



**HAL**  
open science

# L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des situations dynamiques

Yann Serreau

► **To cite this version:**

Yann Serreau. L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des situations dynamiques. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2017. Français. NNT : 2017UBFCH030 . tel-01793496

**HAL Id: tel-01793496**

**<https://theses.hal.science/tel-01793496v1>**

Submitted on 16 May 2018

**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.

**THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE  
BOURGOGNE FRANCHE-COMTE**

**PREPAREE A AgroSup Dijon**

Ecole doctorale n°UPR

Unité propre de recherche « Développement professionnel et formation »  
Ecole doctorale SEPT : Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps

Doctorat de Sciences de l'Education (70è section)

Par

Monsieur SERREAU Yann

L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des  
situations dynamiques

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 20 novembre 2017

**Composition du Jury :**

|                           |  |                    |
|---------------------------|--|--------------------|
| Monsieur, Loizon, Denis   | Maître de conférences, Université de Bourgogne Franche Comté | Président          |
| Madame, Numa-Bocage, Line | Professeure, Université de Cergy-Pontoise                    | Rapporteur         |
| Monsieur, Triby, Emmanuel | Professeur, Université de Strasbourg                         | Rapporteur         |
| Madame, Mencacci, Nicole  | Maître de conférences, Université Aix-Marseille              | Examinatrice       |
| Monsieur, Mayen, Patrick  | Professeur, AgroSup Dijon/UBFC                               | Directeur de thèse |

**Titre :** L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des situations dynamiques

**Mots clés :** entretien, accompagnement, situation dynamique, cohérence, adaptation, projet professionnel

**Résumé :** Le contexte sociétal du travail et de la formation professionnelle évolue : logiques de projet plutôt que de métier, individualisation des parcours, pertes des repères identitaires traditionnels, etc. Le développement des formations par apprentissage est l'une des réponses apportées par l'enseignement supérieur aux problématiques posées. Les spécificités de l'alternance génèrent un besoin d'accompagnement, alors que cette fonction est peu développée. Assurer la professionnalisation des enseignants nécessite de mieux caractériser cette activité d'accompagnement afin de pouvoir former les acteurs. Peu de publications décrivent la façon dont sont conduits les entretiens d'accompagnement. Cette thèse vise à contribuer à cette connaissance en s'appuyant sur les cadres de la didactique professionnelle et de la maîtrise des situations dynamiques. La collecte et l'analyse des données a été organisée autour « d'entretiens sur autodebrief » dans lesquels les accompagnateurs pointent ce en quoi leur compétence a particulièrement été sollicitée lors d'un entretien. Cette méthode a principalement permis d'analyser l'activité de quatre accompagnateurs, en référence

à 17 entretiens avec 16 accompagnés au sein d'un grand organisme de formation d'ingénieurs par apprentissage. Les résultats montrent que la conduite de l'entretien d'accompagnement peut être appréhendée comme la maîtrise par l'accompagnateur de la situation dynamique d'entretien. Cette dernière peut être caractérisée à son tour comme ayant pour but d'aider l'accompagné à la maîtrise des situations dynamiques liées à son projet de formation (dont celles du métier préparé). La conduite des entretiens observés peut se décrire en cinq sous-activités : introduction, diagnostic, invitation à une adaptation, pilotage et conclusion. Elle est organisée autour de deux concepts majeurs que sont la cohérence et l'adaptation. Elle mobilise une figure de l'accompagné type ainsi que des schémas opératifs et une bibliothèque d'invariants qui peut être synthétisée dans des repères génériques pour la conduite d'un entretien.

**Title :** The accompaniment interview : human development and dynamic situations mastery.

**Keywords :** interview, accompaniment, dynamic situation, coherence, adaptation, system, vocational training project

**Abstract :** The societal context of work and vocational training is evolving. Training is more individualized, orientated towards missions and projects, rather than focused on traditional roles, professions or jobs. The development of block release training (apprenticeships) is one of the responses of higher education to the issues raised. The specificities of the alternation generate a need for support for the apprentice; however, this function is underdeveloped. To ensure the professionalization of teachers, this training activity needs to be better defined. Few publications describe how accompaniment interviews should be conducted. This thesis aims to contribute to this knowledge by relying on two frameworks: science of professional education and dynamic situations mastery. The collection and analysis of data were organized around "autodebrief interviews" during which the accompanists identified the specific skills they needed during an interview.

This method mainly allowed the analysis of the activity of four accompanists, with reference to 17 interviews with 16 apprentices within a large higher education organization of engineering by apprenticeship. The results show that the conduct of the accompanying interviews can be seen as the accompanists having control of the dynamic situation of the interview. This last can be characterized as designed to help the accompanied to control the dynamic situations related to their training project (which are specific to their profession). The observed interviews can be broken down into five sub-activities: introduction, diagnosis, invitation to an adjustment, control and conclusion. It is organized around two major concepts: coherence and adaptation. It mobilizes the profile of the accompanied, operative patterns and a library of invariants which can be synthesized by generic markers for the conduct of an interview.



# Table des matières

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | INTRODUCTION .....   | 10 |
| 1.1   | Ma trajectoire.....  | 10 |
| 1.1.1 | Mon parcours professionnel   | 10 |
| 1.1.2 | Le virage de la formation  | 11 |
| 1.1.3 | L'inflexion vers une part de recherche                                       | 13 |
| 1.2   | Motivations et choix.....  | 14 |
| 1.2.1 | Motivations  | 14 |
| 1.2.2 | Le choix du thème de l'accompagnement .....                                  | 14 |
| 1.2.3 | Pourquoi une thèse ?   | 14 |
| 1.3   | La didactique professionnelle.....   | 15 |
| 1.4   | Le plan de cette thèse.....  | 15 |
| 1.4.1 | Partie 1   | 16 |
| 1.4.2 | Partie 2   | 16 |
| 1.4.3 | Partie 3   | 16 |
| 1.4.4 | Partie 4   | 17 |
| 1.4.5 | Partie 5   | 17 |
| 1.4.6 | Partie 6   | 17 |
| 1.4.7 | Partie 7   | 17 |
| 1.4.8 | Partie 8   | 17 |
| 2     | PRESENTATION DE L'OBJET .....  | 18 |
| 2.1   | Intérêt de l'accompagnement comme sujet de thèse .....                       | 18 |
| 2.2   | Démarche proposée.....   | 19 |
| 2.2.1 | Le contexte de l'entretien d'accompagnement .....                            | 20 |
| 2.2.2 | Les questions relatives aux savoir-faire d'accompagnement .....              | 20 |
| 2.2.3 | Le cadre théorique   | 20 |
| 2.2.4 | Le terrain de recherche  | 21 |
| 2.2.5 | Méthode de recherche   | 21 |
| 2.2.6 | Exploitation des données   | 22 |
| 2.2.7 | Synthèse   | 22 |
| 3     | Partie I : L'ACCOMPAGNEMENT DANS SON CONTEXTE DE SOCIETE.....                | 23 |
| 3.1   | Evolution du marché du travail.....  | 23 |
| 3.1.1 | Un taux de chômage important   | 23 |
| 3.1.2 | La relative protection apportée par un diplôme d'enseignement supérieur..... | 24 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.1.3 | Augmentation des transitions professionnelles.....                             | 24 |
| 3.1.4 | Les cadres : confrontation au chômage et à la mobilité.....                    | 25 |
| 3.1.5 | Les ingénieurs : concernés par la mobilité.....                                | 25 |
| 3.2   | L'individu bousculé, en quête d'orientation.....                               | 26 |
| 3.3   | Des réponses de politiques publiques en matière d'enseignement supérieur ..... | 28 |
| 3.3.1 | Au niveau de l'Europe  | 28 |
| 3.3.2 | Des positions prises en France   | 30 |
| 3.4   | Focus sur l'alternance et l'apprentissage.....                                 | 33 |
| 3.4.1 | Intérêt de la formule alternance   | 33 |
| 3.4.2 | Une modalité en forte croissance dans l'enseignement supérieur .....           | 34 |
| 3.4.3 | Apprentissage et insertion professionnelle .....                               | 35 |
| 3.4.4 | L'apprentissage, facteur d'ouverture sociale ? .....                           | 36 |
| 3.4.5 | Apprentissage/alternance et ingénierie pédagogique.....                        | 39 |
| 3.4.6 | Besoin d'accompagnement  | 41 |
| 3.5   | Synthèse sur le contexte.....  | 46 |
| 3.5.1 | Un besoin actuel dans la société   | 46 |
| 3.5.2 | Un cahier des charges pour l'accompagnement.....                               | 47 |
| 4     | Partie II : CADRE THEORIQUE .....  | 52 |
| 4.1   | La didactique professionnelle.....   | 52 |
| 4.1.1 | Situation  | 52 |
| 4.1.2 | Activité et tâche  | 53 |
| 4.1.3 | Les situations de travail « pour et avec un autre » .....                      | 54 |
| 4.1.4 | Le schème chez Gérard Vergnaud :   | 56 |
| 4.2   | La maîtrise des situations dynamiques.....                                     | 57 |
| 4.2.1 | Environnements dynamiques et didactiques professionnelles .....                | 58 |
| 4.2.2 | L'entretien d'accompagnement : un environnement dynamique ? .....              | 58 |
| 4.2.3 | La maîtrise des situations dynamiques  | 60 |
| 4.3   | Une hypothèse de fonctionnalité des sentiments .....                           | 69 |
| 4.3.1 | Les sentiments : des indicateurs d'adaptation de l'organisme vivant ? .....    | 70 |
| 4.3.2 | Applications possibles à la conduite de l'entretien.....                       | 72 |
| 4.4   | De la maîtrise de la situation à l'instant t .....                             | 73 |
| 4.4.1 | Un besoin d'observer et d'analyser des prises de décision rapides .....        | 73 |
| 4.4.2 | Un mode de fonctionnement rapide du cerveau .....                              | 74 |
| 4.5   | Compléments théoriques .....   | 75 |
| 4.5.1 | Du niveau de compétences, du développement et de l'expertise .....             | 76 |
| 4.5.2 | Motivation et engagement   | 83 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.5.3 | Le développement de nouvelles identités professionnelles..... | 86  |
| 4.5.4 | Sujet capable et développement identitaire .....              | 88  |
| 4.5.5 | Le langage comme outil  | 90  |
| 4.6   | Synthèse du cadre théorique .....                             | 95  |
| 5     | Partie III: ANALYSE BIBLIOGRAPHIQUE.....                      | 100 |
| 5.1   | Sélection de références .....                                 | 100 |
| 5.2   | L'approche proposée présente des originalités .....           | 101 |
| 5.3   | Des traits saillants de l'accompagnement.....                 | 102 |
| 5.3.1 | Contexte de l'accompagnement                                  | 102 |
| 5.4   | Finalités de l'accompagnement.....                            | 103 |
| 5.4.1 | Produits de sortie de l'activité d'accompagnement.....        | 104 |
| 5.5   | Acteurs de l'accompagnement.....                              | 105 |
| 5.5.1 | Accompagnateurs   | 105 |
| 5.5.2 | Accompagnés   | 105 |
| 5.6   | Situations de l'accompagnement .....                          | 106 |
| 5.6.1 | Situations objets de l'accompagnement                         | 106 |
| 5.6.2 | Situations d'accompagnement                                   | 108 |
| 5.7   | Posture de l'accompagnateur .....                             | 110 |
| 5.7.1 | Posture et qualités   | 110 |
| 5.7.2 | L'activité de l'accompagnateur                                | 113 |
| 5.7.3 | Des conditions indispensables                                 | 118 |
| 5.7.4 | Outils dans le cours de l'entretien                           | 120 |
| 5.7.5 | La finalisation de l'entretien                                | 120 |
| 5.7.6 | Risques et difficultés liées à l'accompagnement .....         | 120 |
| 5.7.7 | Prévention des risques  | 122 |
| 5.7.8 | La prise en compte du temps                                   | 123 |
| 5.7.9 | Synthèse de l'analyse bibliographique                         | 124 |
| 6     | Partie IV : SYNTHÈSE ET PROBLÉMATIQUE.....                    | 125 |
| 7     | Partie V : MÉTHODES DE RECHERCHE.....                         | 131 |
| 7.1   | Introduction.....   | 131 |
| 7.2   | Aperçu général.....   | 132 |
| 7.3   | Champ d'observation .....                                     | 134 |
| 7.3.1 | L'entretien individuel des apprentis ingénieurs du Cesi.....  | 134 |
| 7.4   | Recueil et exploitation des données .....                     | 135 |
| 7.5   | Modalités choisies et données recueillies.....                | 135 |
| 7.5.1 | L'étude documentaire  | 136 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 7.5.2 | L'enquête  | 136 |
| 7.5.3 | L'enregistrement d'entretiens d'accompagnement .....   | 137 |
| 7.5.4 | Les entretiens « sur auto-debrief »  | 139 |
| 7.5.5 | Entretiens d'accompagnateurs sur leurs pratiques.....  | 141 |
| 7.5.6 | Groupes d'accompagnateurs  | 141 |
| 7.6   | Problématique de l'accès à la conduite de l'entretien d'accompagnement.....  | 142 |
| 7.6.1 | Intrusion dans la confidentialité et impact sur l'entretien .....  | 142 |
| 7.6.2 | Accéder à des entretiens   | 145 |
| 7.6.3 | Suivi longitudinal   | 146 |
| 7.6.4 | Intérêts et limites de modalités techniques .....  | 147 |
| 7.7   | Position particulière du chercheur.....  | 148 |
| 7.8   | Synthèse du recueil des données .....  | 150 |
| 7.9   | Analyse des données.....   | 152 |
| 7.9.1 | Retranscrire ou non les données sonores .....  | 152 |
| 7.9.2 | Identification des composantes du schème et de la maîtrise des situations dynamiques                                       | 152 |
| 7.9.3 | Synthèse des données   | 163 |
| 7.10  | Analyse du débrief de l'accompagnateur entretien N°18.....   | 166 |
| 8     | Partie VI : ANALYSE DE LA TÂCHE .....  | 170 |
| 8.1   | L'activité d'entretien d'accompagnement dans son contexte .....  | 170 |
| 8.2   | Les écoles d'ingénieur et l'apprentissage .....  | 170 |
| 8.3   | Le Cesi .....  | 171 |
| 8.3.1 | Un peu d'histoire  | 172 |
| 8.3.2 | La forte culture du Cesi   | 173 |
| 8.3.3 | Le Cesi en 2015  | 177 |
| 8.3.4 | L'accompagnement : l'annonce du Cesi   | 178 |
| 8.4   | Présentation de la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi .....   | 182 |
| 8.4.1 | Quelques caractéristiques de la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi  | 183 |
| 8.4.2 | L'emploi à l'issue de la formation d'ingénieur par apprentissage .....   | 185 |
| 8.4.3 | L'ouverture sociale  | 186 |
| 8.4.4 | Synthèse : tâche induite par le contexte de l'organisme et le cadre général de la formation d'ingénieurs par apprentissage | 188 |
| 8.5   | La tâche prescrite d'accompagnement au sein de la formation d'ingénieurs par apprentissage .....                           | 189 |
| 8.5.1 | Le cadre prescrit  | 189 |
| 9     | LES DEUX ACTEURS DES ENTRETIENS .....  | 208 |



|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 9.1    | Les accompagnateurs du Cesi.....   | 208 |
| 9.1.1  | Les salariés du Cesi   | 208 |
| 9.1.2  | Qui sont les formateurs-accompagnateurs ? .....  | 208 |
| 9.2    | Les accompagnés : perceptions et objets de l'accompagnement .....  | 210 |
| 9.2.1  | Maîtrise de la situation de formation par l'accompagné.....  | 210 |
| 9.2.2  | Maîtrise de la situation d'entretien par l'accompagné.....   | 216 |
| 9.2.3  | Maîtrise de la situation d'entretien par l'accompagnateur .....  | 220 |
| 9.3    | La gestion de la relation humaine .....  | 224 |
| 9.3.1  | Spécificités à prendre en compte   | 224 |
| 9.4    | Synthèse de l'analyse du contexte des entretiens.....  | 229 |
| 10     | ANALYSE D'UN ENTRETIEN et d'un PARCOURS EMBLEMATIQUES : le cas<br>d'Isabelle .....                             | 232 |
| 10.1   | Introduction à l'entretien N°18.....   | 232 |
| 10.2   | Familles de situation (entretien N°18).....  | 232 |
| 10.2.1 | La situation propre de l'entretien N°18  | 233 |
| 10.2.2 | Séquences et thématiques   | 233 |
| 10.2.3 | Durées et répartition du temps   | 233 |
| 10.3   | Objets et enjeux des séquences .....   | 235 |
| 10.3.1 | Informations de sortie pour les protagonistes .....  | 243 |
| 10.4   | Analyse de la conduite des séquences de l'entretien N°18 par l'accompagnateur<br>249                           |     |
| 10.4.1 | Point de vue initial de l'accompagnateur   | 249 |
| 10.4.2 | Analyse du déroulement de l'entretien  | 255 |
| 10.5   | Bilan sur l'analyse de l'entretien N°18 .....  | 325 |
| 10.5.1 | Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur<br>(synthèse entretien N°18)              | 327 |
| 10.5.2 | Modalités d'action de l'accompagnateur sur le système de maîtrise des<br>situations dynamiques de l'accompagné | 329 |
| 10.5.3 | Ressources de l'accompagnateur   | 332 |
| 10.5.4 | Compromis cognitif   | 350 |
| 10.6   | Conclusions.....   | 362 |
| 11     | LA CONDUITE DES ENTRETIENS D'UNE ACCOMPAGNATRICE.....  | 365 |
| 11.1   | Démarche.....  | 365 |
| 11.2   | Stratégie de conduite des entretiens .....   | 366 |
| 11.2.1 | Des buts d'accompagnement relatifs à l'auto-bilan et aux orientations de vie                                   | 366 |
| 11.2.2 | Engagement dans la formation   | 378 |
| 11.2.3 | « L'écart » et son traitement  | 400 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 11.2.4 | Considérations de l'accompagnatrice sur sa pratique .....                                  | 428 |
| 11.2.5 | Retour sur soi de l'accompagnateur   | 439 |
| 11.2.6 | La cohérence   | 440 |
| 11.2.7 | Savoir-faire particulièrement sollicités par Maud .....                                    | 446 |
| 11.3   | Bilan de l'analyse des entretiens avec Maud .....  | 448 |
| 11.3.1 | Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur.....                  | 448 |
| 11.3.2 | Les grandes dimensions de la conduite de l'entretien chez Maud .....                       | 453 |
| 11.3.3 | Thèmes de l'entretien  | 473 |
| 11.3.4 | Composantes du schème de l'accompagnateur.....   | 474 |
| 11.3.5 | Ressources de l'accompagnateur : formules types (Maud).....                                | 483 |
| 11.3.6 | Contrôle d'action et traitement des compromis cognitifs de l'accompagnateur                | 488 |
| 11.4   | Conclusions.....   | 497 |
| 12     | AUTRES ACCOMPAGNATEURS .....   | 501 |
| 12.1   | Résultats de l'analyse des entretiens avec Félix et Sylvie .....                           | 503 |
| 12.1.1 | Diagnostic et actions sur le système de maîtrise des situations dynamiques des accompagnés | 503 |
| 12.1.2 | Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur.....                  | 513 |
| 12.1.3 | Composantes du schème de l'accompagnateur.....   | 534 |
| 12.1.4 | Ressources de l'accompagnateur : formules types (Félix et Sylvie) .....                    | 539 |
| 12.1.5 | Contrôle d'action et traitement des compromis cognitifs de l'accompagnateur                | 542 |
| 12.1.6 | Différences entre accompagnateurs  | 550 |
| 12.2   | Conclusions.....   | 552 |
| 13     | LES SEQUENCES INTRODUCTIVES ET CONCLUSIVES.....  | 555 |
| 13.1   | Séquences introductives .....  | 555 |
| 13.1.1 | La présentation des interlocuteurs et leur mise en présence .....                          | 556 |
| 13.1.2 | Cadre et moments de l'entretien  | 556 |
| 13.1.3 | Le contenu de l'entretien  | 558 |
| 13.1.4 | La posture pendant l'entretien   | 560 |
| 13.1.5 | La transition vers la suite de l'entretien   | 560 |
| 13.1.6 | La gestion de la séquence introductive   | 563 |
| 13.2   | Séquences conclusives.....   | 565 |
| 13.2.1 | La mention constructive  | 566 |
| 13.2.2 | L'annonce de la conclusion   | 569 |
| 13.2.3 | La prolongation  | 571 |
| 13.2.4 | La conclusion  | 574 |
| 13.3   | Conclusion.....  | 576 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 14      | COMPLEMENTS : INVITER A UNE ADAPTATION DE COMPORTEMENT .....              | 579 |
| 15      | COMPLEMENTS SUR LA COHERENCE .....  | 590 |
| 15.1    | Analyse des données.....  | 590 |
| 15.2    | Conclusion.....   | 596 |
| 16      | Partie VII : SYNTHESE DES RESULTATS .....                                 | 597 |
| 16.1    | Contexte de l'activité :.....   | 597 |
| 16.2    | Le dispositif pédagogique .....   | 597 |
| 16.3    | Les acteurs.....  | 598 |
| 16.3.1  | Les accompagnés :   | 598 |
| 16.3.2  | Les accompagnateurs :   | 598 |
| 16.4    | Activité de l'accompagnateur pendant l'entretien .....                    | 598 |
| 16.5    | Les buts des accompagnateurs .....  | 599 |
| 16.6    | Concept organisateur : la cohérence .....                                 | 604 |
| 16.6.1  | Le système de maîtrise des situations dynamiques .....                    | 604 |
| 16.6.2  | La cohérence  | 606 |
| 16.7    | Concept organisateur : l'adaptation .....                                 | 612 |
| 16.8    | Modèle global de l'action des accompagnateurs lors des entretiens .....   | 622 |
| 16.9    | Diagnostiquer .....   | 626 |
| 16.9.1  | Le concept d'écart en rapport à une figure d'accompagné de référence..... | 626 |
| 16.9.2  | Formulation et pondérations du diagnostic .....                           | 626 |
| 16.9.3  | Etablir un diagnostic   | 628 |
| 16.9.4  | Validation du diagnostic  | 647 |
| 16.10   | Inviter à des adaptations .....   | 648 |
| 16.10.1 | S'assurer de la qualité de la relation                                    | 650 |
| 16.10.2 | Identifier un état propice de la situation                                | 651 |
| 16.10.3 | Inviter à une adaptation  | 653 |
| 16.10.4 | Formules types : les assertions   | 661 |
| 16.10.5 | Schéma de synthèse  | 665 |
| 16.11   | Activités introductives et conclusives .....                              | 670 |
| 16.12   | Gestion transversale de la relation et de l'engagement.....               | 672 |
| 16.12.1 | La gestion de la relation   | 672 |
| 16.12.2 | Gestion de l'engagement   | 674 |
| 16.13   | Piloter l'action d'entretien .....  | 676 |
| 16.13.1 | Les variables clés et leurs valeurs critiques.....                        | 676 |
| 16.13.2 | Décisions de changement de séquence/domaine .....                         | 678 |
| 16.13.3 | La prise en compte du facteur temporel                                    | 679 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 16.13.4 | Les contrôles d'action des accompagnateurs.....   | 682 |
| 16.13.5 | Gestion des risques   | 690 |
| 16.13.6 | Familles de situation   | 691 |
| 16.13.7 | Les traits de tempérament des accompagnateurs et des accompagnés .....  | 693 |
| 16.13.8 | Bibliothèque d'invariants   | 696 |
| 16.13.9 | De l'usage de la cohérence  | 697 |
| 16.14   | Conduite de l'entretien d'accompagnement : synthèse .....   | 711 |
| 17      | Partie VIII : CONCLUSION .....  | 714 |
| 17.1    | Les résultats .....   | 714 |
| 17.2    | Intérêts des dispositions de recherche .....  | 724 |
| 17.3    | Perspectives relatives à la professionnalisation des accompagnateurs.....   | 725 |
| 18      | REMERCIEMENTS.....  | 730 |
| 19      | ANNEXES .....   | 731 |
| 19.1    | Annexes A : Analyse de l'activité .....   | 732 |
| 19.2    | Annexes A : Le schème .....   | 733 |
| 19.3    | Annexes A : Composantes du système de maîtrise d'une situation dynamique .  | 734 |
| 19.4    | Annexes A : Nomenclature logigramme .....   | 735 |
| 19.5    | Annexes A : Liste des enregistrements d'entretiens d'accompagnement .....   | 736 |
| 19.6    | Annexes A : Liste des entretiens / position dans le temps .....   | 737 |
| 19.7    | Annexes A : Liste des interviews d'accompagnateur sur leur pratique .....   | 738 |
| 19.8    | Annexes B : Références bibliographiques sélectionnées.....  | 740 |
| 19.9    | Annexes B : Enquête « Accompagnateurs » .....   | 743 |
| 19.9.1  | Contexte de l'enquête :   | 743 |
| 19.9.2  | Les résultats   | 743 |
| 19.10   | Annexes B : Grille d'enquête « Accompagnateurs » .....  | 747 |
| 19.11   | Annexes B : Questions des enquêtes « accompagnés » .....  | 751 |
| 19.12   | Annexes B : Extraits d'enquête auprès des apprentis sur les entretiens d'accompagnement .....                                 | 755 |
| 19.13   | Annexes B : Présentation de la démarche et consignes accompagnateur .....   | 758 |
| 19.14   | Annexes B : Thématiques pour des entretiens chercheur/accompagnateur sur la pratique d'accompagnement .....                   | 762 |
| 19.15   | Annexes B : Extrait entretien Francis accompagne Isabelle (N°18) : séquence matières scientifiques .....                      | 764 |
| 19.16   | Annexes B : Séquences de l'entretien « Francis accompagne Isabelle » N°18   | 766 |
| 19.17   | Annexes B : Composantes du système de maîtrise des situations des accompagnés (à partir des entretiens sur autodebriefs)..... | 771 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 19.18 | Annexes B : Scripts d'invitation à l'adaptation (groupes d'accompagnateurs) | 779 |
| 19.19 | Annexes B : Repères génériques pour établir un diagnostic.....              | 783 |
| 19.20 | Annexes B : Analyse des sentiments évoqués et des situations associées....  | 789 |
| 19.21 | Annexes B : Invariants mobilisés par des accompagnateurs .....              | 804 |
| 20    | BIBLIOGRAPHIE .....   | 851 |

# 1 INTRODUCTION

## 1.1 Ma trajectoire

Le travail qui va suivre aborde le sujet de l'accompagnement. Cette activité vise à apporter une aide aux personnes au cours d'une tranche de vie, souvent en soutien à une transition à opérer.

Avant de développer cet aspect, il me paraît opportun de présenter au lecteur quelle est ma propre trajectoire. De quels points de vue, expériences, transitions mais aussi considérations et motivations s'est construite la posture de chercheur à partir de laquelle je vais mener cette étude.

### ***1.1.1 Mon parcours professionnel***

Après le baccalauréat, j'ai suivi une formation d'ingénieur généraliste complétée plus tard par un DESS d'administration des entreprises en cours du soir et samedi.

Un temps de coopération, dans des villages du sud de l'Inde, m'a ouvert à l'altérité, l'immensité culturelle indienne, la pauvreté, la gaieté... Ce séjour fut aussi marqué par la découverte d'une pédagogie basée notamment sur la responsabilisation, les jeux et la joie.

Le projet de former a été présent dès mes études d'ingénieur, mais sans en connaître les modalités possibles. Je souhaitais d'abord valoriser mon diplôme et avoir une expérience professionnelle d'ingénieur. Cette dernière s'est déroulée pendant neuf ans et demi, au sein de deux groupes industriels internationaux, l'un français, l'autre américain, à des postes de responsable

méthodes, production, planification. J'ai optimisé des postes et l'organisation de travail, puis managé des équipes.

J'ai choisi l'entreprise de mon premier emploi parce qu'elle développait des îlots autonomes de production. Contribuer à développer l'autonomie des personnes, individuellement et en groupe, et leur permettre de prendre en main leur activité (dans une certaine mesure) était le facteur déterminant de ma motivation pour ce choix. Cet environnement m'a conduit à m'intéresser à la sociologie de la technique et aux développements des unités autonomes de travail. Dans la deuxième entreprise, l'environnement était moins porteur pour cette vision, même si une usine avec des unités autonomes existait aux Etats-Unis et poussait loin, avec une forte instrumentation, des principes d'autogestion. J'ai alors voulu consolider mes connaissances dans ces domaines et j'ai suivi quelques cours en psychologie du travail le samedi au CNAM.

La première formation continue que j'ai suivie s'est déroulée durant ces premières années autour d'un jeu de simulation de production. Ce fut une petite révélation : on pouvait aussi former ainsi ! Et voir se dérouler la réflexion du groupe au travail autour des situations de jeu m'intéressait beaucoup.

### ***1.1.2 Le virage de la formation***

Au bout de ces 9 années et demie, des circonstances professionnelles ont parachevé une réflexion engagée depuis longtemps. Si je m'émerveille et suis curieux du génie humain capable de concevoir des installations techniques, je n'ai pas de motivation particulière à gérer ces systèmes. Ma passion réside davantage dans l'aide à apporter aux personnes qui incarnent ce génie

humain pour qu'elles développent toutes leurs potentialités, en pleine humanité.

L'offre d'emploi du Cesi stipulait un poste d'ingénieur formateur en formation continue d'ingénieur. L'accompagnement de la personne et de son projet professionnel tout comme le réalisme de la prise en compte de l'entreprise étaient centraux, et originaux. J'ai choisi de rejoindre ce dispositif.

#### **1.1.2.1 Une transition professionnelle**

Cette période m'a fait expérimenter une transition professionnelle forte, avec ses questionnements et ses besoins de repères. Elle m'a permis également de travailler les sciences humaines.

#### **1.1.2.2 Des fonctions diversifiées**

De 1993 à 2007, j'ai exercé diverses fonctions (pilote de dispositifs, responsable qualité, responsable de centre de profit puis d'établissement) qui m'ont progressivement fait évoluer à différents niveaux de responsabilités d'activité tout en ayant une forte implication dans l'accompagnement parfois des stagiaires, parfois des collaborateurs. J'ai énormément appris des apprenants et des situations d'apprentissage auxquelles ils étaient exposés.

En 2006, j'ai proposé de travailler sur des évolutions de la pédagogie. Dans une période de développement des e-portfolios et d'affirmation par le Cesi que l'un de ses cœurs de métier était l'accompagnement du développement de nouvelles identités professionnelles, il en a découlé le lancement du projet Viacesi : la création d'une plateforme web pour aider les apprenants et diplômés du Cesi à gérer leur projet professionnel tout au long de la vie. Chef de projet, j'ai eu l'occasion de conduire une première formalisation des savoir-



faire d'accompagnement du projet professionnel et des pratiques en vue de leur mise en forme informatique. L'orientation prise a été le développement d'une plateforme web qui associe description des parcours professionnels et de formation, bilan de compétences, diagnostic de motivation et qualités personnelles, métiers préparés et visés (descriptifs dont compétences), portefeuilles de compétences, plan d'action, outils de gestion des démarches (CV, organisation des recherches de stage et d'emploi). Viacesi a été proposé à 18000 stagiaires et diplômés à partir de 2009. Le site a été fermé en 2017. Selon mon analyse, le déficit de formation à l'accompagnement des enseignants explique, en partie, leur manque d'implication pour se saisir de cette plateforme.

### ***1.1.3 L'inflexion vers une part de recherche***

En 2009, alors que le projet Viacesi était encore en préparation, j'ai proposé que l'accompagnement soit un objet de recherche. Cette proposition est arrivée au moment où le Cesi était sommé par la CTI de développer de la recherche. Bernard Blandin poussait à la mise sur pied d'un laboratoire. En janvier 2010, le conseil d'administration validait la création du Laboratoire d'Ingénierie des Environnements d'Apprentissage qu'a dirigé Bernard Blandin<sup>1</sup>. Dans ce cadre, un tiers temps m'était confié pour effectuer des recherches sur l'accompagnement.

J'avais proposé que ce travail s'effectue dans le cadre d'une thèse, puis qu'un ouvrage puisse en découler. Quelques mois plus tard, il m'était

---

<sup>1</sup> Ce laboratoire est devenu en 2017 un axe du LINEACT (Laboratoire d'innovation numérique pour les entreprises et les apprentissages au service de la compétitivité des territoires)

demandé d'inverser : écrire un livre d'abord, et la thèse pourrait suivre. Le livre m'a permis de partager l'expérience issue d'une vingtaine d'années d'expérience en ingénierie et management de formations, et d'un millier d'entretiens d'accompagnement. Ces lignes ouvrent l'étape de la rédaction de la thèse...

## **1.2 Motivations et choix**

### ***1.2.1 Motivations***

Pour conclure ma présentation, voici quelques mots sur mes motivations pour ce travail. J'ai toujours aimé connaître et transmettre. Connaître au sens d'apprendre par l'expérience (lire un livre est aussi une expérience). Connaître non pas pour le pur plaisir de l'érudition, mais pour l'efficacité de l'action et le positionnement de l'être humain face à son existence et à la vie en général. Et transmettre pour partager l'expérience acquise et aider d'autres à gagner du temps, à se développer au mieux de leurs capacités, à vivre avec un « davantage » leur existence.

### ***1.2.2 Le choix du thème de l'accompagnement***

L'accompagnement des personnes est le sujet que j'ai choisi car accompagner comporte une forme de transmission à l'accompagné, forme qui me tient à cœur. Accompagner la personne prend aussi en compte, pour une part, la question de l'orientation, autre point qui me tient à cœur. Enfin, la visée de cette thèse est une meilleure connaissance de la conduite de l'action d'accompagnement en vue de former les enseignants qui exerceront cette activité.

### ***1.2.3 Pourquoi une thèse ?***

Pourquoi faire une thèse ? Principalement pour quatre raisons en ce qui me concerne : apprendre le métier de chercheur, re-capitaliser mon expérience en la consolidant avec des apports théoriques, approfondir ma réflexion sur l'accompagnement en analysant d'autres pratiques, et enfin fournir une contribution scientifique à la connaissance de cette activité qui, en principe, œuvre au développement de la personne.

Ce travail arrive à un moment où la proposition n°20 du rapport « Pour une société apprenante » préconise de : « prendre appui sur la recherche pour faire évoluer la pédagogie et les processus d'apprentissage » (Béjean & Monthubert, 2015, p. 174). Il semble donc d'actualité et j'espère qu'il contribuera aussi à cette finalité.

### **1.3 La didactique professionnelle**

Ayant évoqué mon projet avec Bernard Blandin, ce dernier m'a conseillé de prendre contact avec Patrick Mayen. Je me suis aperçu que la didactique professionnelle correspondait exactement au type de recherche que je souhaitais mener. Patrick Mayen menait des recherches sur l'accompagnement. Il acceptait de diriger mon travail. Je me suis inscrit à l'unité propre de recherche « Développement professionnel et formation » à Dijon.

### **1.4 Le plan de cette thèse**

L'objet du travail présenté ici est de mieux connaître et comprendre le travail d'accompagnateur, notamment celui mis en œuvre par des enseignants qui accompagnent des apprentis de l'enseignement supérieur. Il s'inscrit dans une perspective de contribuer au développement des formations à cette activité.

J'ai fait le choix de circonscrire le sujet à l'accompagnement des apprentis en raison du développement actuel de cette formule et de l'accessibilité dont je dispose pour ce champ. Je l'ai aussi choisi parce que j'ai l'intuition qu'une grande partie de ce qui sera trouvé pourrait valoir également pour l'accompagnement d'autres modalités de formation (formation continue, étudiants, etc.).

La présentation de mon travail s'effectuera comme suit.

#### **1.4.1 Partie 1**

Une première partie examinera le contexte de société dans lequel s'inscrit le besoin d'accompagnement. Les impacts des orientations de l'Europe en matière d'enseignement y seront soulignés ainsi que ceux liés aux évolutions de la société. Parmi les évolutions de l'enseignement supérieur, le développement des formations en alternance sera examiné ainsi que ses conséquences en termes d'accompagnement.

#### **1.4.2 Partie 2**

Dans cette partie, le cadre théorique sera posé. Identifier les compétences et savoir-faire mobilisés en accompagnement conduira à :

- Faire une analyse du travail de l'entretien d'accompagnement, à des fins de formation, à partir de la didactique professionnelle.
- Considérer la conduite de l'entretien d'accompagnement comme une conduite d'action en situation dynamique.

#### **1.4.3 Partie 3**

Au sein de cette partie, l'examen des publications montrera que les données actuelles décrivent ce qu'est ou devrait être l'accompagnement, mais peu comment conduire l'entretien d'accompagnement.

#### **1.4.4 Partie 4**

La quatrième partie définira la problématique.

#### **1.4.5 Partie 5**

La cinquième partie décrira la démarche suivie pour le recueil des données : entretiens d'accompagnements, entretiens du chercheur avec des accompagnateurs, séquences de travail d'accompagnateurs sur des mises en situation relatives à l'accompagnement, enquêtes.

#### **1.4.6 Partie 6**

La sixième partie portera sur l'analyse des données et les résultats qui pourront être dégagés. Elle comportera l'analyse du contexte de l'activité et de la tâche, l'examen d'un entretien emblématique, les analyses de l'activité d'une accompagnatrice expérimentée, puis de deux autres accompagnateurs. Elle sera complétée d'analyses des débuts et fins d'entretien, de la production de groupes d'accompagnateurs relative à l'invitation à une adaptation de comportement et d'un approfondissement sur le concept de cohérence.

#### **1.4.7 Partie 7**

La septième partie dressera une synthèse des résultats et présentera les caractéristiques des conduites des entretiens d'accompagnement des accompagnateurs observés dans de cette thèse.

#### **1.4.8 Partie 8**

Cette dernière partie constituera la conclusion.

## **2 PRESENTATION DE L'OBJET**

### **2.1 Intérêt de l'accompagnement comme sujet de thèse**

Pourquoi s'intéresser à l'accompagnement comme sujet de thèse ? Et quel objectif poursuivre ?

Salarié d'un organisme de formation qui a placé depuis sa création l'étudiant au centre de sa pratique pédagogique, j'y ai découvert un exercice de l'accompagnement très étoffé. Il s'intéresse à la réussite académique de l'étudiant. Il souhaite satisfaire l'entreprise. Il veut rendre « professionnel » l'apprenant sans y sacrifier le projet personnel. Il prépare l'insertion en fin de formation et ce faisant il fournit des repères pour de futures transitions professionnelles.

L'accompagnement ainsi conduit propose une aide qui articule les savoirs apprendre et agir en centre et en entreprise.

Peu à peu, je me suis aperçu que cette posture d'accompagnement était assez peu commune. Elle intègre plusieurs dimensions simultanément. Elle est encore peu mise en place dans l'enseignement supérieur.

Dans le même temps, j'ai fait le constat des besoins énormes des individus modernes d'être aidés dans des situations nouvelles pour eux, comme acquérir une posture professionnelle, obtenir un diplôme, construire des projets professionnels, opérer des choix, identifier des capacités et aspirations...

Je me suis senti parfois vaciller en m'interrogeant sur les compétences effectives dont je disposais pour répondre à de telles problématiques. Leurs enjeux, pour les accompagnés, portent sur : l'efficacité dans le travail, la réussite professionnelle, le développement personnel, le mieux vivre sa vie professionnelle et sa conjugaison avec les autres pans de l'existence, l'épanouissement. Des choix sont abordés, parfois liés à des contraintes personnelles fortes (santé, économie, sentiments,...). Des remises

en cause sont proposées. Des risques sont à éviter comme imposer son modèle, démotiver, manquer d'ambition pour l'accompagné... Comment aborder des situations types telles que :

- Accompagné : « Je ne pense pas être fait pour ce métier. Je crois qu'il est préférable que j'arrête la formation ».
- Accompagné : « Je ne sais pas laquelle de ces missions choisir ? »
- L'accompagnateur : « Comment lui faire comprendre que sans changer de comportement sa relation aux autres sera toujours délicate et non acceptée sur le plan professionnel ? »

Au fil de l'expérience, j'ai fait le constat de l'évolution de ma capacité à mieux traiter de telles questions, à aborder des cas plus variés, à aller plus vite à des points clés, à mieux investiguer et proposer des pistes d'évolution. J'ai eu des retours d'accompagnés qui m'ont manifesté leurs progressions heureuses. Qu'avais-je donc appris de toutes ces rencontres (et par ailleurs) qui avait ainsi transformé ma pratique ? Aurais-je pu l'apprendre plus vite ? Avoir des repères plus tôt ? Avoir fourni une prestation plus performante à plus d'accompagnés ?

En parallèle, je me suis rendu compte du développement en cours de l'accompagnement d'une façon générale dans la société, et particulièrement dans l'enseignement supérieur. Et du besoin en formation qui en découlait.

Ainsi, s'est posée pour moi avec plus d'acuité la question de ce que peut-être le savoir-faire mis en œuvre pour conduire l'entretien d'accompagnement (avec une efficacité suffisante) ? Chercher à y répondre en usant de la rigueur scientifique et en s'ouvrant à la pratique de confrères ont été à la fois des moyens et des moteurs de ce travail.

## **2.2 Démarche proposée**

Pour répondre au questionnement précédent, ma démarche se décompose dans les étapes qui suivent.

### **2.2.1 Le contexte de l'entretien d'accompagnement**

Une première démarche sera de préciser le contexte dans lequel se situe l'entretien d'accompagnement. A quels besoins souhaite-t-il répondre ? Qu'est-ce qu'en attend la société ? Qu'en est-il des besoins en formation à ce sujet ? De la connaissance sur les compétences mises en œuvre par l'accompagnateur ? De la transition professionnelle des enseignants-chercheurs qui doivent adopter une posture d'accompagnateur ?

### **2.2.2 Les questions relatives aux savoir-faire d'accompagnement**

Cette compréhension des enjeux, des difficultés et des lacunes identifiées orientera par la suite la recherche des savoir-faire d'accompagnement. En première approche, il me semble que le champ théorique exploré sur le sujet a plutôt couvert les grands invariants de l'accompagnement, caractérisant cette activité d'une façon générale. Mais la façon de la réaliser est rarement décrite. Les paramètres et les conduites d'action en situation sont peu traités. Quels sont alors les critères et les raisonnements utilisés, en situation, dans la conduite de l'entretien d'accompagnement, par exemple d'apprentis ?

### **2.2.3 Le cadre théorique**

Pour aborder ces questions, deux champs théoriques m'ont paru plein de promesses.

Le premier est celui de la didactique professionnelle. Cette dernière vise à étudier les situations de travail en vue de la formation. Or, il s'agit bien ici d'étudier le travail de l'accompagnateur en vue de la formation de futurs accompagnateurs.



Le deuxième champ est celui de la maîtrise des situations dynamiques. Je prends pour hypothèse que conduire un entretien d'accompagnement peut être examiné comme la maîtrise de la situation dynamique d'entretien par l'accompagnateur.

De même, l'objet de l'entretien pourrait concerner la maîtrise par l'accompagné de différentes situations dynamiques qu'il a à traiter durant sa formation. Par exemple obtenir un diplôme, obtenir un emploi, ou encore gérer la situation de coordonner les deux actions précédentes...

Maîtriser des situations dynamiques conduit, notamment, à s'intéresser à la gestion du temps, à la prise de risques, aux représentations et diagnostics de situation, aux actions mises en œuvre, aux compromis cognitifs qui fournissent l'arbitrage au sein des possibles dans le champ des contraintes perçues.

Je souhaite également m'intéresser aux savoir-faire de conduite d'entretien dans de petites séquences de l'entretien, là où des décisions rapides doivent être prises. Y a-t-il à ce niveau des éléments spécifiques à la compétence de conduite de l'entretien d'accompagnement ?

### ***2.2.4 Le terrain de recherche***

Pour mener à bien cette investigation, je prendrai pour terrain d'observation le Cesi qui est l'un des premiers organismes à avoir formé des ingénieurs par apprentissage. Cet organisme (qui m'emploie) a une pratique, ancienne et reconnue, qui aborde de multiples facettes me paraissant rarement être travaillées ensemble par ailleurs (suivi académique et en entreprise, projet professionnel et développement d'une nouvelle identité professionnelle).

### ***2.2.5 Méthode de recherche***

Ma méthode reposera sur l'analyse d'enregistrements d'entretiens entre accompagnateurs et accompagnés. J'utiliserai aussi des interviews menées auprès

d'accompagnateurs et des mises en situation d'accompagnateurs relatives à des séquences critiques d'accompagnement. Des enquêtes fourniront quelques informations relatives à des groupes d'accompagnateurs ou d'accompagnés.

### **2.2.6 Exploitation des données**

L'exploitation des données visera à identifier les invariants qui organisent l'activité des accompagnateurs ainsi qu'à repérer le contenu des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques des accompagnés pour en dégager les buts, concepts, variables et règles d'action régissant la conduite des entretiens par les accompagnateurs observés

### **2.2.7 Synthèse**

Une synthèse finale montrera ce qui peut être retenu, à partir de l'analyse des données recueillies, comme caractéristiques de l'activité de conduite des entretiens par les accompagnateurs observés.

Tels sont les objectifs poursuivis et le chemin auquel je convie maintenant le lecteur.

### **3 PARTIE I : L'ACCOMPAGNEMENT DANS SON CONTEXTE DE SOCIÉTÉ**

Pourquoi s'intéresser à l'accompagnement dans l'enseignement supérieur ? Quels avantages présente cette activité pour la société ?

L'accompagnement semble puiser de ses raisons d'être dans l'aide à apporter à des personnes pour affronter des situations difficiles. Le contexte de société présente des sources de telles difficultés, notamment au regard de l'insertion professionnelle et de la construction de l'identité individuelle.

#### **3.1 Evolution du marché du travail**

L'évolution des techniques et la mondialisation paraissent impacter fortement le marché de l'emploi, avec l'émergence rapide de nouveaux secteurs d'activité et la destruction d'anciens, les tensions d'une compétition internationale (Dubar, 2010a). La « modernisation » serait un processus de « rationalisation et destruction créatrice » (p.96). Ces transformations obligerait des groupes entiers de la population à changer de domaine, comme ce fut le cas pour les employés du secteur agricole vers celui industriel, puis vers le tertiaire (Dubar, 2010a).

La nature même du travail serait transformée. De nos jours, il « commence par un projet et se termine par un produit » (Savickas, 2011, p. 9). L'individu opèrerait donc davantage sur des missions que dans un poste. Cela serait le cas dans toute la société occidentale au point de produire « le travailleur précaire » (p.9-10).

