [l'enseignant] n'est plus comme avant, il est tendu, fatigué (...) c'est dommage, regrettent certains* » (ACL-21a).

Ces constats révèlent l'absence d'une stratégie de l'accompagnement qui a des répercussions sur l'ensemble des strates systémiques à chaque fois que l'un des systèmes est touché. Cette interdépendance est notée dans les résultats d'une recherche menée en 2021 puisque la plupart des enseignants ne semblaient pas préparés aux imprévus, ce qui a eu des répercussions sur leur motivation, ne percevant pas « *le sens de l'enseignement à distance* », exprimant un « *leitmotiv de termes à connotation émotionnelle négative : « ennuyé », « déçue », « épuisé » (ACL-SPc)* ». De même, une autre recherche que nous avons conduite en 2020, au début des crises, confirme l'absence de stratégie de l'accompagnement, soulignant la difficulté des enseignants à s'adapter facilement à l'enseignement en ligne. Le manque de préparation est signalé autant par les parents d'élèves que par les enseignants eux-mêmes (ACL-20b).

ACL-20b : manque de préparation et absence de stratégie

En cette période de crise, les parents soulignent l'importance de recourir au numérique pour sauver l'année académique et poursuivre le développement intellectuel de leurs enfants mais ils semblent dans leur majorité (66.2%) ne pas voir la nécessité de l'EAD car ils n'estiment pas les enseignants suffisamment prêts à l'utilisation du numérique (70.1%), point de vue confirmé par les enseignants eux-mêmes « on n'est pas prêt », « besoin de temps ».

Cette interrelation entre les systèmes, affectés par les mutations du chronosystème, revient aussi dans les travaux de recherche des doctorants. Dans une thèse sur le bien-être des enseignants (DT-ECb), l'étudiante souligne leur malaise puisque leur « *bien-être intrapersonnel* » (onto) est touché, tout comme leur « *bien-être interpersonnel* » (micro). L'environnement « *toxique* » porte ainsi atteinte aux institutions éducatives qui semblent « *faire fi des valeurs* » (macro), laissant les personnes livrées à elles-mêmes. Ce « *chaos* » s'est reflété dans la relation des responsables entre eux (meso) et dans la relation des personnes avec leur entourage (exo). Au début, lorsque l'étudiante s'est inscrite en thèse, la situation était ordinaire. Mais, en cours de travail, l'étudiante accompagnée s'est vu acculée à adapter sa recherche, fût-ce au niveau du

contenu, des outils ou de la démarche à la situation de crise. Cela s'est révélé essentiel face à l'instabilité qui l'a touchée, affectant l'institution où elle travaille ainsi que celles où elle a collecté les données (crise économique avec dévaluation de la livre, crise politique avec absence de gouvernement, crise sanitaire et confinement, etc.). Nous avons dû, en tant que directrice de thèse, faire preuve de flexibilité avec l'étudiante, en nous adaptant mutuellement aux mutations sociétales, institutionnelles et interpersonnelles, voire intrapersonnelles.

Toutefois, la stratégie adoptée au niveau personnel et interpersonnel ne suffit pas, si elle n'est pas soutenue par une organisation stratégique, dotée d'une vision avec des moyens contextualisés puisque « *l'institution ne peut donc se dissocier de son contexte, appelée à composer avec les spécificités du chronosystème, en termes de transitions écologiques qui se vivent au niveau de l'environnement et du rôle occupé par l'être humain* » (ACL-SPc). Une organisation accompagnante et stratégique serait ainsi capable de rendre les personnes ainsi que « les systèmes éducatifs plus résilients, plus ouverts et plus innovants » (Azoulay, 2020).

ACL-SPc : organisation accompagnante et stratégique face au chronosystème
L'institution qui a réussi à instaurer une structure sécurisante semble avoir favorisé le pouvoir-agir des enseignants, facteur déterminant de leur bien-être intrapersonnel et interpersonnel (...) Au cœur d'un environnement en plein bouleversement, l'institution ne peut se dissocier de son contexte, appelée à composer avec les spécificités du « chronosystème » (Bronfenbrenner, 1979), en termes de transitions écologiques qui se vivent au niveau de l'environnement et du rôle occupé par l'être humain. Une organisation accompagnante et stratégique ne peut être qu'une clé de voûte aux divers acteurs.

Finalement, pour faire preuve de « stabilité » dans « l'instabilité », suite aux transitions écologiques qui ont des répercussions sur les personnes et les institutions, nous adoptons le terme « éco-accompagnement » pour mettre en valeur le caractère stratégique, complexe et systémique du processus qui évolue dans une « reliance » entre ses composantes.

8.3. Éco-accompagnement stratégique

L'éco-accompagnement prend appui sur la « reliance », définie par le sociologue Bolle De Balle (1996) comme étant la « création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne » (p. 78). Elle comprend l'acte de relier et de se relier, consolidant les relations entre une personne et l'autre, perçue dans son sens individuel, collectif, voire

institutionnel. La reliance entre les personnes et l'institution transforme cette dernière en organisation accompagnante et stratégique (ACL-SPc), favorisant la formation continue des accompagnés et renforçant la professionnalité émergente des accompagnants (Jorro, 2012).

Pourtant, en temps de crise, la reliance semble disparaître ou s'affaiblir selon les recherches menées. Comment la préserver puisque son absence altère la communication ? Comment maintenir l'interrelation systémique face à l'imprévu ? Les priorités changent-elles lors des mutations ? Quelle posture adopter, cette dernière étant le levier de tout accompagnement humain ? Les recherches récentes que nous avons menées se situent dans leur majorité en temps de crise et révèlent un bouleversement qui affecte davantage le comportement des enseignants que leur expertise technique (ACL-SPc). Cette étude a démontré que « la dimension relationnelle avec les étudiants, les collègues et les responsables s'est avérée globalement limitée, à l'exception de rares enseignants. Ces derniers ont témoigné d'un bien-être qu'ils ramènent à la « présence » de leur institution à leur côté, transformée en « organisation accompagnante », y compris à distance ». Ces constats confirment l'effet éco-accompagnement qui se trouve interrelié au niveau des sous-systèmes ou pôles, intrapersonnel, interpersonnel, institutionnel et sociétal, ce qui a fait l'objet d'une étude conduite en temps de crise (ACL-ECd). La relation entre les personnes imprègne donc l'ambiance, fût-ce positivement ou négativement, et vice-versa.

ACL-ECd : Effet-éco-accompagnement

Par ailleurs, fût-elle agréable ou désagréable, la relation interpersonnelle entre l'accompagnateur et les enseignants accompagnés imprègnait l'ambiance et influençait l'attitude des enseignants vis-à-vis de la régulation de leurs pratiques enseignantes. La relation interpersonnelle qui était « chaleureuse et humaine » (E1) contribuait donc au « changement » (E5) pour les enseignants qui étaient en harmonie avec leurs accompagnateurs. Ces derniers allaient dans le même sens et qualifiaient également la relation de « constructive et positive » (...) Dans la même logique, l'ambiance était « désagréable » (E8) pour les enseignants qui n'avaient pas de bonnes relations avec leur accompagnateur au point de vouloir « arrêter l'engagement » (E2). Leur accompagnateur confirme cette impression en affirmant qu'il « y avait une tension » et que cela le rendait « stressé » à « son tour » et « fatigué » (A3).

La reliance est si importante en temps de crise qu'elle a fait l'objet d'une des hypothèses à l'étude, dans les travaux d'une doctorante (DT-ECb), : « *Le bien-être professionnel favorisant la reliance contribue à développer une dynamique de groupe constructive auprès des enseignants* ».

L'étudiante valorise la reliance qu'elle associe à l'empathie des enseignants accompagnants. De même, dans une autre thèse que nous dirigeons (DT-ECa), l'étudiant souligne l'importance de l'empathie qui occupe une place prépondérante dans la posture accompagnante des enseignants, basée sur les émotions qui sont inhérentes à toute relation humaine, notamment éducative. C'est ainsi que la sécurité affective des apprenants est importante pour optimiser leur rendement (ACL-20b).

ACL-20b (p.229) : importance de la sécurité affective en temps de crise

Bien que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs de toute la population libanaise, ils révèlent l'importance d'un cadre affectif sécurisant pour optimiser le rendement cognitif de l'apprenant. L'importance d'un accompagnement de qualité, assuré par la posture bienveillante de l'enseignant, favoriserait l'équilibre cognitivo-affectif de l'apprenant, nécessaire surtout en temps de crise.

Par conséquent, nous considérons que l'éco-accompagnement est holistique, s'intéressant aux émotions des étudiants autant qu'à leur rationalité (ACL-20b). Il s'adresse à l'ensemble de la personnalité de chacun et lui porte un soin particulier comme personne humaine ayant des pensées et des ressentis, y compris à distance (ACL-21a). Par sa posture accompagnante, l'enseignant instaure un climat de confiance et consolide la relation avec l'apprenant, ce qui favorise la rétroaction par les outils du Web (Allal, 2010), permettant de construire des parcours personnalisés avec chaque apprenant et de le rassurer. Motivé et doté de pouvoir-agir, ce dernier s'engage de plein gré dans sa formation, au sein d'une culture de l'accompagnement qui persiste malgré les crises et les imprévus.

Par analogie à Altet (2001) qui fait la distinction entre pratique enseignante et pratique d'enseignement, nous considérons que la posture accompagnante se distingue de l'exercice de l'accompagnement dans le sens où elle englobe « la pratique de partenariat » avec tous les acteurs susceptibles d'interagir avec l'apprenant (niveaux micro, méso, exo et macro). Elle comprend à la fois des actions et des réactions, impliquant des ajustements au quotidien, pour s'adapter à chaque situation professionnelle (Altet, 2001, p.11).

Promouvoir la posture accompagnante au niveau de toutes les personnes dans l'institution favoriserait ainsi l'écorelationnalité (Mutuale, 2020) qui prône une relation écologique capable d'évoluer dans la différence des singularités, dans l'altérité qui nous surprend et nous interpelle

avec chaque mutation écologique, notamment dans la reconnaissance de la dignité de chacun au sein d'un monde commun et non uniforme (Mutuale, 2017). C'est ainsi que pour composer avec les imprévus humains, interpersonnels et organisationnels, voire sociétaux, la sécurité affective est importante pour ne pas se sentir menacé par la spécificité d'autrui. Ce climat affectif bienveillant est favorisé par la posture flexible et empathique de l'accompagnant, exercée à un double niveau, cognitif et émotionnel (Decety, 2009). Cela se reflète dans sa manière d'être et d'interagir, notamment face aux mutations qui surviennent et qui exigent une présence bienveillante, y compris dans l'absence (ACL-21a).

ACL-21a (sous-presse) : Posture accompagnante à distance

La posture accompagnante est concrétisée par deux composantes qui sont la « manière d'être » fondée sur le binôme « cognition/émotion » et la « manière d'inter-agir » basée sur le binôme « action/interaction », formant une structure complexe et interreliée. Concernant la « manière d'être » de l'enseignant, elle comprend l'empathie et la flexibilité, à la fois cognitives et émotionnelles. L'empathie permet à l'enseignant de comprendre non seulement les pensées des élèves mais aussi leurs ressentis, les encourageant à les identifier et à les exprimer (Decety, 2009). La flexibilité permet à l'enseignant d'inhiber ses pensées ainsi que ses comportements inadéquats (Houdé, 2018) afin de rester attentif à sa communication aussi bien verbale que non verbale. Cette dernière garde sa force, y compris à distance, se transmettant par l'expression du visage de l'enseignant ainsi que par le timbre de sa voix. Occupant l'espace virtuel à travers le focus de la caméra, le visage semble, à lui seul, suffisant pour transmettre la charge émotionnelle de l'enseignant (...).

Toutefois, est-il possible de témoigner d'une « présence dans l'absence » (ACL-SPc), à tout moment ? Evidemment pas... cela dépend de l'interrelation avec le chronosystème et de la capacité de chacun de pouvoir rester attentif à la « reliance » (onto), soutenu par la capacité accompagnante de son entourage direct (micro et méso) et indirect (exosystème et macrosystème). La recherche (ACL-21a) aboutit à un continuum dans l'enseignement à distance, présentant deux extrêmes, allant de la « posture accompagnante » à la « posture exécutante » inspirée de l'enseignant exécutant décrit par Meirieu (2018).

ACL-21a (sous-presse) : Posture accompagnante à distance

Selon les résultats, nous pouvons constater que les postures des enseignants dans l'E@D se situent sur un continuum allant de la posture accompagnante basée sur la flexibilité et l'empathie jusqu'à la posture exécutive, axée sur la tâche et inspirée de l'enseignant « exécutant » décrit par Meirieu (2018). Au centre se trouveraient les enseignants aux postures nuancées. Ces derniers ainsi que les enseignants exécutants devraient tendre vers la posture accompagnante, flexible et empathique, pour faire « advenir l'humanité dans l'homme » (Meirieu, 2019), en l'occurrence en temps de crise »



Finalement, grâce à la posture accompagnante des personnes, les finalités de l'accompagnement stratégique sont censées viser non seulement l'apprentissage des étudiants accompagnés mais aussi le développement de leurs compétences de haut niveau, favorisant leur émancipation (Marcel, 2020). Face aux crises, les acteurs éducatifs sont appelés à être proactifs, capables de se projeter dans l'avenir, en mobilisant leurs habiletés pour analyser, planifier, décider et s'adapter aux incertitudes. Cela rejoint le savoir-devenir explicité par De Ketele (1986), qui comprend non seulement le savoir-être, en lien avec les valeurs et les comportements, mais il se situe dans une perspective dynamique et temporelle, conférant aux acteurs la capacité de se mettre en projet et de prendre des initiatives, en donnant du sens à leur avenir.

Par ailleurs, les compétences de haut niveau ne peuvent s'apprendre d'une façon linéaire. Elles se développent dans l'interaction, *in situ*, en contexte notamment complexe, en proie aux changements sociétaux qui engendrent de fortes tensions. Dotés de ces compétences interdépendantes, fortement interreliées, les acteurs éducatifs seront capables d'esprit critique, de collaboration et de créativité. Ils seront surtout capables d'anticipation et pourront saisir les opportunités qui leur sont offertes par un contexte en pleines mutations sociétales.

Synthèse du mouvement 4 **L'éco-accompagnement stratégique**

« L'éco-accompagnement stratégique » met en œuvre un dispositif évolutif, soutenu par une posture reliante et stratégique, au sein d'une organisation accompagnante, visant l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution. Celles-ci construisent ainsi des apprentissages en tenant compte des transitions écologiques qui les affectent et qui affectent l'environnement. Les mutations sociétales liées au chronosystème auront des répercussions sur les strates qui représentent les différents niveaux de l'approche écologique développée par Bronfenbrenner. Le développement des personnes n'est donc pas statique.

Ce quatrième mouvement de l'accompagnement englobe les trois précédents en leur ajoutant un 4^e pôle, essentiel à toute organisation apprenante, celui de la vision. Pour faire face aux mutations qui résultent du chronosystème, l'organisation se doit d'être accompagnante, visant l'émancipation des personnes en les incitant à développer leurs compétences de haut niveau. L'accompagnement s'inscrit dans une conception éco-systémique, basée sur l'interdépendance des composantes du processus, véhiculant des valeurs.

Transposé à la recherche, dans sa conception éco-systémique, « l'éco-accompagnement stratégique inscrit la recherche dans son temps. Elle s'aligne sur les actualités éducatives, en phase avec les mutations écologiques, s'enrichissant de l'environnement et l'enrichissant à son tour. Selon une posture reliante et stratégique, l'accompagnement à la recherche qui se fait avec stratégie favorise l'émancipation des personnes, entraînant celle de l'institution.

Le quatrième mouvement, intitulé « L'éco-accompagnement stratégique », est illustré dans la figure 5, ci-dessous. La figure 5 est récapitulative des mouvements précédents et pose le cadre pour nos futures recherches « sur ».

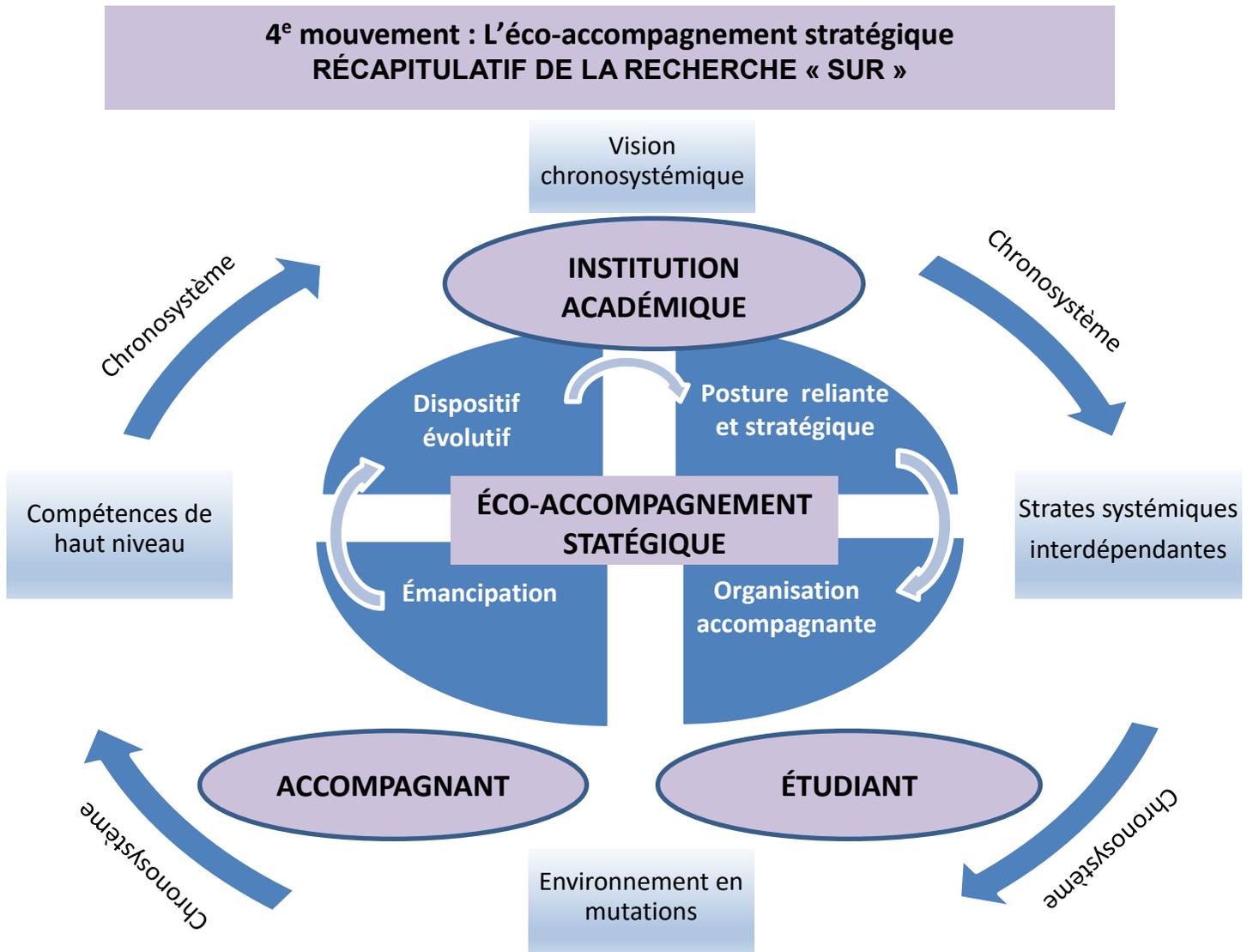


Figure 5 : L'éco-accompagnement stratégique, mouvement 4, récapitulatif de la recherche « sur ».

Synthèse de la deuxième partie

La deuxième partie intitulée « l'accompagnement comme objet de recherche scientifique », volet « *sur* », s'est inspirée des apports théoriques de l'expérience, développés dans la première partie, volet « *pour* ». Elle s'est construite autour de quatre pivots, constituant les bases des quatre mouvements de l'accompagnement, dans une évolution « emboîtée », aboutissant à l'éco-accompagnement, au niveau du 4^e mouvement. Selon une approche paradigmatique, les mouvements progressent ainsi d'une conception de l'accompagnement comme dispositif institutionnel (M1), vers l'importance d'une posture socio-constructiviste des acteurs éducatifs (M2), mettant en valeur l'influence de l'environnement, levier de toute organisation apprenante (M3). Intégrant les mouvements précédents, le 4^e mouvement va plus loin et s'inscrit dans un éco-accompagnement stratégique, apte à relever les défis contemporains, dans une vision complexe et systémique.

Nous alignant sur l'affirmation de Pline l'Ancien qui estime que « la seule certitude, c'est que rien n'est certain », nous passons d'une conception linéaire de l'accompagnement à une conception complexe, en phase avec la mouvance de la vie. À l'heure des incertitudes, nous recommandons un éco-accompagnement stratégique qui aborderait la réalité dans ses fluctuations. Nous partons du principe que la vie des individus et des institutions n'est pas linéaire. Elle s'expose aux aléas du cheminement, émanant des transitions écologiques qui surviennent en cours de route, en lien avec le chronosystème (Bronfenbrenner, 1986). Comme tous les systèmes sont interreliés et interagissent mutuellement, le moindre pôle affecté aura des répercussions sur les autres, au sein d'un environnement écosystémique.

Par conséquent, au fil des quatre mouvements présentés dans cette deuxième partie, notre conception évolue. Nous passons du dispositif comme structure statique à un dispositif évolutif, régi par des normes au sein d'un processus interactif, s'adaptant à la complexité du réel, dans une vision chronosystémique. Nous passons également du profil de l'accompagnant à une posture stratégique et reliaante, en relation constructive avec soi, autrui et l'institution, transformée en organisation accompagnante et stratégique. Pris dans son sens large, l'environnement s'inscrit dans une approche écologique, systémique et complexe. Pour former

des apprenants stratégiques, capables de se positionner face aux imprévus, voire les anticipant, ils devraient bénéficier d'un accompagnement écosystémique, prenant pour vivier l'écorelationnalité (Mutuale, 2020) qui fédère l'émancipation (Marcel, 2020) des personnes et des institutions, dans un vivre-ensemble morinien, basé sur une dialogique respectueuse de la singularité de l'humain et des situations.