Pour Dubar, le travail évolue vers davantage de : « résolution de problème », « mise en œuvre de compétence » et « relation de service » (Dubar, 2010a, p. 106-115). On parle aussi de « fonction professionnelle insérée dans un réseau » (Guichard & Huteau, 2006b, p. 11).

##### **3.1.1 Un taux de chômage important**

En France, l'adaptation technique et économique, entre autres choses, ferait que « l'emploi est aujourd'hui plus précaire qu'hier » (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2012, p. 5). En 2013, le chômage touche 9,8% de la population et 3,9% des cadres (Insee, 2013). Il atteint 10,3% de la population active au premier trimestre 2015 (Insee, 2015).

### **3.1.2 La relative protection apportée par un diplôme d'enseignement supérieur**

L'enseignement supérieur semble contribuer à un moindre impact du chômage. Un diplôme de l'enseignement supérieur serait « un atout pour l'emploi et la carrière » (MENESR, 2015, p. 6) et protégerait du chômage (Martinelli & Minni, 2013). Ainsi, en 2012, 20 % des actifs ayant terminé leurs études depuis un à quatre ans (actifs récents) étaient au chômage et cette part atteignait 47% chez les non-diplômés (Martinelli & Minni, 2013). Ce taux est encore moindre, 10%, chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (Ibid.).

Cependant, face aux difficultés du marché du travail, les jeunes diplômés à bac+5 semblent anticiper peu leur recherche d'emploi et accepter des postes dont ils jugent la qualification inférieure à la leur, tout en étant globalement satisfaits de leur situation (APEC, 2014). Ce pourrait être là un exemple d'objet de travail possible en accompagnement.

### **3.1.3 Augmentation des transitions professionnelles**

La fréquence des passages par le chômage aurait sensiblement augmenté les transitions professionnelles -les transitions professionnelles marquent un changement de situation (emploi, employeur, chômage, inactivité) entre deux dates - (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2010).

« Le nombre de transitions entre l'emploi et le chômage a fortement progressé entre 1974 et 2000 : 2 millions de personnes ont connu ce type de changements de 2000 à

2001, contre seulement 585 000 personnes de 1974 à 1975 » (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2009, p. 8)

Ces transitions impactent plus fortement les jeunes et les salariés peu qualifiés (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2009), qui subissent l'effet du développement des contrats courts (Ibid.).

Une large frange de la population serait concernée par la mobilité professionnelle, qu'elle soit voulue ou subie : « près de 30% des personnes en emploi en 1998 avaient évolué vers un autre métier en 2003 » (p. 39) ; « 61% des salariés souhaitent vivre une mobilité professionnelle dans les deux prochaines années » (p. 54).

Comme précédemment, savoir gérer les transitions professionnelles pourrait être un objet d'accompagnement, y compris dans l'enseignement supérieur car ces difficultés n'épargnent pas des personnes très formées comme les cadres et les ingénieurs.

### ***3.1.4 Les cadres : confrontation au chômage et à la mobilité***

Les enquêtes de l'APEC sur les cadres permettent d'apporter quelques compléments catégoriels. « A fin décembre 2014, avec plus de 300000 cadres demandeurs d'emploi, leur nombre a progressé de +6% en un an. La mobilité est à l'esprit d'un grand nombre de cadres: 65% d'entre eux envisagent une mobilité dans les 3 ans à venir, 39% ont l'intention de changer d'entreprise, 44% de changer de poste et 10% de créer leur entreprise » (APEC, 2015, p. 33). Ce chiffre serait à confronter aux actes posés : en 2014, 7% des cadres ont changé d'entreprise et 21 % des cadres ont connu une mobilité à l'intérieur de leur entreprise (APEC, 2015).

### ***3.1.5 Les ingénieurs : concernés par la mobilité***

L'enquête annuelle de l'association des ingénieurs et scientifiques de France de 2015 (IESF, 2015) indique que 27% des ingénieurs de moins de 30 ans et 33% des

ingénieurs de la tranche 30 à moins de 39 ans auraient changé d'employeur dans les 5 dernières années. Au total 26% des ingénieurs auraient changé d'employeur dans les 5 dernières années et 3% auraient connu une situation de chômage avant ce changement ; (Ibid.). Globalement, 29% des ingénieurs auraient changé de poste au sein de leur entreprise au cours des 5 dernières années (Ibid.). Par ailleurs, 18% des ingénieurs de la promotion 2014 se seraient dit en recherche d'emploi au 31/12/2014 (Ibid.).

### **3.2 L'individu bousculé, en quête d'orientation**

Dans ce contexte, l'individu peut avoir besoin d'accompagnement d'autant plus que la précarité dans le travail s'accompagne souvent d'une fragilisation de la vie personnelle (Guichard & Huteau, 2006b). Mais cela ne tient pas qu'au travail. Le monde change, et l'individu serait en perte de repères identitaires (Dubar, 2010a). Boutinet pointe des défis auxquels semble confronté l'adulte de la société « post-industrielle » (2011, pp. 203–206) et parmi lesquels figurent :

- « La souffrance identitaire par mal de reconnaissance »
- La mise à « l'épreuve de situations limites à vivre » (tant dans les pertes que dans les exploits à réaliser, l'adulte doit « faire la preuve de soi-même par soi-même »)
- L'obsolescence des savoirs et l'apprentissage permanent
- La dimension volontariste et la « tyrannie des décisions » (obligation est faite de « se décider » par soi-même, de se projeter, se mettre en projet ; ce qui met aussi en évidence l'importance de l'individualisation).

Face à tout cela, l'adulte aurait souvent besoin d'ordonner sa vie (Boutinet, 2011). Et l'individualisation comporterait les risques « de s'illusionner, de sombrer dans l'activisme, de se laisser désabuser » (p. 206). Face aux « mondialisation, chaos

vocationnel et précarité » l'orientation vient en aide pour opérer les transitions (Guichard & Huteau, 2006b, p. 12). Les cadres idéologiques qui les guident parleraient également de l'époque. Quatre cadres semblent déterminer ces pratiques en orientation (p. 5) :

- « la centration sur l'individu »
- La responsabilité attribuée de se construire soi-même
- Le rôle central de l'activité professionnelle (construction identitaire, intégration sociale)
- Le futur conçu comme incertain.

Savickas abonde en soulignant l'évolution du point de vue qui conduit à considérer aujourd'hui l'identité non pas comme un capital figé, mais comme une construction à faire, comme un projet de vie, une histoire à élaborer (Savickas, 2011).

Du fait du contexte, les pratiques d'orientation évolueraient également vers « un modèle d'intervention accompagnante centrée sur l'employabilité, l'adaptabilité, l'intelligence émotionnelle, et l'apprentissage tout au long de la vie » (p. 12). Leur ambition pourrait se trouver réduite pour aider à « faire face au mieux » (Guichard & Huteau, 2006b, p. 13). Et face à la précarité multiforme, les pratiques d'orientation dépasseraient la question du seul emploi pour prendre en compte au besoin les différentes sphères de l'existence marquées par la situation traversée (Guichard & Huteau, 2006b).

Dans un tel contexte et en guise de résumé, l'accompagnement a été présenté, lors de la journée sur l'orientation organisée pour les écoles d'ingénieur par le Cefi (Centre d'études sur les formations et l'emploi des ingénieurs), comme suit :

- Accompagner c'est « Apprendre à la personne à s'orienter dans un monde complexe et incertain en l'aidant à avoir un lien fécond, créatif avec son environnement » (Defrenne & Trouver-Créer, 2014, p. 22).
- « S'orienter ou accompagner des personnes qui s'orientent, ce n'est pas arriver à une vérité certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude, c'est apprendre à vivre, à construire et à se construire, dans un monde complexe et incertain. » (p. 15).

### **3.3 Des réponses de politiques publiques en matière d'enseignement supérieur**

De leur côté les politiques publiques de l'enseignement supérieur tentent de mettre en place des moyens de préparer les étudiants à un tel environnement.

#### **3.3.1 Au niveau de l'Europe**

La déclaration de Bologne a été signée le 19 juin 1999 et vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur (Union Européenne, 2010).

En 2009, lors de leur réunion de Louvain, les ministres de l'enseignement supérieur font figurer à leur bilan des années antérieures (Processus de Bologne 2020, 2009, p. 2) :

- Une « meilleure insertion professionnelle via l'éducation et la formation tout au long de la vie »
- Un « renforcement de l'orientation/ l'information/ le conseil pour la pleine réussite des étudiants »

Pour le futur, les grandes orientations données au travail des états membres (Processus de Bologne 2020, 2009) comportent notamment :

- Dimension sociale : égalité des chances pour l'accès et la réussite des études



- Education et formation tout au long de la vie (ce qui « inclut l'obtention de diplômes, l'élargissement des connaissances et de la compréhension, l'acquisition de nouvelles capacités et compétences ou l'épanouissement personnel. » -p.3- ; et ce qui demande des « parcours de formation souples » -p.3-)
- Insertion professionnelle (extraits : « Le marché du travail exigeant des capacités toujours plus élevées et des compétences transversales, l'enseignement supérieur doit doter les étudiants d'un haut niveau de connaissances, capacités et compétences dont ils auront besoin tout au long de leur vie professionnelle. L'insertion professionnelle donne la possibilité à une personne de saisir toutes les opportunités d'un marché du travail en mutation. [...] Les établissements d'enseignement supérieur, en association avec les gouvernements, les organismes gouvernementaux et les employeurs, doivent améliorer l'offre, l'accessibilité et la qualité de leurs carrières et services d'orientation professionnelle envers les étudiants et anciens diplômés. Nous encourageons les stages professionnels inclus dans les programmes d'études, ainsi que la formation en milieu professionnel. » (p.3).
- Formation centrée sur l'étudiant et mission d'enseignement de l'enseignement supérieur (avec des formules clés telles que : « responsabiliser chaque étudiant », « nouvelles démarches pour enseigner et pour apprendre », « un soutien et des structures d'encadrement efficaces, « des parcours éducatifs diversifiés, de grande qualité et davantage personnalisés. » -p.4-)

- Mobilité (pensée dans l'espace européen et jugée « importante pour l'épanouissement personnel et l'insertion professionnelle » -p.4-)

Deux points peuvent être soulignés. La mention faite au développement personnel reçoit l'écho d'un autre rapport « L'adoption d'une approche centrée sur les acquis de l'éducation et de la formation des étudiants et sur l'agenda sur la qualité dans son ensemble accorde un rôle de plus en plus important au développement personnel. » (Commission européenne Tempus, 2009, p. 13). La dimension sociale de l'enseignement supérieur qui est devenue un « thème majeur » du débat européen sur cet enseignement, mais qui peine à trouver des grilles de lecture communes (l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2011).

Ainsi, si la place faite à la profession et à l'individualisation sont renforcées dans ces orientations, elles soulèvent aussi de nouveaux domaines où un accompagnement pourrait s'exercer comme réduire les différences sociales et laisser une place au développement personnel.

### **3.3.2 Des positions prises en France**

La France semble inscrite dans ce contexte.

Tout d'abord, pour rappel, en France, l'enseignement supérieur est passé de 300000 étudiants en 1960 à 2 300 000 étudiants en 2010 (Harfi, 2012). La loi dite « Seguin » a ouvert en 1987 l'apprentissage à l'enseignement supérieur (Mignot-Gérard, Perrin-Joly, Sarfati, & Vezinat, 2015).

En cohérence avec les directives européennes en matière de LMD, la France a développé les licences professionnelles dès 1999 (Gayraud, Simon-Zarca, & Soldano, 2011, p. 16).

Dans la mouvance européenne, la loi LRU (Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.), introduit l'orientation et l'insertion professionnelle comme mission de l'université (p. 16).

Selon le Conseil d'Orientation pour l'Emploi, la formation est un élément essentiel pour ajuster offre et demande de travail, même si cette fonction n'est pas remplie de manière complètement satisfaisante (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2012).

Le rapport sur la stratégie pour l'enseignement supérieur invite dans sa proposition n°3 à « améliorer l'insertion professionnelle et développer l'alternance » (Béjean & Monthubert, 2015, p. 55).

### **3.3.2.1 La « professionnalisation »**

Dès 2005 l'objectif a été fixé d'atteindre pour une génération « 50% de diplômés du supérieur tout en favorisant leur insertion professionnelle » (Harfi, 2012, p. 1).

Que recouvre cette notion de professionnalisation ? « La professionnalisation à l'université recouvre aujourd'hui deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. » (Gayraud et al. 2011, p. 1).

L'appel à l'accompagnement est ici explicite.

### **3.3.2.2 Développer des formations professionnalisantes**

Toujours en 2010, sur 1 558 425 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, les deux tiers l'étaient dans des formations professionnalisantes (Harfi, 2012). Entre « 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 % » (Gayraud et al., 2011, p. 11).

Ce développement de la professionnalisation se heurterait à des difficultés. Ainsi, « Les outils d'encadrement des étudiants et d'aide à l'insertion professionnelle sont

nombreux (projets personnels et professionnels, stages, intervention de professionnels, bilan professionnel, forum universités-entreprises) mais leur efficacité et leur pertinence dépendent du degré de cohérence de la politique d'ensemble » (p. 17). Les filières et les spécialités y contribueraient de façon inégale (Harfi, 2012).

L'accompagnement pourrait être de nouveau un des moyens de décliner certaines de ces modalités. Mais accompagnement ou pas, des politiques d'ensemble cohérentes semblent être nécessaires à l'efficacité de telles dispositions. D'où l'intérêt pour ma recherche de resituer l'accompagnement dans son contexte général.

### **3.3.2.3 Renforcer l'orientation**

Par ailleurs, le Conseil d'Orientation pour l'Emploi suggère de renforcer les dispositions relatives à l'orientation « enjeu central pour les jeunes » (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2012, p. 19) en faisant porter un effort sur l'information et la préparation aux choix. Un moyen de cette préparation serait la proposition d'un module de construction du projet personnel et professionnel de l'étudiant dès la première année de licence, ainsi que le développement des stages ou des modules en alternance (Conseil d'Orientation pour L'Emploi, 2012). L'idée de projet professionnel est également reprise en ce qui concerne la « formation professionnelle » en suggérant d'« Articuler le projet professionnel de la personne avec les besoins, actuels et futurs, du marché de l'emploi et ceux de la compétitivité des entreprises » (p. 27).

Dans ce cadre, il est aussi suggéré l'accompagnement par les conseillers d'orientation et les enseignants. Parmi ces mesures « aller au-delà de l'ouverture du recrutement des conseillers d'orientation psychologues (COP) à d'autres profils que des psychologues [...]; sensibiliser davantage les enseignants aux questions d'orientation [...]; intégrer dans les cursus de formation des enseignants un stage en

lycée professionnel et/ou dans un établissement dispensant une formation par l'apprentissage. » (p. 21).

#### **3.3.2.4 Développer l'alternance dans les formations**

Dans ce processus de remise en cause et de quêtes de pédagogies plus adaptées, une modalité semble obtenir de nombreuses faveurs ou attentions (Juanico & Poisson, 2013 ; Proglío, 2009; A. Bonnefoy & Aboaf, 2014) en raison des qualités de professionnalisation qui lui sont attribuées : il s'agit de l'alternance.

« L'alternance est une voie efficace vers l'emploi » affirme le Conseil d'Orientation pour l'Emploi (2012, p. 22). La proposition est de consacrer « une vision plus globale de l'alternance que les seuls contrats d'apprentissage ou de professionnalisation : il s'agit de faire en sorte que chaque étudiant du supérieur bénéficie, avant l'obtention de son diplôme, d'une expérience en entreprise correspondant à sa formation » (Ibid.).

### **3.4 Focus sur l'alternance et l'apprentissage**

Quelles raisons provoquent un tel intérêt (Harfi, 2012 ; Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2012, p. 22 ; Juanico & Poisson, 2013) pour la formation dans le cadre d'un contrat d'apprentissage<sup>2</sup> (par la suite, l'appellation abrégée « apprentissage » sera utilisée) et d'une façon plus générale pour l'alternance ?

#### **3.4.1 Intérêt de la formule alternance**

L'apprentissage posséderait des caractéristiques qui apportent une solution concrète à plusieurs des orientations européennes et besoins du marché du travail vus

---

<sup>2</sup> Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail qui prévoit une durée de formation en CFA (centre de formation d'apprentis) de 400H mini par an, souvent 1 semaine sur deux « Apprentissage : formation théorique et pratique - Service-public.fr. » Consulté le 1 août 2015. <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F11244.xhtml>. Ce contrat vise une certification professionnelle et donne lieu à une rémunération aménagée (Pesonel, 2015) entre 41% et 78% du SMIC (Mignot-Gérard, Perrin-Joly, Sarfati, & Vezinat, 2015).

précédemment. Ainsi, selon Xavier Cornu (2015), vice-président Entreprises de la conférence des grandes écoles (CGE), il apporte :

- aux jeunes : « insertion professionnelle, acquisition de savoir-faire et de savoir-être, compréhension du monde du travail, autonomie financière, gratuité de la formation... »
- aux entreprises : « réponse adaptée à leurs besoins, reconnaissance de leur rôle formateur, outil de pré-recrutement et de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ».

Aux vertus précédentes, le rapport Proglío ajoute, entre autres, le rapprochement entre l'entreprise et l'enseignement supérieur (Proglío, 2009).

On peut souligner qu'offrant une formation gratuite et une rémunération, il est, a priori, une voie intéressante d'ouverture sociale (voir paragraphe suivant).

### ***3.4.2 Une modalité en forte croissance dans l'enseignement supérieur***

La croissance des effectifs de l'apprentissage témoigne de l'intérêt porté à cette formule par les institutions et les apprenants. Rendues possibles par la loi Seguin de 1987, les formations par apprentissage de l'enseignement supérieur ont vu l'effectif d'apprentis progresser « de 92 % entre 2005 et 2012 [...] Il atteint 135 400 en 2012, soit 5,5 % des effectifs de l'enseignement supérieur. Près d'un apprenti sur deux prépare un BTS, et un sur dix un diplôme d'ingénieur ou une licence. » (MENESR, 2015, p. 5). En 2010, ce type de formation représenterait 6,9% des formations professionnalisantes de l'enseignement supérieur (Harfi, 2012). Les apprentis de l'enseignement supérieur représentent 31% de l'effectif total des apprentis (ils étaient 3036 en 1991-1992, soit une progression de près de 45 fois) (Insee, 2014).

Les grandes écoles ne sont pas en reste. « Les Grandes Ecoles de Commerce et de Management ont largement ouvert leur cursus à l'apprentissage : 10 % des effectifs

inscrits en master sont des apprentis. [...] 110 CFA (sur les 141 que comprend le réseau) forment près de 32 000 apprentis sur des niveaux post-bac (BAC+2 à BAC+5) » (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, p. 15). Du côté des formations d'ingénieurs, 15856 apprentis préparaient ce diplôme en 2012-2013 (MENESR, 2014, p. 163).

Au fil des dernières années, les effectifs du flux d'entrée dans l'enseignement supérieur (diplôme préparé niveau I, II ou III)<sup>3</sup> ont vu leur part du total des apprentis entrants en hausse quasi continue. En 2014, ce sont 34,1% (90465 apprentis) des entrants qui visent un diplôme de niveau I, II ou III (Ibid.), soit une hausse de l'effectif de +2,6% (Pesonel, 2015, p. 1, 5).

### **3.4.3 Apprentissage et insertion professionnelle**

#### **3.4.3.1 Des résultats positifs**

De façon générale, l'apprentissage et l'alternance semblent démontrer de réels résultats en matière d'insertion professionnelle. « L'accès à l'emploi semble facilité pour les anciens apprentis » (Abriac, Rathelot, & Sanchez, 2009a, p. 69). Pour la génération sortie en 2007, « Le taux de chômage des apprentis sept mois après la fin de leurs études est de près de 10 points inférieur à celui de leurs homologues issus de la voie scolaire. » (Le Rhun & Pollet, 2011, p. 45). La proportion en emploi « atteint 86 % en 2007, trois ans après la sortie du contrat d'apprentissage. » (Crusson, 2010, p. 1), et « le salaire mensuel net du jeune passé par l'apprentissage est supérieur de près de 3 % en moyenne à celui du jeune formé par la voie scolaire. » (p. 7).

De plus, « Les trois quarts des apprentis ont l'impression « d'être utilisés » à leur niveau de compétence ou au-dessus ; ce n'est le cas que des deux tiers des jeunes

---

<sup>3</sup> Il est à noter qu'une vue plus globale (comme y invite le conseil d'orientation pour l'emploi), par exemple consolidant les données chiffrées de l'apprentissage et de l'alternance (principalement le contrat de professionnalisation), est difficile à trouver. Les données recensées ne permettent pas de réaliser cette consolidation.

de niveau de formation équivalent qui ne sont pas passés par l'apprentissage. » (Crusson, 2010, p. 8). Avoir un niveau de diplôme plus élevé favorise la rapidité d'accès et la stabilité dans l'emploi (Crusson, 2010), même si l'effet est moindre sur les niveaux les plus élevés (au niveau I les apprentis mettent en moyenne 3,1 mois pour accéder à l'emploi contre 3,9 mois pour les étudiants des mêmes formations) (Ibid.).

De tels résultats incitent à encourager le développement de l'alternance : « Les formations en alternance facilitent l'insertion sur le marché du travail. Leur développement constitue donc une voie intéressante pour favoriser l'accès des jeunes à l'emploi. » (Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2011, p. 60).

### **3.4.3.2 Points de vigilance**

Cependant, tout n'est pas aussi simple qu'il peut y paraître. Par exemple, 15,7% des apprentis de l'enseignement supérieur entrants de la campagne 2012-2013 ont rompu leur contrat avant son terme théorique (Pesonel, 2015). Favoriser la réussite de l'orientation et dans le parcours de formation demeurerait donc un enjeu majeur pour préparer l'insertion<sup>4</sup>. Ne serait-ce pas un enjeu d'importance pour l'accompagnement ?

## **3.4.4 L'apprentissage, facteur d'ouverture sociale ?**

### **3.4.4.1 L'apprentissage vecteur d'ouverture sociale**

L'alternance et l'apprentissage sont aussi promus en tant que vecteurs d'ouverture sociale car ils « séduisent particulièrement les jeunes issus des catégories sociales les plus modestes. » (Saa, 2012, p. 51).

---

<sup>4</sup> A l'issue de la présentation de tous ces chiffres, il ne faut pas oublier que « 19 % des bacheliers ayant opté pour des études dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme » (Juanico & Poisson, 2013, p. 247). « Sur le marché du travail, les non-diplômés, les jeunes ayant échoué dans l'enseignement supérieur et qui ne sont titulaires que d'un baccalauréat général, et les « mal-diplômés », disposant d'un diplôme même élevé dans une filière sans beaucoup de débouchés, rencontrent pour beaucoup des difficultés considérables d'insertion » (Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2011, p. 60).



L'apprentissage semble ouvrir la porte de l'enseignement supérieur à des étudiants disposant de faibles moyens financiers : « Outre la rémunération perçue par l'apprenti, les frais de scolarité, facturés de 1 600 euros à 8 000 euros, sont à la charge de l'entreprise. "Plus de la moitié de nos apprentis s'apprêtaient à quitter l'enseignement supérieur, faute de moyens, et n'auraient pas suivi de telles études sans cela", souligne Xavier Detappe, de l'Eigsi. L'apprentissage comme ascenseur social, CDEFI et CGE le revendiquent en chœur. » (Wolski, 2014). Cette vision est partagée dans le rapport sur « L'apprentissage dans l'enseignement supérieur » : « Le Céreq souligne ainsi que ce mode de formation a permis à certains jeunes d'accéder à des diplômes auxquels ils auraient peut-être dû renoncer s'ils n'avaient pu bénéficier d'un salaire facilitant leur autonomie financière.» (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, p. 42).

#### **3.4.4.2 Une voix dissonante**

Cependant, dans son étude sur l'insertion des apprentis, Kergoat s'oppose à l'hypothèse retenue par nombre d'acteurs économiques, et utilisée comme postulat, selon laquelle l'apprentissage favorise la réduction des inégalités sociales (l'auteur souligne qu'ailleurs en Europe c'est plutôt sur la base de ses qualités pédagogiques que se fait la promotion de l'apprentissage). Il développe l'hypothèse d'un effet contraire lié à l'introduction des « problématiques de l'emploi au cœur des politiques éducatives » (Kergoat, 2010, p. 6).

« Les apprentis du supérieur connaissent une origine comparable à celle des étudiants » (p. 13). « Plus le niveau de formation s'élève, plus la proportion d'enfants d'ouvriers diminue et plus celle des enfants de cadres supérieurs et de catégories intermédiaires s'accroît » (p.11). Cependant, ces données globales pourraient masquer des disparités : l'université accueillerait plutôt des apprentis issus des

catégories intermédiaires, alors que les grandes écoles, selon leurs données, accueilleraient en majorité des apprentis d'origine populaire (Kergoat, 2010). « Dans tous les cas les apprentis sont issus de familles mieux insérées sur le marché de l'emploi que leurs camarades étudiants : les parents, dont les mères, sont moins souvent au chômage et plus souvent en emploi. » (pp. 13–14).

#### **3.4.4.3 Des freins à lever**

Parmi les conditions pour que l'apprentissage joue un rôle majeur sous l'angle de la mobilité sociale figure son image. Il faudrait qu'il ne soit pas désigné comme une voie de garage, centrée sur les publics en difficultés (Juanico & Poisson, 2013; Mignot-Gérard et al., 2015).

Kergoat relève différents mécanismes qui peuvent freiner l'ouverture sociale par l'apprentissage (2010, pp. 20–23) :

- Le mythe de la filière « apprentissage » : passer d'un bac professionnel à l'enseignement supérieur n'est pas évident (Abriac, Rathelot, & Sanchez, 2009b, p. 66)
- Un recrutement qui privilégie une bonne socialisation : le recrutement des apprentis est effectué par les entreprises ; or elles accordent une place importante au savoir-être privilégiant des candidats ayant déjà une bonne socialisation, et écartant de ce fait des candidats issus de l'immigration ou de couches sociales défavorisées.
- Le détournement d'un dispositif de formation : la rémunération perçue par l'apprenti semble ne pas correspondre tant à un besoin vital (hébergement par exemple) qu'à un souci de gagner en autonomie.

En résumé, en matière d'ouverture sociale pour la CGE , il s'agit « d'accompagner des étudiants pour qu'ils aillent au maximum de leurs possibilités, dans le respect de

leurs capacités et de leurs projets individuels [...] Il s'agit de donner à chacun des atouts pour réussir des études supérieures choisies en connaissance de cause, menant à une insertion professionnelle à la hauteur de son potentiel. » (Dardelet, 2010, p. 29).

Ainsi donc, l'apprentissage permettrait une meilleure insertion professionnelle, serait facteur d'ouverture sociale, rapprocherait entreprises et établissements d'enseignement supérieur. S'il y est perçu des enjeux d'amélioration, et donc de résultats différents du processus de formation, cela laisse à supposer que l'apprentissage induit des changements de pratiques pédagogiques. Quelles seraient-elles ? Et en quoi cela concernerait-il l'accompagnement ? L'accompagnement favoriserait-il l'ouverture sociale ?

### ***3.4.5 Apprentissage/alternance et ingénierie pédagogique***

#### ***3.4.5.1 Une visée de professionnalisation***

Dans une visée de professionnalisation, l'alternance pourrait être vue comme une modalité dont le but serait de développer « la maîtrise de la technicité de son référentiel d'emploi, la capacité à organiser ses activités et à s'adapter aux situations, en appréciant les dimensions plurielles de son environnement (organisation, facteurs humains, enjeux économiques et environnementaux), la capacité à réinvestir les acquis d'une situation antérieure sur une situation nouvelle » (Proglio, 2009, p. 10).

#### ***3.4.5.2 Revisiter le lien théorie-pratique***

L'alternance ouvrirait (ré-ouvrirait ?) la voie à une façon de former différente de celle de l'enseignement dit académique traditionnel (Arnaud et al., 2000, p. 317-347).

Cette modalité amènerait, par exemple, à reposer la question du lien théorie-pratique (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007), de la place de l'usage des situations professionnelles comme moyen de formation (Mayen, 2007a).

La place à accorder au lieu de formation pratique et la reconnaissance que « la construction des compétences professionnelles se fait dans l'articulation entre la théorie et la pratique, par la mise en situation » seraient deux causes majeures de bouleversement par rapport à l'environnement universitaire (Pentecouteau, 2012, p. 2).

#### **3.4.5.3 Un lieu de tensions et d'interactions**

L'alternance serait un lieu de tensions où devraient être pris en compte trois niveaux d'interactions (Beauvais, Boudjaoui, Clénet, & Demol, 2007):

- Les personnes/sujets/acteurs
- Les organisations et modes de pilotages
- Les cadres de référence institutionnels.

La responsabilité d'un parcours par apprentissage serait partagée entre l'ensemble des acteurs : établissement d'enseignement, apprenti, centre de formation des apprentis, entreprise (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, pp. 16–18 ; Mignot-Gérard et al., 2015).

L'accompagnement serait-il une façon d'aider à établir des liens entre théorie et pratique ? Pour réguler les tensions entre acteurs ?

#### **3.4.5.4 Principes pour l'ingénierie pédagogique de l'alternance**

Une des clés de la réussite de ce type de parcours serait une pédagogie plus inductive, qui part des problèmes pour aller vers la théorie (Wolski, 2014).

Dans son rapport pour le développement de l'alternance, Henri Proglio définit cinq principes pour l'alternance (2009, p. 20) :

- « un temps unique de formation composé de deux types de séquences qui doivent être coordonnés, complémentaires et interactifs, l'un en milieu académique, l'autre dans l'entreprise [...].

- un pilotage général du process de l'alternance structuré pour associer des éléments encore juxtaposés que sont l'école et l'entreprise, afin qu'ils prennent corps en un système cohérent.
- une fonction tutorale qui accompagne et ne se limite pas à la transmission [...].
- un apprenant dans une situation professionnelle, responsabilisé, au sein d'une communauté de travail, pour une durée significative [...].
- une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des compétences professionnelles et pas seulement la technicité. Cela signifie notamment :
  - qu'il n'y a pas de formation en alternance sans identification du but à atteindre, et qu'il fera l'objet d'une reconnaissance opposable. [...]
  - que les deux acteurs éducatifs, l'École et l'Entreprise, doivent y être associés et garantir ainsi l'évaluation de l'intelligence globale de la situation de travail et pas uniquement de sa technicité. »

Ce cadre d'ingénierie pédagogique décrit un contexte qui suggère l'importance de la fonction d'accompagnement soit en la nommant explicitement, soit en soulignant des responsabilités partagées qui nécessitent d'être gérées par une fonction d'interfaçage et de régulation.

Une mission de recherche, menée dans la région Nord/Pas-de-Calais autour du thème de la qualité des formations en alternance, a produit « 9 clés d'entrée dynamiques » afin d'engager le changement pour mettre en place des formations en alternance de qualité (Arnaud et al., 2000). Parmi ces clés figurent la clé n°4 « l'alternance et l'accompagnement » (Arnaud et al., 2000, p. 332-334).

### **3.4.6 Besoin d'accompagnement**

#### **3.4.6.1 Des projets et des situations à articuler**

Le besoin d'accompagnement trouve des raisons d'être dans la complexité des situations nouvelles liées à l'alternance avec la tentative de prise en compte des (Clénet, 2003) :

- Projet personnel
- Projet professionnel
- Mission en entreprise
- Gestion de l'alternance
- Liens à établir entre les savoirs de l'expérience, de l'action et ceux théoriques.

#### **3.4.6.2 Un changement de posture du formateur**

L'intrusion du terrain professionnel et de l'alternance modifierait la posture du formateur. « La dynamique de l'alternance relève de la personne en formation » (Paul, 2009, p. 23). Du coup, le formateur deviendrait un « facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (p. 24).

Le rôle de l'accompagnateur serait également un rôle de régulation (Arnaud et al., 2000), notamment relatif à des processus contradictoires (« contradictions entre des rapports aux savoirs finalisés par un projet professionnel et par un projet d'études, entre stratégies d'apprentissage inductif et déductif, entre apprentissages expérimentiels et formels, etc. » (Merhan, 2009, p. 133)).

Le rapport sur « L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : aujourd'hui et demain ? » souligne également cet intérêt : « Il y a toujours plus dans l'action et l'expérience que l'application de modèles théoriques, que ce que l'on peut en dire spontanément, ou que ce qu'en disent les modèles et théories professées. L'expérience doit être mobilisée, revisitée, réinterrogée, réfléchie pour viser sa

transformation en apprentissage. [...]Les enseignants-formateurs sont appelés à se positionner davantage dans le pilotage de systèmes de formation ouverts, dans des logiques d'accompagnement individualisé et d'animation pédagogique [...] » (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, p. 37).

Enfin l'accompagnement, vu avec la fonction « d'écouter et d'aider l'autre (autrui) à développer des pensées et des actions réflexives, c'est-à-dire à aider autrui à décadrer-recadrer pour penser et agir différemment » semble apporter un gain qualitatif aux dispositifs (Arnaud et al., 2000, p. 332).

#### **3.4.6.3 Le besoin en formation à l'accompagnement**

De ce qui précède se dégage l'image de l'accompagnement en formation comme une pratique complexe, peu reconnue par les institutions, quasi-inexistante initialement, et qui se développerait sous la pression des nécessités imposées par le développement de l'alternance, de la professionnalisation et de l'exigence de prise en compte du temps en entreprise dans les dispositifs de formation. Réaliser la modalité d'accompagnement entraînerait un changement de pratique voire de posture pour l'enseignant familier du cours magistral. Outre des outils, cette nouvelle posture exigerait aussi connaissance et maîtrise de soi dans la relation à autrui. De plus l'accompagnement nécessite aussi de traiter de dilemmes éthiques (Serreau, 2016a). Ces raisons conduisent au besoin de formation des personnes qui opèrent l'accompagnement afin de favoriser « le professionnalisme des acteurs de l'alternance [...] » (Arnaud et al., 2000, p. 335-337) conformément à la clé N°5 du changement vers l'alternance (Ibid).

Le besoin d'acquisition de ce professionnalisme est identifié dans le rapport sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il met en avant de « bonnes pratiques » comme celles du CFA du Nord/Pas-de-Calais : réflexions et diffusion de

bonnes pratiques autour de la pédagogie de l'alternance et de l'accompagnement ; et accompagnement des accompagnateurs (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014). Dans ce même rapport, dans le cadre d'un axe souhaité d'innovation pédagogique, il est souligné et proposé que « Le modèle exigeant de l'apprentissage appelle un changement de posture et un élargissement des rôles, notamment celui de l'enseignant-chercheur qui, à travers cette réflexion, peut faire évoluer ses pratiques. Les auteurs appellent aussi à une valorisation de la mission d'accompagnement dans le parcours des enseignants-chercheurs (p. 53).

Dans son rapport « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » Claude Bertrand (2014) met l'accent sur la place centrale à donner à l'étudiant. Il doit en résulter : « des méthodes actives (démarche projet, approche problème, formation par la recherche...) avec un accent mis sur la construction des connaissances et des compétences plutôt que sur leur transmission » (p. 16). Cette centration sur l'étudiant implique aussi « un accompagnement des étudiants pour les aider à acquérir leur autonomie (dans la gestion du travail personnel, la maîtrise de l'information ou le travail en équipe par exemple) et les mettre en situation d'apprendre à apprendre. » (p. 16).

La professionnalisation des enseignants doit figurer dans les objectifs clairement affichés des établissements (Bertrand, 2014) et est un axe fort pour assurer la transformation de l'enseignement supérieur : « La formation des acteurs (enseignants, enseignants-chercheurs, acteurs de l'accompagnement, responsables de formation) est un levier pour soutenir la transformation pédagogique. Elle est un élément important de leur professionnalisation et contribue à la reconnaissance de l'acte d'enseigner » (p. 21). Claude Bertrand cite (p. 21) à ce propos l'European Science Foundation « On ne naît pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement



dans ses capacités d'enseignement. Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université. Par conséquent, les personnels impliqués dans l'enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants doivent être qualifiés, soutenus et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle » (Pleschova et al., 2012, p. 6) .

De même, le rapport Béjean considère qu'accompagner les étudiants est une mission essentielle (Béjean & Monthubert, 2015). Il propose (propositions N°31 et 34) des actions en faveur de la formation des enseignants (Ibid).

Sur le terrain, une enquête de 2012 menée auprès d'accompagnateurs, enseignants d'établissements de Formasup, le CFA (Centre de Formation d'Apprentis) de l'enseignement supérieur de la région Nord/Pas-de-Calais<sup>5</sup>, montre que 61% des 26 enseignants, issus de sept établissements différents, disent ne pas avoir été formés à l'accompagnement (Serreau, 2012).

Le besoin de former à l'accompagnement est exprimé par plusieurs sources, ce qui conduit à examiner maintenant ce que pourrait mettre en jeu la formation à l'accompagnement.

#### **3.4.6.4 Former à l'accompagnement**

L'accompagnement est une fonction complexe à appréhender (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Paul, 2009). Et on ne « s'improvise pas accompagnateur » (même si l'accompagnement n'est pas non plus étranger à l'improvisation) (Beauvais, 2009, p. 226). Une formation à l'accompagnement s'articule autour d'une conception de

---

<sup>5</sup> Je remercie Fabrice Maerten (Cesi) et Arnaud Berthoux (ULCO) pour leur aide dans la réalisation de cette enquête

l'homme et de son rapport au monde (Beauvais, 2009; Paul, 2009) et d'une visée, notamment émancipatrice (Beauvais, 2009).

Le développement de la posture d'accompagnateur devrait prendre en compte trois niveaux (p. 231), ceux des relations, de l'organisationnel (le dispositif), de l'institution (le projet, les valeurs,...).

Parmi les savoir-faire clés, on pourrait pointer la capacité à élucider le cadre et à conscientiser les projets (y compris celui de l'accompagnateur par lui-même), le tout dans le respect de l'Autre et la conscience de l'accompagnateur de l'impact de son propre projet dans l'interaction (Beauvais, 2009).

Paul, en posant la question d'une formation professionnelle pour les accompagnateurs, relève le nécessaire travail sur soi que doit faire l'accompagnateur, travail « qui pose et repose sans cesse la question de savoir sur quelle modalité il [l'accompagnateur] pense et vit son rapport à l'autre, qui remet en chantier sa conception du monde » (2009, p. 51).

Pour apprendre à accompagner, il faut repérer les processus en jeu mais de façon indissociable traiter la « question de son positionnement propre dans ces processus », ce qui ne s'apprend pas d'un autre mais se cherche dans ses pratiques (p. 52). L'auteure souligne que « l'accompagnement est une pratique contextuelle » (p. 52-54). Ce qui laisse entendre qu'il y a des spécificités selon les environnements. Il sera donc intéressant de repérer quelles sont celles liées à la formation.

### **3.5 Synthèse sur le contexte**

De ce tour d'horizon, je propose de retenir particulièrement les points qui suivent.

#### **3.5.1 Un besoin actuel dans la société**

D'une part, ces éléments me paraissent montrer l'actualité de l'accompagnement et le besoin qui émane de la société à son sujet.

L'accompagnement est à la fois porté en tant que tel par les politiques publiques et à la fois il découle de modalités pédagogiques comme l'alternance elles-mêmes préconisées par les orientations politiques.

Ces orientations découlent du constat d'un monde complexe. L'accompagnement est censé apporter une aide aux personnes pour s'y insérer en prenant en compte les spécificités individuelles.

Le développement de l'alternance nécessite un changement de posture des enseignants-chercheurs et ouvre une place à l'accompagnement. Des besoins en support et formation à cet effet sont identifiés. Mais pour qu'ils se traduisent dans les faits, la connaissance de l'accompagnement est-elle suffisante ?

### ***3.5.2 Un cahier des charges pour l'accompagnement***

Une connaissance de l'accompagnement dans une visée de professionnalisation ne peut se faire sans une identification des objectifs que cet accompagnement poursuivrait. A la lecture de ce qui précède, des éléments d'un cahier des charges de l'accompagnement, dans le cadre général de l'enseignement supérieur, peuvent être extraits :

#### ***3.5.2.1 Accompagner l'insertion professionnelle***

L'accompagnement devrait aider l'accompagné à mieux prendre en compte les évolutions du marché du travail et notamment :

- une activité qui s'effectue sous la forme de missions et de projets plutôt que de postes
- des transitions professionnelles multiples à opérer au cours d'une carrière (y compris pour les ingénieurs et cadres)
- des apprentissages permanents à effectuer
- un environnement complexe et incertain

A cette fin, il devrait porter l'accent sur des savoir-faire tels que :

- résolution de problème
- mise en œuvre de compétence
- relation de service
- mode projet
- projet professionnel
- orientation
- travail en réseau
- apprendre tout au long de la vie
- intelligence émotionnelle

L'accompagnement devrait alerter l'accompagné sur la nécessaire anticipation à avoir en matière de recherche d'emploi et l'intérêt d'obtenir un niveau bac+5 au regard de l'employabilité.

Et bien évidemment, l'accompagnement devrait contribuer à l'obtention du diplôme.

### **3.5.2.2 Prendre soin des individus**

L'accompagnement devrait prêter une attention particulière aux personnes.

Tout particulièrement l'accompagnement devrait être attentif au besoin de reconnaissance des individus et aussi à leur épanouissement.

Il devrait aussi aider à la prise de recul et aux moyens de gérer les:

- injonctions de la société relatives à la réussite, aux situations extrêmes à vivre, au « faire la preuve de soi-même par soi-même »
- multiples décisions à prendre
- incertitudes liées au futur
- évolutions au cours de la vie
- différentes sphères de l'existence

- constructions identitaires

L'accompagnement devrait être vigilant sur les risques de l'époque auxquels peut-être sujet l'accompagné comme le désabusement, l'illusion ou l'activisme.

Une autre ligne directrice compléterait cette liste : guider pour apprendre à faire au mieux (face à la complexité et à l'incertitude).

### **3.5.2.3 Incorporer des objectifs et des contraintes plus spécifiques**

Dans le cadre des orientations politiques prises, l'accompagnement devrait prendre en compte et contribuer à des points complémentaires tels que :

- Favoriser l'ouverture sociale :
  - Prendre en compte la diversité sociale
  - Aider au développement des savoir-être nécessaires à une bonne socialisation dans l'entreprise
  - Viser une insertion professionnelle à la hauteur du projet et du potentiel de chacun
- Responsabiliser les étudiants
- Personnaliser les parcours
- Veiller au développement personnel
- Articuler les projets professionnels des personnes avec les besoins du marché du travail
- Aider à penser et à agir différemment
- Aider à développer des pensées et des actions réflexives
- Mettre en œuvre une démarche plutôt inductive

### **3.5.2.4 Spécificités liées au cadre de l'alternance**

Dans le cadre de l'alternance, l'accompagnement devrait plus spécifiquement contribuer à :

- Favoriser la relation entre l'organisme de formation et l'entreprise :
  - Réponse adaptée aux besoins des entreprises
  - Reconnaissance du rôle formateur de l'entreprise
  - Travail en lien avec l'entreprise
  - Définition et suivi de la mission en entreprise
- Faire reconnaître la valeur de l'apprentissage
- Aider à exploiter les situations traversées et à en transférer les acquis vers d'autres situations
- Maîtriser la technicité du référentiel d'emploi
- Organiser son activité et gérer l'alternance
- Travailler le lien entre théorie et pratique
- Gérer les tensions et interactions entre les acteurs, leurs organisations et leurs cadres de référence institutionnels
- Aider à identifier les buts à atteindre et fournir un retour sur leur obtention

### **3.5.2.5 Remarques**

Plusieurs remarques peuvent être faites à l'issue de ce cahier des charges.

L'accompagnement n'est pas le seul à qui incombent toutes ces tâches. Mais étant le moyen privilégié de l'ajustement individuel, il en est un acteur essentiel.

Ce cahier des charges traduit explicitement une mission de l'accompagnement qui est de favoriser l'intégration de membres, au sein d'une société, dans des rôles donnés.

Curieusement, la part dédiée à l'aide à l'apprentissage des savoirs académiques est très réduite.

De cet inventaire ressortent la complexité et la diversité des attentes génériques à l'égard de la fonction d'accompagnement. Il pose la question de la compétence

nécessaire à cette fonction. Les sources analysées jusqu'ici semblent fournir des descriptions insuffisantes sur la connaissance opérationnelle de l'accompagnement.

Pour avancer dans l'analyse de l'activité d'accompagnement, l'étape qui suit va présenter le cadre théorique que je prends pour référence.

## **4 PARTIE II : CADRE THEORIQUE**

### **4.1 La didactique professionnelle**

Le propos global de l'objet de ce travail est d'identifier les compétences de conduite d'action de l'accompagnateur dans une perspective de formation à cette fonction. Dans cette visée, la didactique professionnelle apparaît comme pertinente : « La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 145).

La didactique professionnelle s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste (Vinatier, 2009) et puise à sa source dans le cadre théorique proposé par Vergnaud, « la conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1996).

A la suite de Piaget, elle s'intéresse à une « théorie opératoire de la connaissance » (Vinatier, 2009, p. 52). Elle s'appuie sur trois grandes orientations : l'analyse des apprentissages qui est indissociable de l'analyse de l'activité ; l'analyse de la formation des compétences professionnelles qui nécessite l'observation de ces compétences en situation professionnelle, et enfin, la mobilisation de la théorie de la conceptualisation (avec ses concepts de schème et d'invariants opératoires) (Pastré et al., 2006).

Proposant de cerner des critères de compétences (en dissociant la notion de compétence et celle de performance), ces trois chercheurs soulignent que trois critères sur les quatre identifiés (ces points seront repris ultérieurement, au paragraphe 4.5.1.1, p.77) reposent sur la forme de l'activité et non sur le résultat de celle-ci (Pastré et al., 2006, p. 151-152). De ce fait, l'analyse de l'activité est nécessaire pour décrire ce que sont les compétences mises en œuvre. A cette fin, la didactique professionnelle offre un cadre conceptuel et méthodologique rigoureux (Pastré et al., 2006, p. 152).