À l'issue de la recherche « sur », la figure 5 (mouvement 4) de l'accompagnement, intégrateur des trois précédents, illustre la définition de l'éco-accompagnement stratégique que nous écrivons dans l'encadré ci-dessous.

Définition de l'éco-accompagnement stratégique, volet « sur »

L'éco-accompagnement stratégique est en phase avec un environnement en mutations sociétales. Il s'inscrit dans une vision chronosystémique qui veille à préserver l'équilibre entre les différentes composantes du processus, en interdépendance continue. Basée sur une posture reliante et stratégique, au sein d'un dispositif évolutif, soutenu par une organisation accompagnante, l'éco-accompagnement vise l'émancipation des acteurs éducatifs, optimisant leur potentiel en développant leurs compétences de haut niveau.

TROISIÈME PARTIE :
L'ACCOMPAGNEMENT, AU CŒUR DES DÉMARCHES PARTICIPATIVES, VOLET « AVEC »

Partant de l'accompagnement comme fruit de l'expérience, volet « *pour* », nous l'avons creusé comme objet de recherche scientifique, dans la partie « *sur* ». Suite à une approche paradigmatique en quatre mouvements, nous avons abouti à un éco-accompagnement stratégique qui s'inscrit dans son temps et aborde la réalité dans sa complexité. Au niveau de cette troisième partie, volet « *avec* », nous mobilisons l'accompagnement au cœur des démarches participatives qui mettent au centre du projet l'implication d'acteurs du terrain. Ces derniers travaillent côte-à-côte avec des chercheurs afin de viser des objectifs communs, associant la pratique à la théorie, dans un partage des savoirs (Sognos, Gardiès et Fauré, 2017). Le monde académique et le monde professionnel se rapprochent l'un de l'autre, dans une dialogique qui respecte les spécificités de chacun.

Les recherches dites « *avec* » constituent ainsi le meilleur moyen pour implémenter un changement, notamment par le biais de l'accompagnement (Pelletier, 2020). Parmi les démarches participatives « *avec* », nous optons pour la recherche-intervention (Broussal, 2017 ; Marcel, 2020 ; Mérini et Ponté, 2008) que nous considérons comme « l'option la plus opportune » pour instaurer un « nouveau rapport » entre « sciences et pratiques sociales » (Marcel et Peoc'h, 2013, p.107). Dans cette dynamique, le praticien passe du statut de praticien-réflexif (Schön, 1983) qui entreprend une réflexion *dans* ou *sur* l'action au praticien-chercheur (De Lavergne, 2007), apte à conduire sa recherche en préservant sa double identité de praticien et de chercheur « sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre » (p. 28). Le professionnel se positionne ainsi en partenaire à part entière du chercheur, dans la conduite de la recherche sur son propre terrain de travail.

Consacrée à l'accompagnement dans les démarches participatives, cette partie expose une expérience menée en contexte libanais, dans une institution³⁵ visant la formation d'officiers relevant du secteur public (chapitre 9). Nous aborderons cette expérience selon un cadre d'analyse basé sur la recherche-intervention (chapitre 10) et exposerons les obstacles que les acteurs ont réussi à transformer en opportunités (chapitre 11). Par la suite, nous présenterons le projet ambitieux d'une recherche-intervention-crédation qui vise à associer deux logiques

³⁵ L'anonymat de l'institution publique est préservé pour des raisons politiques.

distinctes, l'une cartésienne et l'autre artistique (chapitre 12). Le tableau 7, ci-dessous, présente la structure de la troisième partie.

Tableau 7 :
Structure de la troisième partie

Partie 3 : L'accompagnement, au cœur des démarches participatives, volet « avec »	
Chapitres	Sous-chapitres
Chapitre 9 : Expérience d'une démarche participative en contexte libanais	9.1. Contexte libanais complexe
	9.2. L'accompagnement comme levier du dialogue des tensions
	9.3. L'accompagnement mis à l'épreuve du changement
Chapitre 10 : Retour réflexif sur l'expérience menée	10.1. La recherche-intervention comme cadre d'analyse
	10.2. Analyse de l'expérience menée
	10.3. Bilan de la recherche participative et positionnement personnel
Chapitre 11 : Obstacles transformés en opportunités	11.1. Obstacles épistémologiques
	11.2. Obstacles pragmatiques
	11.3. Obstacles axiologiques
	11.4. Obstacles institutionnels
	11.5. Obstacles stratégiques
Chapitre 12 : Projet d'une recherche-intervention-création en contexte français	12.1. Un projet ambitieux
	12.2. Démarche participative de la RIC
	12.3. Enjeux du « avec » dans la RIC

Chapitre 9 : **Expérience d'une démarche participative en contexte libanais**

La recherche participative a été conduite en partenariat entre des chercheurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ) et des praticiens d'une institution publique libanaise, visant la formation d'officiers. La recherche s'est déroulée sur 18 mois, dans une co-élaboration et co-gestion de l'ensemble du processus, favorisant l'amorce d'une émancipation individuelle et collective, entraînant celle de l'institution.

9.1. Contexte libanais complexe

À l'image du pays, l'institution publique concernée par l'étude est caractérisée par son fonctionnement pluriconfessionnel. Elle recrute en amont son personnel et ses cadres dans une logique confessionnelle et tient compte de ce critère dans la promotion des officiers (octroi des grades) et la distribution des tâches. De plus, la dynamique de travail qui régit la relation entre les officiers se base sur une hiérarchisation des statuts. Dans l'exercice de ses fonctions, l'officier de grade supérieur se voit conférer l'autorité sur l'ensemble de l'équipe qu'il commande, le personnel « de moindre grade » se devant d'obéir aux directives de son supérieur. Ces deux caractéristiques, la dimension pluriconfessionnelle et le fonctionnement organisationnel hiérarchisé, ont constitué des enjeux majeurs aux chercheurs qui devaient concilier entre la culture organisationnelle de l'institution publique et les principes de la démarche participative.

Par conséquent, c'est dans ce contexte singulier de l'institution publique formée d'officiers qu'a été conduite une recherche participative suite à une demande institutionnelle concrétisée par une rencontre entre le Directeur-adjoint de cette institution et la Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, secondés par le responsable du Bureau de formation continue de l'institution publique et la Directrice du Laboratoire de recherche de la Faculté. La demande portait sur le besoin d'implémenter un changement dans la formation pédagogique des officiers, signalant la résistance de certains d'entre eux à toute remise en question ou à tout échange de pratiques. Il a sollicité la Faculté des sciences de l'éducation de l'USJ afin de l'aider à cerner la demande pédagogique, allouant au projet un financement s'étalant sur une durée de 18 mois. Suite à quatre rencontres, une décision commune a été prise sur la nécessité de mener une

enquête exploratoire afin de clarifier davantage le besoin, avant la signature de la convention. Cela ne correspondait pas entièrement au fonctionnement de la Faculté qui se trouve davantage dans l'incertitude de la recherche mais il a fallu faire un compromis, insistant sur l'octroi d'une marge de manœuvre, tributaire de l'avancement du projet.

En vue de mener un diagnostic, l'enquête exploratoire s'est basée sur deux outils complémentaires, une grille d'observation et un guide d'animation à l'adresse d'un focus-group constitué de 20 officiers, choisis par l'institution publique. Des praticiens relevant de cette institution et des chercheurs de la Faculté se sont impliqués de concert dans l'analyse des données et le recours à la littérature pour l'interprétation des résultats. L'observation *in situ* a révélé un type d'informations transmis selon une voie descendante et une structure rigoureuse des informations communiquées, ne laissant apparemment aucune latitude aux personnes qui sont invitées à y obéir. Par rapport au focus-group conduit auprès des officiers-participants, il a fait ressortir un manque d'intérêt ainsi qu'une passivité dans l'apprentissage.

La signature de la convention entre les institutions a eu lieu après l'enquête exploratoire. Cela a permis d'alléger le flou de la demande et de prévenir des malentendus éventuels. Toutefois, l'Université a rappelé l'importance d'une marge de manœuvre dans la conduite du projet, permettant aux chercheurs et aux praticiens de répondre aux imprévus qui pourraient surgir en cours de route. Pour institutionnaliser la dimension participative, un « Comité commun » s'est formé, regroupant des chercheurs et des praticiens afin de piloter le projet sur le terrain dans une démarche participative basée sur la co-responsabilité de l'ensemble des initiatives entreprises. Cette marge de manœuvre a été accordée sous condition de valider, à chaque fois, les décisions par les supérieurs hiérarchiques des deux institutions.

Le projet a été lancé et le « Comité commun » s'est constitué de 4 chercheurs de la Faculté des sciences de l'éducation/USJ et de 4 praticiens de l'institution publique des officiers. Suite à l'enquête exploratoire, le problème du sens s'est clairement posé, et plus généralement, celui de la motivation des officiers afin de les inciter à s'impliquer de plein gré dans un processus d'apprentissage continu. Des tas de questions se sont alors présentées. Comment promouvoir la participation libre et volontaire des officiers au projet collectif de la recherche, dans une institution structurée sur une logique confessionnelle, basée sur l'obéissance *perinde ac cadaver*

au supérieur ? Comment favoriser l'engagement de l'ensemble des praticiens à toutes les étapes de la recherche (Carrier et Fortin, 2003) ? Comment relever le défi d'une démarche « transformative » (Mérini et Ponté, 2008, p. 93) qui pourrait inciter les officiers à engager un changement dans leur posture et leurs pratiques ? Partant de ce questionnement, la présente recherche participative a tenté de répondre aux questions suivantes, portant sur deux dimensions, personnelle et institutionnelle : Comment implémenter un changement et motiver des officiers à s'engager de plein gré dans leur processus de formation continue ? Comment promouvoir une démarche participative « avec » au sein d'un contexte hiérarchisé et pluriconfessionnel ?

Nous avons avancé l'hypothèse raisonnée qu'un accompagnement intégral, s'adressant à l'ensemble de la personnalité des officiers, favoriserait leur motivation à l'apprentissage, au regard du lien confirmé entre un « accompagnement intégral » et la « motivation pour l'apprentissage » des accompagnés (ACL-14). Une fois motivés, les officiers intègreraient la démarche participative « avec » de la recherche, associant le savoir à l'action. Nous avons également considéré qu'un Diplôme universitaire en Formation de formateurs (DUFF), soutenu par un accompagnement intégral, favoriserait la mutualisation des pratiques et soutiendrait l'implémentation du changement souhaité par la demande de l'institution publique.

Synthèse de la première étape du projet

- *Demande sociale de la part d'une institution publique, formulée à la Faculté des sciences de l'éducation au regard de son expertise pédagogique.*
- *Demande floue, signalant un malaise relatif à une stagnation plutôt généralisée au niveau des officiers, manifestant un manque d'intérêt ainsi qu'une passivité dans l'apprentissage.*
- *Enquête exploratoire co-conduite par les praticiens et les chercheurs, avant de signer la convention.*
- *Diagnostic co-élaboré portant sur le manque de motivation des officiers et une certaine résistance à s'impliquer de plein gré dans un processus de formation continue.*
- *Signature de la convention stipulant trois points : (1) Instauration d'un Comité commun, formé par des praticiens et des chercheurs ; (2) Marge de manœuvre allouée au Comité commun pour d'éventuels ajustements émanant du terrain ; (3) Validation des étapes par les supérieurs hiérarchiques.*
- *Problématisation et proposition d'une formation créditée soutenue par un accompagnement intégral.*

9.2. L'accompagnement comme levier du dialogue des tensions

Dans la lignée de notre conviction, le projet portait sur l'accompagnement du changement, plaçant le concept de la liberté au cœur du processus. Le projet devait émaner de l'implication volontaire des officiers-participants dans leur formation, au-delà de toute considération confessionnelle ou de toute obéissance sans réelle conviction aux autorités supérieures. Une fois en accord sur ces fondements et fidèles à la dimension participative « avec », les membres du Comité commun ont proposé de dispenser des formations sanctionnées par un diplôme universitaire (DU). Les crédits validés seraient transférables dans le parcours du Master en sciences de l'éducation pour les personnes qui désirent aller plus loin, ce qui pourrait inscrire la formation dans la durée et lui donner du sens, ce dernier étant en lien étroit avec la motivation (Viau, 2003). Par ailleurs, le DU portera sur la formation de formateurs (DUFF), afin de mutualiser les pratiques et de promouvoir les échanges entre les officiers.

Soutenu par un accompagnement intégral, le DUFF a ainsi constitué la première phase du plan d'intervention, dans une tentative de répondre à la demande institutionnelle dans ses deux volets, l'un personnel visant à motiver les officiers et l'autre institutionnel ciblant la mutualisation des pratiques. En vue d'optimiser la démarche participative, le Comité commun a souhaité effectuer un retour au terrain pour tenter d'impliquer de plein gré les officiers-participants, étudiants potentiels, dans le programme de formation, collectant leurs avis sur le contenu et le déroulement du DUFF. Les participants étaient contents d'être consultés. Ils ont exprimé leur adhésion au programme de formation mais ils ont souhaité que le DUFF soit dispensé durant leur temps de travail. Concernant le contenu du programme, ils ont souhaité renforcer la dimension relationnelle et le stage, au détriment de l'aspect technique de la formation.

Comme il existe déjà un DU en « Formation de formateurs » (DUFF) à la Faculté des sciences de l'éducation, il a été contextualisé dans une démarche intégrative des deux visées praxéologique et heuristique. Les membres du Comité commun ont tenu compte de l'avis des participants, apportant des ajustements au DUFF qui allait être exposé également aux supérieurs hiérarchiques pour feedback et validation. Toutefois, la situation n'allait pas de soi. La dynamique participative du Comité commun semblait plutôt en rupture avec le fonctionnement organisationnel de l'institution publique et le Général-Directeur de cette institution a manifesté

des réserves quant au fait de dispenser le DUFF et l'accompagnement durant l'horaire de travail. De même, le fait d'avoir pris l'avis des participants allait à l'encontre du fonctionnement hiérarchique de l'institution publique. Les négociations ont pris du temps entre les membres du Comité commun et le supérieur hiérarchique de l'institution publique. Il fallait clarifier davantage les objectifs et rassurer quant à l'instauration d'un cadre de travail qui ne porterait pas atteinte à la culture institutionnelle.

C'est ainsi qu'en dépit de la structuration, en amont, d'un Comité commun, des résistances se sont manifestées. La réalité plutôt complexe de l'institution publique et la culture instaurée depuis des années a entravé, par moments, la dimension participative de la recherche, faisant naître des tensions qui devaient dialoguer afin de mener à terme le projet. L'accompagnement était donc de mise pour rassurer les personnes et encourager la libre expression de chacun dans une ambiance de confiance. Il a fallu étayer l'argumentation par des principes pédagogiques, portant sur l'importance de l'engagement des personnes pour les motiver. De même, il a fallu insister sur la co-responsabilité du projet et sur la confiance partagée. Finalement, l'aval du Général-Directeur a été accordé pour lancer le DU dans une tentative d'essai.

Les cours ont été confiés à des enseignants-chercheurs chevronnés, pouvant varier les méthodes actives et, surtout, assurer un accompagnement intégral aux participants. Le DUFF s'est étalé sur une période de six mois à la suite desquels une évaluation a été menée par le Comité commun. Elle s'est basée sur deux outils complémentaires : un questionnaire adressé aux participants et un focus-group mené auprès des enseignants. Suite à une co-évaluation scientifique des résultats du questionnaire, une co-analyse a été menée, révélant une satisfaction générale vis-à-vis du contenu du DUFF et de la prestation des enseignants. Ils ont aussi témoigné de la motivation des participants et d'un début de mutualisation des pratiques, soulignant l'importance du processus d'accompagnement.

Toutefois, deux points importants ont attiré l'attention des membres du Comité commun : la faible interaction entre pairs et le fait que les accompagnants, bien qu'« agréables », ignoraient la « nature » de leur travail et qu'ils étaient « loin » de la réalité professionnelle de l'institution publique. Quant aux résultats qualitatifs menés auprès des enseignants, ils ont dévoilé un malaise sous-jacent, pouvant porter atteinte au principe des démarches participatives. Les enseignants

ont reconnu qu'ils n'ont pas pu créer une réelle ambiance d'échange car « à chaque travail de groupe, les officiers se regroupaient par confession » et « ce sont toujours ceux qui ont le grade supérieur qui monopolisaient la parole ».

Bien que les membres du Comité commun aient explicitement témoigné qu'ils ont développé des compétences, affirmant « avoir été initiés à la recherche » du côté des officiers-praticiens et « avoir été familiarisés avec le terrain » du côté des enseignants-chercheurs, ils n'ont pas pu instaurer une réelle démarche participative dans un contexte intrinsèquement pluriconfessionnel et hiérarchisé. Dans la deuxième phase de la recherche participative, le Comité commun devait tenter de relever le défi du volet « avec ». Ils ont ainsi décidé de varier les stratégies de l'accompagnement et de miser sur l'accompagnement par les pairs, dans une tentative de promouvoir les échanges et la mutualisation des pratiques de l'intérieur. Ils ont demandé l'avis des participants qui ont salué la proposition. Celle-ci a également été validée par les supérieurs hiérarchiques.

Synthèse de la deuxième étape du projet

- *Co-conception et lancement du DUFF1 pour mutualiser les pratiques, selon le feedback des participants.*
- *Résistance levée du Général-Directeur de l'institution publique contre le DUFF dispensé durant l'horaire de travail des participants et l'adhésion volontaire des participants au DUFF.*
- *DUFF contextualisé dans une démarche intégrative des deux visées praxéologique et heuristique, soutenu par un accompagnement intégral.*
- *Co-évaluation scientifique et co-analyse des résultats révélant une satisfaction générale avec trois points à améliorer : faible interaction entre pairs ; regroupement confessionnel dans les groupes ; accompagnants loin des préoccupations des accompagnés.*
- *Enrichissement mutuel, heuristique et praxéologique, des membres du Comité commun mais difficulté dans l'instauration d'une dynamique participative au sein de l'institution publique.*

9.3. L'accompagnement mis à l'épreuve du changement

Après s'être référés à la littérature, les membres du Comité commun ont voulu instaurer l'accompagnement par les pairs qui consiste à mettre ensemble deux ou plusieurs apprenants, dont l'un est une personne-ressource par rapport aux autres, de par sa compétence plus avancée. Nombreux sont les chercheurs à avoir souligné les bienfaits de l'accompagnement par les pairs

(Berzin, 2009 ; Lepage et Romainville, 2009), notamment au niveau des échanges et du dialogue puisque les apprenants s'exprimaient librement en présence des pairs, grâce à la « réciprocité » qu'ils ressentent en leur présence (Moust et Schmidt, 1994, p. 480), ce qui favorise l'interaction et la mutualisation des pratiques (Schmidt et Gijsselaers, 1990). De même, l'accompagnement par les pairs bénéficie aux accompagnants-pairs eux-mêmes (Papi et Romainville, 2013), ce qui les enrichit autant que les accompagnés, transformant l'institution en organisation apprenante (Senge, 1990 ; Bonami, Letor et Garant, 2010). Cela semblait prometteur et correspondait aux objectifs visés par le Comité commun dans cette 2^e phase.

Partant de la littérature et suite à des rencontres régulières de réflexion, le Comité commun a jugé nécessaire d'instaurer l'accompagnement par les pairs et a proposé le plan d'action aux supérieurs hiérarchiques qui l'ont approuvé. Le Comité commun a abouti à l'idée de dispenser le même DUFF à 20 autres officiers, en confiant la tâche de l'accompagnement à 10 diplômés du 1^{er} DUFF, ces derniers ayant exprimé leur désir d'exercer un accompagnement par les pairs. Ces 10 accompagnants ont pris ainsi en charge des participants de confessions diversifiées. Par ailleurs, le Comité commun a souhaité que les uniformes ne soient pas portés lors des formations afin de promouvoir l'égalité dans la relation, demandant également aux enseignants de former les groupes, en amont, en mélangeant les confessions et les grades tout en restant souples en cas de résistance manifestée. De la sorte, certains officiers de moindre grade ont été amenés à gérer une équipe où se trouvaient leurs supérieurs. C'est ainsi que le même DUFF a été dispensé, en s'appuyant sur l'accompagnement par les pairs et la tentative de « rupture » dans le fonctionnement hiérarchique et pluriconfessionnel de l'institution publique.

À l'issue de cette 2^e phase du plan d'intervention de la recherche participative, une évaluation a été menée en ciblant trois publics : les officiers-participants qui ont suivi le DUFF2, les enseignants qui l'ont dispensé et un troisième nouveau public, celui des accompagnants-pairs. Le croisement des résultats des outils s'est notamment concentré sur l'accompagnement par les pairs, mettant en exergue la réussite d'une telle démarche qui a dynamisé l'échange de savoirs et de pratiques entre les personnes, ce qui a contribué à promouvoir une culture de l'apprentissage continu au niveau individuel, collectif et institutionnel. Toutefois, les participants ont signalé qu'il existait des différences entre les accompagnants, dans la manière de mener le

processus. Ils ont remis en cause le critère basé uniquement sur le volontariat dans le choix des accompagnants, considérant qu'il faudrait tenir compte, en plus du désir d'être accompagnant, de celui de posséder des qualités humaines et d'être formé à cette fonction.

Synthèse de la troisième étape du projet

- *Co-conception du DUFF2 et instauration de l'accompagnement par les pairs, après avoir consulté les participants et suite à l'aval des supérieurs hiérarchiques.*
- *Apprentissage mutuel des accompagnants et accompagnés.*
- *Co-évaluation scientifique et co-analyse des résultats du DUFF2 : mutualisation des pratiques et amorce d'une organisation apprenante ; importance de professionnaliser la fonction d'accompagnants.*

À l'issue de la deuxième phase, le financement et la durée du projet arrivent à terme. Le Comité commun s'est retrouvé avec les supérieurs hiérarchiques des deux institutions pour une réunion de clôture. Ils ont remarqué une implémentation du changement variant selon les personnes, entraînant également une émancipation institutionnelle grâce à l'amorce d'une organisation apprenante. Sept officiers se sont inscrits en tant qu'étudiants à la Faculté pour poursuivre leur formation et obtenir un Master en sciences de l'éducation. Ce changement « construit » (Vandangeon Derumez, 1998) qui se réalise sans cadre déterminé et émane de la pleine liberté des acteurs, s'avère prometteur. Il pourrait contribuer à diffuser au sein de l'institution des pratiques et des savoirs constamment mis à jour par les études universitaires suivies.

Le point de vue avancé par le Directeur-adjoint de l'institution publique confirme le changement perçu dans les pratiques pédagogiques et dans la relation entre les officiers. Il a affirmé que les officiers-participants font désormais la part des choses, en étant dans l'obéissance hiérarchique lors du travail et dans la collaboration d'égal à égal lors de l'échange intellectuel. L'ambiance s'est donc assainie au niveau de la mutualisation des pratiques. Toutefois, il a tenu à nuancer que le changement ne s'était pas effectué de la même manière au niveau de tous les officiers, certains étant plus dynamiques que d'autres et plus ouverts à toute initiative. Cette constatation a rejoint celle des chercheurs qui ont considéré également que le

changement dépend de l'implication des personnes, soulignant le rôle incontournable du contexte qui ne peut être séparé de la progressivité de tout processus entrepris (Pettigrew, 1987).

Finalement, avant de clôturer le projet, le Général-directeur de l'institution publique a signalé le souhait de pouvoir joindre les organisations-relais de cette institution qui se trouvent dans les régions limitrophes du pays. Il a souhaité prévoir, en cas d'un nouveau financement, un DU en « Ingénierie pédagogique à distance », apte à promouvoir la mutualisation des pratiques, dans un contexte régulièrement en proie à des soubresauts politiques, empêchant souvent la communication en présentiel. Cela pourrait contribuer à promouvoir une culture de la formation continue qui inscrirait les organisations limitrophes dans une perspective de « relais-apprenants ».

C'est ainsi que l'implémentation d'un changement a été perçu, bien qu'il ait varié selon les personnes. De même, une émancipation institutionnelle se réalisait puisqu'une vision stratégique s'installait, émanant du souhait exprimé par le Général-directeur. Face au contexte mouvant du Liban, le Général-directeur a souhaité être proactif en adoptant de nouvelles stratégies comme la formation des officiers à l'enseignement en ligne. Cela permettra de poursuivre le travail en temps de crise afin de promouvoir une culture accompagnante qui transformerait également les organisations-relais en organisations apprenantes à distance.

Chapitre 10 : **Retour réflexif sur l'expérience menée**

Pour éviter que l'action ne devienne « un pur activisme », elle s'associe à la pensée afin de favoriser « la transformation » des personnes (Freire, 1974, p. 58). Nous nous inscrivons dans cette lignée et considérons que l'éducabilité est optimisée lorsque les chercheurs et les praticiens travaillent ensemble et conjuguent leurs ressources sans les confondre. Ils s'enrichissent mutuellement, dans le respect de leurs expertises qui sont, à la fois, distinctes et complémentaires. Chacun apporte sa plus-value, dans une « co-élaboration » de la pratique et de la réflexion (Mérini, 2006), alliant la connaissance à l'engagement dans l'action (Linard, 1990).

En l'absence de toute hiérarchie, puisqu'aucune expertise n'est supérieure à l'autre, chercheurs et praticiens acceptent ainsi de cheminer ensemble, au gré des évènements, sans avoir tout cerné dès le début. Ils restent ouverts à l'inédit que pourrait offrir la particularité de chaque terrain et tentent de s'enrichir de la singularité de chaque personne. Dans ce chapitre, nous présenterons la démarche de la recherche-intervention (10.1) puis nous élaborerons une analyse de l'expérience menée, en faisant le choix raisonné de la recherche-intervention comme cadre d'analyse (chapitre 10.2). Par la suite, en tant que chercheure, nous effectuerons un bilan de la recherche participative (10.3).

10.1. La recherche-intervention comme cadre d'analyse

La recherche-intervention (RI) vise à rapprocher le monde académique du monde professionnel, incitant les chercheurs et les praticiens à cheminer ensemble pour « co-produire de nouveaux savoirs » afin de faire « avancer la théorie et la pratique dans un domaine donné » (Van de Ven et Johnson, 2006, p. 803). En prise avec les préoccupations professionnelles, la RI est souvent liée à des demandes d'accompagnement du changement. Elle engage praticiens et chercheurs dans la co-construction de l'ensemble de la recherche, depuis l'identification du problème jusqu'à la validation des résultats. De concert, ils participent à toutes les étapes du projet, conjuguant l'expertise de la recherche à celle du terrain professionnel.

Nous présenterons la démarche de la RI en nous inscrivant dans les travaux de Marcel (2020) qui souligne l'interdépendance non hiérarchisée d'une triple visée : le « *sur* », lié aux savoirs, le « *pour* » lié à la transformation et le « *par* » lié à l'émancipation des acteurs, dans une dynamique participative, le « *avec* ». Il s'agit ainsi d'inciter les acteurs à franchir les frontières, grâce aux dynamiques collectives qui encouragent le déplacement de chacun (Marcel et Broussal, 2017). L'émancipation de chacun se conjugue ainsi à celle des autres, entraînant l'émancipation du collectif et de l'institution.

Le projet est initié par la commande co-élaborée entre des chercheurs du monde académique et des praticiens du monde professionnel (Marcel, 2013, 2020). Selon l'auteur, la commande est généralement floue, caractérisée par sa plasticité, ce qui la rend sujette à des modifications exigées par l'avancée du projet. Elle associe la théorie à la pratique, mettant en place un tiers-espace socio-professionnel (TESS) qui tient lieu de dispositif et de cadre au projet. Cela permet d'explorer une « tierce voie » (Robert et Marcel, 2019) qui rapproche les caractéristiques de la recherche (approches méthodologiques, outils, résultats) de celles de l'action (expérience, valeurs, habitudes) favorisant l'enrichissement mutuel grâce à la complémentarité des expertises. La visée heuristique, le « *sur* » garantit ainsi les étapes incontournables dans toute recherche portant sur les connaissances scientifiques qui relèvent de l'expertise de l'enseignement supérieur. Cette visée est régie par la validité scientifique, à un double niveau, interne (cohérence) et externe (généralisation des résultats). Quant à la visée praxéologique, le « *pour* », elle concerne l'action sur le terrain, au sein de l'institution qui a présenté la demande institutionnelle. Elle est régie par les exigences de la validité sociale qui relève de la capacité à avoir pu contribuer à la résolution du problème posé par la commande (Marcel, 2013). Enfin, le décloisonnement de la recherche et de l'action, du « *sur* » et du « *pour* », est favorisé par l'instauration d'une démarche participative, le « *avec* », visant l'enrichissement des chercheurs et des praticiens, grâce aux sciences participatives (Le Crosnier et al., 2013 ; Storup, 2013).

Afin de consolider le TESS, garantissant l'articulation entre recherche et intervention, deux structures sont prévues : le Comité de Pilotage (CoPil) et le Groupe de Travail (GTra), décrits par Marcel (2010, 2017, 2020). Le GTra pilote le projet, en impliquant le CoPil qui institutionnalise et valide les actions du GTra. Composé de chercheurs et de praticiens réunis autour d'un projet

commun, le GTra se base sur la dimension participative de l'« avec », favorisant l'échange et le dialogue, sans hiérarchie entre les membres. Chaque membre s'implique dans toutes les étapes du projet, apportant son expertise, ses compétences, son expérience. Par ailleurs, l'engagement et la participation des professionnels se fait sur la base du volontariat, durant leur temps de travail, sans empiéter sur le temps personnel. Prenant appui sur la commande, le GTra vise, d'une part, la production d'un changement (visée praxéologique, le « pour ») et, d'autre part, l'élaboration de savoirs (visée heuristique, le « sur »), afin de favoriser l'émancipation des personnes (visée émancipatrice, le « par »). Le CoPil se compose des commanditaires qui sont à la tête de l'institution, finançant la RI, des chercheurs et de deux représentants du GTra. Celui-ci se réunit régulièrement alors que le CoPil se rencontre une à deux fois par an.

Finalement, deux formes différentes de validité sont mobilisées dans la RI. La première se compose de la validité scientifique, interne (cohérence) et externe (généralisation des résultats). La seconde validité est sociale, se basant sur le changement effectif au niveau de l'organisation et des praticiens. L'évaluation de la RI est aussi complétée par sa socialisation à l'interne et à l'externe. Il s'agit de la diffusion des résultats auprès des partenaires externes dans le cadre d'activités de recherche scientifiques (colloques, séminaires, publications). Cela permet de passer des savoirs contextualisés aux savoirs scientifiques, en contribuant aux apports de la communauté scientifique. À ce niveau, l'autonomie relative des deux partenaires, académiques et professionnels, est respectée.

Synthèse des étapes saillantes de la RI

- *Plasticité de la commande*
- *Deux structures, le CoPil et le GTra, consolidant le TESS*
- *Complémentarité du « pour », « sur », « avec » et « par »*
- *Démarche participative enrôlant tous les acteurs à toutes les étapes de la recherche*
- *Emancipation individuelle, collective et institutionnelle*
- *Validité scientifique et sociale*

10.2. Analyse de l'expérience menée

La recherche participative menée constitue-t-elle une variante de la RI ? Nous répondrons à cette question en portant un regard réflexif sur l'expérience menée, à la lumière des caractéristiques de la RI, présentées dans le paragraphe précédent.

Concernant la structure de la recherche menée, elle a émané d'une réponse à une demande institutionnelle qui était imprécise au départ. Ne pouvant se lancer dans un projet entièrement « à découvrir » comme le cas se présente dans la RI, l'institution publique des officiers a tenu à entreprendre une enquête exploratoire avant la signature de la convention, afin d'être au clair au niveau des attendus pédagogiques et d'atténuer le flou qui pourrait entraîner des malentendus éventuels. La signature de la convention a ainsi été tributaire de l'enquête menée en amont, afin de cerner le plan d'action, réduisant la plasticité de la commande dans la RI.

Par ailleurs, suite à la signature du contrat, un Comité commun regroupant chercheurs et praticiens a piloté le projet, de concert, depuis le lancement de la recherche jusqu'à l'étape d'évaluation et de validation. Les supérieurs hiérarchiques ont été consultés régulièrement, à chaque étape, sans pour autant institutionnaliser la structure telle que le cas se présente au niveau du CoPil et du GTra. Lorsque le principe participatif du « avec » s'est positionné en porte-à-faux avec le contexte de l'institution publique, le Comité commun palliait le manque de communication et veillait sur la dynamique participative qui soutenait le projet.

C'est ainsi qu'il y a eu un cadre spatial et temporel alloué au projet, permettant une marge de manœuvre dans le fonctionnement, sans déstabiliser la structure de l'institution publique. Ce cadre n'était pas institutionnalisé à l'instar du TESS (Marcel, 2020), mais cet espace tolérait un *modus vivendi* qui n'était pas de coutume dans le quotidien de l'institution comme l'absence de l'uniforme en guise de symbolique des grades, la libération de la parole, ou encore le mélange des confessions. Tenant lieu de dispositif, le cadre du projet était soutenu par la complémentarité des visées « sur », « pour » et « par » enrôlant le « avec », dans le respect de « l'autonomie relative » des partenaires (Marcel, 2020). Nous retrouvons ces 4 dimensions interdépendantes au sein du projet, conduit avec une autonomie relative.

D'une manière précise, la visée heuristique (le « *sur* ») portant sur l'élaboration de savoirs scientifiques a été respectée puisque le projet a tenu compte des différentes composantes de la démarche de recherche : problématisation de la demande, cadre théorique sur l'accompagnement, choix méthodologiques (approche mixte) et travail empirique (questionnaire et focus-groups), évaluation et analyse des résultats. Cette visée s'est également traduite par une double validité, scientifique au niveau interne en veillant sur l'articulation cohérente des étapes de la démarche, et externe dans le sens où nous avons entamé le processus d'écriture afin de généraliser les résultats. Quant à la visée praxéologique et transformative (le « *pour* »), elle s'est concrétisée par la relation avec le champ professionnel. La demande d'accompagnement et de conseil scientifique en lien avec l'expertise et les compétences de la Faculté a été effectuée, émanant du contexte socioprofessionnel de l'institution publique qui est différent de celui de l'enseignement supérieur, se positionnant dans une complémentarité des expertises. Cette visée a été régie par la validité sociale, mettant en valeur l'apport de la contribution scientifique de la Faculté dans la résolution du problème posé par la demande institutionnelle.

Concernant la dynamique participative, elle a été exercée au sein du Comité commun, impliquant les supérieurs hiérarchiques. Les commanditaires étaient ainsi présents mais sans structure institutionnelle comme le cas se présente pour le CoPil. Sur un autre plan, la dynamique participative s'est également élargie pour impliquer les participants-étudiants à toutes les étapes de la recherche : co-élaboration du diagnostic, proposition de créditer la formation, mise en œuvre et évaluation du DUFF1, proposition de « formés-formateurs, mise en œuvre et évaluation du DUFF2. Par conséquent, chercheurs et praticiens se sont engagés à part égale, chacun selon son expertise, impliquant aussi les participants-étudiants qui ont été consultés tout au long du projet. Des ajustements effectués par les membres du Comité commun se sont donc basés autant sur le feedback des participants que sur l'échange entre chercheurs et praticiens qui conjuguèrent l'expertise de terrain à la littérature scientifique, au sein du Comité.

Par rapport à la visée critique (le « *par* »), elle s'est exprimée, au niveau individuel, par le changement construit des officiers et, au niveau institutionnel, par le changement amorcé au niveau organisationnel suite à l'implémentation d'une organisation apprenante. Nous pouvons ainsi affirmer qu'il y a eu un début d'émancipation mais qui reste tributaire du cheminement de

chacun pour accéder à une nouvelle place, « cette place qui s'alimente au fragment d'utopie niché tout au fond de son sac à dos » (Marcel, 2017, p. 419). Bien que l'émancipation se réalise par le cheminement individuel, elle se nourrit du cheminement collectif, les deux sphères étant interdépendantes et s'enrichissant mutuellement. Tel était le cas dans le projet puisque la production de savoirs s'est faite dans l'interaction avec le terrain, donnant lieu à la logique stratégique. Le fait d'avoir fait face aux multiples crises au Liban, ces événements ont affecté le fonctionnement ordinaire du projet : modifications du calendrier, changement de stratégie en passant à l'enseignement en ligne (méthodes d'enseignement, contenu du programme), changement d'approches davantage personnalisées via les plateformes numériques (rencontre avec chacun pour compenser l'informel qui nous rendait proche des praticiens). C'est alors que nous avons pris conscience de l'importance d'avoir une vision stratégique, englobante et systémique, ne pouvant faire fi de l'environnement externe.

Par conséquent, l'agencement des trois visées interdépendantes, heuristique le « *sur* », praxéologique le « *pour* » et critique le « *par* », dans l'expérience menée ont permis « d'assumer pleinement l'horizontalité du « *avec* » en enrôlant l'ensemble des acteurs jusqu'aux sphères de décisions et de négociations » (Marcel 2020, §11). Dans ce sens, nous considérons que la recherche participative menée est une variante de la RI. Toutefois, elle en diffère, à titre d'exemple, dans la mise en place de la RI au niveau des négociations et de la plasticité de la commande ou encore au niveau du CoPil.

10.3. Bilan de la recherche participative et positionnement personnel

Le bilan de la présente recherche participative s'articule autour de trois volets : la problématique scientifique, la problématique socioprofessionnelle et la démarche de recherche adoptée.

Concernant la problématique scientifique, elle a émané de la demande sociale exprimée par l'institution publique. Imprécise au début, elle a été clarifiée davantage par l'enquête exploratoire, soulignant l'importance de motiver les officiers pour les inciter à adhérer à une dynamique de changement, pouvant leur donner le désir d'apprendre à apprendre. Pour répondre à ce besoin, l'accompagnement par les enseignants a d'abord été proposé comme

alternative au manque de motivation, complété ensuite par le processus de l'accompagnement par les pairs. C'est ainsi que l'accompagnement est devenu objet de recherche, associant le savoir à l'action et misant sur la participation des chercheurs et des praticiens au processus. En réponse à la demande sociale, l'accompagnement comme objet d'étude s'est inscrit dans une configuration praxéologique qui a amené le chercheur à une « problématisation pratique » (Berthelot, 1996), en interaction avec les acteurs du terrain. Cette participation à la recherche s'est effectuée dans la reconnaissance mutuelle des expertises et des postures qui se sont conjuguées sans se confondre.

Au niveau du volet socio-professionnel, la participation des acteurs de bon gré ne pouvait avoir lieu sans un accompagnement pensé et entrepris dans une démarche intégrale, visant à instaurer la confiance, levier de toute collaboration interpersonnelle. Le contexte hiérarchique et pluriconfessionnel de l'institution publique s'est imposé, au départ, comme obstacle à toute émancipation. Il a interpellé notre humilité de chercheuse, éternelle-apprentie, côtoyant la spécificité des contextes socio-professionnels et la différence d'autrui pour s'en enrichir, convaincue avec Freire (1974) que les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. Nous avons dû ainsi nous débarrasser de nos conceptions initiales pour nous approprier le fonctionnement organisationnel de l'institution publique. Cette compréhension du contexte nous a incitée à passer d'une application linéaire de l'accompagnement du changement à celle plus complexe, tenant en compte les paramètres éco-systémiques. Nous avons alors pris conscience qu'il n'était pas possible d'appliquer une démarche d'accompagnement prêt-à-porter (Paul, 2009) mais qu'il fallait s'ingénier à contextualiser la démarche en fonction des aléas du parcours.

Quant à la démarche de la recherche participative, l'enjeu émanait principalement du fonctionnement institutionnel, en l'occurrence hiérarchique et pluriconfessionnel. Dans sa visée transformative, la recherche a tenté d'atténuer les tensions. Chemin faisant, les participants ont pu effectuer un déplacement, voire un positionnement plus conforme à leurs aspirations selon quatre dimensions soulignées par Marcel et Bedin (2018), que nous relions à notre recherche : professionnelle (formateurs désignés au sein de l'institution publique), sociale (accompagnement des collègues sans rémunération), individuelle (développement des

compétences et du pouvoir-agir) ou symbolique (reconnaissance de la part des collègues accompagnés).

Toutefois, nous restons consciente que le déplacement devrait se poursuivre au-delà de la recherche conduite pour s'installer dans la durée. Les limites de l'étude se situent au niveau de la poursuite de l'émancipation des personnes et de l'institution. Dans quelle mesure les actions mises en place sont-elles garantes de l'implémentation d'un changement dans la durée ? Cela ne nous appartient plus... il est désormais à l'initiative de l'institution publique et des personnes.

Au niveau personnel et professionnel, comme chercheuse active dans l'expérience menée, nous considérons que l'enjeu majeur du projet était de pouvoir constamment « jongler » entre deux postures, apparemment contradictoires mais réellement complémentaires, celle de l'accompagnante experte qui se porte garante de la légitimité du savoir transmis aux participants professionnels et celle d'accompagnante, éternelle apprenante qui traite avec les participants en partenaires professionnels (Graham, 2006), dans le cadre d'un co-cheminement les enrichissant simultanément. D'un point de vue personnel, considérons-nous que la recherche a réussi à implémenter un changement ?

Trois leviers nous rassurent quant à la poursuite du changement dans le temps : d'abord, le constat d'un début d'émancipation, révélé par les résultats, ce qui rend plus facile la suite du développement des compétences, le désir de poursuivre « l'émancipation intellectuelle » amorcée par la recherche et la concrétisation de ce désir par l'inscription au Master au sein de la Faculté. Ensuite, nous considérons que l'émancipation intellectuelle de chaque professionnel devenu « étudiant » à la Faculté, et donc « chercheur en devenir », favorisera son développement au niveau « micro », puis se propagera au niveau « méso » lors de la dynamique de groupe et d'échange collectif au sein de l'institution publique. Enfin, cela finira par imprégner l'ensemble de l'institution au niveau « macro », fédérant le désir d'émancipation de tout un chacun, dans un cadre rassurant et accompagnant. Des communautés d'apprentissage (De Ketele, 2014) se constitueront et contribueront à instaurer une organisation apprenante (Senge, 2006) et accompagnante, attentive au soin accordé à chacun dans une dimension intégrale. Étroitement articulé avec le vécu professionnel des participants, le DU en « Formation de formateurs » allait dans ce sens, visant la mutualisation des pratiques, grâce à un échange

interactif entre les personnes et à une dynamique d'apprentissage basée sur une démarche réflexive d'autorégulation.

Finalement, si ce DU en formation de formateurs relève d'une temporalité restreinte au niveau de sa conception, de sa mise en place et de son évaluation, il a pour objectif d'aller au-delà de la formation assurée dans le DU pour l'inscrire dans la continuité et tenter d'amorcer l'instauration d'une culture pédagogique basée sur des pratiques partagées et des valeurs harmonisées dans le long terme.

Chapitre 11 : **Obstacles transformés en opportunités**

Le changement consiste dans « le passage d'un état actuel à un état désiré, d'une situation originale actuelle, jugée inadéquate, à une autre considérée comme étant plus adaptée, qui répond mieux aux exigences du milieu ou aux nouvelles aspirations des personnes concernées » (Bélanger, 1994, p. 35). Il s'agit de la rupture entre un existant obsolète et un futur en lien avec le progrès, le changement étant synonyme de « rupture significative des modes de fonctionnement », ce qui exige un effort d'adaptation (Autissier et Moutot, 2013). D'autres auteurs définissent le changement comme le passage d'un état à un autre, au caractère observable dans l'environnement et relativement durable (Collerette, Delisle et Perron, 2008). Pour Marcel et Brousal (2017), le concept d'émancipation émane de la recherche-intervention et s'exprime par un changement qui effectue un « déplacement » entre une situation initiale et une situation souhaitée, correspondant aux aspirations de la personne.