#### **4.1.1 Situation**



Dans la didactique professionnelle, l'analyse de l'activité ne saurait être dissociée de la notion de situation. La situation est à la fois objet de l'analyse, objet à maîtriser, et objet duquel apprendre (Mayen, 2004). La situation et l'activité sont interdépendantes « La situation est donnée en même temps qu'elle est créée par l'activité » (Ibid). Au-delà de leurs paramètres tels que prescription, transformation opérée, moyens, contexte social, les situations trouvent leurs caractéristiques essentielles dans ce « qui font d'elles des formes de vie dynamiques, multiples et complexes et en rendent difficile l'apprentissage et la maîtrise » (Mayen, 2004). L'analyse d'une situation de travail porte sur « une forme de vie finalisée » où il importe de repérer les individus, leurs buts et leurs rôles (assignés, mais aussi investis) (Ibid). Les situations se répètent et en même temps sont toujours uniques car situées dans le temps (Ibid). On peut les regrouper en classes de situation dont des caractéristiques sont leur diversité, variabilité et extensivité (Ibid). Analyser l'activité est plus vaste que l'observation de seules opérations exécutées car elle prend en compte l'action et son orientation (Mayen, 2004).

#### **4.1.2 Activité et tâche**

Pour cerner l'activité d'un professionnel, il faut comprendre qu'elle « se joue en partie entre ce que doit faire le sujet et ce qu'il veut faire, et que ce que veut faire le sujet est un élément essentiel pour déterminer comment il fait ce qu'il doit faire » (Savoyant, 2009, p. 95). Ce que doit faire le professionnel est déterminé par la tâche définie comme : « Un objectif à atteindre dans des conditions déterminées » (Leplat, 2000, p. 11). La tâche concerne une transformation à opérer, et ce résultat final, pris pour but par la personne qui exécute la tâche, définit l'action (Savoyant, 2006). La performance (le résultat attendu) est relatif à la tâche (Ibid.).

L'analyse du travail traite souvent des actions et de la performance. Elle décrit ce qui est fait, la performance à obtenir mais peut laisser sous silence les opérations d'orientation de l'action qui fondent l'exécution et le contrôle, d'où l'intérêt d'explorer les conditions de l'action (Savoyant, 2006). Pour Savoyant, se référant à Galpérine, le contenu de la tâche et de l'action peut être modélisée par la base d'orientation de l'action « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action » (Galpérine, 1966) cité par (Savoyant, 2006).

La tâche, vue comme ce qui doit être fait, sous-entend qu'elle est prise avant tout du point de vue du concepteur. Elle se décrit alors avec une succession de procédures, d'étapes globales ou élémentaires (Savoyant, 2009).

Il est possible de définir l'activité comme : « ce que va effectivement faire le sujet pour répondre à la tâche et à ses exigences » (p. 96) ou encore « L'activité est la réponse de l'individu à l'ensemble de ces conditions : c'est ce que l'homme fait pour réaliser la tâche prescrite en même temps que ses propres finalités » (Leplat, 2000, p. 13). Analyser cette activité consiste à : « caractériser son niveau de développement sur deux plans : celui de l'élaboration (savoir et comprendre ce qu'il faut faire) et celui de l'assimilation de l'action (le faire de façon efficiente) » (Savoyant, 2006).

#### **4.1.3 Les situations de travail « pour et avec un autre »**

Mayen a initié l'étude spécifique des situations de travail « pour et avec un autre » (Mayen, 1997 ; 2007b) , catégorie dans laquelle peut être classé l'accompagnement.

Ces situations sont rendues complexes par le grand nombre de leurs caractéristiques, leur diversité et variabilité interne, l'accès à leur résultat qui n'est pas

direct ou impossible, et ne peut être que partiel (Pastré et al., 2006). Elles sont susceptibles d'un degré élevé de conceptualisation dans l'action (Ibid.).

Ces situations de travail sont « des formes de vie sociale avant d'être des situations professionnelles » (Mayen, 2007b, p. 54). L'activité s'y exerce sous la forme d'une co-activité, obligée (Mayen, 2007b). L'action requiert d'instaurer les conditions de la confiance, d'analyser la situation de l'accompagné (posture, trajectoire, raison du recours au service) dans une tension entre aide, mission sociale, exigence du client (Ibid.). « Tout cela participe à la composition de configurations relationnelles complexes et risquées » (p. 59). Si l'action est limitée dans le temps pour l'accompagnateur, elle l'est beaucoup moins pour l'accompagné si bien que « le professionnel a intérêt à pouvoir se représenter ce qui survient en dehors de son action et de sa présence » (p. 59).

Dans ces situations de travail, ce qui est transformé par l'activité est bien souvent l'accompagné lui-même. C'est ce qui nécessite une double activité qui ne se réduit pas à deux activités séparées, celle de l'intervention sur l'objet et celle de la gestion de la relation. « Coopérer pour co-produire le service et communiquer pour coopérer » (Mayen, 2007b, p. 60). En conséquence, les connaissances et savoir-faire élaborés par les professionnels concernent l'objet de la transformation, la gestion de la relation et le cadre social dans lequel se situe l'activité (Mayen, 2007b).

L'analyse de ces situations doit prendre en compte les besoins de la situation et les besoins de la personne (Vinatier, 2009). Les invariants de la situation inter-agissent avec les invariants du sujet qui « expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs » (p. 60).

Dans les concepts fondamentaux qu'utilisent la didactique professionnelle, la notion de schème telle que l'a définie Vergnaud me paraît particulièrement adaptée à l'analyse de l'activité de conduite de l'entretien d'accompagnement.

#### **4.1.4 Le schème chez Gérard Vergnaud :**

L'outil indispensable pour l'analyse de l'activité serait le schème (Vergnaud, 1990 ; Pastré et al., 2006). Il se définit comme suit :

« un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence. » (Pastré et al., 2006, p. 152)

Par « anticipations » Vergnaud entend aussi bien le but envisagé que ses « effets » ou ses « étapes intermédiaires » (Vergnaud, 1990, p. 159).

Les « concepts-en-acte » sont des concepts « organisateurs de l'action » (Pastré et al., 2006, p. 155). Les « théorèmes-en-actes » fixent les caractéristiques à donner à un concept-en-acte pour son usage dans une situation. Ils s'expriment « sous la forme de propositions tenues pour vraies »<sup>6</sup> (p. 155). Il est à noter que Pastré préfère pour sa part le terme de « jugements pragmatiques » qui n'implique pas l'existence d'une démonstration (Pastré, 2011, p. 191). Les possibilités d'inférence « permettent l'adaptation du schème à la singularité de la situation » (Pastré, 2011, p. 165). Enfin,

des concepts sont reliés entre eux (en fonction aussi des situations) et forment des systèmes dénommés « champs conceptuels » (Vergnaud, 1990, p. 147).

Les possibilités d'inférence « permettent d'estimer en situation, les conséquences des informations recueillies, combinées aux propositions tenues pour vraies, pertinentes, acceptables » (Mayen, 2008, p. 47).

Je pense que la notion d'indicateurs est un élément important de la conduite de l'action. Pour le schème, elle paraît prise en compte dans le cadre des règles d'action, de prise d'information et de contrôle. J'expliciterai de mon côté particulièrement les indicateurs en tant qu'informations utiles à déterminer le degré d'atteinte du but et d'étapes conduisant au but.

Par ailleurs, afin de déterminer les règles d'action et les propositions tenues pour vraies dans l'analyse de l'activité, j'utiliserai les correspondances suivantes :

- les règles d'action seront identifiées en correspondance à des formes « si... alors faire... »
- les propositions tenues pour vraies seront identifiées en correspondance à des formes : « si... alors comprendre, déduire ... »

## **4.2 La maîtrise des situations dynamiques**

Si la didactique professionnelle fournit des bases à l'analyse de l'activité d'entretien d'accompagnement, son approche est très large et polyvalente. Dans le cadre plus précis des situations dynamiques, la psychologie ergonomique propose des invariants spécifiques. Les intégrer à notre démarche permettrait de pousser l'analyse au plus près de notre questionnement.

### **4.2.1 Environnements dynamiques et didactiques professionnelles**

Faire appel à la psychologie ergonomique et à son apport sur les environnements dynamiques trouve des racines dans l'histoire de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) : « à son point de départ la didactique professionnelle ne se distingue pas de la psychologie ergonomique » (Pastré, 2011, p. 38). Elles partagent une inspiration commune autour de la centration sur l'activité, sur le sujet de l'activité et sur la dimension cognitive notamment avec la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011). Elles se distinguent dans le fait que l'objet final de la didactique professionnelle est « moins l'activité (de professionnels) que l'apprentissage de l'activité » (p. 48). Il y a eu, entre les deux, des transferts de méthodes et de concepts, et le lien est maintenu (Pastré, 2011). L'analyse des environnements dynamiques a montré leur complexité qui nécessite diagnostic, pronostic sur la situation et prise en compte du temps afin de développer une action « en congruence avec l'évolution de la situation » (p. 42). Ce modèle a permis de rendre « plus intelligibles » de nombreuses « situations de formation des compétences » (Pastré et al., 2006, p. 148).

### **4.2.2 L'entretien d'accompagnement : un environnement dynamique ?**

La situation d'entretien d'accompagnement peut-elle être identifiée comme situation ou environnement dynamique ?

#### **4.2.2.1 Caractéristiques des environnements dynamiques**

Les situations dynamiques se caractérisent par une situation qui peut évoluer indépendamment de l'opérateur (Rogalski, 2012), présente des incertitudes de maîtrise pour cet opérateur (en raison de paramètres inconnus ou incertains), présente des effets de l'action des opérateurs qui ne sont pas « purs », « directs » ou « immédiats », a des réalités temporelles spécifiques (vitesse propre des processus,

délais de réponse aux actions de l'opérateur), peut présenter une désynchronisation entre les données d'entrées de l'action et la situation actuelle du processus, peut présenter un risque (enjeux pour l'intégrité de l'opérateur ou d'autres personnes) (Hoc, Amalberti, Cellier, & Grosjean, 2004).

Il est habituel de considérer les états de marche dans les situations dynamiques au regard de trois classes de situations : marche normale (paramètres aux valeurs nominales), marche dégradée (paramètres présentant certaines dérives mais autorisant la prédiction et l'apparition d'incidents) et marche incidentelle (paramètres présentant des valeurs inacceptables au regard de la maîtrise de la situation) (Hoc, 1996, p. 22).

Cinq dimensions clés permettent d'affiner la caractérisation de ces situations (Hoc, 1996, p. 48-49) :

- « L'étendue du champ de supervision et de contrôle » de l'opérateur (le contrôle n'étant jamais total dans les situations dynamiques)
- « la proximité du contrôle sur les variables cruciales du processus et les délais de réponses » (cela concerne les actions possibles et leurs effets avec deux aspects : la longueur des chaînes causales et les délais de réponse)
- « L'accessibilité du processus » (cela concerne les informations disponibles avec l'accès aux valeurs des variables et l'importance des inférences nécessaires à leur traitement)
- La nature des transformations subies avec des aspects de continuité ou de discontinuité (d'où la nécessité pour le chercheur d'être attentif aussi au temps nécessaire à l'opérateur pour « comprendre des changements de valeur des variables »)

- La vitesse du processus supervisé et le temps disponible pour les activités cognitives de l'opérateur (avec donc des processus lents ou rapides)

#### **4.2.2.2 Le cas des interactions entre humains**

Les situations « où des humains interagissent avec d'autres humains » présentent les caractéristiques des situations dynamiques complexes (Vinatier, 2009, p. 28). Par exemple, dans la relation enseignant/élève, l'enseignant doit prendre en compte le temps de l'interaction avec l'élève et le temps de l'appropriation du savoir par l'élève (dernier temps qui est propre à l'élève et qui peut se tenir à un moment autre que dans la présence de l'enseignant) (Ibid.). La complexité vient des multiples facteurs à prendre en compte dans ces situations dynamiques (Ibid.). Elle « tient au nombre d'interrelations qui la définissent, elle est aussi surtout liée au fait que la situation est à considérer comme une totalité fonctionnelle dont toutes les variables (cognitives, affectives, culturelles) interagissent les unes sur les autres (Altet, 1991, 1999, 2002 ; Vinatier, 2009, p. 29). La description ci-avant des situations de travail « pour et avec un autre » (cf. paragraphe 4.1.3) présentent des caractéristiques qui relèvent des situations dynamiques.

Je fais donc l'hypothèse que l'entretien d'accompagnement rentre dans cette famille de situation. Cette hypothèse sera à vérifier lors de l'exploitation des données. Mais avant, il faut préciser davantage les concepts associés à la maîtrise des situations dynamiques.

#### **4.2.3 La maîtrise des situations dynamiques**

Dans la lignée de Reason et Rasmussen, intégrant les ouvertures offertes par les études sur les décisions en milieu naturel (Klein, Orasanu, Calderwood, & Zsombok, 1993), les deux auteurs, Amalberti et Hoc, ont beaucoup contribué à l'étude des situations dynamiques. Ils se sont inscrits dans un cadre de psychologie cognitive



ergonomique. Ils se sont intéressés à la conduite d'action de l'être humain principalement dans son interaction avec un environnement technique (pilotage d'avion, contrôleurs aériens, fours et process industriels, salle d'opérations chirurgicales (Hoc et al., 2004 ; Hoc, 1996 ; Amalberti, 2013).

#### **4.2.3.1 Facteurs clés pour la maîtrise des situations dynamiques**

Il se dégage des facteurs clés pour la conduite de l'action et sa maîtrise en vue d'atteindre une performance satisfaisante dans le cadre de situations dynamiques (Amalberti, 2001 ; Hoc, 1996 ; (Amalberti, 2013). A cet effet, Amalberti propose un modèle de la cognition dynamique (Amalberti, 2013) et Hoc et Amalberti ont défini un modèle du contrôle cognitif dynamique (2007).

##### *4.2.3.1.1 La maîtrise de la situation*

L'incertitude et les imprévus des situations dynamiques nécessiteraient une adaptation permanente de celui qui agit (Hoc et al., 2004). Dans ce cadre, la situation est comprise comme « une interaction entre un sujet et une tâche » (se démarquant ainsi d'une seule détermination externe de l'activité que serait la tâche) (p. 7). La maîtrise de cette situation s'entendrait comme la maintenir « dans un domaine où il peut satisfaire des exigences acceptables en y consacrant des ressources internes (connaissances et énergie) en quantité supportable » (Ibid.). Elle suppose donc « un système d'intentions » de l'acteur (Amalberti, 2013, p. 182). Ce système « évolue en permanence avec l'interaction avec la situation » (Ibid).

##### *4.2.3.1.2 Une double supervision*

Pour maîtriser une situation, une double supervision s'exercerait :

« celle du processus externe et celle du processus mental. La priorité des activités cognitives du champ conscient est d'assurer la supervision mentale ; quand celle-ci est bien assurée, la supervision du processus physique peut

être traitée à un niveau relativement routinier, en utilisant les savoir-faire fortement procéduralisés » (Amalberti, 2001, p. 11) .

#### *4.2.3.1.3 Un modèle de cognition dynamique*

Amalberti (2013) propose un modèle de cognition dynamique qui s'applique aux activités humaines finalisées, et dans lesquelles il relève l'existence simultanée de plusieurs objectifs dont certains de survie. Pour gérer les interactions entre ces objectifs et la situation, l'homme disposerait d'un système d'intention (qui évolue dans l'interaction avec la situation), d'une représentation (déformée, centrée sur ses intentions) de la situation, de possibilités de transformation de la représentation et de transformation du monde, de ressources (pour alimenter ces composantes) (p. 182). Chacune de ses composantes présenterait dans le cours de l'action des fragilités (imprécision, limitation, biais,..) qui font que l'action se comprendrait alors comme « une prise de risque constante pour réaliser le travail à un coût cognitif acceptable compte tenu des ressources disponibles et des conséquences physiologiques de la fatigue » (p. 183). Les stratégies déployées pour réduire la prise de risque seraient « une réduction de la complexité, une conduite par anticipation et une économie des ressources » (p. 183 - 184). L'économie de ressources s'effectuerait par une préférence pour « un niveau de conduite automatique à un niveau de conduite plus réfléchi et plus logique » (p. 184). Cet ensemble de composantes formerait un premier niveau du modèle, « niveau de la compréhension/action » ou encore « niveau d'interaction avec la situation », à partir duquel se déterminerait un niveau de risque « accepté » (p. 184). Ce niveau inter-agirait avec un deuxième niveau, celui du « contrôle contextuel » dont la vocation serait de contrôler le risque accepté lors de la prise de risque initiale puis dans le cours de l'action (p. 184;189). L'inter-action de ces deux niveaux s'effectuerait dans le cadre du « concept de compromis cognitif :

atteindre le but recherché, avec le moins de risques (externes et internes) immédiats et futurs (éviter l'épuisement), tout en sachant que toutes les solutions disponibles comportent des risques » (p. 184). Outre les composantes précédentes, le réglage du compromis cognitif s'effectuerait avec l'aide « d'émergences cognitives », terme regroupant « des sentiments de fragilisation du système cognitif qui surviennent pendant l'exécution et qui s'imposent à l'opérateur [...] » (p. 190). Parmi ces sentiments, sont cités les sentiments de surcharge de travail, de stress, de fatigue (Ibid.).

#### *4.2.3.1.4 Concepts complémentaires*

Des concepts complémentaires peuvent compléter le modèle précédent.

##### *4.2.3.1.4.1 Le sentiment de maîtrise*

Le sentiment de maîtrise de la situation existerait si l'opérateur dispose d'au moins une solution (et davantage si possible) pour mener à bien l'activité (Hoc & Amalberti, 2007; Amalberti, 2001). Il s'opposerait au sentiment de stress (« sentiment de perte de la maîtrise de la situation »), ce dernier réduisant la confiance et suscitant par retour une augmentation de la charge de travail (Amalberti, 2013, p. 190).

##### *4.2.3.1.4.2 Le rôle de la métacognition*

La métacognition se construirait progressivement et offrirait une capacité « de régulation qui relève à la fois de l'intentionnalité consciente attachée aux buts à atteindre et de feed-back quant à la performance réalisée » (Valot, 2001, p. 135). La métacognition jouerait un rôle dans les choix constitutifs de la représentation et dans la régulation de la prise de risques (Valot, 2001 ; Amalberti, 2013). Elle formerait un retour de l'expérience d'adaptation entre les buts poursuivis, les capacités mises en œuvre et les résultats obtenus. Elle porterait les « traces » des difficultés rencontrées (liées tout aussi bien à l'incertitude sur l'environnement qu'à celle sur sa propre

efficacité dans la situation). Son étude ouvrirait une voie à la connaissance des incertitudes et des intentions auxquelles a été confrontées l'individu (Valot, 2001).

#### *4.2.3.1.4.3 La supervision du contrôle métacognitif*

La supervision du contrôle métacognitif générerait le choix des activités cognitives (tandis que le contrôle cognitif générerait l'exécution des activités cognitives) (Hoc & Amalberti, 2007). Elle s'activerait à garder l'activité sous contrôle, en manquant le risque et l'adaptation, en gérant le coût cognitif, en s'efforçant de maintenir l'action externe dans un champ relevant des capacités (connaissances et savoir-faire) de l'opérateur et gardant un espace à la planification pour prédéfinir les prochaines solutions (Ibid.). Ainsi, « Le contrôle consiste à agir directement sur la situation pour la maintenir dans des limites acceptables. La supervision définit les objectifs assignés au contrôle » (Hoc et al., 2004, p. 4).

#### *4.2.3.1.4.4 Le diagnostic et l'anticipation*

Le diagnostic et l'anticipation seraient des processus clés dans les stratégies de supervision (Hoc, 1996). Le diagnostic serait souvent en même temps un pronostic, avec des caractéristiques de choix d'une représentation sans disposer de toutes les informations, d'incomplétude et d'orientation vers la prévention (Ibid.). L'anticipation donnerait une ligne directrice pour aboutir aux objectifs en restant dans le champ des possibles et du contrôlable (Hoc & Amalberti, 2007). La planification posséderait trois fonctions de représentation, hiérarchisation et schématisation (Amalberti, 2013). Elle ne serait pas rigide, traiterait des priorités, et éviterait de « se fixer trop rapidement des valeurs de contrainte » (p. 109). Elle s'effectuerait en anticipation (dans la mesure du possible) de l'action et se réactualiserait pendant l'action (p. 102-123).

#### *4.2.3.1.4.5 La prise en compte du temps*

La prise en compte du temps serait l'élément essentiel de ces processus (cf. le rôle de l'anticipation et du pronostic dans ce qui précède). Elle pourrait parfois être, par

exemple, simplement de laisser du temps pour qu'une erreur se corrige d'elle-même ou perde de sa capacité de nuisance (Amalberti, 2001).

#### 4.2.3.1.4.6 *Le contrat de performance*

Le « contrat de performance » (p. 2-3) interviendrait dans le fonctionnement du contrôle métacognitif. Il résiderait dans « Les critères que le sujet s'impose sur l'objectif (le contrat initial passé avec lui-même et l'entreprise) [et qui] influencent toutes les stratégies et tactiques de supervision » (Amalberti, 2001, p. 12). La métacognition jouerait notamment un rôle clé dans sa définition (Hoc & Amalberti, 2007, p. 38).

#### 4.2.3.1.4.7 *Contrôle cognitif et niveaux de contrôle*

La métacognition jouerait de même un rôle clé dans l'arbitrage des niveaux de contrôles. Ces derniers pourraient être répartis en quatre grandes catégories selon deux dimensions considérées comme indépendantes. Il s'agirait d'une part du degré d'abstraction (symbolique ou subsymbolique), et d'autre part de l'origine des données (interne ou externe à la personne) (Hoc & Amalberti, 2007). Il est à noter que dans la notion d'origine des données, les données internes seraient associées à l'anticipation et les données externes à la réaction (Ibid.).

Le croisement de ces deux dimensions fournirait quatre grands modes de contrôle cognitif (il gèrerait l'exécution de l'activité cognitive (Ibid.)-. Le tableau ci-après (Tableau 1 Deux dimensions du contrôle cognitif en situation dynamique, d'après Hoc & Amalberti (2007). p.65), apporte des exemples de fonctionnement dans ces grands modes.

*Tableau 1 Deux dimensions du contrôle cognitif en situation dynamique, d'après Hoc & Amalberti (2007)*

|                       |                 | Dimension : degré d'abstraction                             |  |
|-----------------------|-----------------|---|--|
|                       |                 | subsymbolique   | symbolique   |
| Dimension des données | origine externe | Routines guidées par les « affordances » de l'environnement | Suivre des instructions externes pour traiter un problème ; utiliser une première fois un équipement |

|  |         |  |   |
|--|---------|--|---|
|  | interne | Habilités sensori-motrices (guidées par des « affordances ») | Résolution de problème avec peu de guidance externe |
|--|---------|--|---|

Le contrôle métacognitif coordonnerait l'usage des quatre modes, y compris leur activité en parallèle, en vue d'une performance satisfaisante, et un souci d'optimisation du coût cognitif (Hoc & Amalberti, 2007).

#### 4.2.3.1.4.8 *Un principe essentiel*

D'une façon générale, le grand principe de fond qui sous-tendrait toutes ces actions serait la préservation de l'intégrité de l'organisme. La stratégie déployée à cette fin serait l'anticipation et la notion de suffisance (ce qu'il est suffisant de faire) afin de minimiser en permanence la charge cognitive employée et de pouvoir avoir de la disponibilité pour traiter les imprévus. Dans cette perspective, l'automatisation des actions serait également un moyen privilégié pour autant que possible (Amalberti, 2013).

#### 4.2.3.1.4.9 *Le statut de l'erreur*

L'erreur est abordée ici comme une composante « naturelle » de l'être humain. La stratégie globale de la supervision cognitive étant d'optimiser le coût cognitif dans une perspective de « survie » (Amalberti, 2001), elle induirait non pas la recherche de la solution optimale, mais celle d'une solution satisfaisante dans la logique de la rationalité limitée de Simon (1982). Il s'ensuivrait que le compromis cognitif ne viserait pas tant des optima locaux qu'une solution finale satisfaisante. Un flux assez constant d'erreur serait produit par l'opérateur en situation normale (Amalberti, 2001). La supervision viserait sous cet angle à distinguer les erreurs nécessitant une récupération de celles pouvant être laissées sans action (Hoc & Amalberti, 2007).

#### 4.2.3.1.4.10 *Le compromis cognitif*

Le compromis cognitif qui résulte du jeu entre ces composantes serait « un compromis dynamique, en perpétuelle révision » qui utiliserait des réglages variés

concernant « le niveau d'exigence de la performance en sortie », « la qualité de l'exécution » ou « les risques acceptables » (Amalberti, 2013, p. 190 - 191). Les ressources cérébrales assurant le traitement cognitif seraient limitées (2013). Du fait de cette limitation, le fonctionnement de ces différents registres trouverait son équilibre dans le compromis cognitif. Celui-ci viserait à obtenir un résultat satisfaisant, avec une consommation minimale des ressources cognitives afin d'assurer la maîtrise de la situation dans la durée par le sujet (Ibid.). Il se réglerait avec la notion de suffisance (Amalberti, 2001). Il traiterait des conflits que rencontrerait l'opérateur dans la double supervision : contrôle du process externe et contrôle du process interne (Ibid.). La notion de suffisance devrait se comprendre comme « une réponse adaptée à l'environnement apportant une satisfaction subjective à celui qui fait le travail, compte tenu de ses buts, du contexte, et de ce qu'il sait faire. » (p. 3).

#### *4.2.3.1.4.11 De la cohérence*

La notion de suffisance s'applique en particulier au niveau de compréhension acceptable (et donc aussi ce qu'il est acceptable de ne pas comprendre) qui apparaît comme une « clé du réglage pratique du compromis cognitif » (2013, p. 124). Pour Amalberti, la compréhension de la situation ne se fait qu'en fonction d'une intention donnée. Comprendre c'est « donner une cohérence à des objets et faits du monde, ces éléments ayant tous un passé et un avenir » (p. 126), Pour l'auteur, la compréhension aboutit à un « double système cohérent » de relations entre objets et faits:

- « système causal explicatif du lien passé » (Ibid.)
- « système intentionnel, prédictif des liens futurs pour un objectif visé » (Ibid.)

La cohérence réside dans la construction d'un réseau de liens avec « l'idée d'équilibre entre objectifs d'action, connaissances possédées et niveau de

compréhension » (Ibid.). Elle semble exister avec plusieurs niveaux possibles dotés de « critères prédictifs et explicatifs différents » (Ibid.).

L'identification du niveau de cohérence suffisant se trouve notamment dans la validation du système de liens prédictifs par la réalisation des prédictions.

#### *4.2.3.1.4.12 Précisions*

Les compléments qui suivent apportent des précisions sur différents points.

La conduite de l'action peut s'effectuer en gérant plusieurs préoccupations en parallèles. C'est ce dont rend compte le modèle « multi fils » (Amalberti, 2013, p. 148 -149)

L'interaction avec la situation passe par la compréhension (suffisante), l'anticipation et l'agir. Les auteurs montrent que dans les situations dynamiques, la compréhension est celle suffisante à la réalisation du contrat de performance (Amalberti, 2013).

L'anticipation se concrétise dans la planification dont l'objet est de définir toutes les procédures et éléments de guidage qui peuvent être définis en amont de l'action afin de libérer de ces aspects, autant que faire se peut, la charge mentale (Ibid.).

L'agir réside dans l'ajustement des plans et de la compréhension avec la réalité constatée de la tâche. Les choix sont régis par un système de préférence pour assurer des niveaux faibles de coût cognitif et de risque et une probabilité forte de réussite (Ibid.).

Le contrôle des risques s'opère à différents niveaux. Au départ, il y a l'acceptation d'une prise de risque. Elle s'effectue sur la base de l'expérience, des métaconnaissances et de la confiance. Des règles formelles telles que des calculs peuvent participer à cette acceptation (Ibid.).

Ensuite, le contrôle s'opère en cours d'action avec deux risques majeurs : celui de se faire déborder par la tâche et celui de ne pas détecter ou corriger des erreurs (Ibid.).



Gérer le temps (la mesure avec laquelle le laisser agir) et gérer les préoccupations (ouvertures, puis fermetures le plus vite possible) sont les deux grands moyens pour prévenir ces risques (ainsi qu'une surveillance accrue dans le traitement, choisi, d'erreurs) (Ibid.). Chez des pilotes, la gestion observée du risque s'effectue par la « (a) minimisation du risque court et moyen terme, puis (b) optimisation pour une adaptation à long terme » d'après (Amalberti, 1992) cité par (Hoc, 1996, p. 183).

#### *4.2.3.1.5 Remarques*

La maîtrise des situations dynamiques est une approche qui s'est développée autour de la conduite d'action sur des systèmes techniques. Sa transposition vers des interactions humaines me semble présenter des perspectives intéressantes, car elle permet de cerner des composantes en interactions à partir desquelles analyser une conduite d'action.

Il est essentiel de considérer que toutes ces composantes semblent en interaction les unes avec les autres. Pour cette raison, j'appellerai dans la suite cet ensemble : « système de maîtrise de la situation dynamique ».

### **4.3 Une hypothèse de fonctionnalité des sentiments**

La maîtrise des situations dynamiques évoque des sentiments, notamment ceux de maîtrise et de stress.

Les sentiments me paraissent tenir une place non négligeable dans la conduite de l'action et notamment dans celle de l'entretien.

La question est délicate à aborder sur le plan théorique car peu d'écrits développent cette question.

Outre le rôle exact des sentiments, leur définition même pose difficulté. Est-ce que sentiment de maîtrise de la situation et confiance dans sa capacité à mener à bien l'action sont parfaitement synonymes ?

Ce qui provoque le sentiment n'est pas toujours explicite pour celui qui le ressent.

Enfin, les sentiments peuvent se combiner dans des intrications pas toujours aisées à démêler. Par exemple, un sentiment de doute sur une information peut conduire à la peur de ne pas obtenir le résultat. Lequel des deux va être accessibles au chercheur et comment l'analyser ?

Enfin le sentiment peut être fugace. Et il n'est pas habituel d'en parler quand on parle action (surtout dans une école d'ingénieurs !).

Néanmoins, il me semble qu'il y a là une piste de recherche que je ne veux pas laisser de côté. A défaut d'un cadre théorique disponible suffisamment pertinent, je me tournerai vers les informations que les données fourniront.

Je pense donc intéressant d'explorer quelques pistes bibliographiques qui permettent de penser le rôle que peuvent jouer les sentiments. Et sur ces bases, je poserai quelques décisions, sans doute arbitraires, faute de mieux à ce stade.

#### ***4.3.1 Les sentiments : des indicateurs d'adaptation de l'organisme vivant ?***

Damasio (2002 ; 2008 ; 2010) présente les sentiments comme l'expression consciente des émotions et comme des sortes d'indicateurs de l'adaptation de l'organisme vivant à son environnement.

Diel (1991) a développé une théorie de la motivation, dans le cadre du psychisme humain et du travail d'introspection et de spiritualisation, qui peut fournir des clés de lecture en ce sens. Pour Diel, le psychisme effectue un travail de choix entre les désirs multiples (Ibid.) - ce choix devrait viser à s'ajuster, au travers de la « délibération intime » (p.44) à « l'élan vital » ou « désir essentiel » (p.72) et aurait pour conséquence une harmonie intrapsychique -. Ce travail a un lien direct avec l'action puisque, pour Diel toujours (1991), le désir est une « action en suspens, une tension énergétique vers l'action » (p. 61). Le désir aurait deux composantes, la représentation, dont la

forme intellectuelle est le but, et une promesse de satisfaction dotée des caractères d'intensité et de persistance (Ibid.). Poser des actes, de façon lucide, ajustés à l'élan vital et aux capacités de l'individu, susciterait de l'énergie et de la joie. Le choix de désirs non-ajustés susciterait de l'angoisse et, à terme, des troubles psychiques. Le choix ajusté de désirs sensés, en harmonie avec l'élan vital et avec les capacités du sujet, conduirait au plaisir sain. « Le plaisir sain est le sentiment du fonctionnement réglé de nos forces » (p. 72).

On retrouve ici l'idée d'une expression par les sentiments de la bonne adaptation de l'individu à son environnement. Puis-je aller jusqu'à pousser l'analogie jusqu'à un sentiment de maîtrise des situations dynamiques envisagées ?

De même, on retrouve chez Mucchielli (2009) l'idée d'un « effort central » (p.78). Il correspond à « une orientation ou intentionnalité générale qui sous-tend l'être dans ses efforts de vie [...] » (Ibid.). Pouvoir agir selon cet effort central produit « une sensation de bien-être » (p.79).

Berthoz défend l'idée d'un cerveau présenté comme anticipateur : « On voit ainsi que le cerveau projectif est une machine qui décide à tous les niveaux de son fonctionnement, car prédire, anticiper, projeter ses hypothèses, c'est décider comment le monde doit être. » On dit qu' « il ne faut pas prendre ses désirs pour la réalité », mais c'est précisément ce en quoi consiste toute décision » (Berthoz, 2003, p. 287). Dans ce courant de pensée, le cerveau peut être considéré comme une machine qui émet des prédictions sur l'environnement. Celles qui sont vérifiées susciteraient un mécanisme de récompense auquel participeraient des sentiments plaisants (Lehrer, 2010).

Les propositions de Damasio semblent conforter ces approches : « Les cartes [neurales de l'organisme, qui sont construites à partir de l'émotion] associées à la joie

signifient des états d'équilibre de l'organisme. Ces états peuvent survenir réellement ou sur le mode du « comme si ». » (2008, p. 139-140). « Les cartes liées à la tristesse, aux sens large et étroit du terme, sont associées à des états de déséquilibre fonctionnel » (p.140). L'auteur définit comme sentiments spirituels ceux issus de l'expérience intense d'un fonctionnement en harmonie éprouvé par l'organisme (2008).

Ainsi donc, le choix d'un désir et donc d'une action, puis leur réalisation, mobiliseraient des sentiments, indicateurs d'un fonctionnement harmonieux de l'organisme dans ses interactions avec son environnement. Il est à noter que pour Diel le désir essentiel est en prise directe avec la réalité (1991). Diel se méfie de l'imaginaire lorsqu'il est envahissant et dominant.

Serreau (2013) développe l'idée d'un double contrôle effectué par la personne lors de son action. Il y aurait le contrôle des actes et de la conformité de leur réalisation par rapport à l'intention. Et en parallèle, au travers de ce premier contrôle, il y aurait le contrôle de l'être vivant par rapport à son adaptation à la situation. Autrement dit, l'acte serait l'objet de deux questions: « est-ce que j'ai su faire ? » (qui serait plutôt un contrôle rationnel) et « qu'est-ce que ce que j'ai fait, avec ses conséquences, me dit de mon adaptation à l'environnement ? ». Ce dernier contrôle pouvant s'effectuer dans des dimensions rationnelles et de sentiments.

#### ***4.3.2 Applications possibles à la conduite de l'entretien***

Dans cette logique, repérer les sentiments de l'accompagné et les situations associées présente un enjeu majeur pour l'accompagnateur dans sa compréhension de l'accompagné, tant dans l'activité objet de l'accompagnement que dans l'interaction dans l'entretien (Serreau, 2013). Repérer quels sentiments éprouve l'accompagné dans ses situations de formation et par rapport à son projet, fournirait des éléments

essentiels de l'adéquation qu'il vit entre ses attentes, ses capacités et les situations auxquelles il est confronté (Ibid.).

Si cela était vrai pour l'accompagné, il devrait en être de même pour ce qui concerne l'accompagnateur. Ses sentiments témoigneraient de sa perception de son activité et de son ajustement avec la situation.

L'intérêt que je trouve à cette proposition c'est qu'outre la compréhension de logiques d'actions dans le suivi de l'accompagné, elle ouvre une perspective pour mieux comprendre la conduite de l'action de l'accompagnateur à un instant donné, dans le « feu de l'action ». Une accompagnatrice, parlant des émotions éprouvées d'une façon générale dans un accompagnement de la VAE, mentionne, selon les phases : inquiétude, joie, grande satisfaction, agacement, confiance en sa réussite (Slopian, 2009).

Ces sentiments peuvent-ils aider à mieux comprendre la conduite de l'entretien ? Cet aspect sera examiné dans ma recherche.

#### **4.4 De la maîtrise de la situation à l'instant t**

En complément de ce qui précède, l'intuition et les sentiments pourraient jouer un rôle dans la prise de décision rapide. Peuvent-ils éclairer la conduite de l'entretien au niveau micro de séquences courtes ne comportant que quelques interactions verbales ?

##### ***4.4.1 Un besoin d'observer et d'analyser des prises de décision rapides***

L'entretien d'accompagnement est le lieu d'interactions verbales et comportementales incessantes, au cours desquelles la conduite de l'entretien par l'accompagnateur est affaire de réactivité, de prises de décision et d'adaptation immédiates, sur un fond de conduite plus large. C'est une part du savoir-faire de l'accompagnateur. Probablement, il agit et contrôle son action selon des empan

différents, un niveau global encadrant des niveaux microscopiques souvent plus rapides. Observer ce qui est en jeu à un instant *t* semble donc un élément incontournable pour comprendre comment conduire l'entretien. Mais comment l'observer ? « Les études sur les processus rapides sont plus rares, sans doute parce que ces processus sont plus difficiles à observer car ils restreignent l'usage de certaines méthodes classiques d'analyse (notamment celles utilisant la verbalisation pendant la tâche). » (Amalberti, 2013, p. 63). Le recours à l'étude des sentiments peut-il contribuer à comprendre les prises de décision et les conduites d'action rapides ?

#### **4.4.2 Un mode de fonctionnement rapide du cerveau**

Le cerveau humain disposerait d'un mode de fonctionnement qui lui permet d'agir vite (Kahneman, 2012). Kahneman (Ibid.) le nomme système 1 et en décrit les caractéristiques principales. Notamment, ce système 1 : « produit des impressions, des sentiments et des inclinations [...] fonctionne automatiquement et rapidement, presque sans effort, et aucun sentiment de contrôle délibéré [...] fournit des réactions et des intuitions compétentes après un entraînement spécifique » (p. 131). Le système 1 est le mode de l'intuition et est basé sur la mémoire associative (p. 21). Ce mode se différencie d'un système 2 plus lent (car plus consommateur en ressources cognitives) et plus logique, basé sur les raisonnements (Lehrer, 2010b ; Houdé, 2014 ; Damier, 2014)<sup>7</sup>.

Damasio, pour sa part, évoque deux voies qui fonctionnent en parallèle pour la prise de décision :

« Confrontée à une situation qui requiert une réponse, la voie A déclenche des images liées à la situation, aux options d'action et à l'anticipation des

---

<sup>7</sup> Houdé ajoute un troisième système qui permettrait de gérer le passage du système 1 au système 2 ou inversement.

résultats futurs. Les stratégies de raisonnement peuvent opérer sur ces connaissances pour produire une décision. La voie B fonctionne en parallèle et déclenche l'activation d'expériences émotionnelles antérieures survenues dans des situations comparables. En retour, le rappel du matériau émotionnel lié, à couvert ou à découvert, influence le processus de prise de décision en attirant l'attention sur la représentation des conséquences futures ou en interférant avec les stratégies de raisonnement. Parfois, la voie B peut donner directement lieu à une décision [...] » (2008, p. 152)

Ainsi, un professionnel serait aussi celui qui peut faire confiance à ses « routines » et sentiments parce qu'ils sont « professionnalisés », fruits de l'expérience acquise.

Retenant cette hypothèse, se pose alors la question des sentiments particulièrement impliqués dans la conduite d'une action telle que l'entretien. Une façon d'en identifier certains est de les relever dans les récits des accompagnateurs.

#### **4.5 Compléments théoriques**

La didactique professionnelle et la maîtrise des situations dynamiques fournissent la structure essentielle du cadre théorique que j'adopte. Et comme cela vient d'être présenté, je prêterai une attention particulière au rôle que pourraient jouer les sentiments dans la conduite de l'entretien.

Cependant, des références complémentaires me semblent nécessaires pour guider la suite du travail face à des questions qui se posent dans l'analyse des données :

- La pratique d'accompagnateur observée est probablement influencée par son degré d'expérience et d'expertise. Comment apprécier un degré d'expertise ? Que peut induire le fait d'être novice ou d'être expert dans la pratique de l'activité d'accompagnement ?
-

- La motivation et l'engagement de l'accompagné sont nécessaires à la réussite de ce dernier et à l'accompagnement. Comment définir ces concepts ?
- Un thème semble être l'objet d'attention particulière dans les entretiens d'accompagnement en formation : l'accompagnement de l'évolution de l'identité professionnelle de l'accompagné (Serreau, 2013). Quels repères peuvent aider à appréhender cette notion ?
- L'analyse des entretiens d'accompagnement portera pour beaucoup sur des interactions verbales. Il semble donc essentiel de disposer d'éléments de cadre théorique à ce sujet.

Ces points vont maintenant être développés.

#### ***4.5.1 Du niveau de compétences, du développement et de l'expertise***

En analysant le travail en vue de la formation se pose inmanquablement la question de l'usage à faire des pratiques observées. Une pratique experte n'est pas forcément un objet pour la formation en soi puisqu'elle est le fruit de l'expérience et que justement la formation s'adresse à des novices. Par contre, la pratique experte apporte des informations sur ce qui est important pour accomplir la tâche et ce sur quoi attirer l'attention des novices pour que l'expérience puisse plus efficacement s'orienter et le retour d'expérience se construire. A l'inverse, l'observation d'une pratique novice dégage souvent la multitude d'informations auxquelles se confronte le praticien novice, sans qu'il sache toujours quelle sélection en opérer. Là aussi l'observation est riche d'enseignements, mais la pratique novice ne constitue pas plus l'objet de formation en soi. Elle aide à situer la difficulté du novice et la multitude des paramètres avec lesquels il a à faire (et ceux à côté desquels il passe éventuellement). Dans une



perspective didactique, c'est essentiel car cela indique ce qui est difficile, complexe, obstacle, etc.

Il y a donc intérêt à pouvoir observer le type de pratique avec une attention au « niveau » de compétences de la personne observée.

#### **4.5.1.1 Des indices pour comparer la compétence de deux individus**

Parler de niveau de compétences induit la capacité à comparer les compétences de personnes différentes. Pour Savoyant, les « bons » professionnels se caractérisent par « des capacités d'anticipation, d'adaptation et de flexibilité élevées, en particulier pour traiter tous les incidents et autres événements imprévus qui peuvent survenir », ceci dans un contexte de « performance optimale » (Savoyant, 2009, p. 95).

Pastré, Mayen et Vergnaud soulignent des critères usuels à partir desquels il est commun de juger qu'un individu A est plus compétent qu'un individu B. Ces critères correspondent à : savoir faire quelque chose de plus, savoir faire quelque chose de « meilleure manière », disposer de plus de ressources alternatives favorisant une meilleure adaptation à la variété des situations, être moins démuné face à la nouveauté (Pastré et al., 2006, p. 151). Au moins deux idées peuvent être dégagées de ces critères : l'augmentation en quantité de (ressources, situations traitées) et l'augmentation en qualité du résultat. L'augmentation de la variété de ressources offre probablement une adaptation plus facile face à la nouveauté. Le dernier critère se réfère à une augmentation cette fois non plus en nombre, en variété, mais en qualité. Il s'agit là d'être plus efficace, plus performant. Il ne s'agit pas de disposer de plus... mais de meilleurs concepts organisateurs, règles d'action, etc. C'est le développement de la pertinence, de l'efficacité.

Ces deux axes ne s'excluent pas, mais se renforcent : disposer de davantage de ressources permet de choisir celles les plus pertinentes pour le résultat visé.

Peut se poser maintenant la question de comment caractériser ce développement des compétences ? Les travaux sur l'expertise apportent des éclairages.

#### **4.5.1.2 Du novice à l'expert : quelques repères**

##### *4.5.1.2.1 Les cinq étapes des Dreyfus*

Les travaux de Stuart et Hubert Dreyfus ont repéré cinq étapes de développement entre le novice et l'expert (1988, p. 16-51).

- Le « novice », face à une tâche, applique une procédure sans appréhender la globalité de la situation, d'autant plus que les éléments pertinents lui sont clairement définis. Il évalue la qualité de sa prestation par rapport au respect de cette procédure.
- Le « débutant avancé » s'est confronté à de nombreuses situations. Grâce à cela, il augmente sa connaissance du nombre des éléments pertinents décrits à prendre en compte et il utilise des procédures plus sophistiquées. Il commence à distinguer des éléments de situation qui ne sont pas décrits dans les procédures.
- Le « compétent » a continué à se confronter à des situations. Il dispose d'un répertoire important d'éléments pertinents décrits et d'autres éléments de la situation, à tel point qu'il peut être submergé par ces informations. L'application de méthodes de hiérarchisation et planification lui permettent d'y faire face et d'accroître sa performance. A ce niveau, contrairement aux deux précédents, le « compétent », poussé à faire des choix parmi les informations et les méthodes, commence à engager sa responsabilité dans le résultat de ses actions (ce ne sont plus les procédures qui sont les seules responsables du résultat). Son implication suscite des retours émotionnels forts.

- Le « compétent qualifié » (proficient) se caractérise par une pratique plus fluide. Il s'est confronté à de nombreuses prises de décisions, a testé des alternatives et a pris du recul sur les procédures. Des informations lui apparaissent comme saillantes et elles le conduisent à reconfigurer de proche en proche l'importance à attacher aux autres informations, à mettre à l'arrière-plan certaines. Il organise et comprend sa tâche de façon intuitive, mais il raisonne de façon analytique. Il est impliqué dans la compréhension mais encore détaché dans la prise de décision.
- L'expert est profondément impliqué dans son environnement et n'utilise plus de délibérations pas plus que de plans. Il fonctionne de façon intuitive, sans paraître raisonner.

#### *4.5.1.2.2 L'engagement : un paramètre déterminant*

De ces descriptions, de Dreyfus et Dreyfus, je retiens particulièrement trois points :

- L'engagement suscitant un retour émotionnel apparaît comme un tournant décisif vers la construction de l'expertise et du fonctionnement intuitif (se détacher des procédures, pour oser décider dans la situation et assumer son choix).
- Le passage d'un intérêt porté d'abord aux éléments de la procédure puis aux éléments de la situation (entre novice et débutant avancé).
- Le rôle de l'implication personnelle dans la compréhension, puis dans la décision.

#### **4.5.1.3 L'intuition : une modalité de fonctionnement rapide**

L'une des caractéristiques des experts semble être leur usage de l'intuition. Cette dernière est « la capacité des experts de résoudre certains problèmes –les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur pratique de tous les jours- rapidement et sans

beaucoup de réflexion. La solution leur vient naturellement et automatiquement à l'esprit, et il leur est souvent impossible d'expliquer comment ils sont arrivés à cette conclusion. » (Gobet, 2011, p. 126).

Herbert Simon présente l'intuition de la façon suivante : « La situation fournit un indice ; cet indice donne à l'expert un accès à une information stockée dans sa mémoire, et cette information, à son tour, lui donne la réponse. L'intuition n'est rien de plus et rien de moins que de la reconnaissance » (Simon, 1992) cité par (Kahneman, 2012, p. 19; 285-286) .