En tout état de cause, le changement est synonyme de rupture, face à une situation inconfortable, afin de trouver un nouvel équilibre. Ces transformations profondes peuvent constituer des affordances (Billett, 2001, 2010) pour celui qui les identifie et décide d'en profiter, tel que nous l'avons développé dans la partie « *sur* » (p.72, §7.2) et dans nos travaux (ACL-19b, §6 ou le DT-EC). Dans la recherche participative menée, le bilan a montré un changement construit au niveau individuel, auprès des praticiens et des changements organisationnels révélés par le Général-directeur de l'institution publique.

Comme nous partons du principe que la résistance n'est pas toujours négative (Waddell et Sohal, 1998) et qu'il est possible de transformer les obstacles en opportunités, nous exposerons dans ce chapitre les défis relevés par les acteurs, lors de l'expérience menée dans l'institution publique. Nous les présenterons en cinq niveaux qui correspondent à cinq logiques mises en œuvre, tout au long du processus, dans une alliance du savoir et de l'action. Les trois premières sont l'épistémologique, la pragmatique et l'axiologique (Albero, 2019 ; Annot et De Ketele, 2021). L'épistémologique concerne le chercheur et relève du savoir scientifique, la pragmatique est relative au praticien et s'attache à l'action tandis que l'axiologique est inhérente à l'éthique. Nous les complétons par deux logiques, inspirées du contexte et liées aux trois autres :

l'institutionnelle qui s'associe au politique et renforce le processus ainsi que la stratégie qui inscrit l'organisation dans des finalités, tenant compte des enjeux chronosystémiques. Ces cinq logiques sont en interdépendance continue, appelées à dialoguer en permanence pour optimiser l'accompagnement des apprenants.

Dans ce qui suit, nous commencerons d'abord par les obstacles épistémologiques (11.1), suivis par ceux pragmatiques (11.2), puis axiologiques (11.3) et institutionnels (11.4) pour finir avec les obstacles stratégiques (11.5).

11.1. Obstacles épistémologiques

Lors de la recherche participative, les praticiens et les chercheurs ont été amenés à questionner leurs connaissances, ce qui a permis souvent des échanges et des interactions autour de certains concepts, enrichissant mutuellement leur savoir. Leurs représentations étaient souvent différentes, abordant la compréhension des termes, chacun de son point de vue. Ce qui était évident pour les chercheurs ne l'était donc pas pour les praticiens et vice-versa. Ces derniers avançaient souvent des nuances émanant du contexte et de la pratique, incitant les chercheurs à affiner leur réflexion et à la clarifier. Ceux-là aussi les enrichissaient par leur apport scientifique et profitaient de l'accompagnement qu'ils exerçaient auprès des praticiens.

Les échanges ne se sont donc pas déroulés sans entraves, permettant souvent le déplacement épistémologique des uns et des autres. Le questionnement contribuait à la construction de nouveaux savoirs, encourageant les personnes à déconstruire ce qu'elles pensaient savoir pour reconstruire ce qu'elles venaient de découvrir et d'apprendre. La nouvelle connaissance se forgeait suite à de nombreux obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938), incitant les personnes à « détruire » les « opinions » préalables puisqu' « on connaît contre une connaissance antérieure » (Bachelard, 1938, p.14), les connaissances n'étant pas cumulatives mais revisitées. Or, lorsque nous questionnons ce que nous savons, cela peut nous déstabiliser provoquant un conflit cognitif (Houdé, 2018). Face à cette déstabilisation émotionnelle et cognitive, l'accompagnement est incontournable pour instaurer une ambiance rassurante qui aiderait les personnes, résistantes au changement, à se sentir sécurisées et à lever leurs

résistances. Elles pourraient ainsi donner le meilleur d'elles-mêmes, ce qui viserait leur émancipation, loin de la peur (Marcel, 2017).

Au niveau de l'expérience menée dans le contexte de l'institution publique, l'accompagnement a été abordé comme objet de savoir et de recherche. Des débats houleux étaient parfois menés autour de tel concept ou tel autre, faisant face à la résistance des deux parties : les chercheurs tenaient à leur point de vue, l'estimant clair pour autrui alors que les praticiens appréhendaient les changements qui bouleverseraient leur fonctionnement et leur quotidien. C'est alors qu'il fallait à chaque fois instaurer la confiance pour atténuer la résistance affichée par certains et permettre l'expression libre des personnes afin de comprendre leur point de vue et dialoguer avec elles.

À titre d'exemple, le concept de « liberté » a posé problème puisqu'il a été compris par les praticiens à l'institution publique comme « liberté absolue » dans un contexte basé sur l'obéissance au supérieur. Or, il a fallu clarifier qu'il s'agit de préserver la dignité des personnes et leur adhésion au processus, l'engagement volontaire des personnes étant une condition *sine qua non* de tout cheminement réussi puisque le changement ne peut être imposé à autrui.

Un deuxième exemple concerne les concepts « d'étayage » et de « formation intégrale », compris au sens de « maternage ». Les praticiens ont très vite affiché une résistance à l'intérêt porté au bien-être des participants au DU, considérant qu'ils n'ont pas à les « amuser » ni à leur procurer un « soutien psychologique ». Ils devraient leur assurer une formation intellectuelle, dans un cadre professionnel. Il a fallu leur clarifier qu'il était possible d'allier la bienveillance à la fermeté, soulignant qu'il est nécessaire d'être à l'aise pour optimiser son apprentissage. Il a fallu surtout clarifier qu'il revient à l'accompagnant d'être empathique, de comprendre les idées et les ressentis des accompagnés, tout en évitant la contagion émotionnelle (Decety, 2009). La juste distance est requise et, en cas de problèmes personnels, les accompagnés sont orientés vers des spécialistes. Il n'est pas possible de faire fi des émotions dans le processus d'apprentissage, tout comme il est inutile de s'acharner à imposer un savoir à autrui s'il ne se l'approprie pas.

Après maintes négociations, soutenues par le processus d'accompagnement, les efforts mutuels entre chercheurs et praticiens ont permis de se comprendre et d'identifier ce qui est visé par chaque terme. Cela n'aurait pas pu se faire sans accorder une importance cruciale à

l'aspect relationnel, valorisant l'expertise des praticiens et reconnaissant leur compétence, le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007) étant crucial dans tout contexte, en l'occurrence andragogique (Duchesne et Gagnon, 2014).

11.2. Obstacles pragmatiques

Les obstacles pragmatiques se sont situés au niveau de la dimension participative. Dans l'expérience menée, la dimension participative (le « *avec* ») était présente à deux niveaux : d'une part, au niveau des membres du Comité commun et, d'autre part, au niveau des participants-étudiants. Concernant la collaboration dans le Comité commun, chaque membre s'est impliqué dans l'ensemble du travail, selon son champ d'expertise, contribuant au diagnostic de l'enquête exploratoire ainsi qu'aux phases de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des deux diplômes universitaires, assumant de concert la co-responsabilité. Toutes les décisions ont été soumises aux supérieurs hiérarchiques, pour échange et validation. Quant à l'implication des participants-étudiants, elle s'est manifestée à chaque étape. Ils ont été consultés lors de la mise en place et de l'évaluation des deux DUFF. Pour le 1^{er} DUFF, ils ont souhaité valoriser la dimension relationnelle et celle du stage au détriment de la dimension technique et cela a été pris en considération. Pour le DUFF2, l'accompagnement par les pairs a été instauré à la lumière de leurs feedbacks, affirmant que les accompagnants-enseignants étaient loin de leurs préoccupations quotidiennes.

Chercheurs et praticiens se sont ainsi impliqués dans la co-construction de l'ensemble de la recherche, avec des positionnements certes distincts mais complémentaires. Toutefois, leur collaboration ne s'est pas déroulée sans entraves, les exigences du terrain se retrouvant parfois aux antipodes de celles de la recherche. Certains exemples peuvent illustrer la différence entre chercheurs et praticiens. Ces derniers semblaient parfois impatients, estimant certains détails inutiles, pressés de voir les résultats. Il a fallu les sensibiliser à la démarche de recherche et à l'importance d'impliquer les participants accompagnés dans le processus, ce qui exigeait du temps alors qu'ils avaient coutume de régler les situations par la décision hiérarchique. C'était le cas de l'enquête exploratoire où les tensions ont été résorbées grâce à l'instauration du Comité

commun qui servait d'espace de discussion et d'échange à longueur de journée. Cette situation revenait à chaque nouvelle action entreprise comme l'analyse des résultats à l'issue du DUFF1 et DUFF2. Les praticiens souhaitaient passer rapidement à l'étape suivante alors que les chercheurs prenaient le temps de la validité scientifique.

Les chercheurs ont donc tenu à développer le projet selon les étapes de la démarche scientifique : problématisation, revue de littérature, choix méthodologiques, travail empirique (outils, enquêtes, analyses) et validité scientifique. Les tensions existaient souvent au niveau de la validation des résultats. À titre d'exemple, lors de l'analyse des résultats du focus-group du DUFF1, la tension s'est située entre praticiens et chercheurs au sein du Comité commun : les praticiens ne percevaient pas l'importance de la double validité scientifique des résultats qualitatifs sur lesquels les chercheurs insistaient. Ces derniers tenaient à la validation interjuges et à la validité écologique (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Suite à des négociations, les praticiens ont adhéré à la démarche scientifique. Deux enseignants-chercheurs non impliqués dans la Recherche participative et relevant du Laboratoire de recherche, ont ainsi participé à l'analyse thématique, effectuant la validation interjuges. De même, les chercheurs dans le Comité commun ont entrepris un retour aux acteurs concernant des données liées aux verbatim, assurant la validité écologique. Les résultats ont donc été approfondis par l'interaction avec les enseignants qui ont dispensé le DUFF et qui ont participé aux focus-groups, puisque les personnes interviewées constituent « une des sources les plus logiques de corroboration » (Huberman et Miles, 1991, p. 442). Par conséquent, la dynamique participative a constitué la charpente du projet partagé entre chercheurs et praticiens. Elle devait aussi relever le défi des obstacles axiologiques qui étaient étroitement liés à l'action.

11.3. Obstacles axiologiques

La dynamique participative a souvent progressé dans la discussion et la controverse. Cela est tout à fait normal puisque le propre de l'expertise est d'avancer dans l'incertitude et le questionnement, étant conçue comme un « espace saturé de négociations et de transactions, aux compétences en constantes redéfinitions » (Stanziani, 2007, p. 156). Toutefois, cette

interaction permanente qui questionnait les pratiques des acteurs les a déstabilisés, provoquant, par moments, des tensions interpersonnelles et organisationnelles. Pour transformer ces difficultés en opportunités, nous avons misé sur l'accompagnement afin d'instaurer une ambiance rassurante, la menace et la peur pouvant bloquer l'apprentissage qui ne peut se réaliser sans impliquer des processus de nature socio-émotionnelle (Gendron, 2007). Confirmées scientifiquement, les émotions agréables et positives font partie du processus de l'apprentissage et ne peuvent en être dissociées (Damasio, 2010), ce qui souligne la nécessité de l'accompagnement intégral qui sécurise et motive les apprenants (ACL-17), en l'occurrence les adultes professionnels. Reconnaître leur expertise renforce leur sentiment de compétence, atténuant leur résistance au changement, caractéristique courante en contexte andragogique.

Dans les démarches participatives, nous avons donc veillé à assurer une ambiance bienveillante qui s'est basée sur notre posture accompagnante, favorisant la communication et libérant la parole des personnes, en créant des espaces de dialogue et de réflexion (Freire, 1974). Relevant du savoir-être et de la socialisation, l'aspect relationnel requiert des savoirs en relation d'aide, basés sur l'accompagnement (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), se conjuguant à l'éthique de sollicitude « raisonnante et résonnante » (Mutuale, 2017). Celle-ci serait « raisonnante » puisqu'elle garantit la juste distance, exercée dans l'alliance de la raison et des émotions. Elle serait également « résonnante » puisqu'elle devrait se démultiplier pour favoriser un vivre-ensemble, grâce à la posture accompagnante des acteurs, au sein d'un espace partagé et convivial tout en étant professionnel. La relation d'aide s'inscrirait donc dans la *cura personalis*, le soin porté à chaque personne selon un processus d'accompagnement intégral, institutionnalisé et disposant à la fois d'une marge de manœuvre qui permet à l'accompagnant et à l'accompagné de cheminer vers l'inédit (De Ketele, 2014). Cette dimension axiologique au niveau individuel s'est associée à l'éthique institutionnelle.

Il est vrai que la dynamique participative qui soutenait le projet ne s'est pas déroulée sans entraves mais l'accompagnement basé sur des valeurs humanistes tels que l'empathie, l'authenticité et l'acceptation inconditionnelle d'autrui (Rogers, 1968) a permis de les dépasser et de les transformer souvent en opportunités de changement. Pour cela, chercheurs et

praticiens devaient s'impliquer tout au long du projet, en conjuguant leurs expertises mutuelles dans une dialogique respectueuse des différences, ce qui exigeait une éthique interpersonnelle.

Au niveau relationnel, l'enjeu majeur consistait à collaborer étroitement avec autrui sans se confondre avec lui. Prouvée scientifiquement, l'empathie cognitive et émotionnelle contribue à optimiser le rendement d'autrui, à condition de ne pas verser dans la contagion émotionnelle qui ne fait plus de différence entre autrui et soi-même (Decety, 2010). Lacan illustre bien ce risque lorsqu'il se demande à juste titre : « si je me mets à la place de l'autre, où l'autre se mettra-t-il ? », mettant en garde contre toute tentative d'envahissement « spatial » ou « émotionnel ». L'excès de « présence » auprès des accompagnés nuit donc autant que « l'absence », la juste distance interpersonnelle (Longin, 2006) étant toujours à inventer, en fonction des situations.

Cette dynamique de juste distance n'était pas évidente à repérer. Nous y avons accordé une place importante comme chercheure, impliquée dans le projet au niveau de toutes les étapes. Préserver l'implication de chacun sans empiéter sur celle d'autrui n'était pas des moindres. Au niveau des personnes, il fallait veiller à chaque fois au respect de la Liberté, obtenant l'adhésion des participants pour leur implication dans la formation et celle des praticiens pour toute action entreprise. Cela supposait une intelligence émotionnelle (Goleman, 2001), favorisant la maîtrise de soi, notamment au niveau de la parole. Souvent, la fatigue ou la peur du changement entraînait la colère et la tension s'installait très vite. Il fallait ainsi personnaliser le contact et tenir compte de la singularité des personnes, les facteurs liés aux caractéristiques personnelles des individus étant souvent les principales causes de toute résistance au changement (Bareil, 2008 ; Oreg, 2003). La confiance constituait donc la clé de voûte de la démarche pour rassurer les personnes et encourager leur libre expression dans une ambiance constructive, basée sur l'accompagnement.

11.4. Obstacles institutionnels

La dimension axiologique individuelle développée dans le paragraphe précédent est étroitement liée à la dimension institutionnelle. Pour cela, nous avons constamment veillé à travailler au sein du dispositif mis en place par le projet, sans altérer le fonctionnement organisationnel de l'institution publique. Le principe hiérarchique s'est ainsi poursuivi dans le

quotidien des officiers mais pas dans le cadre du projet. Dans son constat final, le Général-directeur l'a mentionné en affirmant que « *les officiers-participants font désormais la part des choses, en étant dans l'obéissance hiérarchique lors du travail et dans la collaboration d'égal à égal lors de l'échange intellectuel* ». D'une manière générale, les obstacles institutionnels se situaient au niveau du fonctionnement hiérarchisé de l'institution publique basée sur l'obéissance aux officiers de grade supérieur, ce qui allait à l'encontre du fonctionnement participatif de la recherche, construit autour de l'implication des personnes dans les décisions. À titre d'exemple, l'opposition s'est manifestée par le supérieur institutionnel quand le comité commun a consulté les participants sur le programme avant de le faire valider par les supérieurs hiérarchiques respectifs. Malgré la confiance et la signature d'une convention au niveau institutionnel, stipulant une marge de manœuvre accordée au Comité commun, formé des représentants des deux institutions, le Directeur de l'institution publique manifestait souvent une crainte. Ces obstacles se sont aussi dévoilés à d'autres moments comme le fait de dispenser le DUFF et d'assurer l'accompagnement durant l'horaire de travail. Or, cela allait à l'encontre du fonctionnement organisationnel de l'institution publique qui séparait le temps de travail du temps de formation.

De même, les habitudes installées dans le fait de se regrouper toujours par affinité confessionnelle ne rendaient pas la tâche toujours facile. La dimension pluriconfessionnelle qui domine les relations interpersonnelles pouvait facilement provoquer des conflits issus de malentendus ou de la mauvaise interprétation d'une situation suite à des non-dits et des tensions sous-jacentes entre confessions différentes. C'est ainsi que la réalité plutôt complexe de l'institution publique et la culture instaurée depuis des années a entravé, par moments, la dimension participative de la recherche, faisant naître des tensions qui devaient dialoguer afin de mener à terme le projet.

Par ailleurs, la fonction d'accompagnant s'apprend et l'institution devrait en tenir compte. Il est vrai qu'il faudrait disposer à la base d'une « étoffe » d'accompagnant mais cela ne suffit pas. Les participants l'ont bien pointé dans la recherche menée. Nous nous alignons sur la proposition de Altet, Paquay et Perrenoud (2002) qui recommandent la professionnalisation des formateurs d'enseignants et considérons qu'il serait bon de penser également à la

professionnalisation des formateurs d'accompagnants, d'une manière institutionnelle. Être accompagnant requiert certes le désir de s'engager au service d'autrui et un savoir-être porteur de valeurs humaines mais il existe aussi une expertise à acquérir et à développer. L'expertise tire sa légitimité de « l'expérience acquise » et de la « maîtrise des savoirs », validée par la « reconnaissance institutionnelle » (Backouche, 2008, p. 2). Elle devrait être reconnue et témoigner d'un savoir-faire, acquis par l'expérience, rejoignant l'étymologie du terme se référant au latin *expertus*, provenant du verbe *experiri*, signifiant « qui a fait ses preuves, qui a de l'expérience ». Par conséquent, être accompagnant exige d'être expert et de faire montre d'une compétence apte à faire profiter les accompagnés de son expertise. Il ne suffit donc pas d'avoir de l'expérience mais il faudrait pouvoir faire bénéficier autrui, dans un cadre institutionnel, préservant les principes éthiques.

Toutefois, cela ne se fait pas dans un seul sens puisque l'expertise fait bénéficier autrui par la réflexion commune et l'analyse profonde d'une situation jugée insatisfaisante ou incertaine. Bien souvent, elle fait l'objet de « vifs débats », surtout « lorsque l'adéquation entre l'avis des experts et leurs effets est jugée insuffisante » (Stanziani, 2007, p. 145). Le fruit de l'expertise ne correspond pas parfois aux attentes des demandeurs, donnant lieu à des désaccords. L'expertise se situe donc entre le « jugement » et la « décision », le jugement relevant « du savoir » et la décision « du pouvoir » (Ewald, 1998, p. 243). Elle devrait être perçue comme un équilibre à travailler dans chaque situation, un « curseur » et un « outil de négociations et de compromis » (Revel, 1995, p. 84). C'est pourquoi, il faudrait tenir compte de la dimension institutionnelle qui est politique afin de favoriser l'exercice de l'accompagnement, les dimensions épistémologiques, pragmatiques et axiologiques lui étant intimement liées.

11.5. Obstacles stratégiques

Le contexte de crise s'est posé en défi majeur dans le déroulement de la recherche. Il fallait changer de stratégie pour faire face aux imprévus. Il n'était donc pas possible d'ignorer les mutations sociétales qui affectaient les personnes et les institutions, en ces temps de crises nationales et de pandémie mondiale. Les cours ont été suspendus, les routes bloquées et il fallait

passer rapidement à l'enseignement à distance, parfois sans préparation aucune. Dans la recherche menée, le Directeur de l'institution publique l'a souligné en estimant nécessaire de pouvoir joindre les organisations-relais de l'institution qui sont dans les régions limitrophes du pays. L'éco-accompagnement qui est stratégique devrait ainsi être exercé en présentiel et à distance afin d'aider accompagnants et accompagnés à faire face aux défis contemporains.

Nous considérons que la vision stratégique est optimisée dans le travail participatif qui met en œuvre l'intelligence collective, afin de rendre le résultat atteint plus efficace pour l'ensemble des éléments d'un groupe, indépendamment de chacun. L'intelligence collective serait même supérieure à la somme des intelligences individuelles selon des chercheurs du Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) qui ont mis en évidence trois facteurs comme clés de réussite : un climat de travail favorable, une équité du temps de parole et une variété dans la composition du groupe. Ces critères ont été appliqués tout au long de notre recherche.

Par conséquent, la réussite à long terme exige de penser au collectif et de promouvoir une créativité participative. Dans notre conception de l'éco-accompagnement, nous considérons qu'il est écosystémique, la réponse étant dans le système et dans son interaction avec l'environnement externe. Au sein de cette réalité complexe, la résilience individuelle se conjugue à la résilience collective qui serait « situationnelle » puisqu'elle dépendrait d'un contexte en mutations permanentes. Il s'agit ainsi d'être ensemble, associant nos singularités, afin de faire face aux imprévus, en optimisant nos ressources dans un nouvel équilibre. Adopter une posture résiliente suppose de travailler en continu en « intelligence de situation » (Lenhardt, 2002, p. 324), définie par Autissier (2009) comme la capacité à appréhender les contextes et les personnes de telle sorte que tout échange soit positif et engendre la réussite. Être stratégique, c'est donc s'ingénier à inventer en permanence le présent, profitant de sa complexité, en l'occurrence en temps de crise.

Chapitre 12 : Projet d'une recherche-intervention-création en contexte français

Dans ce chapitre, nous faisons le choix de présenter un projet de recherche-intervention-création (RIC), basé sur un pari, celui de faire dialoguer deux logiques différentes, l'une artistique et l'autre cartésienne. Bien que le projet ne soit pas finalisé, nous choisissons de le présenter d'une manière théorisée au regard de son caractère novateur. La connaissance produite ne serait pas de type création-poésie ni scientifique-recherche mais une démarche qui mélange et articule les deux volets, instaurant un type d'accompagnement que nous qualifions d'interdépendant puisque les poètes et les chercheurs se retrouvent tour à tour accompagnés et accompagnants, associant leur expertise dans une complémentarité innovante.