Pour Kahneman (2012), certains types d'intuition s'acquièrent très vite, et d'autres demandent de l'expérience.

#### **4.5.1.4 Les conditions requises pour donner du crédit à l'intuition**

Face à la question des conditions permettant d'accorder du crédit à une intuition, Kahneman suggère : « la réponse tient à deux conditions fondamentales de l'acquisition d'une compétence : un environnement suffisamment régulier pour être prévisible ; la possibilité d'apprendre ces régularités grâce à une pratique durable. Si ces deux conditions sont remplies, les intuitions seront probablement le fruit d'une compétence » (2012, p. 289). La seule pratique durable n'est donc pas suffisante. Elle doit être accompagnée de feed-back clair et rapide (p. 291 -293). Il faut également que l'environnement fournisse des indices valides (c'est-à-dire des relations stables entre les indices et les événements qui y sont rattachés) (Kahneman & Klein, 2009). Ces points conduisent donc à de la vigilance face à la seule confiance subjective affichée à l'égard d'une intuition, et qui peut être source de biais (Kahneman, 2012).

#### **4.5.1.5 D'autres caractéristiques de l'expertise**

##### **4.5.1.5.1 Des caractéristiques générales**

L'expertise ne se caractérise pas que par la seule intuition. L'expert semble mémoriser ses informations sous une forme organisée, dépendante du sens, souvent

des schémas, avec une tendance anticipatoire (l'évolution de la situation) (Gobet, 2011). Les experts semblent capables d'ajuster leurs recherches en fonction des besoins de leur environnement et ils partent des données (ce qui par exemple limite l'espace de recherche) vers le but (à l'inverse des novices)(Ibid.). De la reconnaissance des configurations découle plusieurs conséquences. Elle permet de « générer des actions et des stratégies, mais également de choisir une représentation adéquate » (p. 121) (la pertinence de la représentation étant un élément déterminant de la résolution efficace du problème). Les experts ont la faculté de décomposer un problème en sous-problèmes, d'effectuer une recherche sélective, de reconnaître des « patterns » (modèles) et de se contenter d'un « aspect « satisfaisant », non optimal, des solutions » (p. 121-126). Parmi les concepts utilisés pour caractériser les experts figurent celui d'espace problème (espace des configurations possibles d'un problème, avec deux déclinaisons, celle externe et celle subjective) (Gobet, 2011) ou celui de pouvoir effectuer un retrait rapide de la mémoire (Ibid.). A cet effet, il est intéressant de souligner la théorie du chunking qui propose que l'être humain a la capacité de rassembler en mémoire plusieurs éléments d'information pour n'en former plus qu'un seul, un « chunk ». La définition commune du chunk est un ensemble d'éléments ayant des liens forts entre eux et des liens faibles avec les éléments d'autres chunks (Gobet et al., 2001).

#### *4.5.1.5.2 Expertise et maîtrise des situations dynamiques*

Les travaux sur la maîtrise des situations dynamiques proposent un développement de la compétence qui se construit sur la base des savoirs antérieurs et avec en place centrale des schémas (compris comme un ensemble d'information en lien direct avec la représentation de la situation et les buts qui y sont attachés) dans la formalisation des connaissances (Amalberti, 2013).

Le développement de l'expertise peut se concevoir comme le développement de routines conduisant à une baisse du recours au contrôle symbolique (une supervision reste néanmoins nécessaire) et par le développement de représentations internes conduisant à une baisse du recours à des données externes (Hoc & Amalberti, 2007, p. 43-44). L'expertise permet alors d'économiser des ressources et de minimiser les risques. L'expert sait souvent mieux utiliser la dimension temporelle que le novice. Pour l'expert, le temps est un élément de la transformation du monde (Amalberti, 2001). Il passe souvent plus de temps à prévenir les problèmes qu'à les résoudre (Ibid.). Dans le traitement des erreurs, il laisse davantage le temps opérer (Ibid.).

#### *4.5.1.5.3 Les situations potentielles de développement*

Il est à relever que toutes les situations n'offrent pas le même potentiel pour le développement des compétences (Mayen, 1999). Mayen propose pour composantes de ces situations potentielles de développement :

« La présence ou l'absence de possibilités de confrontation à des problèmes à résoudre, d'un collectif qui échange et retransmet, d'un langage de travail, de zones d'autonomie, d'instruments plus ou moins ouverts, de modalités de formation plus ou moins instituées, d'un discours institutionnel responsabilisant, de buts qui prennent en compte des horizons plus ou moins larges, sont déterminants. C'est cet environnement que je propose d'appeler, en y intégrant le répertoire des compétences disponibles chez les individus et les mobiles qui les poussent à agir, la situation potentielle de développement » (p. 72).

#### *4.5.1.5.4 Points d'attention dans l'analyse d'une activité experte*

Enfin, l'on adoptera une recommandation pour l'analyse de l'activité d'un expert : « Lorsque l'on veut modéliser le champ de situation tel qu'il est conceptualisé par un professionnel reconnu comme expert, ce sont bien les configurations optimales qu'il

s'agit de définir et les structures conceptuelles qui leur correspondent et, celles-ci débordent toujours largement l'espace d'un système technique, du poste et de l'action observable » (Mayen, 2004).

#### **4.5.2 Motivation et engagement**

Accompagner une personne dans son activité nécessite de l'accompagnateur de prêter une attention constante à la motivation de la personne et à son engagement dans l'activité. Avec les frères Dreyfus, l'importance de l'engagement dans la construction de la compétence a été soulignée. Comment appréhender motivation et engagement ?

Pour Parent, « La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (2014, p. 14).

##### **4.5.2.1 L'engagement**

Bernet faisant référence à Connell (1990) propose une définition de l'engagement : « l'engagement est compris comme le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève. » (Bernet, 2010, p. 14).

Pour Parent, l'engagement se caractériserait par une direction, une quantité d'efforts et une intensité (Parent, 2014). L'engagement se manifesterait chez les étudiants par un investissement dans la planification, la participation et l'autoévaluation de leurs activités (Bélangier, Bessette, Grenier, & Lemire, 2005).

Parent (Parent, 2014) propose une synthèse de différents écrits à partir de laquelle se dégagent trois types d'engagement et des indices permettant de les identifier (cf. Tableau 2 Types d'engagement (à partir de Parent, 2014)).

Tableau 2 Types d'engagement (à partir de Parent, 2014)

| Type d'engagement                   | Caractéristiques et identification   |
|-------------------------------------|--|
| Affectif                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'incarne dans les intérêts et les valeurs de l'apprenant</li> <li>• Ce qu'il aime/n'aime dans sa formation et son environnement</li> </ul> |
| Comportemental ou socio-relationnel | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pose des questions</li> <li>• Proactif</li> <li>• Sollicite des rétroactions</li> <li>• Aide ses collègues</li> </ul>                       |
| Cognitif                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de stratégies</li> <li>• Volonté de faire des efforts</li> </ul>  |

Pour Parent l'engagement apparaît comme « un phénomène complexe et multidimensionnel » (Ibid).

#### 4.5.2.2 La motivation

« Etre motivé c'est être mû pour faire quelque chose » (traduction libre) (Ryan & Deci, 2000, p. 54). Deci et Ryan distingue deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque (Ibid). Des indicateurs (Ibid) d'identification de la motivation intrinsèque résident dans le fait de faire quelque chose parce que c'est :

- Intéressant pour la personne de façon inhérente, indépendamment de tout facteur extérieur
- Plaisant

Ceux de la motivation extrinsèque résident dans faire quelque chose parce que c'est :

- Source d'un profit extérieur

Pour l'accompagnateur, la question va être de pouvoir identifier les motivations de l'accompagné et, si nécessaire, tenter de susciter davantage de motivation. Les indicateurs et facteurs de développement de la motivation qui peuvent être relevés chez Deci et Ryan à cette fin figurent dans le tableau ci-après - Tableau 3 Types de motivation (d'après Deci & Ryan, 2000)-.



Tableau 3 Types de motivation (d'après Deci & Ryan, 2000)

| Type de motivation | Indicateurs  | Facteurs favorables à la motivation et à son accroissement  | Exemples de facteurs de situation  | Conséquences   |
|--------------------|--|---|--|--|
| Intrinsèque        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intéressant pour la personne de façon inhérente, indépendamment de tout facteur extérieur</li> <li>• Plaisant</li> <li>• Source de satisfaction inhérente à la personne</li> <li>• Défis (ajustés)</li> </ul>   | Situations procurant à la fois : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un intérêt intrinsèque :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveauté</li> <li>• Défi</li> <li>• Esthétique</li> </ul> </li> <li>- et des sentiments de :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence</li> <li>• Autonomie</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotion des rétroactions</li> <li>• Absence d'évaluations dégradantes</li> <li>• Proposition de défis « optimaux »</li> <li>• Choix et opportunités de choisir sa propre direction</li> </ul> | Effets favorables sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performance</li> <li>• Persistance</li> <li>• Bien-être</li> <li>• Engagement dans l'activité</li> </ul> Adaptation |
| Extrinsèque        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Source d'un profit extérieur à la personne</li> <li>• Récompenses</li> <li>• Sanctions</li> <li>• Valeur instrumentale</li> </ul>   | Situations offrant de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la relation</li> </ul> Susciter/faire un travail pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internaliser : prendre en compte la valeur ou la régulation</li> <li>• Intégrer : s'approprier, transformer la régulation pour qu'elle émane du sens de soi</li> </ul>  |  |  |
| A-motivation       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'intention pour agir :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de valeur accordée à l'activité</li> <li>• Sentiment d'incompétence</li> <li>• Croire que le résultat désiré ne sera pas atteint</li> </ul> </li> </ul> |   |  |  |

La motivation extrinsèque peut se décliner en plusieurs stades correspondant à différents niveaux d'appropriation du but externe et de degrés de la volonté (Ibid). Ces stades offrent un continuum de degrés de motivation avec à leurs extrêmes l'a-motivation d'un côté et de l'autre la motivation intrinsèque.

Le tableau ci-après reprend des caractéristiques proposées par Deci & Ryan (Ibid) – cf. Tableau 4 Types de motivation extrinsèque (d'après Deci & Ryan, 2000)-.

Tableau 4 Types de motivation extrinsèque (d'après Deci & Ryan, 2000)

| Type de motivation     | Caractéristiques  | Degré d'autonomie   | Commentaires  |
|------------------------|---|---|---|
| Régulation externe     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaire une demande externe</li> <li>• Se plier à une imposition externe</li> </ul>   | Très faible   |   |
| Régulation introjectée | Un certain contrôle avec un sentiment de pression pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eviter peur ou culpabilité</li> <li>• Renforcer l'image de soi</li> </ul> | Faible  |   |
| Identification         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance d'une importance et acceptation d'une régulation en propre</li> </ul>   | Moyenne   |   |
| Régulation intégrée    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les régulations identifiées sont pleinement assimilées à soi (en congruence avec les autres valeurs et besoins)</li> </ul>         | Elevée : partage le niveau d'autonomie de la motivation intrinsèque (et son aspect non-conflictuel) | Cela reste de la motivation extrinsèque car le but a une valeur instrumentale |

Le manque d'intérêt propre à la personne dans les situations de motivation extrinsèque peut être en partie compensé par l'aspect relationnel. Ce qui conduit à identifier 3 facteurs clés pour la motivation que sont : l'autonomie, le sentiment de compétences et les relations (Ibid).

Ces trois facteurs ne jouent pas sur la motivation si la situation est jugée sans intérêt par la personne (Ibid).

Pour complètement internaliser la régulation d'une motivation et développer ainsi son autonomie, la personne a besoin d'en développer le sens et la valeur (Ibid).

Enfin, il est à noter que tout type de récompense proposée en concurrence de la motivation intrinsèque sape cette dernière (Ibid).

#### **4.5.3 Le développement de nouvelles identités professionnelles**

La notion d'identité professionnelle est employée par des professionnels de l'accompagnement. Que recouvre-t-elle et que pourrait-elle apporter à l'étude de la conduite de l'entretien ?

L'identité, par elle-même, serait constituée de composantes comme l'association de valeurs, codes sociaux, etc. (Mucchielli, 2009). Guichard parle de formes identitaires reliées aux contextes (Guichard & Huteau, 2006a).

Serreau (2013) voit aussi dans l'identité professionnelle l'intégration des rôles et valeurs attendus dans le métier exercé, et d'une façon plus globale, l'intégration d'une posture professionnelle. La posture peut être définie comme un nouveau « rapport à... » son environnement (Perrenoud, 2001, p. 17). Bien souvent cette appropriation passerait par l'évolution des représentations. Elle s'accompagnerait aussi de l'acquisition de nouveaux outils (Serreau, 2013).

Dubar (2010b) a conceptualisé la transition identitaire en y voyant une négociation entre une identité héritée de son histoire de vie et une identité proposée par des personnes significatives (autrui significatif). Cette négociation s'exercerait sur deux volets. Le premier est celui interne du réagencement de ses représentations par la personne. Le second serait externe et correspondrait aux négociations avec les personnes significatives.

En complément aux propos qui ont précédé sur les sentiments, il est à relever que Mucchielli (2009) décrit un sentiment d'identité résultant de plusieurs composantes qui seraient les sentiments de « son être matériel », « d'appartenance », « d'unité et de cohérence », « de continuité temporelle », « de différence », « de valeur », « d'autonomie », « de confiance », « d'existence et l'effort central » (p.65-79). Ces composantes formeraient un système d'interactions (Ibid.).

Il peut y avoir un débat sur la définition de ce qu'englobe chacun des termes posture et identité professionnelle. Quels que soient les noms choisis, plusieurs auteurs évoquent une transition qui touche aux valeurs, représentations et rapport à l'environnement des formés. Ainsi Fred Davis, cité par Dubar (2010b, p. 136-137), a identifié dans des formations pour infirmières, six étapes de cette transformation:

- l'innocence initiale
- la conscience d'incongruité

- le déclic
- la simulation du rôle
- l'intériorisation anticipée (dualité interne)
- l'intériorisation stable (incorporation)

Dans le cas d'apprentis ingénieurs, cette évolution identitaire semblerait s'effectuer en quatre étapes, nommées par les formateurs comme « technicien », « encore technicien », « presque ingénieur », « ingénieur » (Blandin, 2012). Serreau décrit des étapes complémentaires et souligne combien ces transformations passent également par l'acquisition d'outils cognitifs qui permettent de mettre en œuvre la posture (Serreau, 2013).

#### **4.5.4 Sujet capable et développement identitaire**

L'activité d'accompagnement s'opère au travers d'interactions entre deux sujets. Je retiendrai la conception du sujet proposée par Pastré (2011, pp. 117–148).

Il s'agit d'un sujet « capable » dont les principales caractéristiques sont qu'il:

- est doté d'un « pouvoir d'agir » (à distinguer de la « capacité d'agir » qui correspond à la possibilité ou non qu'offre la situation d'agir)
- n'est ni tout-puissant ni ignorant
- est « désir d'être »
- a une capacité à être affecté
- dit je peux/ je ne peux pas avant de dire je sais/ je ne sais pas
- se positionne dans l'agir avant de se positionner dans le savoir
- a un pouvoir de renversement et de métamorphose<sup>8</sup> (ce qui constitue la caractéristique essentielle de ce sujet)

---

<sup>8</sup> Il a une capacité "à transformer les affections en actions, à changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé." p. 134

L'activité du sujet de Pastré transforme le monde et transforme le sujet en retour. La transformation du monde peut être appréhendée à l'aide du couple schème-situation. Celle du sujet fait l'objet de l'expérience<sup>9</sup> et du développement identitaire.

L'expérience serait constituée de deux faces : les faits et le vécu (ce qui apparaît significatif pour l'acteur, à son regard). L'expression faire l'expérience s'appliquerait à la confrontation à un événement nouveau. C'est à partir de cette confrontation que peut se construire l'expérience. Une des conditions est donc l'acceptation du sujet de faire face à cette nouveauté.

Pastré, à la suite de Ricoeur, retient ces deux faces comme constitutives de l'identité :

- « identité idem » : de l'ordre des faits
- « identité ipse » : ce qui fait sens

Ainsi, le sujet accéderait à une certaine connaissance de lui, toujours limitée et imparfaite, au travers de ce qu'il a fait, de son parcours, et du sens qu'il y relève. Cette connaissance peut s'inscrire dans un récit et former ainsi l'identité narrative, basée à la fois sur les faits et sur le vécu, mettant en œuvre le principe de l'ascription<sup>10</sup>, intégrant la continuité dans le temps du sujet et sa contingence.

Le développement identitaire du sujet s'effectuerait particulièrement au travers d'étapes que sont les genèses identitaires. Ces dernières peuvent survenir lorsque le sujet fait l'expérience d'une rupture suscitée par un événement nouveau qui fait expérience pour lui.

Des conditions de l'observation de genèses identitaires seraient :

---

<sup>9</sup> "L'expérience est pour un sujet la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation"(Roelens, 2009)

<sup>10</sup> "l'ascription consiste à retenir certains événements comme suffisamment exemplaires pour être représentatifs de ce que nous sommes" p.123

- Un empan de temps suffisamment long
- Des situations qui sollicitent « les valeurs et les orientations existentielles d'un acteur » (Pastré, 2011, p. 142)
- Des traces de l'activité du sujet (ces traces pouvant être des souvenirs, selon ma compréhension de l'auteur)

Le travail identitaire nécessaire pour dépasser la rupture semble s'effectuer dans au moins deux directions :

- Identifier, au-delà de la rupture, les invariants identitaires plus profonds qui demeurent
- Extraire une identité en acte de son contexte premier de mise en œuvre pour l'utiliser dans un contexte nouveau

Cette approche s'appuie sur des invariants identitaires ou invariants du sujet (identité en actes) tels que les a présentés Vinatier (2009) qui comprennent les catégories du jugement, les valeurs, les motivations, les intérêts du sujet.

#### ***4.5.5 Le langage comme outil***

Dernier apport au cadre théorique, l'examen d'éléments des théories du langage devrait fournir des clés pour l'analyse des entretiens.

Les unités de discours que j'utiliserai pour cette analyse sont (Kerbrat-Orecchioni, 2005) :

- L'intervention : un élément au sein du tour de parole
- Le tour de parole : l'ensemble de la prise de parole d'un interlocuteur compris entre deux tours de parole successifs de l'autre interlocuteur
- L'échange : « la plus petite unité construite par au moins deux participants » (p. 61)

- La séquence : une suite de plusieurs échanges

Dans le cadre de la pragmatique, il est souligné combien le sens d'un énoncé dépend de son contexte et des modalités d'énonciation (Garric & Calas, 2007). Sans une connaissance de la situation de communication, il est difficile de comprendre les échanges qui s'y déroulent. Dans l'entretien, des informations peuvent échapper au chercheur, par exemple du fait de situations vécues pendant la formation et auxquelles une référence implicite peut être faite. C'est un point de vigilance.

Il est important d'avoir à l'esprit le processus référentiel qui met en jeu signifiant, signifié et référent (Garric & Calas, 2007). Un signifiant renvoie-t-il au même signifié ou au même référent pour l'accompagnateur, l'accompagné, le chercheur ?

La théorie des actes de langage propose pour thèse est que « Parler, c'est transmettre une information à un interlocuteur, mais c'est aussi agir sur lui, agir sur la relation interlocutive, et, partant, modifier le monde qui nous entoure » (Garric & Calas, 2007, p. 85). Ces auteurs mentionnent que John L. Austin « est parvenu à la conclusion que tout énoncé vise la réalisation d'un acte en même temps qu'il décrit un fait » (p87-88). Le terme « acte de langage » vise à rendre compte de la « dimension fondamentalement actionnelle du langage » (p88) et désigne alors « l'unité minimale de la communication » (Ibid). L'acte de langage est associé à trois actes complémentaires (Ibid) :

- Acte locutoire : produire l'énoncé (activité linguistique)
- Acte illocutoire : « est accompli en disant quelque chose » ; il peut être considéré comme doté d'une proposition et d'une force (p.89)
- Acte perlocutoire : « accompli par le fait de dire quelque chose et relève des effets produits par l'acte illocutoire sur autrui » (p.88).

Enfin, les actes de langage indirects sont ceux qui comportent une dimension implicite et qui engage un acte autre que celui que laisserait supposer le seul énoncé (p.91).

La taxinomie de Searle propose cinq types d'actes illocutoires (Armengaud, 2007) :

- Assertifs : engagent « le locuteur (à des degrés divers) à la vérité de la proposition exprimée [...] Les valeurs du vrai et du faux sont assignables. » (p.87)
- Directifs : « le locuteur entreprend par eux d'obtenir que l'auditeur fasse quelque chose » (p.88)
- Commissifs : engagent « le locuteur à l'accomplissement d'une action future » (p.88)
- Expressifs : expriment « l'état psychologique spécifié dans la condition de sincérité à propos d'un état de choses précisé dans le contenu propositionnel. » (p.89)
- Déclaratifs : « La caractéristique de cette classe est que l'accomplissement réussi de l'un de ses membres instaure la correspondance voulue entre le contenu propositionnel et la réalité » (p.90)

Pour créer ces catégories, Searle s'est appuyé sur douze critères (pp. 82–87) portant sur :

- Des différences d'ordre majeures relatives à :
  - La finalité de l'acte
  - L'orientation de l'ajustement entre les mots et les choses
  - Les états psychologiques exprimés
- Des différences d'ordre complémentaire relatives à :



- L'intensité d'investissement ou d'engagement (dans la présentation du point illocutionnaire)
- La position du locuteur et de l'auditeur
- Le rapport aux intérêts du locuteur et de l'auditeur
- La relation à l'ensemble du discours et à son contexte
- Le contenu propositionnel et sa force illocutionnaire
- La nature de l'acte toujours lié à un acte de langage ou indépendant d'un acte de langage
- Les actes requérants ou non des institutions extra-linguistiques pour leur accomplissement
- La nature performative ou non du verbe utilisé dans l'acte illocutionnaire
- Le style d'accomplissement de l'acte illocutionnaire

La pratique d'accompagnement vise à aider l'accompagné dans son action. Par nature, elle a pour objectif de proposer une influence (dans le cadre du contrat d'accompagnement et des critères éthiques) sur l'accompagné. Cette influence s'exerce par la communication qui s'établit au cours de l'entretien. Les actes illocutoires devraient y avoir une grande place. Ceux perlocutoires également. Dans la conduite de l'entretien, leur observation devrait fournir les rétroactions nécessaires au pilotage de l'échange. Mais leur observation pendant l'entretien est réduite puisque l'influence de l'entretien peut se faire sentir potentiellement pendant des années...

Dans la perspective interactionniste, les actes de langage ne sauraient s'examiner indépendamment de la séquence d'interactions au sein de laquelle ils sont insérés

(Kerbrat-Orecchioni, 2008). Ils constituent des éléments de construction de la relation interpersonnelle, étant pour certains d'entre eux associés à des types de relation (Ibid).

Ils pourraient donc aussi aider à caractériser la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné.

Le discours en interaction, en tant que co-construction, donne lieu à des négociations conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Elles s'articulent autour d'au moins deux négociateurs, d'un objet à négocier, d'un état initial, de la mise en œuvre de procédures et d'un état final (Ibid). Les propositions et contre-propositions trouvent l'accord ou le désaccord de l'interlocuteur (Ibid). La réussite de la négociation s'effectue par compromis, ralliement spontané, non-aboutissement de la négociation (Ibid). Parmi les multiples sujets de négociation possibles, on trouve le thème de l'échange, une opinion, le type et la structuration de l'interaction, les places, les identités, la nature de la relation interpersonnelle (distance, proximité, etc.) (Ibid).

Ces éléments de la négociation devraient pouvoir fournir des indices sur les compromis cognitifs effectués dans la conduite de l'entretien.

Le système de politesse est un élément central de la conduite des interactions qui pourrait se résumer à un grand principe de « management ou de valorisation des faces (négative et positive) du ou des partenaire(s) d'interaction » (p.199). Les faces sont entendues au sens de « territoire » et/ou de « valeur sociale positive » (p.194). Le désir de face peut être menacé au cours des interactions et donne lieu au « travail de face » destiné à ne pas la perdre (p.195). Perdre la face menace l'ordre de l'interaction (Ibid). « La politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces » (Ibid).

Outre des repères structurant l'analyse des interactions, toutes ces considérations renvoient directement à la conduite de l'entretien et au compromis cognitif :

- Gérer les faces comme gestion parallèle à assurer pour le bon déroulement de l'entretien
- Usage des actes de langage pour faire évoluer l'interlocuteur, mais comment les manier pour prendre soin en même temps des faces
- Multiples négociations relatives à l'interaction à traiter

#### **4.6 Synthèse du cadre théorique**

Tout ce qui a été présenté dans cette partie contribue à poser le cadre théorique qui sera utilisé par la suite. Je souhaite néanmoins mettre particulièrement en avant les points qui suivent.

Ma démarche repose sur une analyse du travail de l'accompagnateur. Cette analyse va pour une part s'appuyer sur les concepts de la didactique professionnelle. En cela elle va considérer l'activité de l'accompagnateur, avec des caractéristiques essentielles telles que :

- La tâche définie par ses buts et ses conditions internes et externes
- Les individus impliqués avec leurs rôles et leurs buts
- La situation dans ses caractéristiques de transformation opérée, de contexte, de moyens, de prescription

L'activité de l'accompagnateur sera aussi examinée sous l'angle de l'organisation invariante de l'action. A cette fin, c'est le concept de schème qui sera mobilisé, avec ses composantes :

- Famille ou classe de situations
- But, sous-buts et anticipations
- Invariants opératoires

- Concepts organisateurs
- Propositions tenues pour vraies (jugements pragmatiques)
- Règles d'action
  - Dont Indicateurs
- Possibilités d'inférence

Je prends aussi l'hypothèse que la situation d'entretien d'accompagnement est une situation dynamique dont la responsabilité de la maîtrise incombe en premier lieu à l'accompagnateur.

Le caractère dynamique de la situation d'entretien pourra s'apprécier au travers des critères, posés du point de vue de celui à qui incombe la maîtrise de la situation, tels que:

- L'étendue du champ de supervision et de contrôle
- La proximité du contrôle sur les variables cruciales du processus et les délais de réponses, avec la longueur des chaînes causales
- L'accessibilité du processus (les informations disponibles et les inférences nécessaires à leur traitement)
- La nature des transformations subies et leur degré de continuité
- La vitesse du processus supervisé et le temps disponible pour les activités cognitives de l'opérateur
- Les incertitudes de maîtrise de la situation
- Les caractéristiques des :
  - effets de ses actions (effet direct, effet indirect, par quels intermédiaires)
  - réalités temporelles

- vitesse des processus (transformation de l'accompagné) et délais de réponse
- degré de synchronicité entre les données d'entrée et la situation actuelle du processus
- Les risques encourus (intégrité des personnes notamment)

Trois classes d'« états de marche » de l'entretien pourraient être observées au regard des situations dynamiques, à savoir les marches :

- normale
- dégradée
- incidentelle

Plusieurs grandes composantes interagissant au sein du système de maîtrise d'une situation dynamique pourront être convoquées :

- Finalité : Préserver l'intégrité et assurer l'adaptation
- Système d'intention
- Représentation
  - Diagnostic / pronostic
  - Planification
- Décisions/compromis cognitif
  - Contrat de performance
  - Gestion des risques
  - Gestion du temps
- Ressources :
  - Métaconnaissances
  - Connaissances et savoir-faire disponibles
  - Possibilités de transformer le monde

- Possibilités de transformer ses représentations
- Contrôle/Evaluation
  - Indicateurs
  - Contextuel
    - Risques initiaux
    - Risques d'exécution
  - Adaptation :
    - Sentiments de... (dont sentiment de maîtrise)
- Agir/Actes
  - Savoir-faire mis en œuvre
- Famille de situation

Dans ces composantes, j'ai intégré les actes et le savoir-faire mis en œuvre, bien qu'ils soient peu mis en évidence dans les textes de référence. De même pour ce qui concerne la référence à une famille de situation. Ces aspects me paraissent devoir être soulignés et maintenus dans l'énumération précédente (ils sont, par ailleurs, pris en compte par le schème) car ils constituent des paramètres de l'action qu'il conviendra d'examiner par la suite.

Ces éléments sont à observer dans une dimension systémique : ils interagissent entre eux en permanence. Pour cette raison, je choisis d'appeler dans la suite cet ensemble « système de maîtrise de la situation dynamique ».

Les grands champs précédents sont repris en annexe sous la forme de cartes conceptuelles ou de tableau :

- Le cadre théorique dans son ensemble : 19.1 Annexes A : Analyse de l'activité, p. 732
- Le schème : 19.2 Annexes A : Le schème, p. 733
- La maîtrise d'une situation dynamique : 19.3 Annexes A : Composantes du système de maîtrise d'une situation dynamique, p. 734

Par ailleurs, je retiendrai principalement des sentiments leur qualité d'expression d'informations relatives à l'adaptation de l'individu dans les situations traversées et comme élément pouvant jouer un rôle dans la prise de décision, notamment si cette dernière doit être rapide. De même, pour le langage je retiendrai particulièrement sa qualité d'action réalisée par le locuteur visant à agir sur l'interlocuteur.

Ce cadre défini, je vais maintenant examiner des sources bibliographiques avec son apport en vue d'en valider l'intérêt et également en vue de dégager de ces mêmes sources quelques traits saillants relatifs à l'accompagnement.

## 5 PARTIE III: ANALYSE BIBLIOGRAPHIQUE

J'invite maintenant à examiner des références bibliographiques afin de vérifier l'intérêt de la démarche que je propose.

Elles serviront également à dégager, avec l'aide du cadre théorique, des traits saillants déjà identifiés dans l'activité d'accompagnement.

### 5.1 Sélection de références

Les articles et ouvrages concernant l'accompagnement sont nombreux et de veines très variées. M'appuyant sur la proposition faite que l'accompagnement est contextuel (Paul, 2009), j'ai pris la décision d'écarter les ouvrages sur le coaching, très centrés sur le développement personnel, ou ceux très orientés sur la relation de soin, médicale ou purement psychologique. J'ai également mis de côté l'accompagnement collectif pour ne garder que l'accompagnement individuel. J'ai enfin délaissé les études sur la fonction tutorale (tuteur en situation de travail ; si probablement les outils d'accompagnement sont similaires, le contexte de l'activité est différent). J'ai plutôt privilégié les publications qui traitent soit de l'accompagnement dans un environnement métier ou d'enseignement supérieur, soit qui offrent des éléments de synthèse générale sur l'accompagnement. J'ai ainsi recensé une quarantaine d'ouvrages et une centaine d'articles qui contiennent dans leur titre la racine « accompagn ».

Parmi ces données, nombreuses sont celles qui sont très parcellaires au regard de la connaissance de l'activité d'accompagnement en vue de la formation à cette activité. Les textes écrits à plusieurs mains présentent souvent le défaut d'un manque de lien entre les thématiques abordées dans la perspective de l'exercice de l'activité d'accompagnement. Les articles approfondissent plutôt une question spécifique.



Enfin, le propos est souvent de « comprendre » l'accompagnement et plus rarement d'en dégager les éléments pour développer une capacité à l'exercer.

A l'intersection des ensembles de références couvertes par ces remarques, j'ai fait le choix d'appuyer ma démarche sur quatorze ouvrages et articles (cf.19.8 Annexes B : Références bibliographiques sélectionnées, p.740) déployant, en général, une vision globale de l'accompagnement, plutôt dans le champ professionnel et de la formation, et à partir desquels se dessinent un peu plus des pratiques, des dynamiques, des liens, des interactions.

## **5.2 L'approche proposée présente des originalités**

L'étude des ouvrages de la liste précédente conduit aux constats :

- Aucun ouvrage n'utilise la maîtrise des situations dynamiques pour aborder la conduite de l'entretien d'accompagnement. Cela vaut tout autant pour envisager la conduite de l'entretien en tant que maîtrise d'un environnement dynamique, que pour considérer l'objet de l'entretien comme aide à une maîtrise d'environnements eux aussi dynamiques
- Quatre grandes approches sont suivies par les auteurs : la conceptualisation de leur pratique, l'analyse de l'activité d'un type d'accompagnateurs et les informations ou travaux recueillis auprès de praticiens ou de travaux de recherches. Si l'analyse de l'activité est citée par les auteurs comme une approche qu'ils ont utilisée, la didactique professionnelle est moins affichée en tant que telle.
- Partir de la situation d'entretien d'accompagnement est une posture peu commune (l'accompagnement est plus souvent proposé comme un concept général dont on ne sait pas nécessairement dans quelle situation il s'opère)

même si de fait l'entretien est généralement considéré comme le temps privilégié de l'accompagnement.

- Le terme « conduite de l'entretien » est peu employé ; la préoccupation générale est plus souvent de dire ce qui est fait que de dire comment on le fait ou comment on le pilote.
- Notamment les prises de décision de l'accompagnateur dans le cadre de son activité sont quasi-absentes : comment se prend la décision de changer de thème ? de pousser plus loin l'investigation ? de faire figurer ou non un terme dans le compte-rendu de l'entretien ?
- S'il est admis que l'accompagnement est une activité contextualisée, les données de contexte sont très souvent absentes : quelles variables avec quelles valeurs sont prises en compte ? quels conseils sont possibles ? quels diagnostics ? comment est-ce coordonné dans l'activité de l'accompagnateur ?

### **5.3 Des traits saillants de l'accompagnement**

Au regard de l'analyse de l'activité et du système de maîtrise des situations dynamiques, des traits saillants peuvent être dégagés de la bibliographie retenue. L'objet sera de présenter ici quelques éléments qui me paraissent pouvoir aider et guider la suite de ma recherche (l'exploitation complète de ces éléments constituerait une autre recherche).

#### **5.3.1 Contexte de l'accompagnement**

Trois points sont à dégager :

- Les sources bibliographiques retenues présentent des types d'accompagnement mis en place autour du thème général de la professionnalisation : orientation et conseil en évolution professionnelle

(Mayen, 2015b), acquisition de connaissances et de compétences (Paul, 2009 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Raucent, Verzat, Villeneuve, & Collectif, 2010 ; Serreau, 2013 ; Basco & Cote, 2010), validation des acquis de l'expérience ou VAE (Collectif & Mayen, 2009).

- Ces types d'accompagnement sont déployés dans des cadres institutionnels, souvent liés aux pouvoirs publics : conseil régional pour le conseil en évolution professionnelle, organismes de santé et sociaux, universités et organismes de formation pour l'acquisition des compétences, ministère de l'agriculture pour la VAE.
- Si l'accompagnement demande du professionnalisme, il ne semble pas certain qu'il soit pour autant un métier, car il constituerait rarement la seule activité de l'accompagnateur (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Des caractéristiques similaires se trouvent sur mon terrain d'observation, au sein du Cesi.

#### **5.4 Finalités de l'accompagnement**

L'accompagnement serait une activité qui tend à aider à :

- « trouver des solutions » (Mayen, 2015b, p. 39)
- « soutenir, conforter l'action de l'autre » (Martin & Savary, 2013, p. 363).

Cette activité devrait se réaliser de concert avec une seconde, fondamentale pour positionner l'accompagnement :

- développer l'autonomie de l'accompagné (Paul, 2004 ; Lhotellier, 2001 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Mayen, 2015 ; Raucent et al., 2010 ; Serreau, 2013).

Pour Lhotellier (2001), l'autonomie est comprise comme la capacité de la personne à faire davantage confiance en ses ressources et en son centre propre, tout en excluant une démarche purement individualiste.

Aider à agir et développer l'autonomie peuvent conduire à placer l'accompagnement comme une forme d'étayage dans le champ de « l'intervention éducative » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 76). Ces auteurs définissent cette intervention éducative comme allant « vers un bien-être que l'accompagné évaluera, un processus d'autonomisation ; avoir le souci de l'autre, prendre soin ; un travail aux limites vers l'émancipation » (p.68). Ils l'opposent à la relation d'aide avec ses consonances thérapeutique, orthopédique, réparatrice, guidage par amour (Ibid.)

Deux orientations complémentaires sont évoquées (Lemaître, 2010; Paul, 2016):

- développement personnel
- activité à réaliser et niveau de résultat associé

Comment l'accompagnateur gère-t-il ces dimensions qui pourraient être contradictoires : aider et rendre autonome, donner la priorité à la performance et/ou au développement personnel ? Sont-elles effectivement présentes dans son système d'intention et de buts? A quels compromis cognitifs conduirait la gestion de ces intentions ?

#### **5.4.1 Produits de sortie de l'activité d'accompagnement**

La finalité peut s'examiner, ou se vérifier, au regard de ce qui est produit. Sous cet angle, en concordance avec les finalités précédentes, l'accompagnement offrirait :

- du conseil (Lhotellier, 2001)
- de l'ouverture à des possibilités, de l'aide à trouver des solutions, du développement des capacités de faire des choix et d'apprentissage (Mayen, 2015b)

- du soutien à l'action, une médiation avec l'environnement (Martin & Savary, 2013)
- des encouragements, une orientation vers le but (Basco & Cote, 2010)
- des questionnements, positionnements dans la progression et dans les projets (professionnel, formation, mission en entreprise, lien établi avec le projet personnel), objectifs, alertes, liens avec les motivations, encouragements, conseils, des possibles, un cadre, méthodes et outils (Serreau, 2013).

La diversité de ces produits renforce les interrogations précédentes sur la façon dont se conduit l'entretien, pour d'une part établir un diagnostic puis aboutir à livrer un des éléments précédents. Et dans cette complexité, l'accompagnateur dispose-t-il de moyens de contrôle de son action ?

## **5.5 Acteurs de l'accompagnement**

### **5.5.1 Accompagnateurs**

Les sources étudiées décrivent peu les accompagnateurs. Ils sont en général enseignant ou formateur d'adultes (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; ; Raucent et al., 2010 ; Serreau, 2013 ; Basco & Cote, 2010 ; Collectif & Mayen, 2009) ou psychologue (Mayen, 2015).

C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai opté pour réaliser des enquêtes afin d'avoir des informations sur des profils d'accompagnateurs. L'une d'elles sera présentée par la suite.

### **5.5.2 Accompagnés**

Les accompagnés considérés sont en général des adultes, salariés ou demandeurs d'emploi (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Mayen, 2015 ; Serreau, 2013 ; Collectif & Mayen, 2009 ; Paul, 2009). Ils peuvent être aussi de jeunes adultes, étudiants

(Raucent et al., 2010 ; Serreau, 2013 ; Basco & Cote, 2010) ou alternants et apprentis (Serreau, 2013).

Leur présentation s'effectue bien souvent en creux, au travers de la description de l'activité d'accompagnement dont ils sont dits co-producteurs (Mayen, 2015 et 2009), ou au travers de la présentation de cas.

Parmi les invariants essentiels décrivant les accompagnés figurent ceux des situations auxquelles ils sont confrontés (cf. 5.6.1 Situations objets de l'accompagnement). L'aide au traitement de ces situations est l'objet de l'accompagnement. Les attentes des accompagnés concernent la résolution de ces situations-problèmes. Ils peuvent solliciter de l'aide pour trouver une solution à un problème qu'ils se posent, mais, sans le savoir, ils ne le posent pas toujours dans les termes appropriés (Mayen, 2015a). Ou ils peuvent solliciter de l'aide pour poser le problème et trouver une solution face à une difficulté éprouvée (Ibid). Là encore, c'est au savoir-faire de l'accompagnateur qu'il incombe d'aider à poser le problème avec lucidité. Comment s'y prend-il ? Comment dénouer l'expression première pour valider le besoin puis co-construire une réponse satisfaisante dans laquelle s'engagera l'accompagné ?

## **5.6 Situations de l'accompagnement**

Pour examiner les situations de l'accompagnement, il est important de repérer qu'au moins deux situations sont imbriquées et donc qu'au moins deux grands points de vue sont à prendre : la situation dans laquelle s'opère l'accompagnement et la situation (ou les situations) objet de l'accompagnement.

### ***5.6.1 Situations objets de l'accompagnement***

Les situations objets de l'accompagnement seraient centrées sur l'agir (Lhotellier, 2001). Elles concerneraient des situations qui posent problèmes à l'accompagné

(Ibid.), en général la conduite d'un changement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Elles semblent liées à l'action ou au choix d'action (Mayen, 2015a).

Ce qui est vrai du conseil en évolution professionnelle, à savoir un conseil sous la « forme d'une intervention rapide sur la trajectoire de vie d'une autre personne » (Mayen, 2015b, p. 36), l'est probablement aussi pour les autres contextes d'accompagnement retenus ici.

L'accompagnement et son apport au développement de l'autonomie semblent passer pour plusieurs auteurs par l'accroissement de la capacité à faire des choix et à prendre des décisions (Lhotellier, 2001 ; Mayen, 2015a ; Serreau, 2013).

En examinant l'accompagnement en formation, il semble que des domaines soient particulièrement l'objet d'accompagnement :

- comprendre et assumer son rôle d'étudiant (Basco & Cote, 2010).
- l'acquisition des connaissances et des savoir-faire (Serreau, 2013)
- le développement des compétences en entreprise (Ibid)
- le projet professionnel (y compris la recherche d'emploi) (Ibid)
- l'évolution vers la posture professionnelle, la transition identitaire (Ibid)
- le lien entre le projet professionnel et le projet de vie (Ibid)

Au moins deux points délicats émergent de ces situations. D'une part comment conseiller dans la prise de décision, sans ingérence, en suscitant le développement de l'autonomie, et en préservant (dans quelle mesure ?) la personne des risques cachés à quelqu'un d'inexpérimenté ? D'autre part, comment accompagner une transition identitaire, de quel droit et avec quel respect de la personne ?

L'examen de l'activité de l'accompagnateur pourrait apporter un éclairage sur ces questions qui paraissent centrales.

Dans le contexte de la formation, l'entretien touche à différents thèmes et met en œuvre des concepts et des scripts dont un recensement (non exhaustif) est proposé dans le tableau ci-après (Tableau 5 Objets d'accompagnement – à partir de (Serreau, 2013)-).

*Tableau 5 Objets d'accompagnement – à partir de (Serreau, 2013)-*

| <b>Finalité poursuivie par l'accompagné</b>                            | <b>Processus objets de l'accompagnement</b>                                 | <b>Etapas ou points clés</b>   |
|--|---|--|
| Développement d'une nouvelle identité professionnelle par la formation | Acquisition des connaissances   | Connaissances acquises, confrontation à la réalité, génération de sens /besoin de nouvelles connaissances, recherche/apport de nouvelles connaissances, appropriation individuelle, travail collectif, confrontation à l'expert et/ou au terrain, généralisation   |
|  | Développement des compétences au sein de l'entreprise (temps en entreprise) | La conjugaison des deux accompagnements du tuteur et du maître d'apprentissage. Les points clés objets de cet accompagnement sont la mission et les situations proposées, le rôle tenu (idée de posture professionnelle), les objectifs, les apprentissages, les évaluations, la vie au travail, la relation tutorale, l'engagement des interlocuteurs et leur coordination. |
|  | Projet professionnel  | La construction d'un bilan (parcours, qualités personnelles, compétences, motivations, attentes et aptitudes), la recherche d'information sur des cibles professionnelles (les réalités du marché du travail, les compétences), l'évaluation des écarts, le plan d'action pour combler les écarts et la recherche d'emploi   |
|  | Changement de posture   | Un élément clé de l'évolution de l'identité professionnelle. Plusieurs aspects et points d'attention relèvent de ce type de situations : les valeurs et croyances, les attentes d'autrui, les comportements, le rôle à tenir. Avec le changement de représentation, le changement de posture prend souvent appui aussi sur l'acquisition de nouvelles ressources cognitives  |
|  | Choix et gestion de son projet avec les autres pans de l'existence          | « élucider ses désirs, évaluer la faisabilité, discerner, renoncer, agir, évaluer, intégrer »  |
|  | Acquisition des savoir-faire professionnel                                  | Apprendre et conjuguer des ressources dans des situations de plus en plus complexes (complexité, responsabilité)   |

Les données de ce tableau montrent, une nouvelle fois, la complexité et la diversité de ce que doit conjuguer l'accompagnateur dans la conduite de l'entretien. Pour traiter cette diversité, quels sont les concepts organisateurs mis en œuvre ? En fonction de quoi sont établies les priorités ? Comment se gère le temps accordé à chaque thème ?

### **5.6.2 Situations d'accompagnement**



### **5.6.2.1 Un contexte institutionnel**

Les situations d'accompagnement prises en référence sont exercées dans le cadre d'institutions. Elles constituent une partie majeure du dispositif (cas des conseillers en évolution professionnelle) ou une part plus ou moins importante (en temps consacré) du dispositif que suit l'accompagné. Ainsi pour la VAE, l'accompagnement est la première partie du dispositif proposé, une seconde étant l'examen du dossier par un jury. De son côté, un accompagnement en formation peut représenter trois à six heures d'entretien sur trois années dans une formation d'ingénieur comme celle du Cesi.

L'étude de l'accompagnement de la VAE ou de celui de l'évolution professionnelle, montrent l'importance du cadre défini pour le dispositif. Ce cadre joue sur la pratique de l'accompagnement. Il peut imposer des outils.

Il sera important pour ma recherche d'identifier le contexte institutionnel des accompagnements observés afin de les caractériser notamment dans leur dimension prescrite.

### **5.6.2.2 Une relation caractéristique**

Paul décrit des paramètres généraux de la relation dans le cadre d'une situation d'accompagnement. La relation y est « dissymétrique », « contractualisée », liée à des circonstances « temporaires » et « co-mobilisatrices », « impliquante » et qui « sollicite l'intersubjectivité » (2004, pp. 305–320). « [...] si accompagnateur et accompagné œuvrent étroitement ensemble, et parfois au même moment, ils ne construisent pas du tout le même destin » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 35).

### **5.6.2.3 L'entretien, une modalité essentielle**

Si l'accompagnement peut s'effectuer à maintes occasions et avec des paramètres multiples (Serreau, 2011), « L'entretien est l'un des temps forts de l'accompagnement » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 247).

L'entretien d'accompagnement emprunterait à des typologies d'entretien définies : compréhensif, clinique et d'explicitation (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

J'ai retenu uniquement cette situation de l'entretien pour ma recherche. Je considère que l'entretien est le temps de l'accompagnement par excellence, puisque qu'il est explicitement organisé, anticipé et dédié à cela. Mais puisque que cette situation est planifiée, elle doit être assurée avec le professionnalisme correspondant. Quelles sont les caractéristiques de ce professionnalisme ?