Exprimant explicitement leur adhésion au projet partagé, les chercheurs et les poètes se sont engagés dans la RIC à partir d'une autosaisine, tenant lieu de commande. La dimension participative du « avec » y est ainsi très accentuée. Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord le projet de la RIC (12.1), puis nous en expliciterons la démarche participative (12.2) afin d'en souligner les enjeux (12.3).

12.1. Un projet ambitieux

Le projet se construit en partenariat entre l'Unité mixte de recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs » (l'UMR EFTS) et l'Ostal Sirvent s (Institut d'Estudis Occitans-Aude), avec le soutien de l'Association pour le Développement de Rencontres et des Echanges Universitaires et Culturels (ADREUC). Il met en partenariat quatre chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Toulouse Jean-Jaurès avec six auteurs-poètes réunis autour de l'intérêt commun qu'ils portent au Pays d'OC et de l'attachement qu'ils lui manifestent. Il s'agit d'une collaboration autour de « concepts déclencheurs » (cf. vignette 1, ci-dessous) sélectionnés, de concert, par les chercheurs universitaires et les poètes « artistes de mots », afin de mener une expérience inédite sur la thématique du Pays d'OC. Cette étape tient lieu de premier acte collectif participatif, fondateur de la RIC.

Vignette 1 : Les six concepts

- a) Cosmogonie : récit mythologique (et/ou théorie) de la création du monde et de l'univers. Regroupe aisément une approche par la poésie et une approche par la recherche de l'histoire du Pays d'Oc.*
- b) Désir : le carburant de la pulsion de vie, le désir à l'origine de la création, de la recherche, de l'attachement au Pays d'Oc et à son (et notre) avenir.*
- c) Langage : les mots, la langue, la communication mais aussi les « autres » langages : musicaux, plastiques, corporels, audiovisuels, etc.*
- d) Mesura : une éthique de la relation au monde et aux autres, basée sur la modération, la pondération, la sobriété (correspondant à l'adage pan metron, « de la mesure en toute chose »), proche de la sophrosymè (tempérance), elle s'oppose à l'hybris (l'excès, la démesure, la mégalomanie).*
- e) Praxis : elle englobe l'engagement, l'action, la réflexion sur l'action (génératrice d'expérience et de savoirs), la transformation et la contribution au changement, la résistance, la lutte contre la domination et pour l'autonomie, la vigilance critique et l'émancipation (dans la conception collective de celle-ci)*
- f) Transmission : elle concerne notre langue, notre terre, notre Pays, notre culture, notre histoire, notre mode de vie, nos valeurs, notre morale, nos règles, notre esprit critique ou notre vigilance. Elle est destinée prioritairement à nos enfants et aux nôtres mais plus largement aux jeunes générations et aux étrangers, ceux d'un autre « pays ». Elle est éducation, diffusion, médiation, valorisation, émancipation et militantisme. Elle opte pour des modalités pédagogiques d'accompagnement ou de soutien mais mobilise aussi l'invention, la création, la recherche, la résistance, la lutte.*

Le projet s'articule en quatre étapes : construction d'un accord sur le projet, concrétisé par le choix des six concepts ; production séparée des poètes et des chercheurs ; rencontre lors d'un symposium résidentiel de trois jours à Notre-Dame de l'Abbaye à Carcassonne, en janvier 2022, pour des présentations réciproques et des échanges ; synthèse en vue de l'édition d'un ouvrage collectif en deux langues, le français et l'occitan. Il s'agit d'une recherche-intervention dans le secteur de la création artistique, plus spécifiquement celui de la poésie occitane, entendue au sens large. Intitulée « Sextine pour le Pays d'Oc », la RIC vise ainsi à promouvoir la collaboration entre des auteurs-poètes occitans et des chercheurs scientifiques autour de deux chantiers complémentaires, l'un portant sur la « production » et l'autre sur la « réflexion ».

Concernant le chantier « production », les chercheurs et les poètes devraient « théoriser » ensemble les six « concepts déclencheurs » (cf. vignette 2, ci-dessous), choisis en raison de leurs liens avec trois pôles qui les réunissent : le Pays d'Oc, la poésie et la recherche.

Vignette 2 : exemple de théorisation à partir d'un concept déclencheur fictif, « liberté »

1^{re} phase : chacun des auteurs produit sur le thème de « liberté » une poésie ou un court texte et le communique aux chercheurs (avant le symposium).

2^e phase : chaque chercheur s'empare de ces textes et, sur la base de ce petit corpus, élabore une analyse du thème « liberté » (avant le symposium).

3^e phase (au cours du symposium, sur place à Carcassonne) : les concepts seront mis en débats, à partir des « créations » et des « recherches » ; lecture des poèmes « liberté », lecture des analyses « liberté », suivies d'échanges qui feront l'objet d'une synthèse, valorisant l'apport collectif au concept « liberté », y compris pour l'ouvrage.

Chaque artiste des mots produit six textes, un par concept déclencheur, en occitan, accompagné d'une traduction vers le français. Par la suite, les chercheurs élaborent des analyses à partir des six textes produits par les artistes des mots. Une image est associée à chaque concept déclencheur, constituant une phase d'analyse supplémentaire. Une fois les analyses effectuées, elles sont déposées sur un espace collaboratif permettant des interactions virtuelles entre les chercheurs et les poètes.

Concernant le chantier « Réflexion », l'objectif est de dresser le bilan de cette démarche, à la fois telle qu'elle est vécue tant individuellement que collectivement, ce qu'elle apporte à chacun et au groupe mais aussi ce qu'elle permet de produire ensemble par rapport à chaque « concept déclencheur ». Il s'agit d'une sorte de bilan de la co-élaboration entre création et recherche, comprenant une réflexion sur la démarche participative. Lors du symposium résidentiel de trois jours, les concepts seront mis en débats, à partir des « créations » et des « recherches » : lecture des poèmes et des analyses relatives à chaque concept, suivie d'échanges et de controverses.

Concrètement, la « Réflexion » au symposium se fera en deux phases : la première consiste à donner la parole à deux « grands témoins », l'un *versus* auteur et l'auteur *versus* chercheur. Ces deux témoins assistent au symposium, partagent le quotidien des chercheurs et des poètes mais sans y prendre part afin de permettre une relative « extériorité ». Quant à la seconde, elle donnera la parole à chacun des participants, auteurs et chercheurs, pour livrer leur contribution individuelle de l'évaluation de ce projet.

Les débats qui porteront sur ces « exposés » feront l'objet d'une synthèse permettant d'avancer la réflexion et mettant au jour l'apport collectif pour chaque concept, objet ultérieur

d'un ouvrage autour de « l'épistémologie du avec ». Cette publication collective permettra la valorisation de la RIC, mobilisant l'occitan et le français.

Aperçu de l'ouvrage : une recherche-intervention-crédation

Publication aux éditions de l'Institut d'Estudis Occitans d'Aude : sextine pour le Pays d'Oc.

Introduction (JF) : la sextine comme « happy-œuvre ».

Chapitres 1 à 6, « concepts déclencheurs » : 6 poésies ; 3 analyses ; concept déclencheur « avec » : synthèse des dialogues.

Chapitres 7-8-9, les bilans : chapitres des 2 grands témoins ; les 9 synthèses du bilan et des dialogues.

Conclusion : une recherche-intervention-crédation ; épistémologie du « avec ».

12.2. Démarche participative de la RIC

La RIC se présente comme une variante de la RI puisqu'elle s'inscrit dans les travaux de Marcel (2020) qui souligne l'interdépendance non hiérarchisée d'une triple visée : le « *sur* » lié aux savoirs, le « *pour* » lié à la transformation et le « *par* » lié à l'émancipation des acteurs, dans une dynamique participative, le « *avec* », qui constitue la clé de voûte du projet. La RIC prend ainsi appui sur trois dimensions, la création, la recherche et la participation.

La « Création » relève des poètes participants. Sur la base du choix des six concepts déclencheurs, ils produisent un poème en occitan, à partir de chacun de ces concepts. La « Recherche » concerne quatre chercheurs, rattachés à la structure de recherche UMR EFTS. Ils ne se présentent pas comme spécialistes des études occitanes mais sont très attachés à la terre, à la culture et au peuple du Pays d'Oc. Ils travaillent sur l'accompagnement du changement en développant des recherches participatives qu'ils appellent des recherches-interventions (RI).

Dans le cadre du projet, les chercheurs vont récupérer les 36 poèmes et élaborer, chacun, six analyses autour des six « concepts déclencheurs ». La RIC s'inscrit ainsi dans une démarche dialectique, entre théorie et pratique pour favoriser la compréhension et l'intelligibilité des concepts relatifs au Pays d'OC, le terrain devenant un lieu d'émergence de la connaissance pour contribuer à l'élucidation des concepts. Elle dépasse le modèle des recherches traditionnelles, visant à questionner et à « jeter le trouble dans la pensée » (Lancri, 2009, p. 15).

Par conséquent, ce projet novateur voudrait relever le défi de la collaboration entre deux mondes, *a priori*, aux antipodes mais qui feraient le pari de s'enrichir de leurs différences, l'un appartenant au champ cartésien et rationnel, l'autre relevant de la créativité et des intuitions. La dimension participative est présente dans les deux chantiers « production » et « réflexion ». Dans la « production », le choix des concepts et les analyses ont été menés conjointement, en amont du symposium. Bien que les artistes n'interviennent pas directement dans l'analyse, ils sont présents d'une manière indirecte par le biais de leurs productions. Quant à la « réflexion » qui est présente tout au long du projet, elle sera particulièrement accentuée et vécue, sur place, lors du symposium par le biais des débats et des échanges. Par la suite, l'ouvrage collectif édité favorisera la valorisation de la RIC.

La participation soutient donc la RIC qui vise la combinaison étroite de la recherche avec l'intervention, dans une « nouvelle alliance » (Hadji et Baillé, 1998) entre poètes et chercheurs, articulant la logique artistique à celle de la recherche. Elle se présente comme une variante de la RI : d'une part, la commande est auto-générée, conçue en partenariat entre des chercheurs et des artistes ; d'autre part, le groupe de travail et le Comité de pilotage se trouvent confondus et gérés simultanément par les membres du projet, au sein d'un tiers-espace-socio-scientifique, le TESS (Marcel, 2020). Cet espace favorise le dialogue entre les deux champs, celui du « pour » représenté par les auteurs-créateurs et le « sur » représenté par les chercheurs scientifiques, afin de viser l'émancipation mutuelle, chacun d'eux étant à la fois accompagnant et accompagné.

Il ne s'agit pas d'une hiérarchie dans l'accompagnement mais de rôles inversés et non confondus. Chaque personne apporte la plus-value de son expertise au collectif et accepte d'être enrichie par le retour d'informations, les critiques et la réflexion, basée sur l'échange collectif. Il s'agit d'un co-cheminement de recherche et de création qui pose un double enjeu, celui de la collaboration interpersonnelle des acteurs et celui du rapprochement de deux mondes distincts.

12.3. Enjeux du « avec » dans la RIC

L'aventure se veut à la fois intellectuelle, esthétique, culturelle et conviviale, regroupant ainsi six auteurs, quatre chercheurs et deux grands témoins. Le « avec » entre les chercheurs et les poètes vise la transformation et la production de concepts autour du pays d'Oc. C'est le pivot de

la dynamique que nous observerons de l'extérieur, en tant que grand témoin (versus recherche), avec le deuxième témoin (versus création). La démarche participative, le « avec », constitue le défi majeur du projet, depuis sa mise en œuvre puisqu'il s'agit d'une autosaisine jusqu'à sa valorisation par l'ouvrage collectif.

Les défis à relever se situent notamment dans la mise en tension de postures différenciées (Bedin, Franc et Guy, 2018) entre chercheurs et poètes avec un système de références propre à chacun, ce qui nécessite des négociations et un esprit critique avec distanciation pour éviter de privilégier la visée scientifique au détriment de celle artistique et vice versa. Il s'agit ainsi de les mettre en dialogue, recherchant l'articulation, plutôt que le dualisme (Demeuse, 2018), en harmonisant la démarche scientifique qui comprend les connaissances et les savoir-faire méthodologiques avec une approche artistique et poétique.

La logique épistémologique devrait donc réussir à questionner la logique artistique aspirant à remplir un pouvoir émancipateur auprès des acteurs de terrain que sont les artistes. Cela requiert une collégialité et une ouverture d'esprit, mettant en œuvre des compétences et des savoirs évolutifs qui incitent à l'innovation afin de répondre à des pratiques artistiques en mouvement. Plus qu'une expertise à transmettre, il s'agit d'une disposition à s'appropriier le monde d'autrui afin d'être en mesure d'accueillir sa richesse, sans méfiance, dans une compréhension adéquate des situations.

Cela ne pourra se réaliser qu'en mobilisant des connaissances et des compétences dans un contexte de médiation entre les deux mondes, scientifique et artistique, construit sur une éthique de partenariat (De Ketele, 2021). Selon l'auteur, « il y a partenariat lorsque les différents acteurs impliqués se rendent compte que c'est un travail vraiment en commun qu'il faut faire, y compris dans la commande » (De Ketele, 2017, p.9). C'est le propre de la RIC dont nous sommes « grand témoin », versus recherche. Les auteurs et les chercheurs sont explicitement conscients de cet engagement puisqu'ils l'ont manifesté depuis la phase de la commande dont ils sont les propres prescripteurs. Bien que les textes aient été produits individuellement par les auteurs-poètes et les analyses élaborées par les chercheurs scientifiques, ils étaient dans la collaboration par le biais de l'œuvre commune et par la réflexion permanente impliquant une dynamique d'échange scientifique, empreinte de créativité, ce qui constitue la plus-value du projet.

Synthèse de la troisième partie

La troisième partie, volet « *avec* », a mobilisé l'accompagnement au cœur des démarches participatives, rapprochant le terrain professionnel du monde académique. Le chercheur s'est trouvé au centre, dans une réflexion-action « *pour* », « *sur* » et « *avec* » les acteurs du terrain autour du processus de l'éco-accompagnement afin de promouvoir le « *par* ». Cinq logiques interdépendantes ont été mises en œuvre : l'épistémologique, la pragmatique, l'axiologique, l'institutionnelle et la stratégique.

Suite à ce cheminement, nous sommes convaincue de l'utilité d'exercer un éco-accompagnement stratégique, apte à aider accompagnants et accompagnés à faire face aux imprévus en développant leurs compétences de haut niveau. Toutefois, quelques questions continuent de nous interpeller, notamment dans le cadre précis de la direction de recherche : l'éco-accompagnement est-il un dispositif ? un processus ? une posture ? Peut-il être, à la fois, ouvert à l'inédit et normatif ? Nous tenterons de répondre à ces questions, en entreprenant une réflexion basée sur l'action, expérimentée dans les démarches participatives (*avec*), enrichie par les apports réflexifs sur notre expérience (*pour*) et par ceux qui ont émané de notre réflexion sur l'accompagnement comme objet de recherche (*sur*).

Nous pouvons avancer que l'éco-accompagnement est un dispositif puisqu'il s'exerce suivant des normes, inscrites dans un règlement, garantissant le fonctionnement institutionnel et éthique de l'accompagnement dans la direction de recherche. Nous considérons également qu'il s'agit d'un processus puisqu'il favorise le cheminement de « Libertés » qui interagissent en vue d'entreprendre un changement. Ces Libertés visent un déplacement qui serait porteur de changement autant aux accompagnés qu'aux accompagnants.

⇒ *L'éco-accompagnement stratégique est donc un processus inséré dans un dispositif (1).*

Par ailleurs, comme l'éco-accompagnement est inhérent au champ humain, la posture des personnes est incontournable. Étant complexe et composée, à la fois, de croyances, d'interactions et d'actions (Lameul, 2006), elle met en œuvre des initiatives et non seulement des idées. Pour instaurer la confiance dans la relation accompagnante avec les étudiants-chercheurs, elle devrait faire preuve de crédibilité, en assurant une cohérence entre l'être et

l'agir, les actions effectives pouvant être différentes de celles déclarées (Altet, 2002). Il ne suffit donc pas de souhaiter le bien des accompagnés (intentions) pour le réaliser (actions).

⇒ *L'éco-accompagnement stratégique est donc une posture appelée à témoigner de crédibilité, témoignant d'une cohérence entre « l'agir » et « l'être » des accompagnants (2).*

Toute cette dynamique prend corps, enfin, dans un contexte interne organisationnel qui interagit avec un contexte externe sociétal, souvent en mouvance, affectant les personnes et l'institution, et qu'il n'est pas possible d'ignorer.

⇒ *L'éco-accompagnement stratégique est donc tributaire d'un double contexte, interne et externe, avec lesquels il interagit (3).*

Par ailleurs, l'éco-accompagnement ne présente pas un modèle normatif dans le sens où il n'est pas prédéterminé à l'avance : les interactions nombreuses du processus ainsi que les changements environnementaux amènent de l'inédit et exigent une grande écoute, traduite par une réactivité et une prise de décision *in situ*, le contexte étant incontournable dans le champ de l'action (Pelletier et Marcel, 2018). Les interactions entre les différents éléments et leur évolution, de plus en plus rapide, à travers le temps, ne peuvent donc être compatibles avec un modèle normatif qui est contraignant, indiquant ce qu'il faut faire.

Toutefois, l'accompagnement est normatif au niveau de sa structure : (a) objectif : amener l'accompagné à faire un pas en avant pour mieux apprendre (mais on ne sait pas à l'avance quel est ce pas) ; (b) caractéristiques de la posture qui permettent à l'accompagné de faire ce pas (on ne sait pas non plus comment la posture peut évoluer) ; (c) étapes du dispositif qui aident l'accompagné à se situer dans le temps et l'espace (mais on ne sait pas comment chaque personne peut réagir, son adhésion au dispositif étant essentielle).

⇒ *Comme processus, l'éco-accompagnement stratégique n'est pas normatif en soi mais il pourrait l'être dans sa structure, au niveau de l'application du dispositif, orientant l'action (4).*

Par conséquent, dans la direction de recherche, l'éco-accompagnement stratégique est un processus éco-systémique qui implique une relation dynamique entre un directeur-accompagnant et un étudiant-chercheur ou un groupe d'étudiants-chercheurs-accompagnés. Il est favorisé dans la dynamique participative qui associe la pratique à la théorie. Ce processus est inséré dans un dispositif institutionnel interne, interagissant avec des mutations sociétales

externes, mettant en œuvre cinq logiques interdépendantes. Il se caractérise par une posture qui affecte le dispositif et son efficacité. Il mobilise des compétences de haut niveau permettant de s’émanciper, notamment en temps de crise où les affordances peuvent être élevées.

Nous considérons donc que l’éco-accompagnement stratégique est à la fois un dispositif et une posture, agissant en interaction avec un environnement interne et externe en mouvance. Dans la direction de recherche, il fait preuve de stratégie en mobilisant des compétences de haut niveau permettant aux accompagnés et aux accompagnants de repérer et de saisir les affordances offertes par l’environnement mouvant. L’éco-accompagnement stratégique n’est pas un modèle normatif mais une manière de voir et d’exercer l’accompagnement afin de contribuer à l’émancipation des personnes et des institutions, en temps de crise. À l’issue de cette partie, volet « avec », nous aboutissons à la définition suivante.

Définition de l’éco-accompagnement stratégique, volet « avec »

L’éco-accompagnement stratégique est un processus écosystémique, soutenu par un dispositif évolutif mettant en œuvre cinq logiques interdépendantes. Il est caractérisé par une posture accompagnante, à la fois reliaante et stratégique, exercée dans une organisation accompagnante et apprenante, en interaction avec l’environnement externe en mouvance. S’inscrivant dans une vision chronosystémique, il vise l’émancipation des acteurs éducatifs, en développant leurs compétences de haut niveau, entraînant l’émancipation de l’institution.

La figure 6, ci-dessous, présente les apports de la troisième partie, mobilisant « L’accompagnement, au cœur des démarches participatives », volet « avec ». Les strates systémiques réfèrent aux niveaux onto, micro, méso, exo et macro, affectés par le chronosystème. Les flèches sortantes illustrent le déplacement de l’accompagné, de l’accompagnant et de l’institution.