## **5.7 Posture de l'accompagnateur**

### **5.7.1 Posture et qualités**

Les qualités et postures de l'accompagnateur sont deux termes fréquemment évoqués par les auteurs. Ils ne sont pas toujours aisés à distinguer l'un de l'autre.

Malgré cette imperfection, je prendrai le risque de garder ces deux idées. Je regrouperai dans posture ce qui me semble davantage toucher à une ligne de conduite de l'accompagnateur et dans qualité ce qui me paraît être plutôt une caractéristique ou un moyen de la mise en œuvre de la ligne de conduite.

#### **5.7.1.1 Posture de l'accompagnateur**

Tout d'abord, il est à garder à l'esprit que l'accompagnement serait centré sur les actes (Lhotellier, 2001<sup>11</sup> ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Pour Mayen, l'accompagnateur agit en « pilote du conseil » (2015b, p. 50). Paul considère cette posture comme se tenant entre deux extrêmes : « Entre un volontarisme autoritaire (qui croit qu'il suffit de décider pour l'autre pour que « le problème soit réglé ») – et un spontanéisme béat (qui refuse d'imposer quoi que ce soit au nom de la liberté de l'autre) » (Paul, 2016, p. 98). La posture d'accompagnateur

---

<sup>11</sup> Lhotellier parle de « conseil », de « tenir conseil » et de « délibérer pour agir », et non d'accompagnement. Je considérerai que ce dont parle Lhotellier correspond à de l'accompagnement.

s'avérerait donc « un nœud paradoxal » où se trouvent inclus positivement ces deux extrêmes possibles (Paul, 2016, p. 99).

Beauvais mentionne le jeu de plusieurs postures possibles : « celle du guide, du tuteur, du conseil, l'autorisant [l'accompagnateur] parfois à orienter et même à diriger, mais aussi celle particulière de l'accompagnant » (2009, p. 232). La posture d'accompagnant est proposée comme celle qui place l'accompagnateur « aux côtés de l'accompagné, voire un petit peu en retrait » (Ibid.).

Vial et Caparros-Mencacci (2007) travaillent la posture d'accompagnateur en soulignant son rôle d'étayage et en l'opposant au guidage. Ils la dissocient d'une posture d'expert dont le domaine serait le pilotage du projet et qui relèverait du guidage. La posture d'accompagnateur consisterait dans l'aide à fournir à l'accompagné dans la conduite de son changement.

Il me semble, dans la suite du principe d'inclusion cité plus haut, que l'accompagnateur tisse son action aux fils de toutes ces postures. Et c'est « la situation relationnelle qui dicte la conduite « à propos » (Jullien, 2009b) » (Paul, 2016, p. 98).

L'accompagnateur, donc, aide l'accompagné à trouver son chemin, mais il ne le fait pas à sa place (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Mayen, 2015b). Cette aide se fait de manière à ce que « les décisions, les choix soient le plus qu'il est possible, ceux des personnes » (Mayen, 2015b, p. 69).

Maintenir cet équilibre nécessite de s'appuyer sur des méthodologies (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) et des principes déontologiques forts (Martin & Savary, 2013). Laisser un espace de liberté à l'accompagné ne signifie pas pour autant que l'accompagnateur ne s'affirme pas. Au contraire, il doit savoir le faire et faire respecter sa fonction, ses compétences, sa personne (Martin & Savary, 2013).

Face à ces tensions, il est opportun que l'accompagnateur vérifie sa posture à l'aulne des grands principes évoqués autour de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

La posture de l'accompagnateur vise aussi à faciliter l'apprentissage de l'accompagné (Mayen, 2015 ; Paul, 2016). Les attitudes d'écoute, de réflexivité, de problématisation de l'accompagnateur susciteraient des comportements identiques chez l'accompagné (Paul, 2016).

Ce recensement sur la posture met en évidence une tension forte qui semble habiter l'accompagnateur : aider et/ou développer l'autonomie, poser le problème ou le faire trouver, apporter la solution ou la faire chercher ? On peut supposer que tenir cette posture est l'une des composantes du compromis cognitif. Sur la base de quels critères l'accompagnateur arbitre-t-il entre aide et développement de l'autonomie ? Entre donner une réponse ou la faire trouver ? La gestion du temps de l'entretien intervient-elle également à ce niveau ? Et éventuellement d'autres facteurs ?

#### **5.7.1.2 Les qualités de l'accompagnateur**

Tenir la posture de l'accompagnateur demande des qualités spécifiques pour être mise en œuvre avec efficacité. Ainsi, les qualités requises pour accompagner sont pour la plupart des dispositions favorisant le dialogue et une rencontre en vérité des personnes :

- respect, reconnaissance, authenticité, réciprocité, responsabilité, acceptation (Lhotellier, 2001)
- autonomie, doute et retenue (Beauvais, 2009)
- empathie - « Cela demande de vivre temporairement sa vie [celle de la personne accompagnée], de s'y mouvoir avec délicatesse, sans émettre de

jugement, en percevant les significations dont elle est à peine consciente »

(Basco & Cote, 2010, p. 91)-

- loyauté (Villeneuve & Levasseur, 2010)
- non jugement (Paul, 2016)
- bienveillance (Serreau, 2013)

Les qualités évoquées pour accompagner touchent également à d'autres dimensions du professionnalisme de l'accompagnateur (le professionnalisme favorise également la rencontre et la confiance), par exemple :

- créativité (Lhotellier, 2001)
- responsabilité (Beauvais, 2009)
- sans parti pris, accueille tout ce qui se présente (Paul, 2016)

Comment ces qualités interviennent-elles dans la conduite de l'entretien ? Elles pourraient être utilisées pour guider l'action de l'accompagnateur. Est-ce le cas ? Seraient-elles alors comme des sortes de valeurs en actes, prises comme critères dans les décisions et donc dans le compromis cognitif ? Seraient-elles, au moins pour certaines, employées en tant que concepts organisateurs de l'activité ? Avec quel degré de conscience sont-elles mobilisées dans le compromis cognitif, si elles le sont ?

## **5.7.2 L'activité de l'accompagnateur**

### **5.7.2.1 Tâches prescrites**

Parmi les activités de l'accompagnateur, la tâche prescrite est quasiment passée sous silence dans les publications sur l'accompagnement. Elle apparaît au travers de documents administratifs imposant le cadre pour l'accompagné et par retour pour l'accompagnateur comme ce peut être le cas pour la VAE (Collectif & Mayen, 2009).

Est-ce un sujet qui n'a pas suscité la curiosité ? Ou est-ce davantage le fait que l'accompagnateur exerce son activité avec une grande liberté ? Le flou qui entoure l'entretien pourrait aller dans ce dernier sens. D'ailleurs Mayen caractérise l'activité de l'accompagnateur en VAE par « ajustements et tâtonnements et non planification » (Collectif & Mayen, 2009, p. 59), précisant que « Loin d'une procédure qui définirait très précisément l'ordre des opérations à réaliser, ce sont des principes d'action qui guident l'activité de l'accompagnateur et apportent la plasticité nécessaire à son adaptation à la variété des cas qu'il a à traiter » (Ibid.). Dans la même idée, Vial et Caparros-Mencacci font état non pas d'une procédure définie mais de « passages obligés » de l'entretien pour « construire rigoureusement l'intervention » (2007, p. 283). Il n'y aurait donc pas lieu de chercher un script général de l'entretien d'accompagnement. Les scripts apparaissent à des niveaux plus micros si l'on examine de près les exemples proposés par Mayen (2009 ; 2015) et Serreau (2013). Ces scripts seraient-ils davantage liés à l'élaboration d'une pratique individuelle, même si elle peut être partagée, qu'à une imposition externe ?

Par ailleurs, quels seraient ces points de passage obligés ? Quel usage en ferait l'accompagnateur pour conduire son entretien ?

### **5.7.2.2 Actions de l'accompagnateur**

D'une façon globale, accompagner consisterait en conduire, guider, escorter (Paul, 2004).

L'activité d'accompagnement est décrite avec au moins deux grandes approches complémentaires, un mode séquentiel et un mode par processus. Le mode processus laisse à penser qu'il peut être itératif et se présenter à différents moments de l'entretien ou être transversal à plusieurs séquences. Le niveau auquel ces éléments sont

examinés varie d'un auteur à l'autre. Les correspondances et articulations sont donc difficiles à réaliser.

Le mode séquentiel définit en général assez bien une phase d'initialisation de l'entretien et une phase de conclusion, souvent seulement esquissée. Entre les deux figure une zone moins définie.

Des éléments me paraissent particulièrement pertinents pour ma recherche.

### **5.7.2.3 Trois séquences de base**

D'un point de vue séquentiel, trois grandes étapes se dégagent chez les auteurs.

Leur formulation la plus opérationnelle serait :

- Mettre en place les conditions d'une co-construction, d'une « alliance de travail » (Mayen, 2015b, p. 38-39) ;
- Animer le travail d'enquête (Mayen, 2015b) ;
- Susciter et assurer (maîtriser les risques) la préparation et l'engagement (sens, motivations) de l'action de l'accompagné (projet, plan d'action) (Lhotellier, 2001 ; Serreau, 2013).

Quelques remarques sont nécessaires avant de poursuivre.

D'une part, s'il y a un certain sens à proposer ces trois étapes comme des séquences à la suite les unes des autres, il est probable que cette succession n'illustre qu'une dominante et non un ordre établi qui serait immuable et sans interaction. Ainsi, les conditions d'une co-construction sont bien des conditions nécessaires. Leur disparition à tout moment compromet l'entretien, même à sa fin. La préparation de l'action s'effectue déjà lors des premières questions du travail d'enquête, et la réflexion sur le projet apporte de nouvelles indéterminations à lever par l'enquête.

Le travail d'enquête est pris par Mayen (2015) au sens donné par Dewey (Dewey, 1993) comme étant le travail de transformation d'une situation indéterminée, associée

à une menace de discontinuité de la vie, à une incapacité à agir, source de crainte et de doute. Ce travail conduit à une situation ré-agencée, cette fois déterminée où la continuité de la vie a été reconstruite et l'action redevient possible (Mayen, 2015b).

Des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques semblent être évoquées dans ces étapes : diagnostic/enquête, planification/projet, système d'intentions/engagement,... L'un des objets de l'exploitation des données sera de confirmer ces aspects. Il sera aussi de cerner précisément, s'il existe, le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, objet de l'accompagnement. Et de même pour celui de l'accompagnateur dont l'objet est la conduite de l'entretien d'accompagnement. Qu'est-ce que recouvre chaque composante et comment sont-elles coordonnées entre elles et entre les deux systèmes celui de l'accompagnateur et celui de l'accompagné ?

#### **5.7.2.4 Des processus en appui**

Autour des trois grandes étapes précédentes, l'accompagnement semble être le lieu d'une multitude de processus à mettre en œuvre. Parmi ceux qui paraissent complémentaires aux séquences précédentes pourraient figurer l'exploration du sens proposée par Lhotellier (2001) (il y associe le travail du projet et le travail de l'agir).

Chez Mayen, on peut trouver l'étayage qui vise à apporter une aide professionnelle pour « réfléchir, analyser des événements, des situations, des projets et des envies, imaginer ou trouver des fins et des buts, trouver des moyens de les atteindre. Toutes activités intellectives préparant des décisions et des actions futures » (Mayen, 2015b, p. 68-69).

Pour Vial et Caparros-Mencacci (2007), l'activité d'accompagnement peut se décliner selon trois grands processus que sont l'orientation par l'action, la référenciation et la problématisation. La problématisation conduit à l'élucidation



(remaniement du regard porté par l'intéressé sur la ou sa situation) et s'appuie sur des techniques de questionnement (Ibid.). L'accompagnateur suscite l'élaboration de réponses partielles (Ibid.). Selon toujours ces auteurs, une autre composante de l'activité d'accompagnement est l'évaluation, prise au sens de situer, de positionner l'accompagné afin de l'aider à aller plus en avant (Ibid.).

Ces mêmes auteurs, dans le référentiel de compétences qu'ils dressent pour l'accompagnateur, identifient les activités principales (p. 292-299) :

- « travaille la demande : enquête pour passer de la commande à la demande »
- « formalise la commande : établir le contrat comme ensemble de repères pour expliciter au mieux les engagements réciproques »
- « construit le dispositif de l'intervention : organisation de la rencontre dialogique avec l'accompagné »
- « utilise les modalités de l'entretien d'accompagnement »
- « accompagne l'autre dans son changement »
- « favorise le retour sur l'appris ».

Serreau (2013, p. 7) propose huit sous-activités de l'accompagnateur au fil de l'entretien :

- piloter et synchroniser les sept autres processus
- situer/positionner la personne
- proposer du sens
- garantir un chemin
- relier aux motivations
- reconnaître la personne
- conseiller sur les moyens

- ouvrir des horizons.

Mayen repère des activités « critiques » comme « désintriquer » (identifier avec nuances les raisons des demandes de la personne), « accepter de n'être qu'une source de renseignements » (être capable de se limiter à la demande de la personne), « se défier des cadres de pensée », « contextualiser le besoin de la personne », repérer des « projets cachés » (Mayen, 2015b, p. 72-81).

Ce qu'il me semble important de souligner, c'est que le traitement du problème de l'accompagné (qui a largement été proposé auparavant), semble se construire au travers de séquences ou grâce à des étapes que l'accompagnateur doit combiner. Sont-elles critiques ? Quelles sont celles utilisées pour l'accompagnement d'apprenants dans l'enseignement supérieur ?

Il se dessine aussi des éléments du travail qui aboutit à l'engagement de l'accompagné dans l'action, avec la persistance nécessaire : proposer du sens, relier aux motivations. Le travail sur le système d'intention de l'accompagné apparaît ainsi comme un élément clé à examiner lors de ma recherche.

### **5.7.3 Des conditions indispensables**

Dans les étapes qui précèdent, l'une des premières mentionnées concernent l'établissement d'une alliance de travail qui peut s'appuyer notamment sur un contrat d'accompagnement. En quoi consistent ces notions qui sont présentées comme des conditions nécessaires à l'entretien d'accompagnement ?

#### **5.7.3.1 « L'alliance de travail »**

L'accompagnateur s'emploie au développement d'une « alliance de travail » (Mayen, 2015b, p. 38-39) avec l'accompagné, condition nécessaire à l'instauration de la co-construction de l'entretien et de l'efficacité de son résultat (Mayen, 2015b). Il lui faut « créer et maintenir un espace de confiance, de fiabilité et d'initiative » (Vial &

Caparros-Mencacci, 2007, p. 277). A cette fin, il veille à définir le cadre de l'entretien (Mayen, 2015b). Un cadre favorisant la coopération comporte, entre autres caractéristiques, de la confidentialité, la mise en présence d'une personne professionnelle, un objet, une durée. Le conseiller rappelle le cadre (de l'accompagnement) en début d'entretien, précise sa position et son rôle, expose les règles qui régissent l'interaction entre les deux partenaires (Ibid.)

### **5.7.3.2 Le contrat d'accompagnement**

L'alliance de travail s'appuie, se concrétise ou aboutit à l'élément déterminant qu'est le contrat d'accompagnement.

Le contrat d'accompagnement peut recouvrir plusieurs aspects. Il peut concerner l'engagement global des acteurs au regard du dispositif dans lequel ils sont engagés. Il décrit également les modalités spécifiques de l'entretien d'accompagnement. Enfin, il s'applique aux bilans, objectifs et moyens issus de chaque rencontre (Paul, 2016).

La contractualisation dans l'accompagnement peut s'effectuer selon plusieurs modes : « régulation » (état et coordination des moyens de l'avancement), « production de sens » (le cap), « évolution » (informations et étapes produisant un sentiment d'avancement), « valorisation » (identification de la plus-value de la coopération) (pp. 135–136).

La contractualisation fournit « la boussole propre, intrinsèque au projet comme régulation et direction » (p.136).

Le contrat est un outil pédagogique qui permet une « base d'évaluation des résultats » (p.137), sous réserve qu'il respecte des conditions d' « autodétermination, de « participation », de « négociation », de « flexibilité », de « durée limitée », de « processus de reconnaissance » (renforcement de l'identité) et de « métaconnaissance » (retour réflexif sur le parcours accompli) (p.137-138).

La contractualisation est souvent assortie des objectifs, particulièrement finalisés en fin d'entretien (voir 5.7.5 La finalisation de l'entretien).

Dans quelle mesure ce contrat correspond-il au contrat de performance du système de maîtrise des situations dynamiques ? Quel est le contrat de performance de l'accompagnateur ? A l'égard de l'accompagné ? De son employeur ?

#### **5.7.4 Outils dans le cours de l'entretien**

Le cours de l'entretien donne lieu à la mise en œuvre des éléments qui précèdent et à celle d'une variété d'outils supports. Vial & Caparros-Mencacci mentionnent que l'accompagnateur peut, par exemple, employer les « treize opérations » (2007, p. 258 -260) adaptées et identifiées par le coaching: la facilitation, le questionnement, la reformulation, la clarification, l'interprétation, l'élucidation, la confrontation, l'effet miroir, la synthèse partielle, la permission, le jeu de rôle (comme si), la concentration distanciée.

#### **5.7.5 La finalisation de l'entretien**

L'une des façons de conclure l'entretien est de définir les objectifs d'action (Lhotellier, 2001 ; Serreau, 2013). Serreau (Ibid.) renvoie à cet effet à des repères pour définir les objectifs (« spécifique », « mesurable », « acceptable », « réaliste », avec une « échéance ») (p.184). Cela est aussi à relier à la notion de contractualisation vue ci-avant.

On voit l'importance de cette étape et le temps qui peut lui être nécessaire pour s'établir dans la co-construction. Comment se conduit cette conclusion de l'entretien en évitant une frustration excessive de l'accompagné, en tenant les délais de l'entretien et en garantissant une finalisation dans laquelle la définition des objectifs ne soient pas bâclées et la co-construction réelle ?

#### **5.7.6 Risques et difficultés liées à l'accompagnement**

La mise en œuvre de l'accompagnement ne se fait pas sans difficulté ni risque. Maëla Paul invite à « penser l'accompagnement comme pratique paradoxale » (Paul, 2009, p. 56□57). Sans prétendre être exhaustif, voici quelques dilemmes ou paradoxes identifiés.

#### **5.7.6.1 Des difficultés dans l'action d'accompagnement**

Si la visée de l'accompagnement en formation est de développer l'autonomie, l'injonction d'aider à l'autonomie est paradoxale (Niewsiadomski, 2009; Clénet, 2003 ; Beauvais, 2009). De plus, le formateur peut abuser de son statut pour orienter le travail de l'apprenant ou l'injonction d'autonomie peut « sur-responsabiliser » un apprenant dans ses situations en entreprises (Niewsiadomski, 2009).

L'accompagnateur en formation se voit souvent contraint de gérer le dilemme entre une fonction formation et une fonction certificative de l'accompagnement (Paul, 2009).

Enfin, les erreurs de l'accompagné devraient avoir un statut d'étape et d'apprentissage (Milgrom, 2010). L'accompagnateur doit rester vigilant à l'établissement de ce statut.

#### **5.7.6.2 Des difficultés pour l'accompagné**

Du côté de l'accompagné, les freins à l'apprentissage, notamment la peur du changement, sont un des risques majeurs avec lesquels doit composer l'accompagnateur (Villeneuve, 2010). Sont également identifiés la perte de sens, des désirs incompatibles avec la vocation, l'incapacité à renoncer, l'hyper-intentionnalité et l'hyper-réflexivité, l'influence de la vanité avec la surestime de soi et sous-estime de soi, les distorsions cognitives (Serreau, 2013).

#### **5.7.6.3 Des difficultés de l'accompagnateur**

L'un des risques majeurs pour l'accompagnateur est celui de dévier de sa posture. Jean-Marc Pilon (2009) recense au moins six comportements biaisés :

- Jouer à l'expert

- Mauvaise gestion de son ego
- Ne pas accepter de changer soi-même
- Avoir des préjugés
- Etre impatient
- Ne pas être conscient de ce qui se joue pour soi

A cette liste peut s'ajouter le désir de « vouloir tout savoir » sur l'autre, qui induit l'irrespect (Beauvais, 2009, p. 230-231). L'accompagnateur peut se laisser entraîner par les phénomènes de transfert et de contre-transfert (Villeneuve, 2010), ou encore de prendre en charge à l'excès des éléments psychoaffectifs de l'accompagné (Lemaître, 2010). Il peut aussi adopter, par réaction, des comportements de fuite, de manipulation ou de colère (Martin & Savary, 2013). L'accompagnateur peut encore être tenté d'entrer dans des modes relationnels trop automatisés (Mayen, 2015b).

L'accompagnateur pourrait également « être paralysé par les risques qu'entraîne toute action » (Milgrom, 2010, p. 310).

### **5.7.7 Prévention des risques**

Pour prévenir ces difficultés ou dysfonctionnements, l'accompagnateur doit « être conscient de l'impact de son action sur l'apprentissage de ses étudiants » (Milgrom, 2010, p. 310). Il doit rester prêt à apprendre de ses erreurs (Ibid.). Pour ajuster une pratique d'accompagnement, plusieurs points de vigilance peuvent être considérés : jouer de sa posture, se référer aux concepts-clés de la relation éducative (incluant la visée d'autonomie et de praxis), délimiter les situations pour les travailler, construire le type de problème relevant d'un accompagnement, organiser l'entretien (plusieurs séances), travailler avec la dimension imaginaire (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Ce peut être aussi de partager l'expérience d'accompagnement entre accompagnateurs, par exemple pour pallier un manque de rétroaction (Mayen, 2015a).

Ces paragraphes introduisent la prise en compte des risques par l'accompagnateur, tant ceux de l'accompagné dans son action que ceux générés par la conduite de l'entretien par l'accompagnateur. Quels risques identifie ce dernier ? Comment les traite-t-il ? Quelles erreurs repère-t-il et comment les corrige-t-il ? Quels impacts cela a-t-il sur l'accompagné ? Le compromis cognitif ?

### **5.7.8 La prise en compte du temps**

La maîtrise d'une situation dynamique ne saurait se faire sans la prise en compte du paramètre temporel.

L'accompagnement s'effectue en général dans un temps donné (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) (Paul, 2016). Pourtant, les modalités de sa prise en compte, en tant que tel, sont peu explicitées. Pour Lhotellier, l'accompagnement demande à allier la mise en présence, la prise en compte de la durée perçue comme une tâche et celle du « futur comme un horizon » (2001, p. 127-140). Son approche en trois grandes séquences (travail du sens des situations, du projet et de l'agir) laisse entrevoir une succession qui, même sans exclure des itérations, esquisse une chronologie et donc un temps nécessaire. Et il évoque la « temporalisation des résultats » (2001, p. 181-184) comme composante du travail de l'agir.

Serreau (2013) attire l'attention, à plusieurs reprises, sur des évolutions de l'accompagné qui s'effectuent avec le temps :

- apprentissage de connaissances
- changement de posture
- accompagnement de la progression pédagogique

Il évoque cependant peu la gestion de ce temps et la façon dont elle intervient dans la conduite de l'entretien et les compromis cognitifs de l'accompagnateur. Et cette

dimension me semble être une clé de lecture particulièrement importante au regard de l'objet de ma recherche et des hypothèses liées aux environnements dynamiques.

### **5.7.9 Synthèse de l'analyse bibliographique**

L'analyse bibliographique montre de multiples aspects décrivant l'entretien d'accompagnement. La description des relations entre ces composantes demeurent insuffisantes à une compréhension de la façon dont est conduit l'entretien d'accompagnement. La variété des aspects rend complexe l'obtention d'un modèle pour décrire la façon dont s'orchestrent tous les éléments décrits. Pourtant, c'est bien dans cette orchestration que réside la conduite de l'entretien d'accompagnement.

Par ailleurs, le cadre de la maîtrise des situations dynamiques semble fournir des questionnements pertinents pour contribuer à identifier des invariants jouant un rôle dans la conduite de l'entretien, comme par exemple ceux mis en œuvre dans la gestion du temps ou la gestion du risque.



## 6 PARTIE IV : SYNTHÈSE ET PROBLÉMATIQUE

A l'issue des considérations qui précèdent, je propose la synthèse et la problématique qui suivent.

L'étude du contexte de société et des orientations politiques prises en matière d'enseignement supérieur dans les dernières années montre la demande et le développement actuels de l'accompagnement en tant que modalité pédagogique, notamment liée à l'alternance (mais pas uniquement).

Un cahier des charges pour l'accompagnement peut être déduit de ce contexte. On retiendra comme grandes lignes que la fonction assignée à l'accompagnement peut être d'aider les accompagnés, avec une attention particulière à leur individualité, à :

- S'adapter dans un environnement professionnel complexe et incertain, fait de discontinuités, de missions et transitions, d'apprentissages permanents
- S'orienter, se repérer, prendre des décisions, gérer les différentes sphères de l'existence, traiter d'injonctions sociétales à leurs égards (se mettre en situation critique, conception de la réussite, etc.), des risques et contraintes de l'époque (exemple activisme)
- Construire leur identité
- Acquérir les savoir-faire utiles au traitement des situations correspondantes aux orientations précédentes

Des orientations plus tournées vers les accompagnateurs (et les institutions enseignantes) sont également à souligner :

- Favoriser l'ouverture sociale
- Responsabiliser les apprenants

- Personnaliser les parcours
- Veiller au développement personnel
- Articuler les projets professionnels des personnes avec les besoins du marché du travail

Enfin, à ces éléments s'ajoutent des orientations dans le cadre de dispositifs par alternance :

- Favoriser la relation et le travail entre l'organisme de formation et l'entreprise
- Aider à :
  - exploiter les situations traversées et à en transférer les acquis vers d'autres situations, à faire les liens entre théorie et pratique
  - maîtriser la technicité du référentiel métier ; organiser son activité et gérer l'alternance

Les enseignants sont peu préparés à répondre à de telles demandes. Le besoin en accompagnateur est croissant. Il s'en suit un besoin en formation. La fonction est nouvelle. Elle est peu connue et décrite.

La diversité des éléments retenus dans ce cahier des charges et la complexité de leurs interactions mettent en évidence le besoin en compétences spécifiques nécessaires à la conduite de l'entretien, dans le cadre sociétal considéré.

Il serait donc utile de mieux cerner cette conduite pour former les accompagnateurs à son exercice et développer leur efficacité. Cette thèse s'inscrit dans ce projet, dans la logique des orientations stratégiques données à l'enseignement supérieur, « prendre appui sur la recherche pour faire évoluer la pédagogie et les processus d'apprentissage » (Béjean & Monthubert, 2015, p. 174).

S'intéresser au savoir-faire de l'accompagnateur, au regard des orientations du cahier des charges précédent conduit à poser des questions :

- Comment fait l'accompagnateur pour conduire l'entretien d'accompagnement et répondre à tout ou partie des thématiques énoncée ? Comment orchestre-t-il son action ?
- Quelles décisions et arbitrages doit-il prendre ? Sur la base de quels critères ?
- Comment gère-t-il le temps de l'entretien, moment privilégié de l'accompagnement (pour coordonner le traitement de multiples facteurs en vue d'aider l'accompagné, dans le temps de l'entretien, pour un impact bien au-delà, et sans maîtriser tous les paramètres -il subsiste une part de mystère de la personne accompagnée et l'action finale incombe à cette dernière-) ?
- Quels sont les risques de l'entretien d'accompagnement et comment les gère-t-il ?

La didactique professionnelle et la maîtrise des situations dynamiques m'ont paru pouvoir aider à rendre compte de ces aspects.

En effet, la didactique professionnelle fournit les repères pour dégager l'organisation invariante de l'action au sein d'une classe de situation. Son approche d'analyse de l'activité s'intéresse à l'étude du travail, et donc ouvre la voie à une lecture de l'activité de l'accompagnateur lors de l'entretien. Le schème quant à lui permet d'identifier dans une totalité dynamique fonctionnelle, les buts, les règles d'action et de contrôle, les concepts organisateurs et les propositions tenues pour vraies, les possibilités d'inférence, le tout pour les classes de situation relevant ici de l'entretien d'accompagnement.

De son côté, la maîtrise des situations dynamiques permet de définir un système de composantes complémentaires utiles à l'étude de la conduite d'action dans de tels environnements. Les processus en jeu dans ces environnements évoluent, pour une part, indépendamment de l'action de « l'opérateur »<sup>12</sup>. Il en a une maîtrise partielle. Cette maîtrise incomplète provient par exemple de la complexité et de l'incertitude de la situation, de moyens d'information ou d'action présentant des degrés de précision, d'interprétation, de traitement ou de temps de réponse qui rendent difficile la conduite de l'action. La prise en compte du temps y est une dimension essentielle.

L'entretien d'accompagnement semble présenter des caractéristiques de la maîtrise des situations dynamiques, à deux niveaux :

- L'accompagnateur ne maîtrise pas l'aboutissement d'un entretien, par définition co-construit ; le temps pour le mener est court, les paramètres et les interactions nombreux ; l'action objet de l'entretien appartient en final à l'accompagné dans des lieux et des temps qui dépassent largement ceux de l'entretien
- L'objet de l'entretien relève des actions à mener par l'accompagné dans le cadre de son projet de formation<sup>13</sup> ; la conduite de ces actions et leur résultat est complexe et pleine d'inconnues pour l'accompagné : premières expériences, nouveaux savoir-faire à acquérir et mettre en œuvre, évaluation de tiers, regards et coopérations multiples, situations diverses à coordonner, gestion du temps, etc...

---

<sup>12</sup> Pris au sens de pilote de l'action, en charge de sa maîtrise

<sup>13</sup> Par projet de formation, j'entends le projet de se former et le projet auquel contribue le fait de se former

Le système de maîtrise des situations dynamiques propose des composantes en interactions, essentielles pour comprendre la conduite de l'action dans de tels environnements :

- Système d'intention
- Représentations et diagnostics
- Planification
- Actions
- Familles de situation
- Ressources dont les méta-connaissances
- Compromis cognitif dont la gestion du temps et des risques
- Evaluations et contrôles dont ceux d'intégrité

Par ailleurs, les sentiments semblent être des paramètres qui pourraient intervenir à plusieurs titres dans la conduite de l'entretien d'accompagnement comme :

- Indicateurs du degré d'adaptation de la personne considérée (accompagnateur ou accompagné selon le point de vue) à la situation (cf. le contrôle d'intégrité de la maîtrise des situations dynamiques)
- Aide à la prise de décision rapide (par exemple au cours de séquences verbales de l'entretien) en lien avec l'intuition

Les éléments bibliographiques réunis laissent à penser que l'entretien d'accompagnement n'a pas ou peu été examiné sous l'angle de la maîtrise des situations dynamiques. Les études sont souvent générales et peu contextualisées, ou quand elles le sont, elles portent peu sur le champ de l'accompagnement en formation de l'enseignement supérieur.

Partant de ces constats, ma recherche vise à identifier des caractéristiques de la conduite de l'entretien d'accompagnement appréhendé du point de vue des

environnements dynamiques et de la didactique professionnelle, à des fins de formation d'accompagnateurs. L'hypothèse que je propose dans cette perspective est que :

**La conduite de l'entretien d'accompagnement est une activité qui vise à la maîtrise de la situation dynamique de l'entretien, elle-même ayant pour objet d'aider les accompagnés dans la maîtrise des activités dynamiques qu'ils ont à traiter dans le cadre de leur projet de formation.**

## 7 PARTIE V : METHODES DE RECHERCHE

### 7.1 Introduction

S'inscrire dans le cadre de la didactique professionnelle conduit à centrer l'étude sur l'activité de l'accompagnateur.

L'observation de l'entretien d'accompagnement en constitue l'élément majeur, mais pas l'unique.

L'activité se déroule dans le cadre prescriptif d'une tâche qui fixe des éléments de contexte indispensables à saisir. Ce cadre fournit également des indications sur les paramètres de la situation.

La mise en évidence de schèmes dans l'activité des accompagnateurs constitue une orientation de l'analyse à effectuer. A cette fin, il est nécessaire de disposer d'une variété de données utiles à la caractérisation de familles de situation et d'invariants. Il en est de même pour identifier des composantes de la maîtrise des environnements dynamiques.

Enfin, la didactique professionnelle attache de l'importance à caractériser les acteurs, ici essentiellement l'accompagnateur et l'accompagné.

Ces considérations conduisent à :

- choisir un environnement où puissent à la fois s'observer l'activité de l'accompagnateur et être analysé le contexte
- définir les moyens pour observer et rendre possible l'analyse de l'activité, la caractérisation de schèmes et de composantes de la maîtrise des situations dynamiques

L'une des caractéristiques essentielles de la maîtrise des situations dynamiques est la gestion du temps. A cet effet, trois intervalles de temps m'ont semblé devoir être examinés, à savoir les temps :

- long de la formation (voire au-delà) (typiquement trois ans dans les formations par apprentissage)
- court de l'entretien (environ une heure)
- quasi-instantané d'un morceau de séquence (de l'instant à au plus quelques minutes)

Les observations devront permettre d'aborder ces dimensions.

## 7.2 Aperçu général

Avant une présentation détaillée des modalités méthodologiques retenues, en voici une vue globale à partir des questionnements initiaux.

La première difficulté a été de trouver un champ d'observation accessible et offrant potentiellement les données couvrant tous les objectifs précédents, si possible avec les triangulations nécessaires à produire des résultats robustes. Mon choix s'est porté sur le Cesi.

Un deuxième point fut de mettre en place les modalités qui permettent le recueil d'information sur l'activité de l'accompagnateur afin de répondre à la question : que fait/dit l'accompagnateur pendant l'entretien ? Et cela en cherchant à impliquer plusieurs accompagnateurs, apprentis et établissements afin, une fois encore, d'établir des recoupements de données. Le choix s'est porté sur des enregistrements sonores.

A l'issue des premiers enregistrements d'entretien accompagnateur/accompagné, une nouvelle question méthodologique s'est posée : de toute évidence l'enregistrement de l'entretien permet de recueillir ce que dit l'accompagnateur, mais les raisons qui l'ont poussé à ses propos restent pour une part sujet à l'interprétation du chercheur. Il me fallait réduire cette part en mettant davantage en évidence les intentions, stratégies, compromis et autres traitements cognitifs de l'accompagnateur. Je souhaitais d'autre part privilégier la variété des entretiens. Le temps qu'aurait



représenté une revue détaillée de chaque entretien avec l'accompagnateur n'aurait pas été compatible avec les disponibilités des uns et des autres. La mise au point des « auto-débriefts » suivis des entretiens chercheur/accompagnateur sur « auto-debrief » m'a permis de porter l'accent sur ce en quoi les accompagnateurs pensent que leurs compétences ont particulièrement été sollicitées pendant l'entretien. Ils fournissent une forme de réponse à la question : « que dit l'accompagnateur de sa pratique ? » avec l'intention sous-jacente du chercheur de comprendre l'activité cognitive de l'accompagnateur pendant l'entretien.

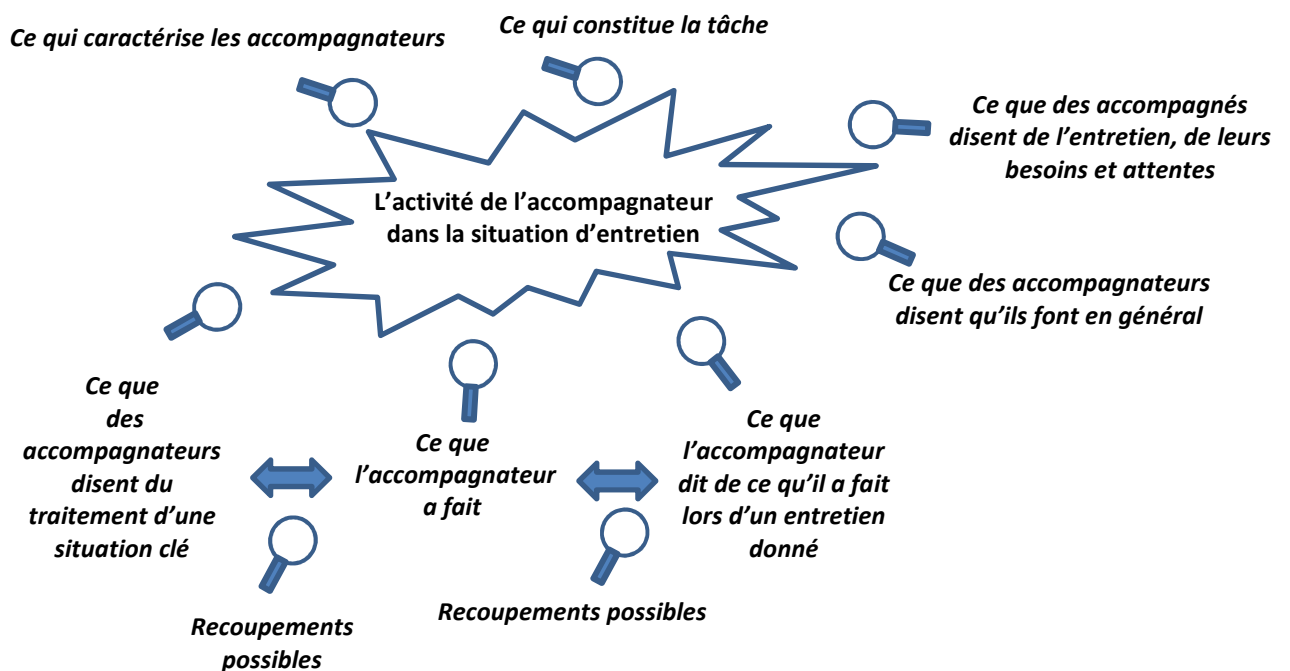
Pour différentes raisons dont celles de calendrier, je n'ai pas pu solliciter pour ces enregistrements d'entretien d'accompagnement certains accompagnateurs dont pourtant le savoir-faire me semblait particulièrement intéressant à examiner. Je leur ai donc proposé des entretiens semi-directifs chercheur/accompagnateur sur le thème de leur pratique d'accompagnement en général.

Lors du traitement des données, je me suis demandé comment faire émerger des pratiques qui ne soient pas uniquement celle d'un accompagnateur, mais qui puisse recueillir un consensus pour faire figure de « bonnes pratiques », à diffuser ou du moins diffusables. La réponse à cette préoccupation s'est faite dans le travail avec des groupes de formateur sous la forme de formation/action autour d'une thématique qui a émergé des entretiens comme récurrente et délicate : inviter à une adaptation de comportement. Les dispositions prises ont permis de recueillir ce « que disent des groupes d'accompagnateurs du traitement de cette situation clé ».

De façon additionnelle, si une revue documentaire a apporté des informations sur la tâche et sur les acteurs, je souhaitais la compléter de données de terrain, notamment pour mieux connaître les acteurs en présence. C'est ce qui a donné lieu à trois enquêtes, une auprès des accompagnateurs et deux auprès des accompagnés.

Les différentes approches adoptées et conçues pour cette étude vont maintenant être détaillées. Elles visent à éclairer l'activité de l'accompagnateur par son observation de différents points de vue illustrés par la Figure 1 Intentions d'observation de l'activité de l'accompagnateur.

Figure 1 Intentions d'observation de l'activité de l'accompagnateur



## 7.3 Champ d'observation

### 7.3.1 L'entretien individuel des apprentis ingénieurs du Cesi

Pour identifier les savoir-faire utilisés et utiles à l'accompagnement, j'ai fait le choix de prendre, comme angle de travail, l'entretien individuel d'accompagnement dans une formation d'ingénieurs par apprentissage, spécifiquement au Cesi (Centre d'Etudes Supérieures Industrielles). Plusieurs raisons expliquent cette décision.

L'entretien d'accompagnement est une activité marquée du sceau de la confidentialité. Pouvoir l'observer n'est pas aisé et demande d'avoir la confiance des acteurs. Salarié du Cesi, j'ai pu disposer de cette confiance. Je connaissais les dispositifs, les accompagnateurs, les accompagnés et les effets de l'accompagnement

au sein des dispositifs. Il me semblait plus pertinent de profiter de ce capital pour observer les entretiens au sein du Cesi que dans d'autres institutions.

D'autre part, la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi se déroule sur trois ans. Elle prévoit, a minima, un entretien d'accompagnement individuel par an, en plus de différentes autres modalités. Une grande place est accordée à l'individualisation du parcours, au déroulement de la formation, à l'acquisition de la posture d'ingénieur, aux missions en entreprise et au projet professionnel de la personne.

Au Cesi, l'accompagnement s'effectue sous plusieurs formes. Les principales sont les réunions de promotion, les entretiens avec le tuteur en entreprise et les entretiens individuels accompagnateur/apprenti. J'ai choisi de concentrer mon travail sur ce dernier type d'entretien. La raison en est que, contrairement aux entretiens en présence du tuteur, l'apprenti peut davantage, lors de l'entretien individuel, exprimer librement ses problématiques comme des difficultés en entreprise, un projet professionnel qui le ferait quitter son employeur, etc.

Enfin, le Cesi est l'une des premières institutions à avoir mis en œuvre l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il possède un savoir-faire reconnu en matière d'alternance (Cesi, 2015f). Sa formation d'ingénieur représente aussi un effectif significatif au niveau français, diplômant aujourd'hui plus de 1000 ingénieurs par apprentissage par an (Cesi, 2015d) sur près de 4500 diplômes de ce type délivrés en France (Cdefi, 2013).

## **7.4 Recueil et exploitation des données**

### **7.5 Modalités choisies et données recueillies**

Comme évoqué en début de ce chapitre, le recueil des données a été conduit selon six grandes modalités répondant chacune à une intention spécifique d'observation de l'activité de l'accompagnateur.

### **7.5.1 L'étude documentaire**

L'étude documentaire a été employée pour examiner la définition de la tâche. Quelques informations ont permis également de préciser le profil des accompagnés.

Les documents et sources utilisés sont des livres, des brochures de l'organisme, son site internet, des documents internes précisant le travail de l'accompagnateur, des informations à l'attention des accompagnés permettant de déduire la prestation à attendre de l'accompagnateur (note pédagogique sur l'entretien d'accompagnement).

### **7.5.2 L'enquête**

L'enquête, aux moyens de questionnaires, peut offrir l'avantage de toucher rapidement, et éventuellement en préservant l'anonymat des individus sollicités, un nombre élevé de personnes.

Trois enquêtes ont été conduites dans le cadre de cette thèse, auprès :

- d'accompagnateurs du Cesi, indépendamment des entretiens réalisés
- d'accompagnés après leur entretien d'accompagnement
- d'accompagnés à la fin de leur formation pour recueillir leurs avis sur les entretiens d'accompagnement

#### **7.5.2.1 L'enquête auprès des accompagnateurs**

Le profil des formateurs (et donc des accompagnateurs du Cesi) a pu être précisé au travers d'une enquête menée en 2015 auprès de 39 accompagnateurs rattachés à l'établissement A du Cesi (des détails sont disponibles 19.9 Annexes B : Enquête « Accompagnateurs », p.743).

#### **7.5.2.2 Les enquêtes auprès des accompagnés**

Pour mieux connaître les apprenants qui sont accompagnés au sein de la formation d'ingénieur par apprentissage, j'ai ouvert, dans le cadre de cette thèse, deux enquêtes en lignes, en faisant suivre aux apprentis un lien internet via leurs formateurs. Ces enquêtes comportaient des questions à choix multiples et des questions ouvertes.

Elles fournissent des éclairages sur les besoins des apprentis, leurs situations, leurs attentes, leurs regards sur l'accompagnement.

#### *7.5.2.2.1 Enquête N° 1 « Fin de formation » : perception de l'accompagnement en fin de formation*

Cette enquête anonymisée a été conduite auprès d'apprentis volontaires en fin de formation, sur deux sites.

9 réponses ont été obtenues, provenant de 2 femmes et 7 hommes. 4 des réponses proviennent de l'établissement B et 5 de l'établissement A.

#### *7.5.2.2.2 Enquête N° 2 « Après l'entretien » : retours sur l'entretien d'accompagnement que vous venez de vivre*

L'enquête N°2 a été proposée, en ligne, à des apprentis volontaires, à l'issue de leurs entretiens d'accompagnement. Ces apprentis avaient accepté l'enregistrement de leurs échanges avec le formateur. Les réponses étaient anonymes. Cette enquête a obtenu 14 réponses provenant de 6 femmes et 8 hommes, ayant pour origine l'établissement A pour 6 d'entre eux et du B pour les 8 autres.

### **7.5.3 L'enregistrement d'entretiens d'accompagnement**

J'ai fait le choix de l'enregistrement sonore des entretiens d'accompagnement, en confiant un dictaphone à des accompagnateurs volontaires sur deux sites du Cesi (A et B). Les accompagnateurs ont sollicité des apprentis volontaires pour participer à l'étude. La possibilité était offerte de décider en fin d'entretien si l'enregistrement était transmis au chercheur ou effacé.

Cette démarche présentait l'avantage déjà évoqué de minimiser l'impact de la situation de recherche, et d'offrir la liberté de décision non pas a priori, mais a posteriori, une fois l'entretien réalisé, et donc en toute connaissance de son contenu (à ma connaissance, aucun entretien n'a été effacé une fois l'enregistrement réalisé).

Les entretiens enregistrés sont au nombre de 31, soit 24,6 heures d'entretiens, dont 18 sur l'établissement du Cesi B, 9 dans l'établissement du Cesi A et 4 dans une autre école d'ingénieur par apprentissage. Dans cette école d'ingénieur dans le domaine de l'agronomie, l'accompagnement s'opère essentiellement dans la perspective du projet professionnel. J'ai écarté au final ces entretiens pour lesquels je manquais de données contextuelles pour une exploitation approfondie.

Pour ce qui concerne les entretiens du Cesi, 7 correspondent à l'entretien de début de formation, 13 à celui de mi-parcours et 7 à celui de fin de formation. Les entretiens ont impliqué 6 formateurs (4 hommes et 2 femmes) et 22 apprentis (6 femmes et 16 hommes). 5 apprentis ont eu 2 entretiens enregistrés. 3 formateurs ont réalisé 23 des 27 entretiens (85%). Ces 3 formateurs avaient une expérience de 7 ans pour l'un et entre 2 et 5 ans pour les deux autres. La durée moyenne de ces entretiens est de 48 minutes (médiane 47 minutes, mini. 24 minutes, maxi. 77 minutes).

Les 4 entretiens de l'autre école ont été conduits par la même formatrice. Leur durée moyenne est de 47 minutes avec des durées de 24 à 60 minutes.

Le tableau ci-après (Tableau 6 Entretiens d'accompagnement enregistrés, p.138) illustre la répartition des entretiens. Le détail se trouve en annexe (annexe 19.4, p.735).

Tableau 6 Entretiens d'accompagnement enregistrés

| Etablissement | Formateur accompagnateur      | Type d'entretien individuel |                          |                          | Total     |
|---------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
|               |                               | 1 <sup>er</sup> entretien   | 2 <sup>e</sup> entretien | 3 <sup>e</sup> entretien |           |
| B             | Félix                         | 6                           | 3                        | 2                        | 11        |
|               | Francis                       | 1                           | 4                        |                          | 5         |
|               | Paul                          |                             |                          | 1                        | 1         |
|               | Sylvie                        |                             |                          | 1                        | 1         |
|               | <b>Sous-total B</b>           | <b>7</b>                    | <b>7</b>                 | <b>4</b>                 | <b>18</b> |
| A             | Christian                     |                             | 2                        |                          | 2         |
|               | Maud                          |                             | 4                        | 3                        | 7         |
|               | <b>Sous-total A</b>           |                             | <b>6</b>                 | <b>3</b>                 | <b>9</b>  |
| AUTRE ECOLE   | Carine                        |                             |                          | 4                        | 4         |
|               | <b>Sous-total Autre école</b> |                             |                          | <b>4</b>                 | <b>4</b>  |

|              |          |           |          |           |
|--------------|----------|-----------|----------|-----------|
| <b>TOTAL</b> | <b>7</b> | <b>15</b> | <b>9</b> | <b>31</b> |
|--------------|----------|-----------|----------|-----------|

L'enregistrement des entretiens fournit l'intégralité des échanges verbaux entre les deux acteurs de l'entretien.

#### **7.5.4 Les entretiens « sur auto-debrief »**

Les interactions verbales de l'entretien montrent la conduite observable, mais peu la part réflexive (cognitive) de l'acteur. Ainsi, la stratégie de l'accompagnateur ne peut être saisie dans sa globalité par l'observateur. Par exemple, les options abandonnées lors des prises de décision sont hors de portée du chercheur.

A l'issue d'un entretien que j'avais conduit, je me suis surpris à reprendre mentalement les points qui m'avaient fait difficulté, ou dans lesquels j'avais le sentiment d'avoir mis en œuvre tout le savoir-faire dont je dispose. C'est ce qui m'a donné l'idée de « l'auto-debrief ». J'ai demandé aux accompagnateurs qui avaient mené les entretiens enregistrés de noter et de m'adresser les points clés manifestant « leur expertise d'accompagnement dans l'entretien mené », ou dit d'une autre façon « En quoi mon savoir-faire, mes compétences, ont-ils été particulièrement sollicités, mis en valeur, dans cet entretien ? »<sup>14</sup>.

Puis, je les ai interviewés chacun à leur tour, pour les questionner sur les points clés qu'ils ont notés. Cette démarche m'a semblé pouvoir ouvrir un accès direct à des éléments déterminants de la conduite de l'entretien au regard de l'accompagnateur.

Le détail de la démarche a fait l'objet d'un document écrit remis aux accompagnateurs à l'issue d'une présentation orale (Annexes B : Présentation de la démarche et consignes accompagnateur, p.758).

---

<sup>14</sup> Je me rends compte à ce jour que les deux formulations ne sont pas tout-à-fait équivalentes. Les deux ont été utilisées simultanément auprès des accompagnateurs.

J'ai mené ces entretiens « sur auto-debrief » auprès de 5 des accompagnateurs du Cesi (le 6<sup>e</sup> accompagnateur m'a uniquement envoyé son document écrit). Ils représentent 10,5 heures d'enregistrement, couvrant 23 entretiens avec apprentis du Cesi.

En final, ont été suivis d'entretien « sur auto-debrief » avec le formateur :

- 6 entretiens « début de formation » (E1) sur 7
- 12 entretiens « milieu de formation » (E2) sur 15
- 5 entretiens « fin de parcours » (E3) sur 9 (et les 4 autres ont uniquement un « auto-debrief »)

4 entretiens d'accompagnement n'ont pas été suivis d'un entretien « sur auto-debrief ». Deux car ces entretiens (les premiers réalisés) ont été enregistrés avant la mise en place de « l'auto-debrief » et deux car un rendez-vous n'a jamais pu être trouvé avec le formateur.

L'identification des entretiens « sur auto-debrief » réalisés figure dans les annexes (Annexes A : Liste des entretiens / position dans le temps, p.737).

La démarche proposée n'a pas été suivie intégralement par tous les accompagnateurs. Certains ont préféré faire la partie « auto-debrief » à l'oral. L'entretien « sur auto-debrief » s'est alors déroulé en séquences durant lesquelles, dans un premier temps l'accompagnateur présentait ce en quoi son savoir-faire avait été particulièrement sollicité durant l'entretien, et dans un deuxième temps suivaient les questions d'approfondissement. Par ailleurs, quelques fois, l'entretien s'est poursuivi autour de la pratique de l'accompagnateur prenant alors la forme « d'entretien d'accompagnateur sur sa pratique ».

Ces entretiens « sur auto-debrief » fournissent un accès à la réflexion de l'accompagnateur pendant l'entretien. Ils éclairent la stratégie, les alternatives, les



raisonnements, les invariants, etc. Ils donnent également des indications sur les limites de savoir-faire et la conduite d'action dans ces situations.

### **7.5.5 Entretiens d'accompagnateurs sur leurs pratiques**

J'ai conduit 19 entretiens auprès de 9 accompagnateurs du Cesi de façon semi-directive, laissant au maximum l'accompagnateur aborder les sujets de son souhait et le relançant par des mots clés relatifs à des thématiques de ma recherche (cf.19.14 Annexes B : Thématiques pour des entretiens chercheur/accompagnateur sur la pratique d'accompagnement, p.762).

Ces entretiens couvrent l'ensemble des thèmes de l'étude présente, mais ils ont la faiblesse de ne pas pouvoir être comparé à l'activité réalisée effectivement.

Je les utiliserai pour compléter au besoin les analyses des entretiens sur « auto-debriefs ».

La liste de ces entretiens figure en annexe (19.7 Annexes A : Liste des interviews d'accompagnateur sur leur pratique, p.738).

### **7.5.6 Groupes d'accompagnateurs**

A l'occasion d'animations de formations, j'ai fait travailler des groupes d'accompagnateurs sur une activité clé qui s'est dégagée de l'analyse des entretiens enregistrés : inviter à une adaptation, particulièrement celle d'un comportement. L'intérêt de cette activité est qu'elle aboutit à un plan d'action pour opérer un changement qui touche souvent profondément l'accompagné. Elle est délicate car elle doit simultanément respecter l'accompagné et favoriser son engagement.

Les neuf groupes de trois à quatre accompagnateurs ont produit chacun une carte conceptuelle qui schématise, de leur point de vue, cette activité d'invitation à l'adaptation d'un comportement.

## **7.6 Problématique de l'accès à la conduite de l'entretien d'accompagnement**

Accéder à la conduite de l'entretien d'accompagnement pour l'analyser présente différents types de difficultés. Quelques-unes d'entre elles sont décrites dans ce qui suit.

### **7.6.1 Intrusion dans la confidentialité et impact sur l'entretien**

L'entretien d'accompagnement est une zone « protégée » principalement en raison de la confidentialité requise pour instaurer une relation de confiance entre les deux interlocuteurs et pouvoir aborder des sujets sensibles. Observer l'entretien, c'est pénétrer dans cet espace réservé, où la pratique de l'accompagnateur n'est connue que par l'accompagné. A l'extérieur, l'accompagnateur peut n'en dire que ce qu'il en perçoit ou veut en dire. L'accompagné, même lucide, ne maîtrise pas tous les éléments pour apporter un jugement complet sur cette pratique. Et surtout, il n'en a, en règle générale, pas la possibilité (il n'y a pas d'évaluation institutionnelle de l'entretien) ni la légitimité institutionnelle. L'accompagnateur, en se livrant à l'exercice, peut avoir le sentiment de prendre un risque : comment le chercheur va évaluer sa compétence ? Et ce d'autant plus quand, comme ici, le chercheur est un collègue, avec parfois un positionnement ouvrant accès à la hiérarchie de l'accompagnateur. Il faut beaucoup de confiance à l'égard du chercheur<sup>15</sup> et beaucoup de rigueur de la part de ce dernier dans le traitement de la confidentialité pour que la démarche puisse s'opérer.

Dans la lignée de ce qui précède, il est à noter que les quelques personnes reconnues comme expertes ne sont pas forcément celles qui accèdent le plus aisément à la demande du chercheur<sup>16</sup>. Les préliminaires sont plus importants. L'un

---

<sup>15</sup> Sur ce point je suis particulièrement reconnaissant à tous les collègues qui ont manifesté cette confiance et pris ce risque ; grâce à eux ce travail a pu se réaliser de la sorte

<sup>16</sup> Ce regard n'est pas un jugement sur les personnes, mais vise à cerner la réalité des données recueillies, et ainsi à éclairer la recherche effectuée. Je remercie par la même occasion ces experts pour les échanges enregistrés ou non dont ils ont bien voulu me gratifier et qui ont constitué des retours très riches

de ces accompagnateurs était prêt à parler de sa pratique, peu à ce que soit examinée son activité. Un autre a refusé arguant de manque de temps. Est-ce le fait d'un regard interrogatif ou sceptique sur la démarche ? Un risque de se faire déposséder de son savoir ? De ne pas être à la hauteur de la renommée ? De ne pas avoir besoin de retour ni d'échanges sur son travail ? De ne pas avoir de temps à y consacrer ?

Cependant, des accompagnateurs ont accepté de jouer le jeu. Outre l'intérêt de faire avancer la recherche et leur pratique professionnelle, des motivations des accompagnateurs peuvent se trouver dans le partage d'expérience, l'occasion d'un approfondissement de leur pratique au travers des questions du chercheur et du temps pris pour en parler. Plusieurs retours ont été formulés dans ce sens.

L'entretien d'accompagnement vise une aide personnalisée dans laquelle l'accompagné livre de son intimité et s'expose dans ses faiblesses (difficultés rencontrées, remises en cause à opérer, doutes à dépasser, orientations professionnelles, ...). La déontologie demande à ce que l'accompagné soit informé, et volontaire pour l'observation de son entretien. S'il peut être difficile à des accompagnés de se confier à leur accompagnateur, ce peut être encore plus le cas en présence d'un observateur.

Corinne, une formatrice (N°78, entretien Chercheur/accompagnateur), évoquant la situation où elle demanderait à la personne l'autorisation d'enregistrer l'entretien explique :

« je pense que je m'interdirais de lui dire certaines choses ou en tout cas je me poserais la question de ce dont je pourrais lui parler parce que je me sentirais en effet dans une position de lui dire devant une tierce personne [...] s'il faut un petit peu le secouer et bien à quel point finalement je me permettrais de le faire avec un petit peu ce témoin [...]. Je pense que

mon comportement serait un petit peu identique à ce que je pourrais avoir quand il y a une personne à recadrer dans un groupe [...] on ne le fait pas de la même manière, [...] on ne va pas forcément au bout de ce que l'on a à dire en se disant et bien j'alerte en sachant qu'après on va avoir un échange avec lui [...] mais voilà il y a des choses qu'on ne dit pas devant le groupe [...] parce qu'en fait c'est mettre en porte à faux on va dire la personne et puis bien conditionner un petit peu sa réaction ».

L'entretien, observé par une tierce personne, peut être instrumentalisé à des fins diverses :

- Que l'accompagnateur amplifie un comportement, un propos pour montrer sa compétence, ou pour passer un message à l'institution
- L'accompagné peut agir de même, espérant aussi impliquer l'institution et lui passer un message donné, voire utiliser à son profit la situation pour mettre en porte-à-faux l'accompagnateur

Par ailleurs, l'entretien d'accompagnement met en scène une multitude d'acteurs, à commencer par le tuteur en entreprise et le corps enseignant (Serreau, 2016b). Ces tierces personnes peuvent être mises en cause au cours de l'entretien. La présence d'un observateur peut biaiser l'exposé et l'ampleur des faits énoncés, leur traitement.

Sylvie, une autre formatrice, m'a dit ne pas avoir proposé à un apprenti d'enregistrer un entretien parce qu'elle avait des choses difficiles à lui dire<sup>17</sup>. Ainsi, les accompagnés à qui l'entretien a été proposé ont été sélectionnés, au moins pour une part, par les accompagnateurs.

---

<sup>17</sup> Le déficit probable d'enregistrement d'entretiens « délicats » a été pallié par la suite, par des interviews d'accompagnateurs sur ces situations.

Les accompagnés sont également à l'origine de refus. Les situations rencontrées de ce type concernent :

- Trois apprentis, en situation difficile ou rejetant la remise en cause, ont refusé d'être enregistrés lors du deuxième entretien
- Un apprenti a refusé l'enregistrement au motif d'une mission en entreprise sur un sujet confidentiel

Il est à noter en contre-point, qu'un apprenti en situation de redoublement et ayant un entretien supplémentaire de suivi, a excepté d'être enregistré.

Dans les situations identifiées de refus, la façon dont l'accompagnateur a présenté l'enregistrement n'est probablement pas homogène : ce qui a été refusé avec l'un, pourrait avoir été accepté avec un autre. Par exemple, face à une demande d'un accompagné de ne rien enregistrer au prétexte d'une mission confidentielle, aurait pu être proposé le choix de ne pas enregistrer seulement la partie relative à la mission. Cette option n'a pas été proposée par l'accompagnateur (N°41, Paul, accompagnateur, au sujet de Frédéric, accompagné, N°24).

Le traitement de la confidentialité m'a conduit à adopter les mesures suivantes dans le texte de la thèse :

- Les prénoms des accompagnateurs et des accompagnés ont été changés
- La localisation géographique des établissements n'a pas été donnée
- Les dates des entretiens n'ont pas été communiquées

### **7.6.2 Accéder à des entretiens**

Des contacts pris avec d'autres institutions se sont avérés peu fructueux : réticence du formateur ou de sa hiérarchie, ou encore entretien très spécifique (pour uniquement le choix d'une option ou uniquement pour le projet professionnel) au regard de la diversité des aspects traités au Cesi. Finalement, une seule demande a pu aboutir

avec une école dans laquelle les entretiens concernent le projet professionnel en fin de formation.

Au sein du Cesi, les entretiens ont lieu durant quelques semaines par semestre. Observer un entretien demande à identifier la période, avoir l'accord de l'accompagnateur, des accompagnés avec lesquels il va s'entretenir. Cette conjonction de facteurs organisationnels s'est heurtée à des difficultés telles que l'oubli d'enregistrer, le report d'un entretien, un passage confidentiel non-enregistré, etc.

### **7.6.3 Suivi longitudinal**

Outre l'analyse des entretiens entre différents accompagnateurs avec différents accompagnés et à différents moments de la formation, pour prendre la mesure de la conduite de l'entretien et de ses effets, il aurait été intéressant de suivre un même accompagnateur avec un même apprenti au long des trois entretiens individuels (un par an) de la formation. Ce souhait n'a pas pu être réalisé pour des raisons très diverses. Dans certains établissements, les accompagnateurs ne sont pas affectés au suivi d'une promotion tout au long de la formation mais au suivi d'une année de formation. De ce fait, l'apprenti change d'accompagnateur chaque année. Les disponibilités des accompagnateurs d'une année sur l'autre peuvent changer, ou même leur mission. Des accompagnés peuvent arrêter le parcours ou ne pas être d'accord pour être enregistrés à l'un des entretiens après l'avoir été pour un précédent. Le calendrier peut être modifié, et des oublis de passage des consignes en découler, surtout quand les échéances sont sur une année. Au total, sur sept entretiens de suivi individuel pouvant donner lieu à un suivi sur les trois années, un seul a pu être suivi du deuxième entretien.

Sur les 27 entretiens de suivi individuel enregistrés au Cesi, cinq entretiens sont consécutifs à un entretien précédemment enregistré. L'un concerne la succession

premier et deuxième entretien, et les quatre autres la succession deuxième et troisième entretien. Sur ces cinq entretiens, trois se déroulent avec le même accompagnateur que lors du premier.

#### **7.6.4 Intérêts et limites de modalités techniques**

##### **7.6.4.1 L'enregistrement audiovisuel**

L'enregistrement audiovisuel présente l'avantage de capter la scène, avec les mouvements des interlocuteurs. Élément intéressant au regard de l'étude présente, l'image donne des indications sur le langage non-verbal. Elle permet de capter des émotions.

L'inconvénient majeur réside dans la présence nécessaire d'un technicien pour la mise en œuvre et souvent pour le déroulement. Le matériel occupe une place non négligeable dans un bureau, et il est difficile de l'oublier au cours de l'entretien. Ici, de plus, la disponibilité du matériel n'était pas assurée (cas de plusieurs entretiens en simultanée). Enfin, l'ajout de l'image augmente le nombre de registres à analyser. Pour l'étude présente, le choix a été fait de limiter l'analyse à celle du langage.

##### **7.6.4.2 L'enregistrement sonore**

Un enregistrement sonore fournit les propos. Le langage est un outil incontournable de la conduite de l'entretien. Un dictaphone est discret et se fait vite oublier. Sa mise en œuvre est légère et le coût du matériel peut permettre d'en disposer de plusieurs.

L'inconvénient majeur est la perte de toute la communication non-verbale. Ces informations précieuses pour la conduite de l'action, et notamment le contrôle de la relation pour les deux interlocuteurs, échappent ainsi au chercheur.

##### **7.6.4.3 Présence ou absence du chercheur ?**

La présence du chercheur présente l'intérêt d'une première analyse en cours d'entretien. Elle favorise l'identification d'informations liées à la situation, aux

personnes en présence et à leurs interactions. Elle rend incontournable l'idée de présence d'une tierce personne.

L'absence du chercheur laisse l'entretien dans son ordinaire, et seul un objet relativement discret, le dictaphone, en est le témoin. Il n'y a pas d'interférence physique directe entre le chercheur et les interlocuteurs. Accompagnateur et accompagné sont plus libres, et l'analyse des entretiens enregistrés de la sorte laisse à penser que le dictaphone est assez vite oublié, du moins dans une grande proportion des échanges. J'ai donc choisi d'être absent.

## **7.7 Position particulière du chercheur**

Ma position dans ce travail est particulière. Je pense nécessaire de l'explicitier afin que le lecteur puisse l'identifier, mesurer son incidence dans le travail présenté et repérer tout biais éventuel qui m'échapperait.

Malgré toute la neutralité scientifique recherchée, le chercheur influe sur l'étude qu'il produit. Ma situation de salarié, depuis vingt-trois ans au sein de l'organisme observé, entraîne une position de chercheur qui n'est pas indépendante de mon parcours. J'ai essayé de garder toute la distance nécessaire. Il m'est néanmoins difficile de mesurer les effets et les impacts de ma position. A défaut de pouvoir être assuré de tous les identifier, je me propose de lister quelques avantages et inconvénients liés aux particularités de cette position, et de présenter l'usage que j'en ai fait.

J'ai présenté ma trajectoire professionnelle en introduction de ce travail. Il est à retenir que j'ai pratiqué l'accompagnement au sein de plusieurs dispositifs et avec une diversité de publics. J'ai exercé des responsabilités managériales et de diplôme, embauché et encadré des accompagnateurs, formé des accompagnateurs. J'ai aussi cherché à approfondir mes connaissances sur ce sujet.

Cette position peut induire des réactions chez les interlocuteurs :



- L'utiliser pour faire passer un message à la direction ; je ne crois pas avoir détecté ce phénomène, en dehors de quelques très brèves allusions, très marginales.
- Craindre d'être évalué, jugé par un confrère, parfois plus expérimenté, ou ayant une position hiérarchique différente ; j'ai senti un peu d'inquiétude de ce type au début, lors de la prise de contact avec des formateurs qui ne me connaissaient pas ; la présence de cette crainte s'est vite estompée au fil des échanges.

Les facteurs facilitants sur lesquels je me suis appuyé sont :

- Une grande ouverture: mes collègues m'avaient et m'ont beaucoup appris ; chaque cas est nouveau et apporte un éclairage complémentaire de la réalité complexe qu'est l'accompagnement d'une personne dans sa formation.
- Le respect, aucun jugement sur les pratiques observées, ni intervention en cours d'action
- Des questions très professionnelles ; elles ont vite entraîné mes interlocuteurs dans le partage de leur pratique, avec, une forte implication personnelle de leur part
- La rigueur de la présentation de la démarche a sans doute aussi contribué à lever d'éventuelles hésitations (contact individuel des accompagnateurs suivi d'un entretien individuel et de la remise d'un dossier de présentation des objectifs de la recherche et de ce qui était attendu de leur part dans ce cadre ; un dossier était aussi proposé contenant les informations nécessaires aux accompagnés volontaires pour participer à l'étude).

Techniquement, le fait d'être absent lors des enregistrements des entretiens apprentis/accompagnateurs, a minimisé le risque d'une influence du chercheur. Et s'il n'est pas impossible qu'à un épisode ou à un autre une phrase ait été placée en référence à la recherche ou au chercheur, je crois que dans la très grande majorité des cas, le dictaphone a été vite oublié et les échanges ont été significatifs de ce que je connais par ailleurs des échanges communs.

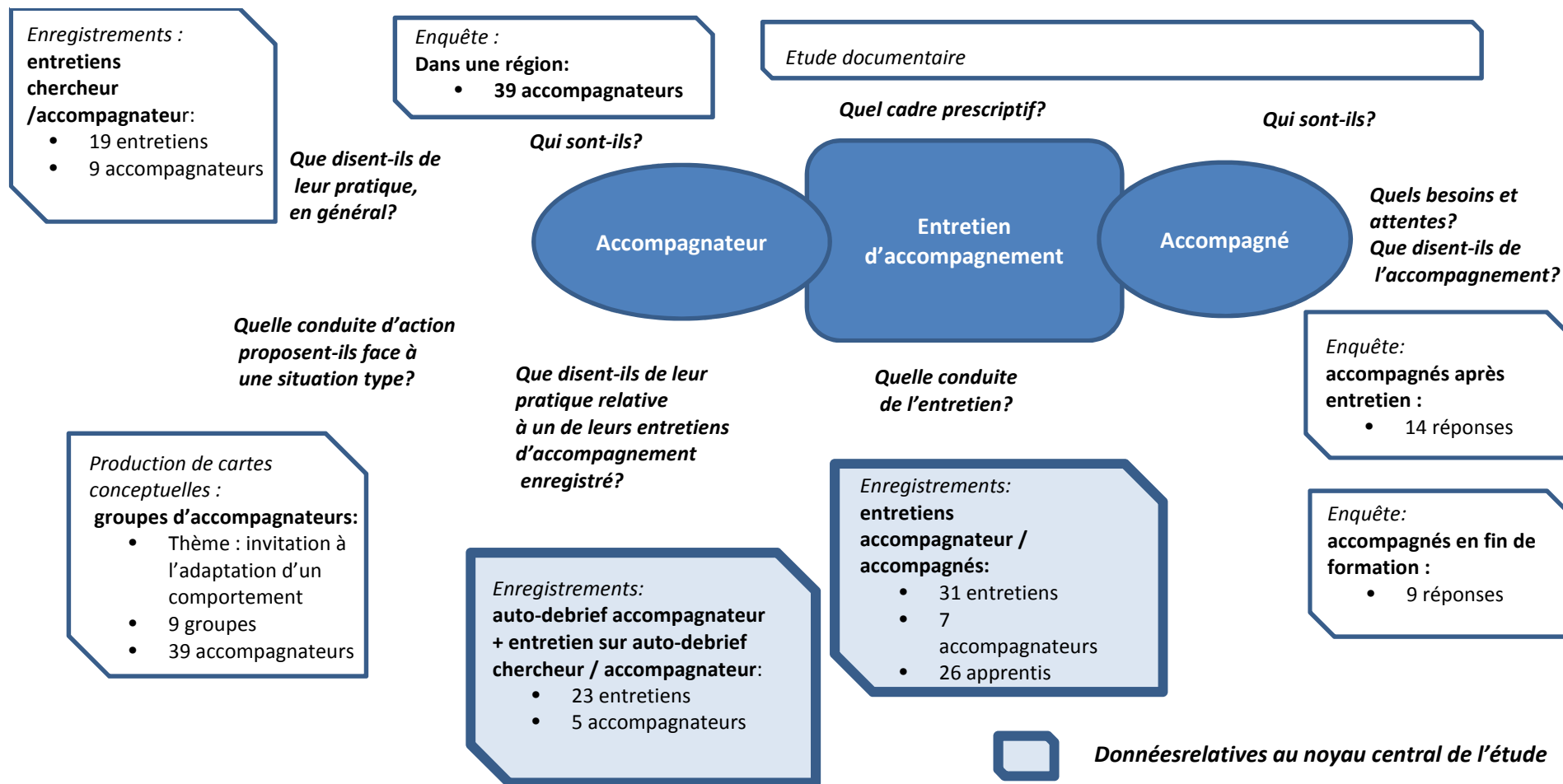
Quand l'accompagnateur était interrogé en référence à l'entretien enregistré, les faits de l'entretien cadraient le propos. Quand la référence était l'expérience de l'accompagnateur, les échanges m'ont semblé très vite sincères, entraînés par la satisfaction de l'accompagnateur de pouvoir échanger sur sa pratique. Mon expérience servait alors à choisir les points à faire approfondir au regard de la recherche en cours.

D'un point de vue très global et très simplificateur, je me suis appuyé sur mon expérience et mes connaissances pour orienter les démarches et poser les hypothèses. J'ai pris soin de m'appuyer sur les faits et les données pour valider ou invalider ces hypothèses et dégager des conclusions.

## **7.8 Synthèse du recueil des données**

Les méthodes développées permettent d'obtenir des informations sur la conduite d'entretien sous différents angles qui sont schématisés dans la Figure 2 Recueil des données.

Figure 2 Recueil des données



## **7.9 Analyse des données**

Le but poursuivi dans l'analyse des données est d'identifier, au moyen d'analyses de contenu et des concepts retenus pour former le cadre théorique, des éléments de réponse aux questions posées dans le cadre de la problématique.

Les données brutes sont pour leur majorité des enregistrements sonores.

### **7.9.1 Retranscrire ou non les données sonores**

Deux constats ont guidé les options prises pour le traitement de ces données. D'une part, la retranscription d'un entretien étant très longue, les données sont trop nombreuses pour pouvoir être toutes retranscrites. D'autre part, l'étude de quelques entretiens et de leurs débriefings permet de dégager les familles de situation, les concepts et les types de variables qui couvrent une grande partie des entretiens. L'analyse d'autres entretiens peut apporter des compléments, de la variété ou des précisions. Seule, la retranscription de la séquence pertinente s'avère utile dans ce cas. Parfois, il n'est pas même nécessaire de procéder à une telle retranscription mais simplement de dégager l'information à exploiter.

### **7.9.2 Identification des composantes du schème et de la maîtrise des situations dynamiques**

L'analyse des entretiens s'est effectuée par une recherche systématique de composantes du schème ou de la maîtrise des situations dynamiques.

En voici l'illustration à l'aide d'un extrait de l'entretien N°18, entretien entre l'accompagnateur Francis et l'accompagnée Isabelle. Cet extrait concerne l'échange relatif aux matières académiques qui a été mené par Francis dès le démarrage de l'entretien. La séquence retranscrite est la suivante :

*Ar : accompagnateur ; Aé : accompagné*

*Ar : Euh ça a l'air d'aller*

*Aé : Ça va, je trouve qu'au deuxième semestre j'ai un peu plus de B que de A fin contrairement au premier semestre mais*

*Ar : Oui, bon on avait vu les résultats n'étaient pas disponibles lors du premier entretien*

Ar : Euh là où il y a une difficulté, c'est sur l'électricité ((la note est « C »)), ce n'est pas ton domaine de base, puisque?

Aé : Non pas du tout !

Ar : Sur le deuxième module qui était l'électricité, l'électro Tech que vous avez fait récemment ça se passe comment ?

Aé : Au niveau du DL j'ai eu une bonne note, au niveau des TP j'ai de bonnes notes, après faut voir au niveau des DS

Ar : Ouais

Aé : Mais c'est sûr que c'est pas devenu une passion l'électromagnétisme !

Ar : C'est la matière la plus difficile ? Dans l'ensemble pour toi ?

Aé : Enfin je crois que pas que c'est difficile pour moi ! C'est juste que... je suis pas passionnée ...J'ai aucune envie de... fin pour moi ... je...Par rapport à mon domaine professionnel je suis en BTP donc si j'ai besoin d'une matière électrique quelque part je demande à un électricien, à quelqu'un qui s'y connaisse là-dedans là je sais qu'avec ce qu'on fait, bon ça reste très scolaire, dans le genre quelqu'un un électricien n'utilise pas le théorème de machin !

Ar : Pas forcément Oui ! Mais intuitivement il va utiliser les mêmes règles.

Aé : Oui, probablement mais je sais que moi j'ai pas du tout cette fibre électro mathématicienne et compagnie donc voilà fin c'est vraiment plus parce que c'est une matière qui m'intéresse vraiment pas

Ar : D'accord

Aé : Enfin je ne dis pas que c'est une matière qui ne m'intéresse pas et que je vais bâcler j'essaie d'avoir la meilleure note possible.

Ar : Oui

Aé : Il y a des choses qui me manquent, je n'ai pas de lien logique en fait.

Ar : D'accord

Aé : En math je peux encore me débrouiller voilà, mais là

Ar : Ça te parle moins ?

Aé : Oui voilà

Ar : Cela ne fait pas écho à des choses ... ?

Aé : Exactement oui, pour moi c'est pas intuitif du tout

Ar : Ok

Ar : Bon, sinon dans le reste, la thermo ça avait été par contre, ça s'était bien passé ? La mécha euh

Aé : Ça c'est bon ça s'est bien passé aussi ...

Ar : Je pense que la note n'est pas entrée dans notre logiciel mais bon ! Donc globalement en science

Aé : Ça va

Ar : Tu te débrouilles

Aé : Ça va, en anglais aussi ! En expression aussi ça va, globalement tout va bien !

Ar : ((silence, note sur contrat bilan)) Donc je vais mettre parcours scientifique, on le fait à la mode ingénieur hein, on sépare les choses...dans des p'tites cases. Bon, parcours scientifique équilibré, hein, résultat satisfaisant.

Ar : Electricité, non, je reviens simplement sur l'électricité parce que c'est l'une des matières qui correspond à une unité d'enseignement. Tu te rappelles de la logique des unités ?

Aé : Oui, oui

Ar : L'unité d'enseignement génie électrique s'appuie sur... contient 2 modules, la partie en harmo ((harmonisation; parcours d'homogénéisation des savoirs)) et ce module-là actuellement.

Aé : D'accord. C'est sur 1 ou 2 semestre ?

Ar : C'est sur les 2 semestres ? Mais si tu foires les deux pour parler clair, ça veut dire que l'unité d'enseignement ne sera pas validée, ne sera pas acquise! Pour le jury final, ça peut commencer à être un peu pénible parce que...

Aé : Il y a 3 jokers ? C'est ça?

Ar : Ouais, enfin il y a 2 jokers on va dire... à 3 ça commence franchement à être

Aé : Délicat

Ar : Très très délicat. Il y a vraiment 2 jokers donc euh là pour le coup il est quand même préférable là-dessus d'être prudent. Si... vous avez encore le contrôle, c'est cette semaine ? ((traduire, avoir deux notes « c » peut encore passer, avec un troisième « c » le jury des études risquerait très probablement de mettre en cause l'attribution du diplôme))

*Aé : C'est dans 10 jours !*

*Ar : Essaies quand même de ...*

*Aé : D'assurer oui !*

*Ar : D'assurer*

*Aé : C'est vrai qu'avoir un C c'est pas plaisant*

*Ar : Et puis comme c'est l'évaluation, là elle s'appuie sur un devoir que vous avez fait à la maison un TP Hein ?*

*Aé : Un TP plus un devoir sur table, je pense que ce sera plus équilibré*

*Ar : Voilà, ce sera. Mais néanmoins essaie de ne pas te louper ! Ce serait malheureux !*

### **7.9.2.1 Séquence et familles de situation**

Ce qui fait l'unité de cette séquence, c'est le thème des matières académiques. Ce thème correspond à une famille de situation à laquelle est exposé l'accompagné<sup>18</sup> dans son parcours, celle des apprentissages académiques.

Ce sera en général le cas dans les entretiens analysés : les familles de situation fournissent des thèmes qui permettent un découpage en séquences de l'entretien. Ces familles de situation sont identifiables par des unités de lieu : l'école, l'entreprise. A ces lieux sont associés les buts de l'activité qui s'y pratique : acquérir les connaissances académiques, réaliser une mission en entreprise. Certaines familles de situation se déploient dans des lieux plus diversifiés. Elles se dessinent à l'aide essentiellement d'un but comme construire le projet professionnel. La dimension comportementale et principalement la posture d'ingénieur forme également un thème de séquence en tant que tel (parfois ce thème est imbriqué à d'autres, comme par exemple la relation avec le tuteur dans le cadre de la mission en entreprise). Ce thème est relatif aux familles de situations professionnelles dans lesquelles ces comportements sont utiles ou mis en défaut. Mais cette posture professionnelle peut également être observée au sein de l'école.

### **7.9.2.2 Identifications des composantes**

Si l'on examine l'extrait mentionné ci-avant, avec la grille de lecture du schème, l'une des entrées dans l'analyse est l'identification des concepts organisateurs et des

---

<sup>18</sup> J'ai pris l'option de mettre l'accompagné au masculin, souhaitant ainsi faire référence au rôle d'accompagné dans une perspective générale indépendante du genre de la personne accompagnée

valeurs qui leur sont associées. Ainsi, la première intervention de Francis est « ça a l'air d'aller ». Cette proposition sous-entend que cela aurait pu ne pas aller. Il y a là donc au moins deux valeurs possibles et l'une d'entre elles est choisie par Francis. Se pose la question du concept organisateur correspondant. Dans ce cas, faute d'information plus précise quant à la pensée de Francis, je l'ai défini comme « appréciation globale » associée à une variable « degré de satisfaction globale ». Si l'affirmation de Francis se présente comme un jugement pragmatique, à ce stade il manque les informations qui le déterminent.

Le but n'est pas non plus explicite. Cependant, une telle affirmation fournit à l'accompagné un élément de contexte important pour l'entretien : globalement cela semble aller. L'intention pourrait donc être de proposer à l'accompagné la représentation globale, hypothétique, qu'a l'accompagnateur, et donc avec laquelle va probablement être conduit l'entretien. La conséquence possible est que l'accompagné n'adopte pas une posture défensive mais ouverte. Placée en début d'entretien, cette affirmation est donc une décision importante de la conduite de l'entretien et influe sur la relation qui va s'opérer. La formulation sous forme d'hypothèse peut également être considérée comme voulant susciter la réaction de l'accompagné pour ajuster l'avis posé. Et de fait, l'accompagné ici apporte son propre commentaire.

Cette même première intervention de l'accompagnateur, examinée sous l'angle de la maîtrise des situations dynamiques, semble expliciter une représentation de Francis : son diagnostic de la situation de l'accompagné. Ce faisant, il fournit à l'accompagné des informations primordiales pour construire sa propre représentation de la situation de l'entretien. C'est un acte de langage qui va impacter la représentation de l'accompagné. Du point de vue de l'accompagné, cette affirmation de l'accompagnateur pourrait être entendue comme une conclusion possible sur le

contrôle de sa propre action, conclusion à laquelle il pourrait lui-même aboutir, et que l'entretien va essayer de clarifier.

A partir d'analyse de ce type, la séquence précédente peut être traduite dans le tableau qui suit (Tableau 7 Analyse "Matières académiques" entretien N°18 Ar/Aé):



Tableau 7 Analyse "Matières académiques" entretien N°18 Ar/Aé

Accompagnateur : Ar ; accompagné : Aé ;

| Famille de situation | Points de vue (Aé ou Ar) | Paramètres de situation                 | Concepts organisateurs      | Variables et valeurs associées   | Propositions tenues pour vraies  | Actions associées de l'accompagnateur   | Actions associées de l'accompagné                              | Liens avec le système de maîtrise des situations dynamiques (Aé) (Ar)         |
|----------------------|--------------------------|---|-----------------------------|--|--|---|--|---|
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation | Une appréciation globale    | Degré de satisfaction  | « ça a l'air d'aller » ((sur la base de quelles valeurs des résultats ?))  | Propose son diagnostic  |  | Diagnostic (Ar)<br>Contrôle d'action (Aé)<br>Diagnostic (Aé)                  |
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation | Les résultats               | Notes (A, B, C, D)<br>Valeur critique : C  | Satisfaisants si A ou B<br>Risque si C   | Examine les résultats   |  | Diagnostic (Ar)<br>Contrôle d'action (Aé)<br>Gestion des risques (Aé;Ar)      |
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation | L'attention                 | Degré d'attention à apporter (vigilance)   | Si un C, alors entrer en vigilance   | Alerte sur de la vigilance à avoir  | S'informe du risque : questionne sur le cadre institutionnel   | Représentation (Aé)<br>Compromis cognitif (Aé)<br>Gestion du risque (Aé ; Ar) |
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation | L'évolution dans le temps   | Notes (A, B, C, D)   | S'il y a une progression des notes, c'est un facteur de satisfaction   | S'informe sur la temporalité des résultats et leur évolution  |  | Diagnostic (Ar)<br>Contrôle d'action (Aé)<br>Gestion du temps (Aé ; Ar)       |
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation | Une situation de difficulté | Nouveauté du domaine<br>Evolution dans le temps (actualité de la situation)<br>Difficulté isolée ou associée à d'autres<br>Niveau de difficulté<br>Degré de motivation<br>Modalités d'évaluation des connaissances | Si la note est C il y a un risque<br>S'il y a deux C le jury peut encore être tolérant<br>S'il y a trois C le jury peut remettre en cause l'attribution du diplôme | Est-ce ton domaine de base?<br>C'est la matière la plus difficile ?<br>Dans l'ensemble pour toi ?<br>En ce moment, comment ça se passe?<br>Rappel du cadre: processus des jurys et d'attribution du diplôme<br>Appel à la vigilance | S'informe du risque : se fait préciser le cadre institutionnel | Diagnostic (Ar)<br>Représentation (Aé)<br>Maîtrise des risques (Aé;Ar)        |
| Matières académiques | Ar                       | Sciences physiques, milieu de formation |                             |  |  | Ecrit "parcours scientifique équilibré, résultats satisfaisants"  |  | Evaluation (Aé ; Ar)  |
| Matières académiques | Aé                       | Sciences physiques, milieu de formation | Les facilités personnelles  | Degré d'aisance naturelle (intuitif)   |  | Ecoute  | Exprime son ressenti sur son degré d'aisance dans la matière   | Méta-connaissance (Aé)<br>Représentation (Ar)                                 |
| Matières académiques | Aé                       | Sciences physiques, milieu de formation | L'utilité professionnelle   |  | Si la matière n'est pas mise en œuvre dans le cadre de la mission en entreprise, alors elle n'est pas utile  | Laisse entendre un avis différent mais ne développe pas   | Exprime ce qui rend difficile la situation                     | Compromis cognitif (Aé)<br>Représentation (Aé)                                |
| Matières académiques | Aé                       | Sciences physiques, milieu de formation | La motivation               | Degré de performance dans les résultats  | Si désintéressé pour la matière, alors essayer quand même d'avoir la meilleure note possible   |   | S'engage   | Contrat de performance (Aé)   |

### **7.9.2.3 Limites d'interprétation**

Le tableau précédent conduit à différentes remarques.

Des représentations de l'accompagnateur sont identifiées. Ce repérage s'appuie sur les informations contenues dans les échanges avec l'interprétation qu'elles servent très probablement à construire ou à valider la représentation qu'a l'accompagnateur de la situation de l'accompagné. Par contre, l'analyse ne permet pas avec une grande certitude d'identifier les représentations qu'arrête l'accompagnateur et sur lesquelles il fonde son action. L'autodebrief de l'accompagnateur vient apporter un complément utile. A titre de comparaison, Francis commence ainsi son autodebrief :

*« Isabelle est une apprentie au caractère assez trempé, qui a voulu changer d'école l'été dernier pour rejoindre une école plus spécialisée [...]. Les relations avec ses responsables de formation sont assez tendues. »*

La représentation de la situation sur laquelle s'appuie l'accompagnateur y est là explicite.

Les buts ou intentions de l'accompagnateur sont absents du tableau précédent. Dans cette séquence, le chercheur constate l'action, peut poser des hypothèses sur l'intention, mais peut difficilement conclure à ce sujet. Cette limite vaut pour tous les entretiens accompagnateur/accompagné. C'est l'intérêt de compléter ces données par celles de l'autodebrief. Dans celui-ci, Francis, après sa représentation de la situation pose très vite un but, ici énoncé explicitement :

*« Elle fait souvent preuve d'exigence, et je voulais qu'elle s'en rende compte, pour adapter son comportement à l'avenir ».*

Ces remarques ne signifient pas qu'il n'y a aucun accès possible aux buts, voire aux représentations, de l'accompagnateur dans l'analyse de l'entretien accompagnateur/accompagné. Simplement, cet accès se limite en général à la communication que veut bien en faire l'accompagnateur à l'intention de l'accompagné, ou de l'institution comme c'est le cas dans la rédaction du contrat bilan rédigé au fil de l'entretien. A titre d'exemple, dans le cours de l'entretien N°18, Francis partage à

Isabelle un souvenir d'un moment professionnel où il s'est emporté contre un collègue, puis où ayant présenté des excuses, la relation qui s'en est suivie a été excellente. Le partage de cette expérience avec la connaissance de soi qui en résulte invite Isabelle à adopter une attitude comparable avec proposition d'un jugement pragmatique du type : il peut arriver de s'emporter et alors savoir s'expliquer et s'excuser permet une issue souvent positive. Ce jugement pragmatique de Francis n'est accessible que parce qu'il en parle à Isabelle dans l'entretien.

#### *7.9.2.3.1 Articuler schème et système de maîtrise des situations dynamiques*

Le recours aux composantes du schème et du système de maîtrise des situations dynamiques conduit à souligner des différences et complémentarités entre ces deux ensembles. Elles sont à la fois sources d'opportunités et de difficultés dans l'analyse.

##### *7.9.2.3.1.1 La fonctionnalité dans la maîtrise de la situation*

Le système de maîtrise des situations dynamiques met en évidence des grandes fonctionnalités de la conduite d'action dans de tels environnements dynamiques. En cela, il permet de préciser le rôle des composantes du schème telles que les concepts organisateurs, les propositions tenues pour vraies ou les règles d'action.

Ainsi le concept organisateur de profil de personnalité avec sa valeur « caractère trempé » peut être précisé par le concept de diagnostic ou de représentation dans le système de maîtrise de la situation de l'accompagnateur.

Cependant, l'identification n'est pas toujours aussi immédiate et absente d'interprétation qu'il pourrait y paraître.

Il y a nécessité d'une part à bien repérer de quel point de vue se fait l'analyse (système de l'accompagnateur ou de l'accompagné ; pour l'accompagné, le jugement pragmatique « caractère trempé » pourrait relever d'une méta-connaissance).

D'autre part, le concept organisateur peut se décliner dans différents registres du système de maîtrise. Par exemple, le concept organisateur de profil de personnalité pourrait être utilisé comme suit :

- Intention : connaître le profil de personnalité
- Représentation : l'accompagné présente des traits de tel profil (il paraît avoir un caractère trempé)
- Planification : demander à l'accompagné de se présenter (Francis en fait la demande dans le 2<sup>e</sup> temps de l'entretien)
- Action : la demande de se présenter (exemple : « Que pourrais-tu dire de tes qualités ? ») ; agir pour prévenir les risques associés
- Evaluation : vérifier si les indices recueillis sont suffisants pour poser le diagnostic « caractère trempé »
- Ressources : traits de personnalités et qualités/défauts associés ; existence d'un trait de personnalité « caractère trempé »
- Risques : effets d'un « caractère trempé » dans des situations données ; prévention possible de ce risque
- Situations : situations où se manifeste une réaction de type « caractère trempé »

Saisir dans une intervention de l'accompagnateur si l'usage d'un concept porte plutôt sur une composante ou sur une autre peut nécessiter de disposer d'information de contexte qui sont parfois implicites ou qui échappent au chercheur.

#### 7.9.2.3.1.2 *La temporalité*

Dans le schème, le but et la situation sont les premiers facteurs d'organisation des autres composantes que sont les concepts organisateurs, propositions tenues pour

vraies et règles d'action. Il y a des interactions systémiques entre les différentes composantes, mais le paramètre temporel n'est pas spécifiquement mis en avant.

Ce n'est pas tout-à-fait le cas du système de maîtrise des situations dynamiques, qui, par nature, s'intéresse à la maîtrise de l'évolution de la situation dans le temps. Particulièrement, certaines de ses composantes ont à voir, au moins implicitement et de façon réductrice, avec une chronologie : intention → diagnostic/pronostic → planification → action → contrôle. Cette chronologie est une vision statique, simplificatrice, qui fige le cours d'une action. Dans la vision dynamique, le contrôle engendre a minima une nouvelle représentation : la boucle se referme. Du coup l'information qui conclut une séquence devient l'initiatrice de la suivante. En voici quelques exemples issus de l'entretien entre Isabelle et Francis :

*Ar : « ça a l'air d'aller »*

*Ar : « évolue dans un milieu confiné limité relationnellement peu motivant »*

Apprécier s'il s'agit plutôt d'un diagnostic ou d'un contrôle de l'action nécessite des informations parfois indisponibles.

Une autre paire de composantes présente une difficulté d'interprétation : la paire intention/planification. Pour l'illustrer, voici quelques exemples issus de l'entretien N°18 :

*Aé : « Viser un Toeic à 890 »*

*Aé : « j'essaie d'avoir la meilleure note possible. »*

*Ar : « Trouver l'opportunité de tester son mode de management »*

*Ar : « on attend de toi d'avoir un résultat brillant »*

Ces expressions correspondent à des objectifs, portés au rapport d'entretien ou évoqués dans les échanges. En tant qu'objectifs, ils peuvent être reliés à une intention. En même temps, ces objectifs doivent être atteints dans la période de la formation. Ces interventions comprennent donc aussi une dimension de planification. Quand ces

objectifs positionnent aussi un niveau de résultat, ils peuvent en plus rentrer dans le registre du contrat de performance.

Derrière la remarque précédente se trouve la problématique des niveaux d'action observés.