L'accompagnement, au cœur des démarches participatives LA RECHERCHE « AVEC »

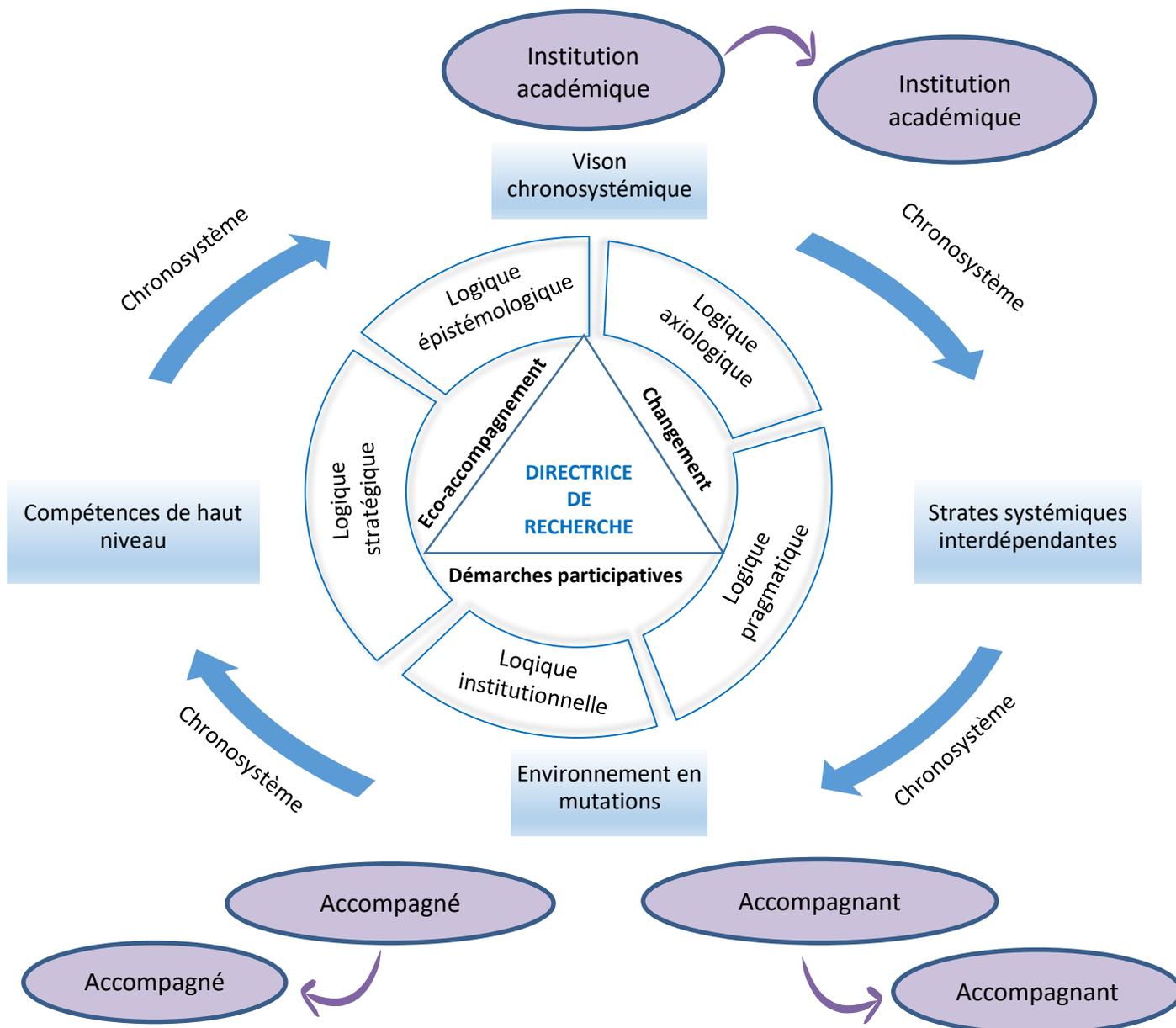


Figure 6 : L'accompagnement, au cœur des démarches participatives, la recherche « avec ».

CONCLUSION : S’AFFRANCHIR AVEC ET PAR L’AUTRE

Composée de trois parties interreliées et interdépendantes, l’une inspirant l’autre, la Note de synthèse a présenté un modèle complexe de l’accompagnement que nous avons qualifié d’éco-accompagnement stratégique et que nous proposons d’inscrire dans un « paradigme chronosystémique ». Ce paradigme est appelé à se développer dans nos travaux ultérieurs, avec d’autres auteurs qui auraient expérimenté l’accompagnement en contexte de crise, l’enrichissant de leurs apports « *pour* », « *sur* » et « *avec* », afin de contribuer à une émancipation partagée, le « *par collectif* », puisant au « *par individuel* », entraînant le « *par institutionnel* ».

Au niveau de la Note de synthèse, nous l’avons entamée par une réflexion sur notre vécu personnel et professionnel (cf. égo-mémoire). Nous avons pu entreprendre un retour réflexif sur les étapes saillantes de notre parcours, la recherche « *pour* », en tirant les apports essentiels en matière d’accompagnement. À l’issue de cette première partie, nous avons pu illustrer une première modélisation de l’accompagnement (cf. Figure 1, p. 51) : « *L’accompagnement est un cheminement de « Libertés », exercé dans un dispositif contextualisé, soutenu par une posture accompagnante, au sein d’un environnement accompagnant. Il est enrichi par la recherche qui conjugue la théorie à la pratique et se base sur une dynamique participative* ».

Ces apports théorisés de l’expérience (cf. Tableau 5, p.53) ont servi de leviers à la deuxième partie qui a abordé l’accompagnement comme objet scientifique. La recherche « *sur* » a permis d’aboutir à une conceptualisation de l’accompagnement, selon une approche paradigmatique, en quatre mouvements, aboutissant à une deuxième modélisation de l’accompagnement, qualifié d’éco-accompagnement stratégique (cf. Figure 5, p. 98) : « *L’éco-accompagnement stratégique est en phase avec un environnement en mutations sociétales. Il s’inscrit dans une vision chronosystémique qui veille à préserver l’équilibre entre les différentes composantes du processus, en interdépendance continue. Basée sur une posture reliaante et stratégique, au sein d’un dispositif évolutif, soutenu par une organisation accompagnante, l’éco-accompagnement vise l’émancipation des acteurs éducatifs, optimisant leur potentiel en développant leurs compétences de haut niveau* ».

La troisième partie, la recherche « avec », a permis de mobiliser l'accompagnement au cœur des démarches participatives. Elle a mis en valeur l'importance d'un éco-accompagnement stratégique qui s'inscrirait dans un paradigme chronosystémique, présentant une manière de voir l'accompagnement en temps de crise. Une troisième modélisation de l'accompagnement est ainsi avancée : *« L'éco-accompagnement stratégique est un processus écosystémique, soutenu par un dispositif évolutif mettant en œuvre cinq logiques interdépendantes. Il est caractérisé par une posture accompagnante, à la fois reliante et stratégique, exercée dans une organisation accompagnante et apprenante, en interaction avec l'environnement externe en mouvance. S'inscrivant dans une vision chronosystémique, il vise l'émancipation des acteurs éducatifs, en développant leurs compétences de haut niveau, entraînant l'émancipation de l'institution ».*

En tant que directrice de recherche, nous sommes désormais convaincue de la nécessité d'exercer un éco-accompagnement stratégique, inséré à un dispositif mettant en œuvre cinq logiques interdépendantes. Il se caractérise par une posture humaniste, visant le développement de compétences de haut niveau, dans une dynamique collective. Cela permet aux accompagnants et accompagnés d'interagir avec leur environnement, dans une culture de l'accompagnement qui les aide à transformer les obstacles en opportunités, en l'occurrence en situation d'urgence. Conjuguant les apports des trois parties, le « pour » associé au « sur », optimisé dans le « avec », favorisant le « par », nous aboutissons à la définition suivante de l'éco-accompagnement stratégique dans la direction de recherche :

Définition de l'éco-accompagnement stratégique dans la direction de recherche

Dans la direction de recherche, l'éco-accompagnement stratégique est un processus écosystémique qui optimise le cheminement de « Libertés ». Il met en œuvre un dispositif et une posture, en interaction avec l'environnement interne et externe, selon cinq logiques interdépendantes. Il gagnerait à s'inscrire dans un « paradigme chronosystémique », inhérent aux contextes de crise, et vise l'émancipation personnelle et collective des acteurs éducatifs, entraînant celle de l'institution.

Paradigme chronosystémique

Afin d'être au plus près des étudiants, nous choisissons de rester proche de la complexité propre à la réalité humaine et optons pour une vision contemporaine de l'accompagnement qui serait éco-systémique et stratégique. Nous choisissons comme « lunettes » de chercheur celles d'un paradigme chronosystémique, qui pourrait représenter un courant de pensée des sciences humaines, tenant compte de l'accompagnement en s'inscrivant dans les préoccupations contemporaines.

Nous faisons ainsi le choix épistémologique d'un accompagnement exercé en situation d'urgence, face aux diverses mutations sociétales qui affectent le monde, telle que la pandémie récente au niveau mondial, doublée des multiples crises politiques et économiques au niveau national libanais. Le paradigme que nous avons qualifié de « paradigme chronosystémique » aurait donc la plus-value de porter un regard stratégique sur l'accompagnement en temps de crise puisque nous sommes convaincue, à l'instar de Rogers (1961), que la science réelle s'ancre dans les individus qui la font. Il n'est pas possible de faire de la recherche en sciences humaines en faisant fi des personnes qui sont au centre. La construction de la science s'enrichit de l'histoire humaine qui prend corps dans le temps et dans l'espace d'un contexte contemporain mouvant.

Par conséquent, le courant épistémologique que nous proposons n'est pas un rejet des quatre paradigmes développés dans la Note de synthèse mais plutôt une actualisation du paradigme éco-systémique en le situant en lien avec le chronosystème qui affecte le vécu de tout un chacun. Il se baserait sur trois fondements principaux, aptes à évoluer avec les mutations rencontrées :

- Démarche participative humaniste, alliant la théorie à la pratique, plaçant l'être humain au centre des préoccupations ;
- Dispositif évolutif, favorisant l'interrelation des cinq logiques, face à la complexité du réel ;
- Posture stratégique, développant des compétences de haut niveau et faisant preuve d'intelligence émotionnelle, incontournable dans le contexte mouvant.

Nous estimons que l'émancipation pourrait être impulsée par les mutations sociétales lorsque les acteurs éducatifs bénéficient d'un éco-accompagnement stratégique, apte à les aider à faire face aux imprévus. Lorsque les cinq logiques interagissent en harmonie au sein

de l'éco-accompagnement exercé dans la direction de recherche, elles constituent un modèle, apte à fédérer des étudiants-chercheurs dans le champ de l'accompagnement. Ce modèle optimise le processus, en alliant la réflexion à l'action, valorisant l'éthique et s'inscrivant dans un fonctionnement institutionnel doté de vision stratégique, nécessaire en contexte de crise. Réfléchir et agir avec stratégie est également important au niveau personnel, interpersonnel et collectif, afin de viser le développement de compétences de haut niveau, doublées de valeurs humaines. La stratégie serait ainsi complexe et humaniste.

Notre déplacement de chercheure selon le modèle des cinq logiques

Après avoir réfléchi sur notre parcours de vie, le « *pour* » et creusé notre réflexion autour de l'accompagnement comme objet de recherche scientifique, le « *sur* », nous avons mobilisé l'accompagnement dans les démarches participatives, le « *avec* ». Nous avons remarqué que notre cheminement a approfondi notre savoir autour de l'accompagnement comme objet de recherche (logique épistémologique), consolidé notre collaboration aux praticiens (logique pragmatique), affrontant les enjeux éthiques, souvent mis en veille dans l'agitation de l'action (logique axiologique). Par ailleurs, dans cette aventure, engageant de concert chercheurs et praticiens tout au long du projet, le rôle de l'institution s'est avéré prioritaire, faisant fonction de frein ou de levier à l'accompagnement (logique institutionnelle). Cette dynamique s'est enfin déroulée dans un environnement externe qui a souvent bouleversé les personnes ainsi que le fonctionnement des institutions, les incitant à des prises de décision dans l'urgence, sans y être préparés (logique stratégique). Nous avons ainsi effectué un déplacement au niveau des cinq logiques que nous développons, ci-dessous.

Concernant notre déplacement épistémologique de chercheure et de directrice de recherche, les travaux de l'HDR ont confirmé certains concepts (objets de nos premiers travaux) et nous ont incitée à en construire de nouveaux (travaux récents). C'est ainsi que notre conviction est renforcée dans le cheminement volontaire de Libertés, au sein d'une culture de l'accompagnement, mettant en place une organisation accompagnante et apprenante, basée sur une posture accompagnante. Par la suite, ayant subi les diverses crises ainsi que la pandémie mondiale en contexte libanais, nous avons dû affiner notre conception épistémologique de

l'accompagnement, réfléchi et vécu en temps de crise, aboutissant à un éco-accompagnement stratégique. Cet accompagnement fait bénéficier autant aux accompagnés qu'aux accompagnants, si ces derniers décident d'identifier les affordances et de les saisir. Il peut également être interdépendant lorsque les personnes sont à la fois accompagnantes et accompagnées, inversant les rôles et bénéficiant de cette double posture.

Quant à notre déplacement pragmatique de chercheure et de directrice de recherche, il nous a permis d'affiner notre approche de l'action associée à la réflexion. Nous avons vécu l'alliance de la théorie et de la pratique, essentiellement basée sur l'interaction avec autrui dans le travail collaboratif. L'objet d'étude n'aurait pas pu s'édifier sans la reconnaissance mutuelle des expertises et des postures de chacun des chercheurs et des praticiens, en les conjuguant sans les confondre. L'accompagnement est optimisé lorsqu'il s'exerce d'une manière intégrale, s'adressant à l'ensemble de la personnalité des acteurs, pour les rassurer et les engager de plein gré dans le processus. Finalement, dans les démarches participatives, nous avons réalisé qu'il existe des variantes de la RI qui se complètent et servent la même finalité, celle de participer à l'émancipation des personnes et des collectivités.

Notre déplacement axiologique de chercheure et de directrice de recherche est central dans l'accompagnement puisqu'il concerne la personne humaine dans son interrelation avec autrui. Souvent oubliée, la dimension éthique revêt un caractère transversal et constitue la charpente du processus. Elle est inhérente à la démarche scientifique, exigeant le respect des critères de la recherche et instaure, au niveau institutionnel, des normes et des règlements comme garde-fous aux abus de pouvoir et aux excès libertaires. Au niveau interpersonnel, la liberté des acteurs constitue un défi à relever, les incitant à agir dans une distance professionnelle, avec discernement. Cela requiert du recul pour user de la sagesse des situations, seule apte à nous éclairer pour savoir où placer le curseur qui participerait à l'émancipation des personnes. Nous défendons ainsi ce que l'on pourrait qualifier « d'éthique discernée », fruit des décisions prises dans l'urgence des situations, en gardant comme point de mire le bien ultime de tout un chacun. De même, la dimension participative souligne l'importance de « l'éthique de partenariat » (De Ketele, 2021), incitant les partenaires à s'engager pleinement dans un travail en commun.

Concernant le déplacement institutionnel, il nous a permis de prendre conscience des enjeux organisationnels et politiques qui ne peuvent être transformés en opportunités que dans la mesure où ils sont acceptés et intériorisés par l'ensemble des acteurs. Pour cela, il faudrait veiller à ce que ces derniers puissent percevoir l'adéquation entre les visées institutionnelles et politiques et leur développement personnel. L'émancipation institutionnelle ne peut se réaliser que par l'émancipation de chacun, par son implication et sa responsabilisation. Il s'agit de placer l'homme au centre des préoccupations, rejoignant Hegel (1998) qui affirme que « l'homme, parce qu'il est homme doit être considéré comme ayant des droits, de sorte que son être-humain soit plus élevé que son statut », voire plus élevé que les normes et les règlements institutionnels. Cette orientation confirme notre conviction dans l'exercice d'un management humaniste. Pour cela, tout règlement instauré ne saurait atteindre sa cible s'il ne réussit pas l'adhésion des personnes concernées qui devraient lui donner du sens. Le dispositif gagnerait ainsi à être évolutif et à se doter de souplesse pour promouvoir une intelligence collective, mobilisant les compétences des personnes aux postures différentes.

Enfin, la logique stratégique nous a appris la nécessité de changer de stratégie face aux aléas environnementaux. Nous avons réalisé que l'environnement est omniprésent, y compris en milieu considéré *a priori* comme stable, tel que le cas se présente dans la RIC prévue en contexte français. Elle a été reportée suite à des contraintes écologiques, relevant de niveaux à la fois micro, méso, exo et macro, s'affectant l'un l'autre. Par conséquent, pour faire face aux imprévus, nous mesurons l'importance de développer des compétences de haut niveau comme le fait de faire preuve de proactivité et de réactivité dans l'urgence, en étant capable d'innover pour accompagner le changement. De même, comme les imprévus peuvent alimenter les tensions et provoquer des conflits, nous réalisons l'importance de développer notre intelligence émotionnelle (Goleman, 2001) que Sander (2016b) répartit en deux dimensions : intrapersonnelle soulignant notre relation à soi (capacité à identifier ses propres émotions et à les maîtriser) et interpersonnelle visant la relation aux autres (capacité à gérer ses relations sociales). En temps de crise, sous tension et stress, les qualités personnelles et relationnelles s'avèrent aussi importantes que l'expertise technique acquise, pour rassurer, soutenir et encourager les accompagnés à aller de l'avant. Il faudrait donc vivre avec les crises, estimant à

l'instar de Morin (2005), que « la réalité est changeante » et que « du nouveau peut surgir et de toute façon, va surgir » (p. 111). L'incertitude fait ainsi partie de la vie, le réel étant d'abord l'inconnu et par là-même l'imprévu (Barbier, 2012).

S'affranchir et non s'adapter

Transposé à la recherche, le paradigme chronosystémique exigerait du directeur-accompagnant de recherche d'adopter une posture complexe, pouvant mobiliser des connaissances, des attitudes et des valeurs à travers un processus de réflexion, d'anticipation, d'action et de réactions. Cette posture viserait à développer des compétences interdépendantes, pour s'engager dans le processus d'accompagnement en temps de crise. Il s'agit de la mobilisation de compétences de haut niveau, comme la créativité, la pensée critique, le discernement, la responsabilité, la résilience et la collaboration, afin de s'émanciper ensemble, individuellement, collectivement et institutionnellement.

Par conséquent, nous avançons une modification à la recommandation de Rousseau dans l'Émile (1762), lorsqu'il affirme : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre ». Dans un monde éclaté, souvent incohérent et aux repères mouvants, peut-on se contenter d'aspirer à « vivre » ? Face à l'imprévisible qui nous incite à passer d'un paradigme linéaire à un paradigme complexe de l'accompagnement, « *s'émanciper est le métier que je veux lui apprendre* », pour vivre pleinement et librement. Comme l'émancipation ne peut se réaliser « qu'avec le concours de collectifs » (Marcel, 2018, §6), elle serait relationnelle et collective (Charbonnier 2013), favorisée par un éco-accompagnement stratégique.

La stratégie va de pair avec la complexité et permet, dans la logique morinienne (1999), d'envisager des scénarios modifiables en fonction des aléas de la vie. Elle suppose de doter les personnes du pouvoir-agir nécessaire pour les rendre capables de contrôler et de réguler leur vie afin de s'affranchir et non de s'adapter, l'adaptation pouvant être néfaste dans certains environnements pathogènes (Le Bossé, 2016). S'affranchir suppose de s'émanciper, en réalisant un déplacement éthique, dans une liberté inconditionnelle qui préserve autant sa dignité que celle d'autrui. Il s'agit de maintenir la stabilité dans l'instabilité des événements, de décider avec discernement dans l'incertitude, d'avancer à pas solides contre vents et marées, en développant

une intelligence stratégique pour saisir le *kairos*, le moment opportun, qui permettra de transformer les obstacles en opportunités, offertes notamment par l'environnement mouvant.

Repères de notre posture de directrice de recherche

Notre cheminement dans l'HDR a eu la plus-value de nous faire percevoir et expérimenter la richesse de l'alliance de l'expérience avec la réflexion scientifique, optimisée dans les démarches participatives afin de viser notre émancipation. Dans le tableau 8, ci-dessous, nous synthétisons les repères que nous estimons utiles pour notre posture de directrice de recherche afin de l'inscrire dans une vision apprenante et émancipatrice de soi, des autres et avec les autres. Nous les répartissons en cinq logiques interdépendantes et transversales dans l'accompagnement mais nous les présentons séparément à des fins méthodologiques de clarté.

Nous veillerons également à encourager les échanges et le travail participatif puisque nous considérons, à l'instar de Marcel (2018), que le changement émancipateur puise ses ressources dans le collectif, au sein de projets partagés, enrichis par l'hétérogénéité et la différence des acteurs. À ce niveau, il est nécessaire de promouvoir l'acceptation inconditionnelle d'autrui, libérant l'expression dans le respect des individualités au sein d'actions collectives.

En tant que responsable académique et administrative à l'université, nous réalisons l'importance des décisions prises, avec justesse et équité, au niveau institutionnel. Nous prenons conscience de la nécessité de soutenir le processus de l'accompagnement par une vision stratégique, apte à faire face aux imprévus qui frappent en permanence le contexte éducatif libanais. Par conséquent, nous militerons pour garder en vue ces cinq logiques lors des crises. Nous les optimiserons en les abordant avec un regard positif, refusant la résignation et témoignant d'une résilience que Cyrulnic (1999) décrit comme « l'art de naviguer dans les torrents », incitant à l'action et non à l'adaptation, afin d'avancer malgré les difficultés.

Enfin, consciente que notre posture est contagieuse, grâce aux « systèmes de neurones miroirs » (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008), nous veillerons à en prendre soin pour transmettre aux étudiants notre foi en l'avenir, les incitant à construire le changement par la recherche puisqu'il leur est possible d'apprendre à apprendre, à tous les âges.

Tableau 8 : Repères pour la direction de recherche selon le modèle des cinq logiques

Caractéristiques du modèle		Repères de notre posture de directrice de recherche	
LOGIQUES	ÉPISTÉMOLOGIQUE	Libertés	Cheminer volontairement
		Posture accompagnante	Penser, agir et interagir avec empathie et flexibilité
		Accompagnement interdépendant	Inverser les rôles d'accompagnant et d'accompagné
		Organisation accompagnante	Instaurer une culture de l'accompagnement
		Éco-accompagnement stratégique	Fédérer des chercheurs conscients de la complexité du réel
	PRAGMATIQUE	Alliance de la théorie et de la pratique	Articuler la réflexion à l'action et vice-versa
		Différentes formes de RI	Exploiter la plus-value de chaque RI
		Travail collaboratif	Favoriser le travail en équipes
		Accompagnement intégral	Porter une vigilance à la dimension affective
		Climat rassurant et constructif	Lever la résistance au changement
	AXIOLOGIQUE	Démarche scientifique	Assumer la responsabilité scientifique de la recherche
		Relations interpersonnelles	Adopter une distance professionnelle
		Normes et règlements	Etablir des garde-fous aux abus
		Éthique de partenariat	Réaliser un travail commun avec respect des différences
		Éthique discernée	Agir avec discernement
	INSTITUTIONNELLE	Dimension politique	Soutenir l'accompagnement
		Management humaniste	Placer l'Homme au centre des préoccupations
		Intelligence collective	Mobiliser les compétences des acteurs
		Émancipation institutionnelle	Favoriser le changement institutionnel
		Dispositif évolutif	Mettre en œuvre un dispositif contextualisé et souple
STRATÉGIQUE	Finalités chronosystémiques	Changer de stratégie face aux imprévus	
	Intelligence émotionnelle	Réguler la relation à soi et aux autres	
	Initiatives face aux crises	Agir et non s'adapter	
	Compétences de haut niveau	Faire montre de proactivité et de réactivité	
	Changement construit	Favoriser des comportements autonomes	

À l'avenir, nous tenterons d'investir ces acquis dans la direction de recherche qui se trouve très vite affectée en temps de crise. Comme il s'agit d'un développement souvent considéré comme « secondaire », suite à l'urgence d'autres besoins qui placent la survie comme prioritaire, nous militerons pour lui accorder toute l'importance requise, en l'occurrence dans les contextes difficiles où les populations sont souvent exclues et dominées (Freire, 2006), notamment au Liban.