Obtenir le diplôme d'ingénieur Cesi est l'un des buts qui organisent l'ensemble des actions considérées dans l'entretien. Obtenir, par exemple, un niveau de Toeic de 890 est un sous-objectif, élément de la planification du but général (au niveau de performance visé par l'accompagné). Mais si l'observation se focalise sur l'atteinte de la note de 890 au Toeic, cet objectif devient l'intention qui organise un « sous-système » de maîtrise de la situation dynamique « obtenir 890 points au Toeic » (avec des décisions comme le choix des moyens : plateforme de formation aux langues, séjour à l'étranger, films en langue anglaise, etc.).

Analyser et rendre compte des différents niveaux de l'action n'est pas toujours aisé (ni toujours utile : à quel niveau de maille doit s'arrêter l'analyse ?).

Ce questionnement gagne encore en complexité en considérant que l'accompagnateur peut conduire plusieurs actions en parallèle (la gestion multi-fils).

Francis voulait aborder avec Isabelle la question de son « caractère trempé ». Cette question n'est explicitement abordée qu'au bout de 39 minutes. Pourtant cette préoccupation semble avoir été sous-jacente à toute la première partie d'entretien. Un indice allant dans le sens de cette hypothèse est que Francis utilise un passage antérieur de l'entretien pour argumenter son point de vue auprès d'Isabelle :

*Ar : « d'emblée tout à l'heure t'as attaqué tout de suite à la demande [...] on va dire que tu es sur l'offensive »*

De ce fait, il est possible d'envisager que les questions antérieures, portant sur d'autres sujets, ont aussi contribué à préparer cette intervention sur le « caractère

trempe » d'Isabelle. De même, la façon qu'a Isabelle de parler de ses relations avec son tuteur fournit des informations sur sa façon d'envisager les relations.

Elle fournit aussi des informations relatives à encore un autre thème : la posture d'ingénieur.

*Aé : « pour l'instant j'essaie un peu de me greffer aux nouveaux projets dès qu'il y a une nouvelle affaire »*

Dans ces séquences, plusieurs intentions peuvent être présentes en parallèle.

#### **7.9.2.3.2 Traitement de la complexité**

Confronté à cette complexité, j'ai indiqué les différentes composantes auxquelles il me semble que la donnée peut faire référence. Mais j'ai aussi arbitré pour n'en garder que les plus significatives, de mon point de vue.

### **7.9.3 Synthèse des données**

La synthèse des données a été effectuée dans la perspective de mettre en évidence ce qui contribue à définir la conduite de l'entretien par l'accompagnateur en tant que maîtrise d'une situation dynamique.

Parfois, il m'a semblé utile, à l'issue du travail d'analyse, de souligner la logique d'action de l'accompagnateur. J'ai alors procédé à une synthèse sous la forme d'un logigramme ou carte conceptuelle dont un exemple est fourni ci-après (exemple : Figure 3 Logigramme "Matières académiques" entretien N°18, p.165) et dont les formes traduisent des informations relatives au schème et aux composantes du système de maîtrise des environnements dynamiques.

#### **7.9.3.1 Remarques sur les logigrammes**

Le logigramme offre plusieurs intérêts. Sa construction visuelle des informations rend davantage compte :

- des interactions
- des décisions à prendre pour le déroulement de l'action

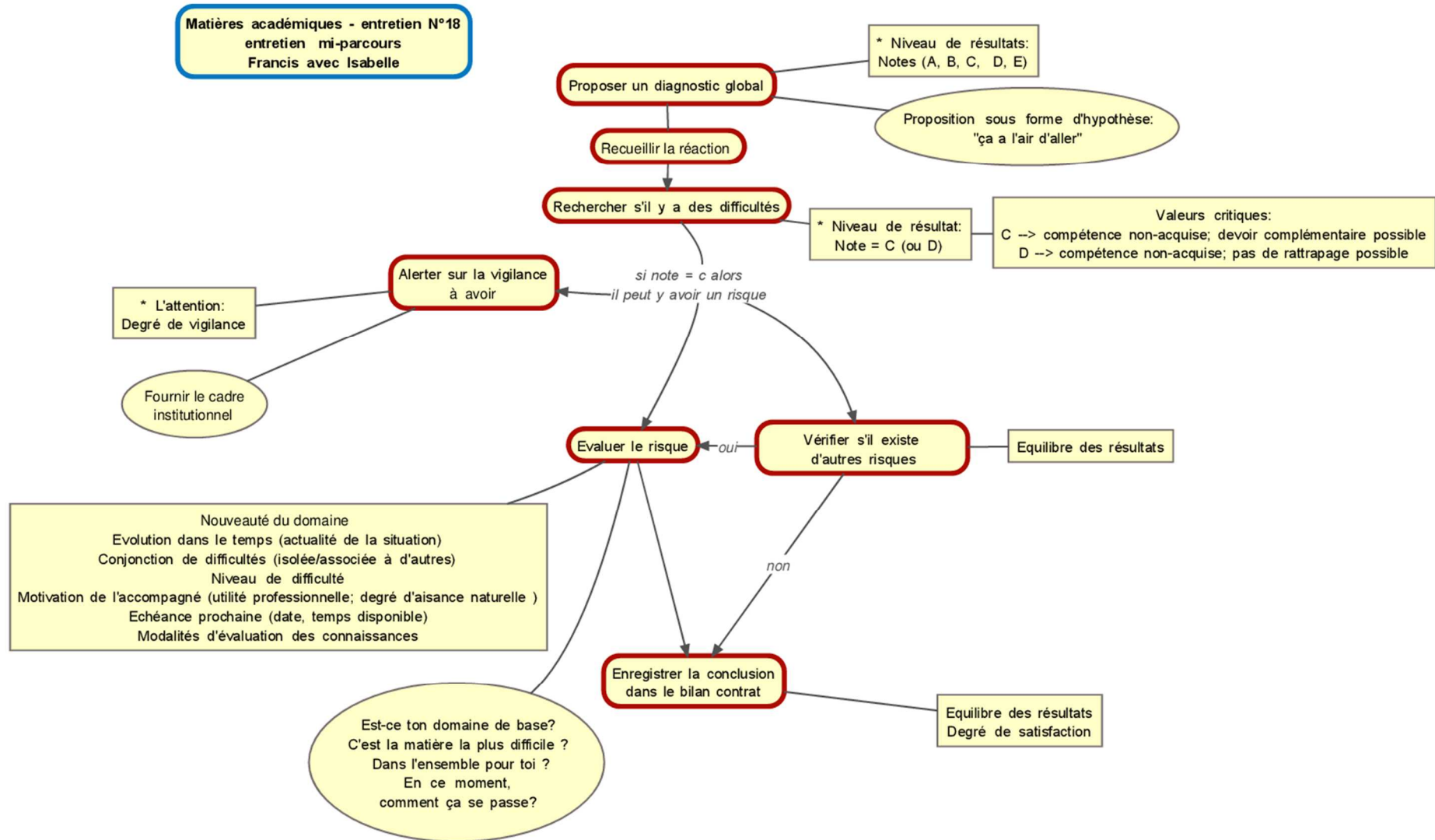
- du rôle relatif des différentes informations
- du séquençement des actions
- d'inférences cognitives

De ce fait, il me paraît approprié pour traduire l'activité en soulignant sa dimension dynamique et systémique. De plus, sa construction oblige à mesurer la nature des informations et de leurs liens. Elle pousse à la synthèse pour ne retenir que les éléments produisant un effet.

Pour rendre compte de façon homogène de l'activité des accompagnateurs à l'aide des cartes conceptuelles, j'ai adopté un code de forme qui sera repris dans la présentation des résultats de cette thèse. Ce code de forme est présenté en annexes (cf. 19.4 Annexes A : Nomenclature logigramme, p.735).



Figure 3 Logigramme "Matières académiques" entretien N°18



## 7.10 Analyse du débrief de l'accompagnateur entretien N°18

Pour compléter la présentation de la méthode d'analyse, voici quelques précisions relatives à l'« auto-débrief » de l'accompagnateur.

Concrètement, voici l'« auto-debrief » qu'a produit Francis quelques jours après son entretien :

*Isabelle est une apprentie au caractère assez trempé, qui a voulu changer d'école l'été dernier pour rejoindre une école plus spécialisée, voire [...]. Les relations avec ses responsables de formation sont assez tendues.*

*Elle fait souvent preuve d'exigence, et je voulais qu'elle s'en rende compte, pour adapter son comportement à l'avenir.*

*Côté entreprise, elle ne bénéficie pas d'un environnement favorable, car son tuteur est « vieille école ». Il ne pense pas qu'on puisse devenir ingénieur par l'alternance ; il est aussi assez tyrannique dans sa propre équipe, ce qui n'améliore pas l'ambiance. C'est aussi pour cela qu'elle souhaite changer d'entreprise. Etant donné qu'Isabelle a été très velléitaire jusqu'à maintenant, sans vraiment aboutir dans ses choix, nous verrons dans les faits. Cela est aussi visible à travers son incertitude quant à poursuivre dans sa voie actuelle, ou changer radicalement pour reprendre des études (médecine par exemple). Est-ce feint ? Je lui ai confirmé qu'à ce stade, il valait mieux persévérer pour aboutir.*

Pour rappel, le but de cette production est de pouvoir éclairer la conduite de l'entretien par l'accompagnateur. Plusieurs points peuvent être relevés :

- La majeure partie du texte évoque la représentation qu'a Francis de la situation : caractère trempé de l'apprentie, volonté de changer d'école, relations délicates en école et en entreprise, environnement entreprise défavorable, apprentie velléitaire, désir de se réorienter, doute sur la persévérance voire même sur une éventuelle simulation
- Une intention est évoquée : agir pour qu'Isabelle fasse évoluer son comportement
- Une action est mentionnée : la confirmation donnée à Isabelle qu'elle était sur la bonne voie et que le mieux pour elle était de poursuivre
- Dans la représentation évoquée par Francis, on retrouve des éléments de sa représentation antérieure à l'entretien (par exemple des relations tendues

avec les formateurs) et des éléments de sa représentation postérieure à l'entretien (allusion à un changement d'études vers la médecine)

- L'analyse ne permet pas toujours d'identifier à quel moment du temps de sa conduite fait référence l'accompagnateur ; il reste important de garder à l'esprit que quoi qu'il en soit, ces propos sont construits à l'issue de l'entretien

Suite à l'auto-débrief de Francis, j'ai préparé les questions qui suivent. Elles ont servi de guide à un entretien semi-directif avec lui.

*Quels indices t'aident pour formuler l'avis « caractère assez trempé » ?*

*A quelles conclusions et dispositions te conduit l'avis précédent ?*

*En quoi les relations avec ses responsables de formation sont-elles assez tendues ? (fais-tu partie de ces responsables ?)*

*Sur quels types de faits évalues-tu son niveau d'exigence ?*

*Peux-tu développer « je voulais qu'elle s'en rende compte, pour adapter son comportement à l'avenir. » ?*

*Quelles difficultés posent le type de tuteur décrit ?*

*Peux-tu expliquer : « Etant donné qu'Isabelle a été très velléitaire jusqu'à maintenant, sans vraiment aboutir dans ses choix, nous verrons dans les faits. » ?*

*Pourquoi l'interrogation : « Est-ce feint ? »*

*Qu'est-ce qui te fait penser : « Je lui ai confirmé qu'à ce stade, il valait mieux persévérer pour aboutir. » ?*

*Pourquoi opter pour lui dire cette affirmation ?*

Les réponses apportées aux questions ont été analysées sous l'angle du schème et du système de maîtrise des situations dynamiques. Voici un extrait de l'entretien sur l'auto-debrief de Francis :

*Chercheur : Ch ; Accompagnateur : Ar*

*Ch: Ok, si l'on revient au cas d'Isabelle tu dis qu'elle a un caractère assez trempé. [...]. Alors moi, je posais comme question à quelles dispositions te conduisent cet avis de caractère assez trempé. Je crois que tu y as répondu en partie... ((silence)) En fait, c'est ce que tu disais, tu essaies de montrer l'incohérence et de rentrer dans son...*

*Ar : Oui, j'essaie de rentrer dans son mode de pensée, de réflexion pour pointer les moments où elle n'a pas forcément juger les choses avec recul. Ce qui me semble logique, car quand on est dans les difficultés, même soi-même, on a du mal à sortir la tête du guidon, donc c'est de lui pointer, gentiment encore une fois, c'est de lui dire « est-ce que tu as pensé à cela ? Est-ce que tu as mis en parallèle tels ou tels avantages ? Tels ou tels inconvénients ? » Et puis voilà*

Ces informations complètent l'information initiale « je voulais qu'elle s'en rende compte, pour adapter son comportement à l'avenir ». Elles apportent une règle d'action : rentrer dans son mode de pensée → pointer les manques de recul.

- ⇒ Si le but est de pointer les moments de manque de recul de l'accompagné, alors il peut être utile à l'accompagnateur de rentrer dans le mode de pensée de l'accompagné

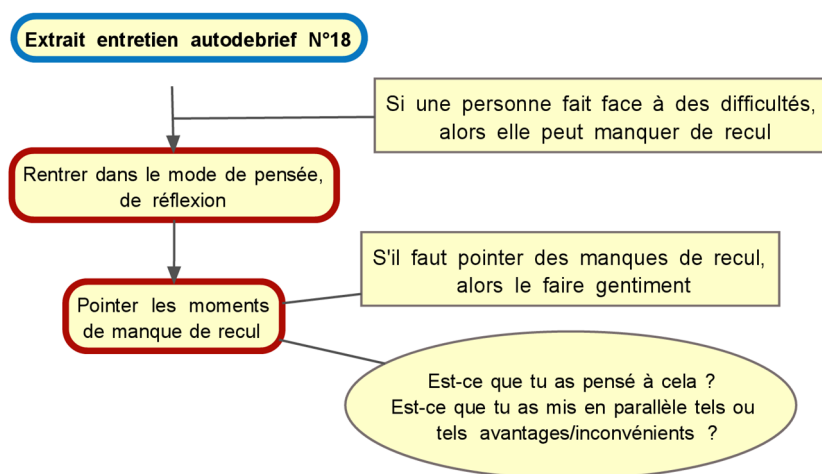
Cette règle s'appuie sur plusieurs propositions tenues pour vraies qui peuvent être énoncées comme suit :

- ⇒ Si une personne est confrontée à des difficultés, alors elle peut manquer de recul.
- ⇒ Si quelque chose peut arriver à l'accompagnateur, alors il est logique que dans des conditions similaires cela puisse arriver à l'accompagné
- ⇒ Si la qualité logique peut être établie, alors du crédit peut être accordé à ce lien

Une seconde règle d'action est formulée ici. Elle porte sur la manière de conduire l'action :

- ⇒ Si l'accompagnateur veut pointer des moments de manque de recul, alors il devrait le faire gentiment.

La séquence analysée peut donner lieu, elle aussi, à un schéma, tel que celui qui suit.



Après la présentation de la méthode de recherche, vient maintenant la présentation des résultats de l'analyse des données.

## **8 PARTIE VI : ANALYSE DE LA TÂCHE**

### **8.1 L'activité d'entretien d'accompagnement dans son contexte**

Pour comprendre l'activité qui s'opère dans l'entretien d'accompagnement, il est utile, à l'invitation de la didactique professionnelle, d'identifier les composantes de la situation de l'entretien ainsi que son contexte. Cette étape va permettre d'examiner les buts assignés à l'entretien d'accompagnement, la tâche prescrite, les fonctions attribuées à l'accompagnement et plus spécifiquement à l'entretien, le profil et les missions des accompagnateurs, les profils et les attentes des accompagnés.

L'activité d'accompagnement ne saurait pas, non plus, s'appréhender sans comprendre son positionnement dans le dispositif de formation. Et pour ce qui concerne le Cesi, elle ne saurait se comprendre sans repérer la place que cette institution lui a faite depuis sa création.

A ces fins, l'institution dans laquelle se déroule l'observation sera brièvement positionnée dans son environnement relatif aux formations d'ingénieur par apprentissage. Elle sera ensuite examinée au travers de traits saillants de son histoire, de sa culture, de ses formations. Dans un second temps, le dispositif de formation sera présenté, notamment sous l'angle de la tâche prescrite. S'en suivra une présentation des acteurs majeurs de la situation d'entretien d'accompagnement : les accompagnateurs et les accompagnés. Des synthèses permettront de reprendre les points clés pour l'objet de cette thèse (elles s'appuieront en particulier sur des mots clés de l'activité d'accompagnement qui seront mis en relief par une police en gras).

### **8.2 Les écoles d'ingénieur et l'apprentissage**

Il ressortait du début de ce travail (chapitre 3, p.23) que les pouvoirs publics encouragent le développement de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur, y voyant notamment des atouts d'insertion professionnelle, de promotion

sociale, de rapprochement des institutions avec les entreprises, d'innovation pédagogique.

Les écoles d'ingénieurs ont mis en œuvre ces orientations, timidement lors de la promulgation de la loi Seguin, puis avec un nombre croissant de dispositifs proposant cette modalité. Entre 1995 et 2012, les écoles relevant du ministère de l'enseignement supérieur ont multiplié par neuf leur effectif d'apprentis ingénieurs (alors que l'ensemble de l'enseignement supérieur dépendant de ce ministère ne le multipliait que par 6,8) passant de 1734 apprentis (8,6% du total des apprentis de l'enseignement supérieur) à 15856 apprentis (11,7%) (MEN&MESR, 2008 ; MENESR, 2014).

En 2013, 228 formations d'ingénieurs par apprentissage étaient habilitées par la Commission du Titre d'Ingénieur et mises en œuvre par 127 écoles, diplômant environ 15% des 31000 nouveaux ingénieurs annuels (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, p. 13)<sup>19</sup>.

Parmi les pionniers figure le Cesi (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014), qui avec le CNAM (Conservatoire National des Arts & Métiers), s'est imposé comme un acteur important (CTI, 2011).

L'intérêt du Cesi comme champ d'étude s'identifie ici comme une école, parmi 127 autres, qui forme 15% des ingénieurs diplômés par apprentissage.

### **8.3 Le Cesi**

Les buts assignés à la création du Cesi font un certain écho aux orientations proposées pour l'enseignement supérieur ces dernières années. Il s'agit en même temps de :

---

<sup>19</sup> Il est à noter l'écart entre les chiffres de ce rapport et ceux fournis par les rapports « RERS » ; l'écart pourrait provenir de la prise en compte ou non des établissements privés ?

« préparer des cadres techniques de niveau « ingénieurs et cadres » à prendre des responsabilités d'encadrement et de gestion, accroître la mobilité sociale en permettant à une population d'agents de maîtrise et de techniciens d'accéder à des fonctions de catégorie ingénieurs et cadres, réaliser une expérience pédagogique originale par coopération entre des entreprises et des milieux universitaires » (Lick, 1996, p. 114).

On le verra aussi plus loin, l'alternance est l'un des grands moyens pédagogiques du projet.

### **8.3.1 Un peu d'histoire**

Dans un contexte de pénurie d'ingénieurs (Lick, 1996), le Cesi a été créé en 1958 par cinq groupes industriels : Renault, Chausson, la Compagnie Electromécanique, SNECMA et Télémécanique électrique (Ibid.). Ces entreprises sont soucieuses de former de leurs techniciens à ce métier d'ingénieur. Comme dit ci-dessus, l'association créée a deux visées : « la formation de cadres techniques » et la « mise au point de méthodes et moyens d'enseignement dans le domaine de la promotion du travail, en faveur des personnes des entreprises participantes » (p. 94).

L'inspiration de l'un des fondateurs et premier directeur, Raymond Vatier, se trouve dans ses mots : « Il doit être possible à un homme de caractère, mais dénué de formation de base, d'atteindre les niveaux requis par les différents échelons de qualification. » (p. 103). L'ambition vise à combler les manques détectés chez des agents de maîtrise et des techniciens pour les rendre capables d'assumer des responsabilités d'ingénieur. Sont identifiés certes des manques dans les domaines scientifiques et industriels, mais beaucoup plus fondamentalement sans doute des manques tels que : « moyens d'expression (...) et de persuasion efficaces », un esprit logique, une vue large des problèmes industriels [...], et enfin une connaissance « plus



approfondie d'eux-mêmes et des autres » (p. 90). Pour les combler, les choix sont ceux de deux années de formation avec une pédagogie « par alternance de théories, de travaux pratiques et de travaux de production » (p. 90). Le passage au Cesi, pour ses stagiaires salariés d'entreprise, est d'ailleurs doublement marqué par l'alternance car il « est, en soi, une alternance avec la vie professionnelle, le passage entre périodes d'études et stages en est une autre. » (Vatier, 2008, p. 97-98). Raymond Vatier soulignait encore, en 2015, l'importance de cette dimension (Cesi, 2015f).

Ces temps en entreprise consistaient en un stage « de découverte » et en un stage « de responsabilité » incluant une expérience d'encadrement pour ceux qui n'en auraient jamais eue (Vatier, 2008, p. 97-98).

Quelques grandes étapes, au regard de notre objet, peuvent être mentionnées :

- 1958 : création du Cesi à Boulogne-Billancourt (Lick, 1996)
- 1978 : habilitation à délivrer le titre d'ingénieur Cesi
- 1990 : lancement de la 1<sup>ère</sup> promotion d'ingénieurs par apprentissage
- 1992 : le titre d'ingénieur peut officiellement être obtenu par la voie de l'apprentissage (loi du 17 juillet 1992) (CTI, 2011).

On notera qu'en 2016 le Cesi a 26 ans d'expérience de formation par apprentissage, au sens du statut législatif du dispositif. Mais dès sa conception, il est fait mention de « l'alternance », il y a 58 ans. Un autre aspect a des retombées sur l'accompagnement. Il s'agit de la vision globale de la personne qui est faite dès le départ. L'acquisition des connaissances scientifiques est importante, mais tout autant l'est celle des méthodes et des savoir-être.

### **8.3.2 La forte culture du Cesi**

Pour comprendre l'activité des accompagnateurs du Cesi, il faut situer ces derniers dans la culture de l'institution.

L'étude sociologique menée par Marc Uhalde apporte des éclairages à cet effet (Uhalde, 2010). Dans les références identitaires partagées par différentes catégories de salariés du Cesi « la finalité d'accompagnement occupe une place centrale » (p. 323). Les « mobilité et autonomisation », « réflexivité » et « humanisme » forment les trois principes structurants pour décrire les salariés du Cesi. Ces principes répondent à leur quête de « construction de leur propre trajectoire socio-professionnelle », motivation formant l'une des composantes de l'identité du Cesi (p. 321-373).

La rencontre entre les salariés du Cesi et l'organisme s'opère par l'expérience du « choc de la pédagogie d'adultes » » (p. 357).

« Il [le choc de la pédagogie d'adultes] ouvre tout d'abord un nouveau champ de compétences, où les techniques d'accompagnement psychosocial l'emportent sur l'évidence première du savoir d'enseignement : **mettre les stagiaires en situation, susciter des prises de conscience, développer l'autonomie, leur apprendre la coopération, assurer la médiation entre les enseignements théoriques et les conditions de transposition dans les lieux de travail**<sup>20</sup>...

Ces à-côtés de l'enseignement traditionnel propres à la pédagogie d'adultes relèvent largement des sciences humaines et comportementales, ainsi que de savoir-faire éprouvés en situation, d'un exercice de l'art. Ils décloisonnent les savoirs disciplinaires, abaissent les barrières de diplômes entre professionnels et ouvrent la porte à l'expérimentation. » (p. 357-358).

---

<sup>20</sup> Pour rappel, le caractère gras des mots met en exergue ceux qui font directement référence à l'activité de l'accompagnateur

Cependant, le Cesi est le lieu d'un « a priori paradoxal [...] fort turn-over » (p. 355). En fait les départs suivent deux grandes logiques. La première est celle de la construction des salariés (p. 355). La deuxième est celle de la « dissonance culturelle. » (p. 355).

Les valeurs associées au paritarisme sont des composantes fortes du Cesi. Le Cesi est présenté par les responsables du Medef et de la CFDT comme un exemple de paritarisme qui fonctionne bien (Cesi, 2015f).

En 2003, un document réaffirme les valeurs officielles de l'institution dans une charte. Les valeurs y sont formulées sous la forme de **principes d'utilité, d'ouverture, de professionnalisme, de responsabilité et de réalité** (Cesi, 2003). Ces mêmes valeurs sont reprises dans un document qualité « Vers l'excellence » diffusé en 2012 (Cesi, 2012).

En 2015, les valeurs reprises dans un nouveau document soulignent la continuité avec les deux axes fondateurs : « **la valorisation des personnes par la formation** » et « **la performance de l'entreprise par l'évolution des salariés** » (Cesi, 2015h). Cette déclinaison comprend notamment **l'ouverture sociale et la non-discrimination, et la mise en avant du mérite et du potentiel de chacun** (Cesi, 2015h).

La déclinaison de ces principes majeurs au fil de l'histoire du Cesi ont conduit Marc Uhalde à publier son étude sous le titre « L'utopie au défi du marché » (Uhalde, 2010).

Les trois principes structurant la description des salariés du Cesi (**autonomisation, réflexivité et humanisme**) sont des mots qui conviendraient à une définition de la posture de l'accompagnateur. Les principes énoncés de pédagogie active renvoient plus au compagnonnage qu'à la posture d'enseignant « traditionnel ». Ces principes

sous-tendent des implications fortes des formateurs dans leur activité professionnelle. D'où probablement ce turn-over évoqué lié à une sorte d'incompatibilité culturelle. La tension est rapidement forte quand simultanément s'exerce une exigence d'implication et des valeurs ou des conceptions pédagogiques différentes. Ce turn-over souligne deux enjeux des formations à l'accompagnement dans ce contexte. Le premier est la montée en compétences des nouveaux venus. Le deuxième est la réduction de l'écart culturel (et donc la réduction du risque de départ prématuré de la jeune recrue) par une appropriation rapide des concepts de l'accompagnement, structurants des activités au sein du Cesi.

La proximité forte entre l'entreprise et la formation du Cesi s'exprime dès la conception du premier dispositif. Accompagner ce type de parcours nécessite d'avoir une connaissance suffisante des deux environnements.

#### **8.3.2.1 La dimension pédagogique aux débuts**

Les orientations pédagogiques prises par le Cesi dès son origine sont : **ouverture, formation générale, pédagogie inductive et tournée vers l'action, pragmatisme et alternance** (Lick, 1996, p. 132-139). Elles se concrétisent par des modalités pratiques. Les enseignants sont diversifiés et **connaissent les réalités du travail** de leurs stagiaires (Vatier, 2008, p. 98). « Le programme se déroule en fonction de ce que savent ou ne savent pas les stagiaires et des demandes explicites qu'ils deviennent capables de formuler » (p. 98).

Un journaliste du Monde, Jean-Marie Dupont, visitant l'établissement de Lyon le 13 février 1975, cite un responsable du Cesi qui précise que les stagiaires, forts de leurs expériences professionnelles, viennent avec des **représentations parfois limitantes** : « Pas toujours conscients de ces représentations, si elles ne sont pas

élucidées, analysées, remises en cause, elles risquent de bloquer leur évolution » (p. 100).

Il est à relever que la pédagogie, mentionnée plus haut, inductive, tournée vers l'action, rejoint également la culture de l'accompagnement : lire l'expérience pour en tirer des leçons et des besoins en connaissances. L'individualisation des parcours est aussi soulignée ici. Elle nécessite la connaissance individuelle des personnes et la prise d'autonomie des apprenants. Les modalités pédagogiques évoquées ci-avant en offrent les moyens d'expression. Tous ces éléments demandent l'existence d'un lien étroit entre le formateur et les stagiaires. Dans un tel environnement, l'accompagnement est la forme « normale » (et obligée pour que le système fonctionne) de la posture des formateurs. **Le travail sur les représentations « limitantes »** est pointé comme un point essentiel du travail de l'accompagnateur. Mais encore faut-il savoir les repérer, en montrer les limites, proposer des moyens pour les changer et susciter l'appropriation des nouvelles représentations... Des savoir-faire dont rien n'est dit de leur acquisition ni de leur transmission. Pourtant, ils touchent à la psychologie de la personne et nécessitent le savoir-faire approprié.

### **8.3.3 Le Cesi en 2015**

La formation d'ingénieur du Cesi se situe, en 2015, au sein d'une offre de formations variées de sept grands domaines de compétences, 27 diplômes et 13 mastères labellisés par la CGE (« Groupe Cesi - Nos diplômes », 2015).

Le Cesi, c'est aussi (Cesi, 2015i):

- Un chiffre d'affaires de 78 M€
- Près de 6 000 entreprises clientes, de toutes tailles et secteurs d'activité
- 750 salariés dont près de 300 enseignants formateurs

- 25 établissements en France organisés en 6 directions régionales, 2 établissements en Espagne et 1 en Algérie
- Un réseau de 2 500 experts
- Plus de 20 000 stagiaires, apprentis et élèves
- Plus de 55000 Alumni

Il apparaît ici, qu'au Cesi, l'école d'ingénieur n'est pas la seule à organiser des formations par alternance. Cesi Alternance regroupe la majeure partie des formations du Cesi référencées au RNCP<sup>21</sup>, toutes proposées en alternance. Ce sont près de 20000 personnes qui ont suivi ces parcours sur une vingtaine d'années (Cesi, 2015i).

Les concepts fondateurs ont donc largement essaimé. L'une des particularités de l'école d'ingénieur est qu'elle met en œuvre la formation la plus longue et qui mobilise le plus gros effectif d'alternants. La diversité des dispositifs et le nombre des salariés impliqués présentent un enjeu pour la formation de ces salariés à l'accompagnement.

### ***8.3.4 L'accompagnement : l'annonce du Cesi***

Puisque l'accompagnement est une pratique intégrée aux différentes activités du Cesi, il est intéressant de considérer l'accompagnement effectué au sein de Cesi Alternance. Cela permettra de situer l'accompagnement défini par l'école d'ingénieur au sein du contexte général du Cesi.

#### ***8.3.4.1 L'accompagnement au sein de Cesi Alternance***

Proche de l'école d'ingénieurs par la construction pédagogique de ses parcours, Cesi Alternance souligne l'importance accordée à l'accompagnement. Dans son manifeste, le mot est cité 43 fois –sur 80 pages rassemblant environ 25000 mots- (Cesi Alternance, 2014). Il est intéressant de noter ce à quoi est liée cette notion

---

<sup>21</sup> Répertoire National des Certifications Professionnelles

d'accompagnement dans ce document. L'accompagnement a trait à l'accompagnement des stagiaires, à l'accompagnement **vers un autre statut, vers l'emploi**. Egalement, il s'agit d'accompagner **la construction de l'identité professionnelle, le parcours de formation**, la recherche d'entreprise. L'accompagnement mentionné **tient compte de la personne**. Il a **une visée d'orienter, former et certifier un futur professionnel**. C'est une clé pour **réussir l'intégration en entreprise**, et pour établir le **lien entre ce qui est appris en centre et en entreprise**. L'accompagnement est mentionné comme un facteur de réussite. Il est l'œuvre du formateur mais aussi du tuteur en entreprise. Le Cesi évoque aussi qu'il accompagne l'entreprise dans son recrutement de l'alternant et dans la **définition du poste et de la mission**. Les tuteurs en entreprise sont également l'objet d'accompagnement de la part de l'organisme. Et au sein même de l'institution, il est dit que le responsable de la formation accompagne l'équipe pédagogique. Ce pilote a pour rôle d'« Accompagner l'apprenant dans la construction de son identité professionnelle au travers d'une relation privilégiée, d'un suivi individuel et collectif pouvant aller jusqu'à la personnalisation du parcours. » (Cesi Alternance, 2014, p. 36).

Il se dégage de cette conception de l'accompagnement plusieurs points remarquables. D'une part, une grande variété de thèmes est assignée comme objet d'accompagnement. D'autre part, la proximité du formateur et de l'alternant est indispensable à la réussite de cette ambition. Comment conjuguer cette proximité avec le rôle d'enseignant et de garant du cadre ? Enfin, l'accompagnement ne s'effectue pas sous une seule forme et à destination d'un seul public : l'entreprise est accompagnée, les formateurs sont accompagnés, l'alternant est accompagné. L'attention au besoin spécifique et l'aide à sa satisfaction apparaissent prégnants,

comme un mode de fonctionnement courant, porté par tous les acteurs du Cesi dans toutes leurs interactions avec leur environnement socio-économique. Par contre, rien n'est dit sur ce en quoi consiste l'accompagnement, sur ses modalités pratiques et le savoir-faire mis en œuvre.

#### **8.3.4.2 L'accompagnement au sein de l'école d'ingénieurs**

Sur le site de l'école d'ingénieur le mot revient à plusieurs reprises. Et comme évoqué précédemment, l'accompagnement s'y développe autour du **projet de formation individuel** ainsi que d'**objectifs tripartites** convenus entre tuteur en entreprise, apprenti-ingénieur et formateur (Cesi, 2015d).

Dans la plaquette générale de la formation d'ingénieurs, le directeur, Jean-Louis Allard, affirme dans son mot d'introduction que l'école entend mener « de front la formation de l'homme et celle de l'ingénieur œuvrant dans un environnement international » (El.Cesi, 2015, p. 1) « tout au long du cursus, un accompagnement individualisé est proposé aux élèves pour leur permettre de construire et de mettre en œuvre leur **projet professionnel** » (p. 1). Le projet de formation individuel y est présenté comme « le fil conducteur de la formation » qui « permet de définir en accord avec le centre et l'entreprise une **personnalisation des travaux et des missions** » (p. 10).

Point notable, le fil conducteur de la formation serait le projet de formation individuel. S'il y a individualisation du parcours, il faut en gérer les spécificités et leurs confrontations aux règles du système. Individualiser le parcours, c'est donner le droit à l'apprenant (et par conséquence aussi à l'entreprise) de se différencier. Jusqu'où l'accompagnateur doit-il accepter cette différenciation ? Dans quelle mesure reste-t-elle compatible avec les objectifs de la formation, les règles d'obtention du diplôme, les intérêts de l'entreprise et de l'apprenant, au regard du contrat de formation ? Gérer



cette différenciation, c'est aussi avoir une compréhension fine du dispositif pédagogique et de son déroulement. Par exemple, un thème de projet peut être demandé trop tôt, ou trop tard, ou en compétition avec un autre objectif pédagogique qui pourrait être prioritaire. Traiter de ces questions dans le cadre d'un entretien d'accompagnement nécessite donc, outre la connaissance de la personne, la connaissance du dispositif. Il faut également que l'accompagnateur sache en parler, sans générer de frustration déplacée, en demeurant responsable de la formation et conseiller de l'apprenant, en étant garant de la réussite individuelle et collective.

#### **8.3.4.3 L'accompagnement et les contraintes économiques**

Cependant l'accompagnement est aussi confronté à la contrainte économique. Selon Vincent Cohas (directeur général du Cesi), il n'y a pas incompatibilité entre la mutualisation des activités et des savoir-faire qui permet d'ouvrir les dispositifs à de nombreuses personnes et l'individualisation de l'accompagnement (Marty, 2014). Sophie Crespy (directrice de Cesi Alternance) précise cependant qu'aujourd'hui, la part accompagnement n'est pas financée, ce qui pose problème pour maintenir la qualité de la prestation (Marty, 2014). Ce propos exprimé pour les contrats de professionnalisation, manifeste une contrainte qui est sensible sur le terrain parmi les accompagnateurs, y compris de l'école d'ingénieurs<sup>22</sup>.

Ce point est important car il imprime dans l'organisation, par voie de conséquence, une **contrainte de durée** aux entretiens d'accompagnement et du **nombre**

---

<sup>22</sup> *Le statut d'association loi 1901 de l'organisme fait qu'il n'a pas de but lucratif. Mais il doit assurer son équilibre économique et les investissements nécessaires à sa survie, sur fonds propres. La viabilité économique est donc un élément important pris en compte par chaque salarié.*

d'entretiens qu'il est possible de réaliser auprès d'un apprenant donné ou que doivent réaliser les formateurs dans le cadre de leur mission.

Par ailleurs, on constate au travers de ces propos un manque de valorisation de la prestation d'accompagnement par les organismes financeurs. Une meilleure connaissance du savoir-faire mis en œuvre dans l'accompagnement aiderait probablement à mieux le faire reconnaître.

La place de l'accompagnement dans la formation d'ingénieur généraliste par apprentissage sera reprise par la suite sous l'angle de la prescription et de la mission des formateurs. Auparavant, la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi va être présentée.

#### **8.4 Présentation de la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi**

En 1989, le Cesi lance « en France la première formation d'ingénieurs par apprentissage, en partenariat avec la branche de la métallurgie » (Cesi Alternance, 2014, p. 4 ; Cefi, 2015). Elle commence effectivement en 1990 avec la création du « Cefipa, structure mixte Cesi-Gim [Groupement des Industries Métallurgiques] appuyée par la région Ile-de-France » (Lick, 1996, p. 311). Mais « Il faudra cependant attendre la loi du 17 juillet 1992 pour voir le titre d'ingénieur explicitement cité comme une certification pouvant être obtenue par la voie de l'apprentissage » (Cesi Alternance, 2014, p. 15 ; Cefi, 2015).

En 2010, le Cesi avait formé plus de 5000 ingénieurs par cette voie (Cefi, 2010).

En 2015, comme dit précédemment, le Cesi diplôme plus de 1000 ingénieurs par apprentissage par an (Cesi, 2015d) sur près de 4500 diplômes de ce type délivrés en France (Cdefi, 2013).

### **8.4.1 Quelques caractéristiques de la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi**

La formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi est offerte en trois spécialités : ingénieur généraliste, ingénieur bâtiments et travaux publics et ingénieur spécialité systèmes électriques et électroniques embarqués (Cesi, 2015e). Ces spécialités conduisent à six diplômes (« Groupe Cesi - Nos diplômes », 2015).

Elle est ouverte aux titulaires d'un bac+2 ou plus, typiquement DUT et BTS scientifiques (Cesi, 2015e). Il faut de plus être âgé de moins de 26 ans (sauf dérogations légales) (Cesi, 2015e).

La décision d'admission en formation est prononcée sur la base d'un dossier de candidature, d'épreuves écrites et d'entretiens (Cesi, 2015e).

La formation vise à ce qu'en fin de formation l'apprenti-ingénieur soit un « **véritable chef de projet** » (Cesi, 2015c) qui « dispose en fin de formation d'une vision complète du métier d'ingénieur, aussi bien sur le plan théorique qu'en termes de mise en œuvre en entreprise » (Cesi, 2015c). Un slogan résume cette vision : « Le cycle d'ingénieur CESI : apprendre l'entreprise, devenir ingénieur » (Cesi, 2015b).

Un des éléments clés de cette formation est le plan de formation individuel. C'est un véritable « fil conducteur de la formation » (Cesi, 2015c). Défini en accord avec le centre et l'entreprise, il guide une réelle personnalisation des « travaux et missions » (Cesi, 2015c).

La formation dure trois ans et se répartit en 55 semaines en centre et 101 semaines en entreprise (Cesi, 2015c).

Les principaux domaines du programme académique sont (Cesi, 2015c):

- Sciences fondamentales (648 heures)
- Sciences et techniques de l'ingénieur (487 heures)
- Sciences humaines et sociales (665 heures)

Quelques grands points caractéristiques du dispositif sont (Cesi, 2015c):

- Une alternance modulée dans le temps, courte au début (3 à 5 semaines) et allant en s'allongeant
- Une période d'au moins 3 mois à l'étranger
- Une pédagogie par projet<sup>23</sup>
- Un projet de fin d'études intégrant des aspects technique, organisationnel, humain et économique
- Un parcours métier (approfondissement et compléments autour des thématiques d'un métier)
- Le plan de formation individuel, fil rouge d'engagements tripartite (apprenti, formateur, tuteur)
- Un double accompagnement individualisé (tuteur en entreprise et formateur en centre)

Les buts assignés à la formation sont les buts auxquels contribue l'accompagnement et en particulier l'entretien d'accompagnement. L'accompagnateur doit donc avoir parfaitement intégré les missions de l'ingénieur projet, tant dans ses connaissances théoriques que dans la mise en œuvre en entreprise.

Le « double accompagnement individualisé » est probablement source d'une **complexité supplémentaire** à gérer. L'accompagnateur doit faire avec les dires du tuteur. Ils ont tout intérêt à se coordonner et à coopérer. Mais le tuteur est souvent très pris et l'accompagnateur n'a pas qu'un apprenti à suivre... Le calendrier de l'entreprise et celui de la formation ne coïncident pas nécessairement. La compréhension de

---

<sup>23</sup> Systématisée à partir de la rentrée 2015

l'autre environnement peut être source de malentendus. Tous les tuteurs n'ont pas une bonne compréhension pédagogique et tous les formateurs n'ont pas une sensibilité aux préoccupations industrielles. Cet aspect coopératif de l'entretien d'accompagnement est un paramètre important, car au-delà de la coopération avec le tuteur, bien d'autres coopérations sont en jeu dans l'entretien d'accompagnement (entre pairs, avec les vacataires, les autres apprentis, etc.). Et l'entretien d'accompagnement pourrait être vu comme une coopération (entre accompagnateur et accompagné) en vue de faciliter d'autres coopérations (Serreau, 2016b).

#### **8.4.2 L'emploi à l'issue de la formation d'ingénieur par apprentissage**

Les domaines d'activité des ingénieurs sortant sont indiqués dans le graphique qui suit (Figure 4 Insertion ingénieurs par apprentissage - source (Cesi, 2015e)).

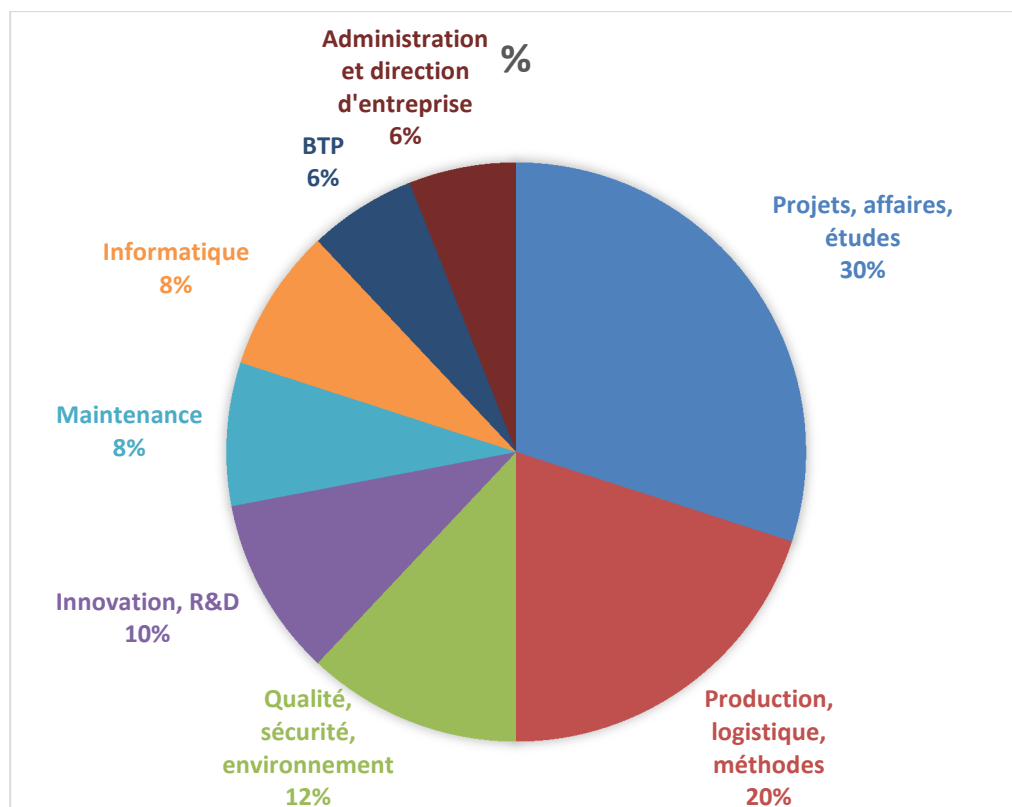


Figure 4 Insertion ingénieurs par apprentissage - source (Cesi, 2015e)

En 2015, les données de l'emploi des ingénieurs formés par l'apprentissage se traduisent par « 80 % ont trouvé un poste dans les 6 mois après la fin de formation, et 47 % à la sortie sont en poste (enquête 2014) » (Cesi, 2015c).

Ces données montrent la **diversité de champs industriels et d'entreprise** à appréhender par le formateur pour pouvoir guider l'apprenti dans ses choix et questions relatives tant à sa mission en entreprise qu'à son projet professionnel.

L'accompagnateur doit donc disposer de connaissances à la fois sur l'environnement de formation mais aussi sur le monde du travail.

### **8.4.3 L'ouverture sociale**

Le Cesi affiche volontiers une ambition sociale : « Sa [celle du Cesi] priorité est de concilier ouverture sociale et excellence, grâce à ses capacités d'innovation pédagogique. » (Cesi, 2015i).

Parmi ses confrères, le Cesi arrive en tête pour l'ouverture aux DUT et pour favoriser l'alternance (G. Bonnefoy et al., 2013).

En 2010, les DUT représentaient 62,5% de l'effectif de la formation d'ingénieur par apprentissage du Cesi et les BTS 22,2% (Cesi & Cefi, 2010, p. 2). 59,2% des apprentis n'ont pas eu de mention au bac contre 5 à 35% pour les références choisies dans l'étude (p. 2). 35% ont un père cadre pour 47% dans l'ensemble des écoles d'ingénieurs et 16% ont une mère « inactive » pour 42% dans la population de référence (p. 2). Une enquête réalisée par le Cefipa sur les apprentis de Nanterre indique que 39% d'entre eux ont un père qui est cadre et 5% un père enseignant (A. Bonnefoy & Aboaf, 2014, p. 42).

Le recours à l'alternance est-il une voie pour les jeunes en difficulté financière ? La motivation de l'alternance comme seule possibilité financière de poursuivre ses études

est évoquée par près de 50% des ingénieurs ayant répondu à l'enquête Cefi, dont plus de 30% avec la mention motivation forte ou très forte (Cesi & Cefi, 2010, p. 3). Les motivations relatives à l'intérêt pour l'alternance, à une insertion plus aisée, à une autonomie financière plus grande sont chacune à plus de 90% des réponses. La validation du choix professionnel est à plus de 80% (p. 3).