La recherche que nous préconisons consiste à rendre les étudiants-chercheurs proches des préoccupations du terrain. Il s'agit de les rendre conscients qu'ils peuvent participer au changement puisque leur « passage par le monde n'est pas prédéterminé, préétabli » (Freire, 2006, p. 68). Nous affirmons ainsi, à l'instar de Freire (2006), que c'est « dans le mouvement permanent de recherche » que « l'espérance trouve ses fondations » (p. 73).

ACL-21d	Rached, P. (2021). Les oubliés de la crise... pourtant, en première ligne ! <i>Numéro spécial, USJ Info : L'USJ et le Liban, d'hier à demain.</i>
ACL-20a	Rached, P. et Gharib, Y. (2020). L'accompagnement scolaire : effet à double tranchant sur l'identité des adolescents ? <i>Carrefours de l'éducation</i> , 50, 107-122 : https://www.revues.armand-colin.com/educ-sante/carrefours-leducation/carrefours-leducation-ndeg50-22020/laccompagnement-scolaire-effet-double-tranchant-lidentite-adolescents
ACL-20b	Rached, P., Gharib, Y. et Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise ? <i>Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation</i> , Numéro Hors-série, 1, 222-230 : http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/237
ACL-19a	Gharib, Y. et Rached, P. (2019). La communication dans le contexte scolaire libanais, vecteur de motivation des enseignant, <i>Revue de Traduction et Langues</i> , 18, 1, 9-28 : http://193.194.91.150:8080/en/article/101360
ACL-19b	Rached, P. (2019). Les accompagnateurs dans l'enseignement supérieur. Quel apprentissage suite aux affordances saisies dans un environnement multiculturel ? <i>Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE, Les écrits de travail en formation</i> , 52 : https://journals.openedition.org/edso/6348
ACL-19c	Rached, P. (2019). L'accompagnement des étudiants : modalités et enjeu. <i>Fi Rihab el-Hiwar</i> , 13, 12-19, USJ. https://www.usj.edu.lb/publications/catalogue/my-usjinfo.php?perpubid=3001
ACL-17a	Rached, P. (2017). Pratiques harmonisées d'accompagnement des étudiants et impact sur leur sentiment de sécurité. <i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)</i> , 33, 2. https://journals.openedition.org/ripes/1221
ACL-17b	Rached, P. (2017). L'accompagnement vers l'excellence intellectuelle et humaine, <i>Revue de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ)</i> . https://www.usj.edu.lb/news.php?id=6433
ACL-14	Rached, P. et Gharib, Y. (2014). Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur. <i>Recherche et Formation</i> , 77, 57-85. http://journals.openedition.org/rechercheformation/2309
ACL-13	Rached, P. (2013). Le tutorat par les pairs. <i>Revue de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth</i> . https://www.usj.edu.lb/publications/catalogue/my-usjinfo.php?perpubid=1729
ACL-08	Rached, P. (2008). Le tutorat dans sa dimension pratique. <i>Annales de l'Ecole de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth (ETIB)</i> . USJ.
ACL-99	Rached, P. (1999). Expression et communication. <i>Annales de l'ETIB</i> . USJ.
ACL-98	Rached, P. (1998). La traduction : objet et éléments constitutifs. <i>Annales de l'ETIB</i> . USJ.
ACL-97	Rached, P. (1997). La traduction : linguistique ou professionnelle ? <i>Annales de l'ETIB</i> . USJ.

2. Conférences ou communications sur invitation du Comité d'organisation.

C-INV-année

CODES	C-INV
C-INV-21a	Rached, P. (2021). Intervention d'experte dans le cadre du MOOC-Tutorat organisé par l'Université Paris-Est Créteil, en collaboration avec le ministère de l'enseignement supérieur français, l'Université de Strasbourg, de la Rochelle et de Grenoble
C-INV-21b	Hage, M. et Rached, P. (2021, mars). <i>Quelle formation pédagogique aux enseignants d'histoire dans le contexte diversifié du Liban ?</i> Colloque à distance « Défis et approches de l'enseignement d'Histoire au Liban ».
C-INV-20a	Rached, P. et Gharib, Y. (2020). <i>Le numérique éducatif, enjeux et difficultés en période de crise.</i> Forum international virtuel EDRAC : Visions et Illusions du virtuel en période de confinement.
C-INV-20b	Rached, P. (2020). La neuroéducation : quel apport scientifique ? Institut français du Liban.
C-INV-20c	Rached, P. (2020). Apport des neurosciences cognitives dans l'éducation non formelle. Jesuit Refugee Service (JRS) - Liban.
C-INV-20d	Rached, P. (2020). <i>Place de l'affectivité dans l'accompagnement des élèves à distance.</i> Colloque à distance sur L'innovation dans l'enseignement plurilingue: cas concrets et retours d'expérience, organisé par l'ESA et l'Institut français du Liban.
C-INV-19a	باتريسيا راشد وإيفيت غريب. (2019). <i>مسار الطلاب الباحثين أمام تحديات القرن 21: بيئة إشرافية داعمة أم أساليب مرافقة؟</i> مؤتمر الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية. السادات مصر.
C-INV-19b	Rached, P. et Hage, M. (2019). Les enjeux multiculturels de l'accompagnement en contexte non-formel. JRS, Erbil.
C-INV-19c	Rached, P. (2019). <i>Une mission de l'enseignement supérieur en Egypte.</i> Colloque jésuite organisé par le CEMAM, USJ.
C-INV-18a	Rached, P. (2018). <i>L'USJ : message dans une mosaïque interculturelle.</i> Communication dans le Séminaire International organisé par l'Association Nationale des Enseignants de Français du Liban, à l'Ordre des Ingénieurs et des Architectes. Tripoli, Liban.
C-INV-18b	Rached, P. et Hage, M. (2018). L'accompagnement des adultes en contexte égyptien : regards croisés sur la diversité. Caire, Egypte.
C-INV-18c	Rached, P. (2018). <i>La Faculté des sciences de l'éducation, une mission collective</i> [communication orale]. Colloque organisé à l'USJ autour de « L'intelligence collective », Beyrouth, Liban.
C-INV-17a	Rached, P. (2017). <i>Les accompagnateurs dans l'enseignement supérieur : quel apprentissage en situation professionnelle ?</i> [Communication orale]. Symposium du Réseau sur l'éducation et la formation (REF), CNAM, Paris, France.
C-INV-17b	Rached, P. (2017). <i>L'accompagnement de qualité, en contexte scolaire : modalités, enjeux et défis.</i> Communication à l'adresse des acteurs scolaires lors du colloque international sur la « Remédiation pédagogique », Réseau des écoles Al-Mahdi, Beyrouth, Liban.
C-INV-17c	Rached, P. (2017). <i>Eduquer à la prévention de l'extrémisme violent.</i> Communication lors du Congrès organisé par l'UNESCO au Grand Sérail.

C-INV-17d	Rached, P. (2017). <i>Les valeurs humanistes de l'éducateur</i> , congrès du syndicat des enseignants privés du Liban.
C-INV-17e	Rached, P. (2017). <i>L'éducateur face aux défis relationnels</i> . Conférence grand public, à l'adresse des cadres et des enseignants des institutions éducatives des Sœurs de la Croix.
C-INV-16a	Rached, P. (2016). <i>Élèves en difficultés d'apprentissage : quel accompagnement ?</i> Communication dans le cadre du 8 ^e colloque scientifique effectué en partenariat entre les départements de psychiatrie de l'USJ et de l'Université Libanaise.
C-INV-16b	Rached, P. (2016). <i>Tout enfant peut réussir à l'école</i> , table ronde autour du thème des difficultés scolaires, colloque organisé à l'USJ.
C-INV-16c	Rached, P. (2016). <i>Pour un accompagnement de qualité scolaire et universitaire</i> . Communication aux directeurs et représentants des établissements scolaires au Liban.
C-INV-16d	Rached, P. (2016). <i>L'éducateur accompagnateur</i> , conférence au grand public, à l'adresse des cadres et des enseignants des institutions éducatives des Sœurs de la Croix.
C-INV-15	Rached, P. (2015). La traduction et l'interprétation racontées par les professionnels. Colloque international, 35 ^e de l'ETIB, USJ.
C-INV-06	Rached, P. (2006). <i>L'élève agité : quel accompagnement pédagogique ?</i> Centre médico psychopédagogique en collaboration avec l'USJ, grand public.

3. Communications avec actes dans un congrès international

C-ACTI-année

CODES	C-ACTI
C-ACTI-21	Gharib, Y et Rached, P. (2020). <i>Entre le structuré et l'improvisation... quelle formation ?</i> [communication orale]. Colloque international en ligne "Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation ", Université de Montpellier, France.
C-ACTI-19	Gharib, Y et Rached, P. (2019). <i>La neuroéducation : quel apport dans l'évaluation des enseignements au supérieur ?</i> Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), Lausanne, Suisse. (Publication dans les actes du 31 ^e Colloque de l'ADMEE-Europe, Lausanne, Suisse).
C-ACTI-18	Rached, P. et Gharib, Y. (2018). <i>Les innovations pédagogiques, clés d'un processus de changement transformateur dans la dynamique d'apprentissage des étudiants</i> . [communication orale]. 7 ^e colloque international du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs, Université de Cergy-Pontoise, France. (Publication, actes du colloque, RIFEFF).

4. Communications orales sans actes dans un congrès international ou national

C-COM-année

CODES	C-COM
C-COM -21a	Rached, P. et Gharib, Y. (2021). <i>Social and Emotional Skills and Digital Communities (Développement des compétences émotionnelles et sociales à l'ère du numérique)</i> [communication orale]. International Scientific Conference (ACISE).
C-COM -21b	Chaer, L. et Rached, P. (2021). <i>Bien-être des enseignants en temps de crise</i> . Séminaire virtuel EDRAC (EDucation, Recherches et ACTualités) sur « Les Futurs de l'Éducation », axe 2 « Temps et espace en enseignement supérieur ».
C-COM-21c	Rached, P. et Gharib, Y. (2021). <i>Posture accompagnante des enseignants, vecteur de développement cognitivo-affectif des élèves à distance en période de crise - Focus sur le terrain éducatif libanais</i> . Journée de la recherche, USJ.
C-COM -21d	Rached, P. (2021). <i>Rôle du Liban dans l'éducation au Proche-Orient</i> . Colloque scientifique des Facultés de pédagogie des pays arabes, Beyrouth, Liban.
C-COM -20	Hage, M., Rached, P. et Gharib, Y. (2020). <i>Cheminement vers l'entrepreneuriat en contexte scolaire - Le coaching professionnel</i> . Colloque international à distance : <i>Eduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat ? Enjeux, questions, transformations</i> . (Publications dans les archives web du colloque en accès libre. Lille, France).
C-COM -19	Rached, P. et Gharib, Y. (2019). <i>Accompagnement des jeunes chercheurs : quels styles d'accompagnement ? quels effets ?</i> Journée de la recherche, USJ.
C-COM -18a	Gharib, Y et Rached, P. (2018) <i>Quel accompagnement pour promouvoir l'identité des adolescents ?</i> [communication orale]. 2 ^e colloque international de l'Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain autour de la thématique « Adolescence terminée, adolescence interminable ? » Université de Picardie, Jules Vernes et Université Saint-Esprit Kaslik.
C-COM-18b	Rached, P. et Gharib, Y. (2018). <i>Panorama de la recherche à la Fsedu : enjeux et perspectives</i> . Journée de la recherche, USJ.
C-COM-14	Rached, P. (2014). <i>Modalités d'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur</i> . Carrefour d'échanges-enseignants. Fsedu, USJ.
C-COM-07-10	Rached, P. (2007-2010). Conférences au grand public, dans le domaine scolaire, autour des thèmes suivants : Mieux vivre en partenaires de l'apprentissage ; Accompagnement et motivation des divers profils d'enfants ; Accompagnement collectif du groupe-classe ; Rôle des Parents dans l'accompagnement des études du soir ; Gestion du stress scolaire ; Enjeux de l'adolescence ; Culture de l'effort ; Désir d'apprendre ; Impact du bien-être personnel et social sur l'apprentissage ; Enjeux des relations interpersonnelles ; Formes et modalités de communication ; Leadership et gestion des équipes ; Lutter contre l'échec scolaire ; Prévention et gestion des conflits ; Apprentissage de l'autonomie.
C-COM-01	Rached, P. (2001). <i>Le Clin d'œil chez Maroun ABOUD. Colloque international : Du pareil au même, l'auteur face à son traducteur</i> . ETIB, USJ.

5. Écrits divers

ED-année

CODES	ED
ED-21 (a, b,c)	Quelle « certitude » dans un monde incertain ? (2021a) Quand l'impossible devient possible... (2021b) Mission de la Fsedu en contexte de crise (2021c)
ED-20 (a, b, c, d)	Résilience libanaise des conseillers pédagogiques (2020a) Quelle énergie pour rafraichir le monde éducatif libanais ? (2020b) L'éducabilité et les sciences cognitives (2020c) L'art de se mettre au service d'autrui (2020d)
ED-19 (a, b, c, d)	Réenchanger l'École... un espoir fou (2019a) Concilier vie personnelle et vie professionnelle, un cheminement continu (2019b) Donner du sens, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019c) Progresser en intégrant l'incertitude (2019d)
ED-18 (a, b, c)	L'enseignement, un métier « possible » ? (2018a) Le défi est relationnel - L'intelligence collective (2018b) L'enseignement, une aventure humaine (2018c)
ED-17 (a, b, c, d)	Quelle excellence pour des apprenants épanouis ? (2017a) Accompagnement des élèves en difficultés (2017b) Défis d'un vivre-ensemble harmonieux - Le climat scolaire (2017c) L'école, un lieu de vie (2017d)
ED-16 (a, b)	Former des éducateurs humanistes (2016a) Apprendre, un désir partagé (2016b)

6. Thèse

DT-EC : Direction de thèses en cours

JT-année : Jurys de thèses.

CODES	DT
DT-ECa	Empathie de l'enseignant et processus d'apprentissage de l'élève à la lumière des découvertes neuroscientifiques
DT-ECb	Bien-être des enseignants et professionnalité émergente
DT-ECc, <i>co-tutelle Institut Catholique de Paris,</i>	Leadership féminin dans une perspective éducative culturelle
DT-ECd	Le modèle organique en management, levier des pratiques éducatives
JT	
JT-21 <i>Université de Liège</i>	Elaboration d'un programme de co-intervention pour soutenir le langage en maternelle au Liban : orthophoniste/enseignant

JT-21 <i>Université Paris Dauphine</i>	La réciprocité comme levier d'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement supérieur - USEK
JT-21	Reconstructing Translation studies: An epistemological Perspective" في الترجمة وإعادة تشكيلها"
JT-19a	Vers une éducation unitaire des élèves par un dépassement des divisions organisationnelles, conceptuelles et comportementales de l'institution scolaire
JT-19b	Adult Learning in Professional Development and Reflective Thinking: a Mixed Methods Case Study
JT-18a	Le formateur et sa formation continue. Cas des formateurs du Centre de ressources de Tripoli au Liban-Nord
JT-18b	Le Management de qualité de l'insertion professionnelle des enseignants novices au primaire/approche comparative avec le système de management canadien
JT-18c	La prise de décision d'un Chef d'établissement scolaire catholique. Proposition d'un « paradigme éthique de l'autonomie morale »
JT-17a <i>Institut Catholique de Paris</i>	La formation continue des cadres éducatifs au Liban : une approche par la théorie des représentations sociales
JT-17b	Le défi de l'enseignement/apprentissage de la géométrie euclidienne plane au cycle 3 au Liban : analyse des difficultés ressenties et pistes de remédiation

7. Mémoires

DM-année : Direction de mémoires

JM- année : Jurys de mémoires

CODES	DM
DM-EC	La déstabilisation cognitive et émotionnelle face à la crise en contexte éducatif non-formel. Cas du JRS-Liban.
DM-16	Mise en place d'un projet de tutorat par les pairs
DM-15a	Développement des pratiques éducatives de l'équipe pédagogique au cycle primaire
DM-15b	Accompagnement et formation intégrale des élèves
DM-15c	Accompagnement et développement des apprenants adultes professionnels dans l'enseignement supérieur
JM	
JM-20a	Effets du leadership situationnel sur la promotion de la performance professionnelle des cadres intermédiaires
JM-20b	Institutionnalisation du tutorat par les pairs dans le scolaire
JM-18	Formation des élèves à la citoyenneté
JM-17	Intégration des TICE à l'enseignement de la physique dans les classes secondaires : leur apport à l'acquisition du concept d'ondes en terminale.

JM-16a	La rencontre textuelle. Dans quelle mesure le protocole établi en lecture analytique au cycle complémentaire favorise la rencontre de l'élève avec le texte ?
JM-16b	L'animation, moyen pour lutter contre la violence et le harcèlement sur la cour de récréation.
JM-14a	Gestion d'un dispositif de remédiation pédagogique basé sur le tutorat
JM-14b	Impact de l'échec scolaire sur le développement de la violence chez les élèves
JM-13a	Impact de l'accompagnement des enseignants débutants sur leur développement professionnel lors de leur insertion professionnelle
JM-13b	Quelle coéducation pour les enfants en difficulté d'apprentissage ?
JM-11	Intégration des enseignants débutants

8. Chapitres d'ouvrages collectifs (CH) ou Ateliers (AT) en lien avec la pédagogie universitaire (PU)

CH-PU-20 : Chapitre de la Pédagogie Universitaire - Année

AT-PU-20 : Atelier de Pédagogie Universitaire - Année

CODES	CH-PU
CH-PU-20	Rached, P. (2020). Accompagner les enseignants suite à l'évaluation des enseignements. <i>Manuel de pédagogie universitaire</i> , USJ : https://www.usj.edu.lb/mpu/manuel/manuel_pu_c5.php
CH-PU-17	Rached, P. (2017). Tutorat d'accueil. <i>Manuel de pédagogie universitaire</i> , USJ : https://www.usj.edu.lb/mpu/manuel/manuel_pu_c2_Suite.php
CH-PU-14	Rached, P. (2014). La gestion de classe dans l'enseignement supérieur. <i>Manuel de pédagogie universitaire</i> , USJ. https://www.usj.edu.lb/mpu/manuel/manuel_pu_b12.php
CH-PU-13	Rached, P. (2013). Le tutorat dans l'enseignement supérieur. <i>Manuel de pédagogie universitaire</i> , USJ. https://www.usj.edu.lb/mpu/manuel/manuel_pu_c2.php
CODES	AT-PU
AT-PU-20	L'accompagnement des étudiants, de l'accueil à l'insertion professionnelle (2020)
AT-PU-18	Le portfolio comme outil de formation et d'accompagnement (2018)
AT-PU-17	L'accompagnement au supérieur (2017)
AT-PU-16	Mettre en œuvre un processus de tutorat (2016)
AT-PU-15	Gestion de classe et leadership pédagogique (2015)
AT-PU-14	Accompagnement assuré par les enseignants et/ou par les étudiants (2014)

9. Organisation ou co-organisation d'activités scientifiques de recherche

OC-année : Organisation ou co-organisation de colloques - année

JR-année : Journées de recherche - année

CODES	OC- JR
OC-21	Middle East International Conference on Contemporary Scientific Studies-VI, en collaboration avec l'Institut de développement économique et des recherches sociales, Turquie (2021).
JR-20	Gestion et animation de journées de recherches entre étudiants : carrefours d'échanges (2020).
JR-18	Gestion et animation de journées de recherches entre enseignants (2018)
OC-18	« Pratiques enseignantes : quand le cerveau intervient », en partenariat avec l'Institut français du Liban (2018).
OC-18	« Intelligence collective : le management pédagogique de proximité ; les neurosciences et la gestion du changement » en partenariat avec l'Institut français du Liban (2018).
OC-17	« Le climat scolaire : simple évidence ou révolution pédagogique ? De la recherche à l'action », en partenariat avec l'Institut français du Liban (2017).
OC-16	5e Colloque international e-education « <i>Penser les organisations éducatives à l'ère de la mobilité</i> », organisé par l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESÉNESR) et l'Université à distance et en ligne TÉLUQ, en collaboration avec l'Institut français du Liban (2016).

Références bibliographiques générales

- Alava, S. (1999a). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 8-15.
- Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémè et praxis de l'activité. *Recherche et formation*, 92, 39-56.
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. Dans P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (dirs.), *International Encyclopedia of Education* (p. 348-352). Elsevier.
- Altet, M., Fabre, M. et Rayou, P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay (éd.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dirs.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 261-274). De Boeck Université.
- Annoot, E. et de Ketele, J.-M. (2021). *Recherche ou expertise en enseignement supérieur : des postures et des identités à construire*. Editions Academia.
- Annoot, E., Marchat, J.-F. et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et formation*, 30, 47-63.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. Pratiques de Formation/Analyses. *Formation Permanente*, 40, 5-19.
- Ashwin, P. et Daele, A. (2018). *Communauté de pratique et management de la formation, environnement et technologie*. Montbeliard.
- Autissier, D. (2009). *L'intelligence de situation*. Eyrolles.

- Azoulay, A. (2020). La moitié des élèves et étudiants privés de leur établissement d'enseignement: l'UNESCO lance une coalition mondiale pour accélérer la mise en œuvre de l'enseignement à distance. *Coalition mondiale sur l'éducation*, UNESCO.
<https://fr.unesco.org/news/moitie-eleves-etudiants-privés-leur-etablissement-denseignement-lunesco-lance-coalition>
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats ? Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dirs.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 397-409). De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser et manières d'agir en éducation et formation* (p. 89-104). PUF Education et formation.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Anthropos.
- Barbier, R. (2012). L'histoire de Jean Perceval : Le "scénario narratif" dans la pédagogie de l'enseignement supérieur. *Sociétés*, 118(4), 27-37.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. Document de travail de l'Université de l'Administration Publique du Québec (ENAP).
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(3), 99-113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bedin, V., Franc, S. et Guy, D. (2018). *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.
- Berry, M. (2000). En quête de théories, Diriger des thèses de « terrain ». *Annales des mines- En quête de théories*, 88-97.

- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. PUF.
- Berzin, C. (2013). Tutorat de pairs et plan réussite en licence : quelle perception par les étudiants du rôle de tuteur ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p.37-56). L'Harmattan.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans S. Biémar et E. Charlier (dirs.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p.19-33). Groupe De Boeck.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Allen and Unwin.
- Billett, S. (2010). Learning through work : workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13(5), 209-214.
- Bolle De Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*. L'Harmattan.
- Bonami, M., Letor, C. et M. Garant. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dirs.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes* (p. 34-48). De Boeck.
- Borras, I., Lendrin, N., Janeau, E., Macaire, S. et Warin, P. (2011). *Evaluation du non-recours au tutorat à l'Université*. <http://www.cereq.fr/index.php>
- Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dirs.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p.176-183). De Boeck.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.
- Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. Habilitation à Diriger les Recherches en Sciences de l'éducation. Université Toulouse Jean Jaurès.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536098>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. PUF.

- Caraguel, V. (2013). Emergence d'un tutorat entre pairs dans une formation en ligne. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 103-116). L'Harmattan.
- Burkholder, E. O., & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin*, 9(1), 7-9. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100530>
- Carré, M.-H. (2000). L'autoformation et la productivité pédagogique. Dans R. Foucher (dir.), *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000* (p. 211-228). Editions Nouvelles.
- Carrier, S. et Fortin, D. (2003). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 175-181.
- Chandler, A.-D. (1977). *The Managerial Revolution in American Business*. Harvard University Press.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Psychologie Canadienne*, 51(3), 149-163.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Comte, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Edition Vrin.
- Cormier, S., (2011). *La communication et la gestion*. Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. et Fintz, C. (2013). Le tutorat universitaire en Algérie : originalités, forces et contraintes. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 245-247). L'Harmattan.
- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-P. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'année psychologique*, 110, 3- 48.
- Cyrułnik, B. et Morin, E. (2011). Ethique, science de l'homme et éducation. *Chemins de formation* (Hors-série), 52.

- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'autre Moi-Même*. Odile Jacob.
- Dansereau, P. (1997). Préface. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'accompagnement des étudiants, un défi du XXI^e siècle* (p. 11-15). Les Editions Logiques.
- Decety, J. (2009). *The social neuroscience of empathy*. MIT press.
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C. et Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.
- De Clercq, M., Van Meenen, F. et Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 6(2), 73-106.
- De Ketele, J.-M. (2021). Vers une complémentarité de l'expertise et de la recherche ? Rôle de l'internationalisation et d'une éthique du partenariat. Dans E. Annoot et J.-M. De Ketele (dirs). *Recherche ou expertise en enseignement supérieur : des postures et des identités à construire* (p. 33-88). L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2017). Renforcer l'éducation de base dans une éthique de partenariat. L'exemple du Sénégal. *Carnets de l'expertise du CIEP*, 3. p. 9.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, 77, 73-85.
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (p. 5-8). De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (p. 179-208). De Boeck Université.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives (Hors-série)*, 28-43.
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43, 4.
- Demailly, L. (2000) *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. De Boeck.

- Demeuse, M. (2018). Enseignant-chercheur ou chercheur en éducation? *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, 192, 47-50.
- De Rosnay, J. (2012). *Surfer la vie, comment survivre dans la société fluide*. Ed. Les Liens qui libèrent.
- Devilliers, M. et Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi (coord.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 23-36). L'Harmattan.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 34, 71-84.
- Evans, C. et Kozhevnikov, M. (2013). *Styles of practice in higher education: Exploring approaches to teaching and learning*. Routledge.
- Ewald, F. (1998). L'expertise, une illusion nécessaire. Dans J. Theys et B. Kalaora (dirs.) *La terre outragée. Les experts sont formels*. Paris.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Forestier, G (2002). *Ce que coaching veut dire*. Ed. d'organisation.
- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Ed. J. Pearson.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville-Saint-Agne.
- Freire, P. (1974). *Dossier Paulo Freire*. Textes rassemblés et imprimés par le Service universitaire canadien outre-mer (SUCO).
- Fustier P. (2000). *Le Lien d'accompagnement*. Dunod.
- Gale, T. et Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
doi: 10.1080/03075079.2012.721351
- Garvin, D.A. (1993) Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Gendron, Y. (2013). (Re)penser la contribution à la recherche. *Comptabilité Contrôle Audit*, 2(2), 133-155. <https://doi.org/10.3917/cca.192.0133>

- Gendron B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants* [Article soumis pour congrès]. Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg, France.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Presses de l'Université du Québec.
- Germier, C. et Marcel, J.-F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants. *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 35, 73-96.
- Golden-Biddle, K. et Locke, K. (2007). Composing qualitative research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 41(4).
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance*. Dans C. Cherniss et D. Goleman (éds), *The emotionally intelligent workplace* (p.27-45). Jossey-Bass.
- Goodlad, S. et Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. Kogan Page.
- Gordon, T. (1977). *Devenir enseignant efficace : enseigner et être soi-même*. Institut de Développement Humain.
- Grasser, B. et Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Expérience et formation*, 71, 5-19.
- Hadji, C. et Baille, J. (1998). *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. De Boeck.
- Hatfield, B.-E., Burchinal, M.-R., Pianta, R.-C. et Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Principes de la philosophie du droit*. Presses Universitaires de France.
- Houdé, O. (2016). Éducation et développement cognitif de l'enfant. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 54-56.
- Houdé, O. (2016). Pour une pédagogie scientifique : allers-retours du labo à l'école. *Revue de l'A.F.A.E.*, 4, 11-16. <http://journals.openedition.org/osp/4469>

- Huberman, M. et Miles, M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Ijaz, S. et Vitalis, A. (2011). Resistance to Organizational Change: Putting the Jigsaw Together. *International Review of Business Research Papers*, 7(3), 112-121.
- Jarousse J.-P. et Michaut C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue Française de pédagogie*, 136, 41-51.
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L. et Kühner P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.001>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck.
- Jorro, A. (2012). Préface. L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Dans S. Biémar et E. Charlier (dirs.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p.5-7). Groupe De Boeck.
- Jorro, A. et De Ketele, J. M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- Jorro, A., Merhan, F. et De Ketele, J.-M. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 221-226). De Boeck.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Kumpfer, K.-L. et Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6-7), 457-465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Labruffe, A. (1990). *L'entreprise communicante*. Socrate.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). Introduction. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dirs.), *L'accompagnement des étudiants, un défi du XXIe siècle* (p.17-26). Les Editions Logiques.
- Lancri, J. (2009). Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. Dans P. Gasselin et E. Le Coguiéc, (dirs.), *La recherche création, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 9-20). Presses de l'Université du Québec.

- Laugier, S. (2003). *Faut-il encore écouter les intellectuels ?* Bayard.
- Le Bossé, Y. (2016). *Soutenir sans prescrire*. Editions Ardis.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Edition d'Organisation.
- Le Bouédec G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps, *Éducation Permanente*, 153, 13-19.
- Lebrun, M. (2011). *Comment construire un dispositif de formation*. De Boeck.
- Le Moigne, J.-L. (1990). Epistémologie constructiviste et sciences de l'organisation. Dans Martinet A.-C. (dir.), *Epistémologie et sciences de gestion* (p.98-99). Economica.
- Lenhardt, V. (2002). *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team building*. Insep consulting Éditions.
- Lepage, P. et Romainville, M. (2009). *Le tutorat en communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Fondation du Roi Baudoin.
- Leplay, E. (2008). La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations. *Pensée plurielle*, 19, 63-73.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Éditions Universitaires.
- Longin, P. (2006). *Agir en leader avec la PNL*. Dunod.
- Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2013). L'encadrement par les pairs à distance à l'université : vers un service institutionnel ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 191-214). L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2020). Visées heuristiques, praxéologiques et critiques dans les recherches participatives en éducation. *Questions vives*, 33.
- Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives*, 29.
<https://journals.openedition.org/questionsvives/3526>
- Marcel, J.-F. et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7, 79-91.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2017). *Emancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Editions du Croquant.

- Marcel, J.-F. et Peoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation, question de postures. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement : éclairages des Sciences de l'éducation* (p.107-124). L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2012). La situation professionnelle: de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis, 1*, 40-58.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : questions(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE, 27-28*, 41-64.
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2008). Pratiques enseignantes de travail partagé et développement professionnel. Dans L. Corriveau et L. Savoie-Zajc (dirs.) *Coopération, collaboration et dynamiques de l'établissement scolaire : perspectives multidimensionnelles*. De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2006). *Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant*. [Communication orale]. 7e colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA, Auzeville.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des Sciences de l'Éducation, 31(3)*, 585-606.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre, oui mais comment ?* ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte - Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Editions Autrement.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Mérini, C. et Ponté P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs, 16*, 77-95.
- Mérini, C. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. L'Harmattan.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation, 43*, 101-113.
- Morin, A. (2005). Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical Background, Underlying Mechanism, and Empirical Evidence. *Journal of Consciousness Studies, 12(4-5)*, 115-134.
- Morin, E. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Ed. Du Seuil.
- Moust, J.-H. et Schmidt, H.-G. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher Education, 18(6)*, 737-742.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mutuale, A. (2020). Partager et mettre en œuvre une pédagogie inclusive dans le supérieur : De la communauté pédagogique universitaire. Dans S. Parayre, F., Serina-Karsky et A. Mutuale, *De la pédagogie universitaire inclusive* (p. 23-31). L'Harmattan.
- Mutuale, A. (2017). La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 3, 41-54.
- Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Papi, C. et Romainville, M. (2013). Formation au tutorat de pairs ou tutorat de pairs comme formation ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p.251-256). L'Harmattan.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2006). *L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?* [Communication orale]. I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., Belgique.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle et J.-C. Runao Borbelan (dirs.), *Encyclopédie de la formation*. PUF.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3(3), 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, ESPE de L'Académie de Nantes, 10-29.
- Pelletier, L. et Marcel, J-F. (2018). Odyssée épistémologique en Sciences de l'éducation. Dans N. Wallian (dir.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 369-402). Peter Lang.
- Pettigrew, A. (1987). Context and Action in the Transformation of the Firm. *Journal of Management Studies*, 24(6), 649-670.

- Phaneuf, M. (2009). *L'encadrement par les pairs, une stratégie porteuse en soins infirmiers*. <http://www.prendresoin.org/?p=923>
- Piaget, J. (1937). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestle.
- Pillot J. (2011). *Le vécu social et psychologique de la mort aujourd'hui. Soins palliatifs : réflexions et pratique*. Seuil.
- Pons, F., Harris, P.L. et Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche & formation*, 77, 87-100.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck.
- Rege Colet, N. et Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dirs.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 299-312). Peter Lang.
- Revel, J. (1995). L'institution et le social. Dans B. Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris.
- Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- Rodet, J. (2013). La co-construction avec les apprenants à distance des services tutoraux. Retour d'expérience du master MFEG de l'université de Rennes 1. Dans C. Papi (dir.). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p.119-140). L'Harmattan.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. et Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Salmon, P. M., Stanton, N. A., Walker, G. H., Jenkins, D. P., Ladvá, D., Rafferty, L. et Young, M. S. (2009). Measuring situation awareness in complex systems: Comparison of measures study. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 39, 490-500.

- Samraoui, F., Mekhancha Dahel, C. et Tebib, W. (2012). *Retour d'une première expérience de tutorat à l'Université algérienne : évaluation et recommandations*.
<http://www.jourlib.org/paper/2177353>
- Sander, D. (2016b). *Intelligence émotionnelle*. Encyclopædia Universalis.
- Sander, E. (2013). *L'analogie, moteur et essence de la pensée*. Colloque Neuroscience et Formation : L'Action de Reasonner. Ecole Normale de Cachan, 21 Novembre 2013.
- Scherer, K.-R. (2001). *Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking*. Dans K.-R. Scherer, A. Schorr et T. Johnstone (dirs.), *Series in affective science. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (p.92-120). Oxford University Press.
- Schmidt, H.-G. et Gijsselaers, W.-H. (1990). *Causal modelling of problem-based learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Massachusetts.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Senge, P.-M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Éditions François Bourin.
- Shuell, T.-J. (1988). The role of student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Sognos s., Gardiès c. et Fauré L. (2017). Partager le travail entre chercheurs et enseignants pour expérimenter le partage des savoirs. Dans C. Gardiès (dir.), *Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation* (p. 39-56). Dijon : Éducagri Éditions.
- Stanziani, A. (2007). Expertise. Dans *Dictionnaire historique de l'économie-droit*. ID. éd.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. et Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1), 25-49.
- Svinicki, M. et McKeachie, W.-J. (2011). *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Wadsworth.
- Timperley, H. & Parr, J. (2009a). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings in writing classrooms. *The Curriculum Journal*, 20(1), 43-60.

- Topping, K.-J., Simpson, G., Thompson, L. et Hill, S. (1997). Faculty-wide accredited cross-year student supported learning. *Higher Education Review*, 29(3), 41-64.
- Vandangeon-Derumez, I. (1998). La dynamique des processus de changement. *Revue Française de Gestion*, 120, 120-138.
- Van de Ven, A.-H. et Johnson, P.-E. (2006a). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802–821.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dirs.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). De Boeck.
- Vial, M. (2007, novembre). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique* [communication orale]. Ariane Sud entreprendre, Marseille, France.
http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-
- Vial, M. et Caparros Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Waddell, D. et Sohal, A.S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543-548.
- Wouters, P. et De Ketele, J.-M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *ResAcademica*, 11(1), 48.

Table des matières

<i>Préambule : Un vécu altruiste, à l'origine de l'accompagnement</i>	4
INTRODUCTION : PARTIR DE SOI ET DE L'AUTRE	6
PREMIERE PARTIE : L'ACCOMPAGNEMENT, FRUIT DE L'EXPERIENCE, VOLET « POUR »	13
Chapitre 1 : Un accompagnement... de qualité ?	16
1.1. Cheminement de Libertés.....	16
1.2. Démarche formative et intégrale.....	20
Chapitre 2 : Du profil à la posture... quelle plus-value ?.....	23
2.1. Profil vs posture accompagnante	24
2.2. Posture critique et enjeux émotionnels.....	27
Chapitre 3 : Une culture institutionnelle... est-ce la panacée ?.....	31
3.1. Cloisonnement vs décloisonnement institutionnel	32
3.2. Pratiques contextualisées	34
Chapitre 4 : La recherche... quelle démarche ?	38
4.1. La collaboration entre pairs	39
4.2. La recherche au service du terrain professionnel.....	41
4.3. Le plein exercice de la recherche scientifique	44
Synthèse de la première partie.....	47
DEUXIEME PARTIE : L'ACCOMPAGNEMENT, OBJET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE, VOLET « SUR ».....	50
Chapitre 5 : L'accompagnement comme dispositif institutionnel.....	54
5.1. Conception déterministe de l'accompagnement	54
5.2. Effets attendus vs effets observés	55
5.3. Repères pour un dispositif d'accompagnement des étudiants	58
Chapitre 6 : L'accompagnement comme posture socio-constructiviste	64
6.1. Conception socio-constructiviste de l'accompagnement.....	64
6.2. Posture accompagnante, empathique et flexible.....	66
6.3. Effet-accompagnant et place des émotions	68
Chapitre 7 : L'accompagnement comme environnement, levier d'une organisation apprenante	74
7.1. Conception écologique de l'accompagnement	74
7.2. Environnement accompagnant et saisie des affordances	75
7.3. Organisation apprenante et professionnalité émergente.....	79
Chapitre 8 : L'éco-accompagnement stratégique.....	84
8.1. Conception éco-systémique de l'accompagnement.....	84
8.2. L'accompagnement aux prises avec le chronosystème.....	86

8.3. Éco-accompagnement stratégique	89
Synthèse de la deuxième partie.....	96
TROISIÈME PARTIE : L'ACCOMPAGNEMENT, AU CŒUR DES DÉMARCHES PARTICIPATIVES, VOLET	
« AVEC »	98
Chapitre 9 : Expérience d'une démarche participative en contexte libanais	101
9.1. Contexte libanais complexe	101
9.2. L'accompagnement comme levier du dialogue des tensions	104
9.3. L'accompagnement mis à l'épreuve du changement	106
Chapitre 10 : Retour réflexif sur l'expérience menée.....	110
10.1. La recherche-intervention comme cadre d'analyse	110
10.2. Analyse de l'expérience menée	113
10.3. Bilan de la recherche participative et positionnement personnel	115
Chapitre 11 : Obstacles transformés en opportunités.....	119
11.1. Obstacles épistémologiques	120
11.2. Obstacles pragmatiques.....	122
11.3. Obstacles axiologiques.....	123
11.4. Obstacles institutionnels.....	125
11.5. Obstacles stratégiques.....	127
Chapitre 12 : Projet d'une recherche-intervention-création en contexte français	129
12.1. Un projet ambitieux	129
12.2. Démarche participative de la RIC.....	132
12.3. Enjeux du « avec » dans la RIC.....	133
Synthèse de la troisième partie	135
CONCLUSION : S'AFFRANCHIR AVEC ET PAR L'AUTRE	139
Références bibliographiques	149
Références bibliographiques de l'auteure.....	149
Références bibliographiques générales.....	158

Résumé

Dans la Note de synthèse, nous portons un regard critique et analytique sur nos recherches scientifiques ainsi que sur notre expérience professionnelle afin de répondre à la question suivante : *Quel modèle d'accompagnement permettrait d'appréhender la complexité de l'humain et des situations, favorisant l'émancipation des personnes, de la collectivité et de l'institution ?* Convaincue du lien nécessaire entre la théorie et la pratique, nous inscrivons la Note de synthèse dans la logique de Marcel (2020) qui articule les pratiques professionnelles avec les savoirs scientifiques. Trois parties structurent ainsi la Note de synthèse. Dans la première partie, « *L'accompagnement comme fruit de l'expérience* » (le « *pour* »), nous revisitons notre expérience, relatée dans l'égo-mémoire, et proposons une première modélisation de l'accompagnement, basée sur les apports théorisés de l'expérience. Dans la deuxième partie, « *L'accompagnement comme objet de recherche scientifique* » (le « *sur* »), nous analysons nos travaux selon une approche paradigmatique en quatre mouvements : le premier mobilise une démarche rationnelle fondée sur des faits et s'aligne sur le paradigme positiviste ; le deuxième mobilise une démarche interactive entre l'accompagnant et l'accompagné et s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste ; le troisième ajoute l'interaction avec l'environnement à celle de l'accompagné et de l'accompagnant, selon le paradigme écologique ; le quatrième mouvement aboutit à un « *éco-accompagnement stratégique* », s'exerçant en temps de crise et s'inscrivant dans le paradigme écosystémique. À l'issue des quatre mouvements, nous proposons une deuxième modélisation de l'accompagnement. Dans la troisième et dernière partie « *L'accompagnement, au cœur des démarches participatives* », (le « *avec* »), nous abordons l'accompagnement en rapprochant le terrain professionnel du monde académique, mettant en œuvre cinq logiques complémentaires : l'épistémologique, la pragmatique, l'axiologique, la politique et la stratégique. À l'issue de cette partie, nous proposons une troisième modélisation de l'accompagnement. Finalement, nous faisons dialoguer les parties « *pour* », « *sur* » et « *avec* » afin d'en extraire des « *Éléments de repères pour une directrice de recherche* » et arrivons au constat qu'il faudrait inscrire l'éco-accompagnement stratégique dans un paradigme que nous qualifions de « *paradigme chronosystémique* ». Il aurait la plus-value de porter un regard stratégique sur l'accompagnement, en lien avec l'histoire humaine qui prend corps dans le temps et dans l'espace d'un contexte contemporain mouvant.

Mots clés : éco-accompagnement, chronosystème, posture, démarches participatives.

Summary / Abstract

In this executive summary, we examine our scientific research as well as our professional experience using a critical and analytical stance. This will allow us to answer the following question: *What support model would make it possible to understand the complexity of humans and of situations, promoting the emancipation of individuals, the community and the institution?* Based on the link between theory and practice, we frame this synthesis in that of Marcel (2020) who articulates professional practices with scientific knowledge. Therefore, there are three parts that structure this synthesis. In the first part, "Support as a fruit of experience" (the "for"), we revisit our experience, related in the ego-memory, and we propose a first modeling of the support system, based on the contributions theorized from experience. In the second part, "Support as an object of scientific research" (the "on"), we analyze our work according to a paradigmatic approach in four movements: the first one mobilizes a rational approach based on facts and is aligned with the positivist paradigm; the second one mobilizes an interactive approach between the accompanied and those who are accompanying them and is part of the socio-constructivist paradigm; the third one adds the interaction with the environment to that of the accompanied and those who are accompanying them, according to the ecological paradigm; and the fourth movement results in "a strategic eco support" that is taking place in times of crisis and falling within the eco-systemic paradigm. As a consequence of the four movements, we propose a second modeling of support. In the third and final part "Support in participatory approaches" (the "with"), we mobilize support in participatory approaches, bringing the professional field closer to the academic world, by implementing five complementary logics: epistemological, pragmatic, axiological, political and strategic. As a result, we propose a third model of support. Finally, we make the 'for', the 'on' and the 'with' parts in dialogue in order to extract "Elements of references for a research directive". In addition, we reach the conclusion that the strategic eco-support should be included in a paradigm that we qualify as " chrono-systemic paradigm". It would have the added value of taking a strategic look at support, in connection with human history that takes shape in the time and space of a changing contemporary context.

Keywords: eco-support, chronosystem, posture, participatory approach.