L'ambition d'ouverture sociale du Cesi nécessite d'aider des personnes qui n'ont pas toujours une culture familiale de type « cadre » à **acquérir les repères sociaux attendus dans l'exercice d'une fonction** comme celle d'ingénieur. C'est à mon sens l'un des grands enjeux de la formation du Cesi<sup>24</sup>. Et l'un des lieux importants de ce travail sont les entretiens d'accompagnement. Car c'est là, dans une confidentialité et une bienveillance protectrices de l'intimité, que la situation individuelle peut être positionnée, des écarts montrés, un travail proposé et du sens donné. Pour l'apprenti, il ne va pas de soi de savoir ce qui est attendu dans l'entreprise. Et quand l'apprenti comprend qu'il y a une demande qu'il ne cerne pas, il peut être perdu, désemparé, avec le risque de mettre un terme à son projet ou de le tirer vers la médiocrité. **Cerner la demande** ne suffit pas, il faut après **comprendre par quels moyens elle peut être satisfaite**. Ensuite, il faut **identifier un parcours d'apprentissage** pour acquérir ces moyens (souvent des comportements mais pas uniquement), les tester, prendre confiance, les intégrer.

A nouveau, un savoir-faire spécifique est perceptible pour traiter ce type de situation. Quel est-il ? Comment se déploie-t-il dans l'entretien ?

---

<sup>24</sup> D'où peut-être les références régulières faites au sein du Cesi au développement de l'identité professionnelle. D'autant plus que des apprentis issus de classes sociales type cadre ne sont pas nécessairement au fait des attentes des entreprises et des comportements correspondants.

### 8.4.4 Synthèse : tâche induite par le contexte de l'organisme et le cadre général de la formation d'ingénieurs par apprentissage

La revue de l'histoire, de la culture et de l'activité générale du Cesi permet de proposer des éléments de la tâche et du cadre d'un système de maîtrise de la situation dynamique de l'entretien d'accompagnement.

Tableau 8 Tâche prescrite pour l'accompagnateur - angle général

| Activité et système de maîtrise d'une situation dynamique         | Entretien d'accompagnement au Cesi des apprentis ingénieurs   |
|---|---|
| <b>Mission</b>  | Former de « véritables chefs de projet »<br>Orienter, former et certifier un futur professionnel<br>Accompagner vers un autre statut et vers l'emploi   |
| <b>Profil des Accompagnés</b>                                     | Titulaire d'un bac+2 ou plus, typiquement DUT et BTS scientifiques<br>Âgé de moins de 26 ans (sauf dérogations légales)<br>Réussite au concours et entretien d'admission  |
| <b>Profil des Accompagnateurs</b>                                 | Connaissance des réalités du travail des accompagnés<br>Avoir parfaitement intégré les missions de l'ingénieur projet, tant dans ses connaissances théoriques que dans la mise en œuvre en entreprise   |
| <b>Système d'intention des accompagnateurs</b>                    | Autonomisation<br>Réflexivité<br>Humanisme<br>Valeurs : <ul style="list-style-type: none"> <li>• principes d'utilité, d'ouverture, de professionnalisme, de responsabilité et de réalité</li> <li>• valorisation des personnes par la formation</li> <li>• performance de l'entreprise par l'évolution des salariés</li> <li>• ouverture sociale et non-discrimination</li> <li>• prise en compte de la personne</li> <li>• mise en avant du mérite et du potentiel de chacun</li> </ul>                                |
| <b>Objets de l'accompagnement et activité de l'accompagnateur</b> | Construction de l'identité professionnelle<br>Parcours de formation (en centre et en entreprise)<br>Projet de formation individuel (PFI);<br>Projet professionnel   |
| <b>Savoir-faire critiques (aider à...)</b>                        | Personnalisation des travaux et des missions<br>Mises en situation<br>Prises de conscience<br>Développement de l'autonomie<br>Coopération<br><br>Définition du poste et de la mission<br>Intégration en entreprise<br>Médiation entre les enseignements théoriques et les conditions de transposition dans les lieux de travail<br>Lien entre ce qui est appris en centre et en entreprise<br><br>Travail sur les représentations limitantes<br>Acquisition des repères sociaux attendus dans l'exercice d'une fonction |



|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Contraintes</b> | Orientations pédagogiques : ouverture, formation générale, pédagogie inductive et tournée vers l'action, pragmatisme et alternance<br>Durée et nombre d'entretiens<br>Gestion du « double accompagnement individualisé » et des objectifs avec le tuteur en entreprise (contrat tripartite)<br>Diversité des champs industriels et d'entreprise couverts |
|--------------------|--|

Ce cadre est construit à partir des orientations générales du Cesi. Il y manque des éléments importants comme :

- Comment s'opère le contrôle de l'activité ?
- Quels sont les outils imposés ?
- Ces considérations générales valent-elles pour ce qui est de l'accompagnement dans la formation d'ingénieurs par apprentissage ?

L'étape qui vient vise à affiner la description de la tâche prescrite, en examinant spécifiquement ce qui en est dit au sein de la formation d'ingénieur par apprentissage.

## **8.5 La tâche prescrite d'accompagnement au sein de la formation d'ingénieurs par apprentissage**

La définition de l'accompagnement en tant que tâche prescrite aux formateurs va être esquissée maintenant au travers des différentes informations qui servent de référence ou de cadre au travail du formateur.

### ***8.5.1 Le cadre prescrit***

#### ***8.5.1.1 Le cadre provenant de la CTI***

La tâche prescrite s'inscrit dans un contexte de prescription nationale puisque la formation d'ingénieur du Cesi est habilitée par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI). La CTI définit un cadre général pour les formations d'ingénieur ainsi que des recommandations (CTI, 2016). Ce cadre n'est pas détaillé ici. Puisque la formation observée y satisfait, mieux vaut que ce soit elle qui fasse l'objet d'une information plus fine. Néanmoins, il apparaît primordial de souligner les compétences communes à tout ingénieur telles que les identifie la CTI.

En premier lieu, la CTI définit le métier d'ingénieur comme suit :

**« Le métier de l'ingénieur consiste à poser, étudier et résoudre de manière performante et innovante des problèmes souvent complexes de création, de conception, de réalisation, de mise en œuvre et de contrôle de produits, de systèmes ou de services - éventuellement leur financement et leur commercialisation - au sein d'une organisation compétitive. Il intègre les préoccupations de protection de l'homme, de la vie et de l'environnement, et plus généralement du bien-être collectif. »** (CTI, 2015, p. 14).

Pour la CTI, les compétences de l'ingénieur se déclinent en trois grands volets (CTI, 2015, p. 32-33) que sont :

- « l'acquisition des connaissances scientifiques et techniques et la maîtrise de leur mise en œuvre »
- « l'adaptation aux exigences propres de l'entreprise et de la société »

- « la prise en compte de la dimension organisationnelle, personnelle et culturelle » (cf. Figure 5 Compétences de l'ingénieur - CTI, R&O 2016 Livre 1, p. 32-33).

Figure 5 Compétences de l'ingénieur - CTI, R&O 2016 Livre 1, p. 32-33

|  |
|--|
| <p><b>L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES ET LA MAITRISE DE LEUR MISE EN OEUVRE :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la connaissance et la compréhension d'un large champ de sciences fondamentales et la capacité d'analyse et de synthèse qui leur est associée</li> <li>2. l'aptitude à mobiliser les ressources d'un champ scientifique et technique spécifique</li> <li>3. la maîtrise des méthodes et des outils de l'ingénieur : identification, modélisation et résolution de problèmes même non familiers et incomplètement définis, l'utilisation des outils informatiques, l'analyse et la conception de systèmes</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la capacité à concevoir, concrétiser, tester et valider des solutions, des méthodes, produits, systèmes et services innovants</li> <li>2. la capacité à effectuer des activités de recherche, fondamentale ou appliquée, à mettre en place des dispositifs expérimentaux, à s'ouvrir à la pratique du travail collaboratif</li> <li>3. la capacité à trouver l'information pertinente, à l'évaluer et à l'exploiter : compétence informationnelle</li> </ol> <p><b>L'ADAPTATION AUX EXIGENCES PROPRES DE L'ENTREPRISE ET DE LA SOCIÉTÉ :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. l'aptitude à prendre en compte les enjeux de l'entreprise : dimension économique, respect de la qualité, compétitivité et productivité, exigences commerciales, intelligence économique</li> <li>2. l'aptitude à prendre en compte les enjeux des relations au travail, d'éthique, de responsabilité, de sécurité et de santé au travail</li> <li>3. l'aptitude à prendre en compte les enjeux environnementaux, notamment par application des principes du développement durable</li> <li>4. l'aptitude à prendre en compte les enjeux et les besoins de la société</li> </ol> <p><b>LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION ORGANISATIONNELLE, PERSONNELLE ET CULTURELLE :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la capacité à s'insérer dans la vie professionnelle, à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer : exercice de la responsabilité, esprit d'équipe, engagement et leadership, management de projets, maîtrise d'ouvrage, communication avec des spécialistes comme avec des non-spécialistes</li> <li>2. la capacité à entreprendre et innover, dans le cadre de projets personnels ou par l'initiative et l'implication au sein de l'entreprise dans des projets entrepreneuriaux</li> <li>3. l'aptitude à travailler en contexte international : maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères et ouverture culturelle associée, capacité d'adaptation aux contextes internationaux</li> <li>4. la capacité à se connaître, à s'autoévaluer, à gérer ses compétences (notamment dans une perspective de formation tout au long de la vie), à opérer ses choix professionnels</li> </ol> |
|--|

Cette définition des compétences de l'ingénieur fournit trois grands invariants qui devraient se retrouver dans les entretiens d'accompagnement : **l'acquisition des connaissances scientifiques et techniques et la maîtrise de leur mise en œuvre,**

**l'adaptation aux exigences propre de l'entreprise et de la société, la prise en compte de la dimension organisationnelle, personnelle et culturelle.**

Quelle conceptualisation de son action relative à ces trois objets effectue l'accompagnateur ? Le programme est vaste. On peut supposer que l'accompagnateur n'en maîtrise pas tous les contours. Quelle est sa technique pour demeurer performant en accompagnement aux limites de ses propres connaissances, ou dans les secteurs d'activité dont il est plus éloigné ?

### **8.5.1.2 Le cadre managérial et organisationnel de l'organisme**

Le système de management fournit une prescription en forme de buts et de modes opératoires (ici les modes opératoires sont ouverts et ils demandent une part d'adaptation non-négligeable de la part de l'accompagnateur, individualisation oblige).

#### *8.5.1.2.1 La ligne hiérarchique*

La ligne hiérarchique fixe ses objectifs au formateur. Ceux-ci sont revus au moins une fois par an, lors de l'entretien annuel. Ils s'expriment en termes de périmètre de mission, de quantités horaires, financières, de nombre d'apprenants, de contribution aux résultats qualités (notamment selon les indicateurs définis par chaque marque), de projets ponctuels, de participation au fonctionnement collectif, etc.

Des objectifs spécifiques à l'accompagnement sont peu exprimés et touchent plutôt au **nombre d'entretiens**, à leur **durée**,...

#### *8.5.1.2.2 Les systèmes qualité et ressources humaines*

Deux grands systèmes fonctionnels assurent une gestion et un appui en matière de processus transverses liés au management. Il s'agit du système qualité et du système ressources humaines.

Le système qualité (certifié ISO 9001) fournit des procédures générales et des évaluations de la satisfaction globale des apprenants (Cesi, 2016 ; Cesi, 2014a ; (Cesi, 2015a). L'accompagnement et plus spécifiquement l'entretien d'accompagnement ne

sont pas évalués sous ces termes. Une fiche d'évaluation du référent en centre est en préparation en avril 2016 (Cesi, 2015g).

Le service ressources humaines traite des processus et outils communs relatifs à la gestion des salariés. Parmi eux, les fiches de poste fournissent un cadre générique pour l'activité des salariés. Les accompagnateurs ont, dans leur majorité, un poste d'enseignant formateur (aussi appelé ingénieur formateur, formateur et pour une part de leur mission enseignant chercheur) (Cesi, 2014b). Leur mission globale est « Concevoir, commercialiser et piloter des actions de formation » (Ibid.). La contribution attendue du formateur y est décrite en treize points. L'une de ces activités est libellée : « **Assurer l'accompagnement des apprenants dans le respect des référentiels** » (Ibid.). Les tâches évoquées sont relatives à l'accompagnement (Ibid.) :

- **Des apprentissages individuels ou en entreprise**
- **Des projets**
- **Du projet professionnel**
- **Du développement de la posture professionnelle**
- **Dans la recherche d'entreprise**
- **Dans la préparation de la certification ou du diplôme**

Les principales modalités imposées dans ce document sont le suivi individuel et collectif, les visites aux tuteurs, la conduite d'entretiens tuteur entreprise/apprenant/formateur, les réunions avec les tuteurs, des réunions avec les parents (Ibid.).

L'accompagnateur n'a pas pour tâche exclusive de mener des entretiens d'accompagnement. Ses autres tâches ajoutent au **morcellement de son temps, de ses objectifs et de ses contraintes pour gérer l'entretien**. Mais d'un autre côté,

elles sont le **moyen pour lui de connaître le dispositif** et de s'approprier le chemin au sein duquel il est sensé guider l'accompagné. Plus encore, acteur de la formation, il peut y **observer l'accompagné**. En relation avec l'entreprise, il peut se faire une idée de **ce qu'il s'y pratique et du rôle joué effectivement par le tuteur**. Ayant pris acte des besoins de l'accompagné, il peut **agir au sein du dispositif** pour qu'ils y soient pris en compte. La pertinence de l'accompagnateur pendant l'entretien provient aussi de ses autres tâches. Tout comme ces dernières bénéficient des informations rassemblées au fil des entretiens.

Comme cela a déjà été vu, les thèmes d'accompagnement sont de natures très différentes. Et en même temps, ils se répètent d'un apprenti à l'autre. Se pose de nouveau la question du degré de maîtrise nécessaire dans chaque domaine et de la façon de pallier, au moment de l'entretien, des limites de connaissance quand on est accompagnateur. Se pose aussi la question de la gestion de tous ces aspects dans le cadre d'un entretien dans une durée limitée. Quelles priorités y met l'accompagnateur ? Quels compromis cognitifs est-il conduit à faire ? Sur la base de quelle gestion du risque ? Et de quels risques ? Quels grands invariants se dégagent de ses pratiques ?

### **8.5.1.3 La prescription pédagogique**

#### **8.5.1.3.1 Dossier et notes pédagogiques**

Le dispositif que constitue la formation d'ingénieur est encadré par un dossier pédagogique comprenant essentiellement des notes pédagogiques et des documents relatifs à des informations transversales (planning, par exemple). Elles formulent, à l'aide de différents critères (contexte, objectifs, déroulement, évaluation, etc.), l'objet des modalités pédagogiques proposées. Qu'elles soient rédigées à destination des

apprenants (leur majorité) ou des enseignants, elles fournissent dans tous les cas des informations de guidage pour l'enseignant.

#### *8.5.1.3.2 L'organisation temporelle et les champs d'apprentissage*

Les grandes lignes temporelles de la prescription se déclinent dans le planning. La formation en centre est de 1800 heures qui s'étalent sur six semestres comprenant 55 semaines de présence en centre. Le temps en entreprise est de 101 semaines. L'alternance marque une présence plus importante en école sur les trois premiers trimestres de la formation.

Les différentes matières se répartissent dans des grandes thématiques : sciences fondamentales, sciences et techniques de l'ingénieur, sciences humaines et sociales, suivi, missions en entreprise (Cesi FIA 2012, 2012b). Les sciences fondamentales sont plutôt dispensées dans les premiers semestres.

Le planning induit des variations dans les entretiens d'accompagnement. **Les bilans et les objectifs portent, selon les périodes, sur des matières différentes. Les moyens dont disposent l'accompagnateur pour aider l'accompagné évoluent de même.** Lors d'un entretien, si une difficulté est pointée alors que la matière correspondante est achevée, cela ne conduit pas au même type de diagnostic et d'action que si la matière est à venir.

#### **8.5.1.4 Le système d'évaluation**

Le système d'évaluation de l'acquisition des connaissances et compétences s'effectue au travers de grandes modalités qui sont des contrôles, des mémoires/rapports, des soutenances de projet, des appréciations de l'entreprise ou du laboratoire d'accueil. Les appréciations sont portées par des enseignants, des professionnels, le tuteur en entreprise, l'encadrement du laboratoire. Selon les

domaines évalués une seule des personnes peut porter une appréciation ou une combinaison de ces personnes réunies au sein d'un jury. Le jury national des études statue sur l'attribution du diplôme.

L'entretien d'accompagnement est souvent un lieu d'**explication du dispositif d'évaluation et des décisions prises**. La position de l'accompagnateur est relativement indépendante du système d'évaluation mise à part l'évaluation des Travaux Personnels Encadrés qu'il effectue directement. Néanmoins, le **compte-rendu de l'entretien figure dans le dossier** de l'apprenti et l'avis du formateur est sollicité, particulièrement pour l'examen des cas difficiles.

#### **8.5.1.5 L'entretien d'accompagnement en tant que tâche prescrite**

Un « cahier des méthodes » (Cesi FIA 2012, 2004) guide le formateur dans le pilotage de la formation. Les principales méthodes recensées sont cours/TD/TP, cours et études de cas, cours et projets, missions spécifiques individualisées, formation individualisée tutorée, apprentissage par problèmes, apprentissage par observations en entreprise.

L'accompagnement y est mentionné à plusieurs reprises, mais avec des sens différents. Parfois l'accompagnement concerne des modalités spécifiques offertes à l'apprenti (**choix entre des options**). D'autre fois, il vise à suivre de près une étape plus difficile (**accepter mais aussi veiller aux difficultés relatives aux rythmes d'apprentissage différents** selon les matières en raison de l'hétérogénéité des parcours des admis en formation). En règle générale, dans ce document, la référence à l'accompagnement touche à **l'individualisation du parcours, aux spécificités de la trajectoire de l'apprenti, à la validation et au suivi des choix qu'il est conduit à effectuer (mission en entreprise, options, projet professionnel, etc.)**.



Dans les missions spécifiques individualisées figurent **les missions en entreprise, le projet de formation individuelle (PFI) et le complément de formation individuelle**. Ces domaines sont particulièrement concernés par l'accompagnement. **Le projet de formation individuelle** vise à la **construction du projet professionnel** de l'apprenti. Il a pour étapes **l'identification de ses compétences, la connaissance et le choix de cibles professionnelles, le repérage de compétences manquantes et la mise en œuvre d'un plan d'action pour réduire ces manques**. Le complément de formation individuelle découle de ce processus et vise à cette réduction de l'écart entre compétences acquises et compétences nécessaires pour la fonction visée.

#### *8.5.1.5.1 La note pédagogique sur le projet de formation individuelle*

Une note pédagogique à l'intention des apprentis expose les objectifs et étapes du projet de formation individuelle (PFI). Cette démarche y est décrite comme visant « **La démarche PFI permet à chaque apprenti de définir ce métier, puis d'identifier et de mettre en place les moyens en centre et en entreprise pour s'y préparer** » (Cesi FIA 2012, 2013a). C'est une démarche « itérative » au fil de la formation qui **s'appuie sur une méthode** de construction du projet professionnel, des séminaires, des enquêtes, « **l'appropriation de la notion de compétence** », « **l'autonomie et la prise de responsabilité en cohérence avec le projet de formation, l'autoévaluation, la négociation des différentes missions en entreprises, le choix de tout ce qui peut être individualisé dans la formation** » (Cesi FIA 2012, 2013a).

L'accompagnement apparaît de façon explicite comme un moyen **d'aider à la construction de ce projet de formation individuelle** :

« De par l'appropriation de cette démarche, l'apprenti devient **acteur de sa formation**.

L'apprenti est accompagné dans cette démarche par l'enseignant formateur et le maître d'apprentissage. Lors des entretiens individuels ou d'évaluation en entreprise, le document PFI (cf § 3) sert de fil conducteur.

Au travers de cette démarche, l'apprenti se donne les moyens de **choisir son orientation et de construire une stratégie en vue de cette orientation** ; il peut changer de projet au fil du temps ; le travail lui permet de comprendre ce qu'il perd ou gagne au changement, comment il doit modifier sa trajectoire ; il est important d'accompagner cette réflexion pour montrer comment la démarche permet de choisir **plutôt que de subir.** » (Cesi FIA 2012, 2013a)

S'il a été évoqué précédemment la notion de posture d'ingénieur, il apparaît ici la notion de **posture de l'apprenti** face à son parcours et à ses apprentissages. Cette **prise en main par la personne de son projet de formation (et projet professionnel) est l'objet des soins et de la vigilance l'accompagnateur.** Le premier enjeu est une implication plus forte dans le temps de la formation. Le second enjeu est aussi **une individualisation qui réponde aux aspirations** de l'apprenti (mais souvent, il lui faut les découvrir). Cette prise en main, cette autonomie sont aussi des **prémices à la posture d'ingénieur**, qui aura à prendre en main sa fonction et les problèmes qui s'y posent. Passer d'un apprenti qui suit tranquillement le cours de sa formation en se laissant globalement porter par les événements, à un apprenti, futur ingénieur, **qui prend en main les rênes de son parcours**, tel est un autre objectif de l'accompagnement.

#### *8.5.1.5.2 La note pédagogique sur le suivi individuel*

Une note pédagogique à l'intention des apprentis précise les dispositions et les enjeux du suivi individuel (Cesi FIA 2012, 2012a). Le besoin d'un suivi individuel y est exprimé comme suit :

« La pédagogie de l'apprentissage [...] trouve son efficacité dans le partenariat établi entre les trois acteurs (apprenti/maître d'apprentissage entreprise/enseignant formateur école) au travers du projet de formation et du projet professionnel.

L'apprenti ingénieur a dans l'entreprise un interlocuteur privilégié : son maître d'apprentissage. Cet interlocuteur est un ingénieur confirmé, volontaire pour remplir ce rôle de "chargé de projet pédagogique". Il organise le parcours de l'apprenti en entreprise, au regard des étapes de la formation et du projet personnel de l'apprenti.

L'enseignant formateur de l'école, a pour principale **mission d'accompagner le parcours de l'apprenti ingénieur dans les deux structures de formation**. Il assure un suivi individuel de l'apprenti pour ce faire. » (Cesi FIA 2012, 2012a)

Les objectifs dévolus à cette mission de suivi sont présentés à l'apprenti comme suit :

- « **S'assurer de la bonne marche de l'apprentissage en entreprise,**
- Faciliter au maître d'apprentissage la prise de connaissance du dispositif,
- **Assister le maître d'apprentissage dans son rôle,**
- **Identifier les axes de progrès, les actions à mener par l'apprenti pour acquérir les compétences attendues,**
- **Proposer à l'apprenti un espace de réflexion sur sa formation et son déroulement.** » (Cesi FIA 2012, 2012a)

La note de suivi individuel stipule qu'un entretien individuel réunit le formateur et l'apprenti une fois par semestre (Cesi FIA 2012, 2012a).

« Tous les semestres, l'enseignant formateur et l'apprenti font le point et se fixent ensemble des objectifs en centre et en entreprise, notamment au regard du PFI. En fin de semestre, l'enseignant formateur et l'apprenti mesurent l'atteinte des objectifs. [...]

Cet entretien est formalisé sur une fiche de suivi individuel, cosignée par l'enseignant formateur et l'apprenti, gardée dans le dossier pédagogique de l'apprenti. » (Cesi FIA 2012, 2012a)

En fin de formation, un bilan final réunit le maître d'apprentissage, le formateur et l'apprenti.

Il est à noter que l'entretien est obligatoire pour l'apprenti. Probablement, **peu d'apprentis seraient volontaires pour une démarche d'accompagnement**. Essentiellement, parce qu'ils n'en connaissent ni la modalité, ni les enjeux, ni les effets. Parler de soi, avec un formateur peut effrayer. En quand on n'en connaît pas l'intérêt, pourquoi y aller ? Comment s'y prend alors l'accompagnateur pour susciter l'implication de l'accompagné dans l'entretien, s'il doit le faire ?

Cette note sur le suivi individuel met également en évidence toute **la complexité de la gestion de la relation avec l'entreprise**. Elle s'additionne aux autres complexités déjà évoquées et aux questions qu'elles suscitaient. Les objectifs sont nombreux, varient au fil de la formation. Comme dit précédemment, ils nécessitent **la coopération de tous les acteurs**. Mais quand l'un d'eux ne joue pas le jeu, comment opère l'accompagnateur ?

### **8.5.1.6 Les outils prescrits dans l'accompagnement de l'apprenti**

Deux outils essentiels sont mentionnés dans le cadre de l'accompagnement de l'apprenti : le journal de bord et la fiche de suivi individuel (souvent appelée par les formateurs rencontrés le « Bilan-Contrat »). (Cesi FIA 2012, 2012a)

#### **8.5.1.6.1 Le journal de bord**

Considéré comme placé sous la responsabilité de l'apprenti, **le journal de bord** assure la traçabilité du parcours de l'apprenant.

Ce « Journal de bord » (Cesi, 2013) est constitué d'une centaine de pages. Il contient une explication de l'usage à faire du journal de bord, un planning articulant thèmes à aborder en formation et en entreprises, et d'une succession de grilles par thèmes et périodes guidant dans la définition des objectifs, appréciations et bilans. Ce document est partagé avec le tuteur et le formateur.

Sur le terrain, son usage est plus ou moins développé, selon les formateurs et les établissements. Il présente l'intérêt de guider l'apprenti dans les objectifs et les évaluations de sa formation. Ces points font l'objet d'un examen systématique lors des entretiens avec les accompagnateurs, que l'information soit prélevée dans le système d'information dont dispose le formateur ou dans le passeport de l'apprenti.

#### **8.5.1.6.2 La fiche d'entretien individuel**

La **fiche d'entretien individuel** (Cesi FIA 2012, 2012a, p. 3□5) est une feuille d'enregistrement des échanges entre accompagnateur et apprenti lors d'un entretien individuel.

La fiche d'entretien individuel comporte deux parties en vis-à-vis, une page bilan et une page objectifs.

**Le bilan et objectifs sont décrits à l'aide des mêmes rubriques : « Domaine scientifique et technique : performances attendues », « Méthode de travail et démarche intellectuelle », « Comportement – relationnel », « Synthèse et point sur le PFI ».**

La fiche est **datée et signée par les deux interlocuteurs**. Elle n'est pas diffusée au maître d'apprentissage mais est archivée dans le dossier pédagogique dans le centre de formation.

Cette feuille présente la particularité d'être le seul outil réellement dédié à l'entretien d'accompagnement. Ce n'est pas une méthode. Elle pourrait être vue comme une check-list des points à traiter avec leur chronologie. Elle peut être utilisée comme les « passages obligés » par lesquels passer, au moment propice, dans l'entretien. Ce sont là deux options de conduite d'entretien. Sont-elles en usage ? Avec quelles stratégies ?

### **8.5.1.7 Synthèse sur l'entretien d'accompagnement en tant que tâche prescrite**

L'analyse de la tâche prescrite spécifiquement dans le cadre de la formation d'ingénieur par apprentissage permet de compléter la proposition de définition de la tâche prescrite sous l'angle de la maîtrise des situations dynamiques (Tableau 9 Tâche prescrite pour l'accompagnateur).

*Tableau 9 Tâche prescrite pour l'accompagnateur*

| <b>Activité et système de maîtrise d'une situation dynamique</b> | <b>Entretien d'accompagnement au Cesi des apprentis ingénieurs</b>   |
|--|--|
| <b>Mission</b>   | Former de « véritables chefs de projet »<br>Orienter, former et certifier un futur professionnel<br>Accompagner vers un autre statut et vers l'emploi<br>Accompagner à la fois les apprentissages en école et en entreprise<br>Accompagner vers le métier d'ingénieur <i>(qui consiste à poser, étudier et résoudre de manière performante et innovante des problèmes souvent complexes de création, de conception, de réalisation, de mise en œuvre et de contrôle de produits, de systèmes ou de services - éventuellement leur financement et leur commercialisation - au sein d'une organisation compétitive. Il intègre les</i> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>préoccupations de protection de l'homme, de la vie et de l'environnement, et plus généralement du bien-être collectif).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>l'acquisition des connaissances scientifiques et techniques et la maîtrise de leur mise en œuvre</i></li> <li>• <i>l'adaptation aux exigences propre de l'entreprise et de la société</i></li> <li>• <i>la prise en compte de la dimension organisationnelle, personnelle et culturelle</i></li> </ul>  |
| <b>Profil des Accompagnés</b>                                     | <p>Titulaire d'un bac+2 ou plus, typiquement DUT et BTS scientifiques<br/> Âgé de moins de 26 ans (sauf dérogations légales)<br/> Réussite au concours et entretien d'admission</p>   |
| <b>Profil des Accompagnateurs</b>                                 | <p>Connaissance des réalités du travail des accompagnés<br/> Avoir parfaitement intégré les missions de l'ingénieur projet, tant dans ses connaissances théoriques que dans la mise en œuvre en entreprise</p>  |
| <b>Système d'intention des accompagnateurs</b>                    | <p>Autonomisation<br/> Réflexivité<br/> Humanisme<br/> Valeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• principes d'utilité, d'ouverture, de professionnalisme, de responsabilité et de réalité</li> <li>• valorisation des personnes par la formation</li> <li>• performance de l'entreprise par l'évolution des salariés</li> <li>• ouverture sociale et non-discrimination</li> <li>• prise en compte de la personne</li> <li>• mise en avant du mérite et du potentiel de chacun</li> </ul>   |
| <b>Objets de l'accompagnement et activité de l'accompagnateur</b> | <p>Construction de l'identité professionnelle et développement de la posture professionnelle<br/> Parcours de formation (en centre et en entreprise)<br/> Projet de formation individuel (PFI);<br/> Projet professionnel<br/> Posture d'apprenant<br/> Certification des compétences</p>   |
| <b>Savoir-faire clés (aider à...)</b>                             | <p>Personnalisation des travaux et des missions<br/> Choix et prises de décision ; orientation<br/> Mises en situation<br/> Prises de conscience<br/> Développement de l'autonomie<br/> Coopération<br/> Identification des axes de progrès et des actions à mener pour acquérir les compétences attendues<br/> Réflexion sur sa formation et son déroulement</p> <p>Apprentissages des connaissances scientifiques et techniques et à leur mise en œuvre</p> <p>Définition du poste et de la mission en entreprise<br/> Intégration en entreprise<br/> Médiation entre les enseignements théoriques et les conditions de transposition dans les lieux de travail<br/> Lien entre ce qui est appris en centre et en entreprise<br/> Bonne marche de l'apprentissage en entreprise</p> <p>Construction du projet professionnel et du plan individuel de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identification des compétences</li> <li>• connaissance et choix de cibles professionnelles</li> <li>• repérage de compétences manquantes</li> </ul> |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
|                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>plan d'action pour réduire les manques</li> </ul> Travail sur les représentations limitantes<br>Acquisition des repères sociaux attendus dans l'exercice d'une fonction<br><br>Explication sur le dispositif d'évaluation et les décisions prises<br><br>Préparation de la certification ou du diplôme<br><br>Développement de la posture d'apprenant : <ul style="list-style-type: none"> <li>appropriation de la notion de compétences</li> <li>autonomie et prise de responsabilité en cohérence avec le projet de formation</li> <li>autoévaluation</li> <li>négociation des différentes missions en entreprise</li> <li>choix de tout ce qui peut être individualisé dans la formation (missions, projets, options, etc.)</li> </ul>   |
| <b>Contraintes</b>                   | Orientations pédagogiques : ouverture, formation générale, pédagogie inductive et tournée vers l'action, pragmatisme et alternance<br>Durée et nombre d'entretiens<br>Gestion du « double accompagnement individualisé » et des objectifs avec le tuteur en entreprise (contrat tripartite)<br>Diversité des champs industriels et d'entreprise couverts<br>Conciliation à faire avec les autres tâches (hors accompagnement)<br>Respect du référentiel de formation<br>Planning de formation et mise en œuvre de la progression pédagogique<br>Rythmes d'apprentissages différents liés aux domaines de formation initiaux différents selon les accompagnés<br>Outils : journal de bord et fiche d'entretien individuel<br>Fiche d'entretien individuel : <ul style="list-style-type: none"> <li>Bilans et objectifs décrits à l'aide des rubriques : domaine scientifique et technique : performances attendues, méthode de travail et démarche intellectuelle, comportement-relationnel, synthèse et point sur le PFI</li> <li>Datée et signée par les deux interlocuteurs</li> <li>Déposée dans le dossier de l'apprenant</li> </ul> |
| <b>Points de vigilance / risques</b> | Gestion de la relation avec l'entreprise<br>Adhésion de l'accompagné à la démarche d'accompagnement<br>Favoriser la coopération de tous les acteurs<br>Implication et prise en main de sa formation par l'accompagné (prémices aussi de l'acquisition de la posture d'ingénieur)<br>Posture de l'apprenant face à son parcours de formation<br>Prise en compte des aspirations de l'apprenant  |

#### 8.5.1.7.1 Complexité et dynamique de la situation

Les informations formant le cadre prescrit aident à préciser la complexité de la tâche de l'accompagnateur. Dans le temps court de l'entretien, l'accompagnateur doit aider l'accompagné à évaluer et préparer son action dans plusieurs dimensions dont les résultats tangibles pour ce dernier seront, en principe à terme de :



- Satisfaire aux exigences de l'évaluation de l'acquisition des compétences associées à l'ingénieur Cesi afin d'obtenir le diplôme correspondant
- Savoir exercer le métier d'ingénieur
- Obtenir un emploi d'ingénieur
- Savoir construire et décider de choix d'orientation, et de plans pour développer ses compétences et son potentiel

A cette fin, l'accompagnateur devrait travailler avec l'accompagné sur de multiples aspects :

- Contenus : scientifiques et techniques
- Méthodes et démarches intellectuelles
- Comportement-relationnel
- Postures :
  - Apprenant
  - Ingénieur
- Lieux et leurs situations propres :
  - Entreprise et mission donnée à l'apprenti (spécifiques à chaque accompagné)
  - Ecole (dispositif de formation et acteurs en interactions)
- Interlocuteurs :
  - Tuteur entreprise
  - Acteurs de l'entreprise et de l'école
  - Personnalité propre de l'accompagné
- Temps :
  - Moment de l'entretien dans la formation
  - Durée et fréquence de l'entretien

- Planning de la formation et de l'entreprise
- Evaluation du passé avec l'accompagné
- Gestion de l'instant présent de l'entretien
- Préparation du futur de l'accompagné avec des perspectives de mois et d'années
- Durée fixée de la formation à concilier avec l'atteinte des objectifs

Dans ce contexte, des contraintes imposent des paramètres complémentaires :

- Critères de sélection des apprentis-ingénieurs
- Ouverture sociale
- Intérêts de l'école (notamment de préserver la qualité de la relation avec les entreprises)

D'autres contraintes proviennent de l'organisation du travail de l'accompagnateur, du fait d'autres tâches, ou liées à l'accompagnement (outils imposés, référentiel de formation, etc.).

Le tableau fournit une liste de savoir-faire d'une diversité déjà grande bien que ne faisant pas mention de la disparité des situations associées (contexte d'entreprise, fonctions d'ingénieur, personnalités d'accompagné).

Deux risques majeurs paraissent être gérés : le dysfonctionnement relationnel (avec l'accompagné et avec l'entreprise) et le dysfonctionnement motivationnel (implication ou orientation de l'accompagné).

La mission de l'organisme et sa culture forte dessinent un cadre d'intentions qu'il semble que les accompagnateurs doivent, au moins en partie, partager pour mener leurs accompagnements.

#### *8.5.1.7.2 Composantes de la maîtrise des situations dynamiques*

Le modèle proposé par Amalberti et ses travaux avec Hoc, présentés précédemment, m'avaient conduit à recenser des grandes composantes avec lesquelles s'exerce la maîtrise des situations dynamiques.

Parmi ces composantes, l'analyse de la tâche précédente permet de repérer des éléments du système d'intention (mission et intentions), des savoir-faire et ressources, des paramètres de la situation (contraintes) et des risques. Rien ne dit que ces éléments soient exhaustifs, ni dans quelles mesures ils sont mis en œuvre par les accompagnateurs. Mais ils fournissent une référence pour l'action de l'accompagnateur.

Les prescriptions analysées ne portent qu'assez peu sur le déroulement de l'action d'accompagnement. Une grande latitude semble laissée à l'accompagnateur pour qu'il réalise l'action comme il l'entend. Des composantes relatives à la conduite de l'action de l'accompagnateur restent avec peu de réponse:

- Représentations : Quels diagnostics pose-t-il ? Sur quelles bases les établit-il ?
- Contrôle de l'action : Quelles informations utilise-t-il ? Comment y accède-t-il ?
- Méta-connaissances : Qu'est-ce qu'il a appris sur lui-même et sur la conduite de l'accompagnement qui l'aide dans cette conduite ?
- Compromis cognitif : Quelles décisions est-il amené à prendre ? Avec quels arbitrages ? Quelles prises de risques ? Comment gère-t-il ces derniers ?
- Contrat de performance : A quel contrat de résultats s'engage l'accompagnateur vis-à-vis de son employeur et de l'accompagné ?

Cette analyse tend à montrer que le savoir-faire de la conduite proprement dite de l'entretien s'effectue sans référence de prescription pour les accompagnateurs. Ce qui

renforce l'intérêt de pouvoir mieux le caractériser à des fins de transmission et de professionnalisation.

Pour arriver à cette caractérisation, il me paraît utile, dans un premier temps et en conformité avec les orientations de la didactique professionnelle, de préciser les caractéristiques des deux acteurs de l'entretien d'accompagnement.

## **9 LES DEUX ACTEURS DES ENTRETIENS**

L'entretien d'accompagnement réunit deux interlocuteurs, dont le profil va maintenant être exploré grâce à l'analyse des enquêtes menées auprès d'eux.

### **9.1 Les accompagnateurs du Cesi**

#### ***9.1.1 Les salariés du Cesi***

De 2007 à 2010, l'effectif du Cesi a cru de 14% pour atteindre 670 salariés (Cesi, 2011).

En 2015, le Cesi compte 750 salariés dont près de 300 enseignants formateurs (Cesi, 2015i), montrant une progression de 12%.

En 2010, l'ancienneté des salariés est de 7,5 ans, avec 40% de l'effectif de moins de 4 ans d'ancienneté et 21% de moins de 2 ans (Cesi, 2011). L'âge moyen est de 40,7 ans avec 30% de l'effectif ayant moins de 35 ans (Ibid.). Les femmes représentent 66% de l'effectif, les CDI plus de 83% de l'effectif, les cadres 48% (Ibid.).

La formation des salariés tient une place significative, avec un coût représentant 5,4% de la masse salariale et l'équivalent de 919 salariés inscrits à des formations (Ibid.).

#### ***9.1.2 Qui sont les formateurs-accompagnateurs ?***

Le profil des formateurs (et donc des accompagnateurs du Cesi), peut être précisé au travers d'une enquête que j'ai menée, au 1<sup>er</sup> semestre 2015, auprès de 39

accompagnateurs rattachés à l'établissement A du Cesi (des détails sont disponibles 19.9 Annexes B : Enquête « Accompagnateurs »).

Les enseignants/formateurs ayant répondu à l'enquête décrivent un profil type dont les grandes lignes ont les caractéristiques suivantes :

- Des formatrices sont en nombre légèrement supérieur à celui des formateurs
- Plus de cinq ans d'expérience professionnelle, mais leur ancienneté au Cesi est de moins de 3 ans (médiane)
- Ils peuvent accompagner ou avoir accompagné dans des dispositifs différents
- Ils ont, pour les trois-quarts, exercé le métier d'ingénieur et ont une formation à dominante « technique » (par opposition aux dominantes « sciences humaines » ou « autres » du questionnaire)
- Ils sont un tiers de débutants au Cesi (moins d'un an) et un tiers d'anciens (plus de 5ans)
- Globalement c'est au Cesi qu'ils font leur première expérience de l'accompagnement.
- De façon simplificatrice, on peut dire qu'ils réalisent entre 50 et 75 entretiens par an, mais cela cache une réalité très diverse.
- Ils attachent de l'importance, et y trouvent de la motivation (dans des proportions légèrement différentes), dans l'accompagnement vers la posture professionnelle, le diplôme, l'emploi et du développement personnel.
- Au moment de l'enquête, ils étaient 33% à avoir suivi une formation à l'accompagnement<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> L'enquête ayant été réalisée au début d'une formation, à l'issue de cette dernière 100% des répondants auraient vraisemblablement répondu qu'ils avaient été formés

Il n'y a aucun élément à ma connaissance qui laisse à penser que la population des accompagnateurs des autres centres de l'institution diffère significativement de celui-ci.

## **9.2 Les accompagnés : perceptions et objets de l'accompagnement**

Après avoir examiné le profil des accompagnateurs, vient maintenant l'examen de celui des accompagnés.

Le profil type est plutôt un jeune homme de moins de 26 ans, ayant plutôt un DUT, et dans un cas sur deux ayant une mention au bac. Son origine socio-professionnelle semble se différencier de l'origine type des étudiants de la plupart des écoles d'ingénieur par le fait que ses parents ont une moindre probabilité d'être cadre ou enseignant.

L'examen des deux enquêtes en ligne auprès des accompagnés fournit des éclairages sur les besoins des apprentis, leurs situations, leurs attentes, leurs regards sur l'accompagnement. Il montre que les accompagnés, dans la réalisation de leur formation, se trouvent face une situation dynamique dont l'accompagnement contribue à la maîtrise et au succès.

Le lecteur prêtera attention à la double lecture possible pour nombre des réponses à ces questions. D'une part, elles donnent des informations sur les accompagnés, et donc sur ceux avec qui et ce sur quoi œuvre le travail d'accompagnement. Mais ces accompagnés, pour la très grande majorité, ont découvert l'accompagnement dans l'expérience qu'ils en ont faite pendant leur formation. De ce fait, on peut supposer que la représentation qu'ils formulent de l'accompagnement livre en miroir, en partie, l'activité de l'accompagnateur.

### ***9.2.1 Maîtrise de la situation de formation par l'accompagné***

Les enquêtes montrent que les propos des accompagnés, dans la conduite de leur parcours de formation, font référence aux grandes composantes de la maîtrise des situations dynamiques.

### **9.2.1.1 Mission**

La mission est très peu explicitée en tant que telle, mais toutes les réponses sont cohérentes avec les trois grands objectifs déjà évoqués :

- Obtenir le diplôme
- Préparer l'obtention d'un emploi (correspondant au diplôme et aux aspirations personnelles)
- Développer ses capacités

67% des répondants « Fin de formation »<sup>26</sup> ont le sentiment que l'entretien a contribué à les transformer. Deux répondants nuancent, dont l'un précise: « je n'irai pas jusqu'à « transformer ». Mais ça permet de marquer des points d'arrêt dans la formation et d'orienter la courbe de progression de manière plus efficace ».

### **9.2.1.2 Système d'intention**

L'entretien est l'occasion de fixer des objectifs de formation dont la réalisation est ensuite planifiée (cet aspect est évoqué ci-après : 9.2.1.3 Représentation).

L'entretien peut être perçu comme apportant une :

- « aide à l'orientation professionnelle ».

L'entretien est aussi un facteur qui influe sur l'intensité de l'intention et de l'engagement :

- « Re-motivation. Ré-évaluation des opportunités de développement entreprise/école »
- « redonner de la motivation lors d'une période difficile »

### **9.2.1.3 Représentation**

L'entretien semble avoir un impact sur les représentations de l'accompagné :

- « mes perspectives ont évolué »

---

<sup>26</sup> Par facilité de lecture, il sera fait référence à « Fin de formation » pour l'enquête N°1 et à « Après l'entretien » pour l'enquête N°2.

- Un apprenti repart avec « une vision globale de la formation, mon évolution personnelle et professionnelle tout au long de celle-ci »
- « Ce sont mes idées préconçues et certaines de mes opinions qui ont évoluées »

Il impacte également la planification :

- L'entretien aide à :
  - « mettre en place un plan d'action »
  - « travailler sur les objectifs et axes d'amélioration du semestre à venir »
- L'entretien fournit :
  - « Des pistes de solution pour la rédaction du nouveau rapport »
  - « Utiliser d'autres moyens pour parvenir à mes objectifs »
- Les actions que les accompagnés disent vouloir mettre en œuvre à l'issue de l'entretien sont, par exemples :
  - « Cet entretien m'a donné des pistes pour mes futurs stages et ma future formation »
  - « Travailler l'anglais », « Continuer l'écoute de l'anglais »
  - « Plus m'investir dans mes projets extra-professionnels »
  - « Continuer à améliorer mes points faibles (professionnels et personnels) »
  - « Planifier les révisions »
  - « La recherche d'entreprises internationales »
  - « Définir quel formation, métier, je pourrais faire à la suite de mon diplôme »
  - « Faire des démarches pour m'ouvrir au monde professionnel (étude des offres d'emploi et préparation des dossiers d'inscriptions) »
  - « Mettre à jour mon CV »
  - « Modifier ma façon de demander des renseignements. Réussir à contacter des personnes impliquées dans le projet directement et pas des intermédiaires. Reprendre la rédaction du rapport. M'entraîner à l'oral sur mon lieu de travail »
  - « Appliquer le plan d'action à savoir regarder la TV en anglais en vue d'améliorer mon niveau, faire des recherches plus approfondies sur les possibilités d'avenir, les différentes formations et les différentes offres d'emplois qui m'intéressent ».

#### **9.2.1.4 Situations à risques ou avec difficultés**



Les répondants à l'enquête « Après l'entretien » ont rencontré les situations à risques suivantes :

- Changements de maître d'apprentissage : 50% (réponses « Tout-à-fait » et « en partie » d'accord)
- Manque de suivi du maître d'apprentissage : 36%
- Changements intempestifs de la mission en entreprise : 21%
- Mission en entreprise en inadéquation avec la formation : 21%
- Changements de l'accompagnateur école : 14%
- Plans sociaux dans l'entreprise : 7%
- Fermeture de site : 7%
- Changement d'entreprise : 7%

#### **9.2.1.5 Actes et savoir-faire**

L'entretien suscite des actions (93% des répondants – Après l'entretien -). Il aide à développer des savoir-faire:

- « Je peux présenter mon profil professionnel de manière adaptée »
- Modifier les « méthodes de travail »

Pour un accompagné, « les conseils mis en application » dénotent de l'utilité de l'entretien.

Au cours de l'entretien même, l'accompagné peut prendre l'initiative de l'action et vouloir aborder des sujets tels que:

- « savoir si mon projet professionnel pouvait évoluer sur les 2 ans de manière différente que convenu en 2011 »
- « Comprendre quels sont les points à améliorer pour obtenir la validation d'une étude scientifique et technique (projet de deuxième année d'école d'ingénieur) »
- « Parler de mon projet de formation individualisé, du projet de fin d'étude et des TPE »
- « faire le point sur la mission à l'étranger et l'initiation à la recherche, valider le projet de fin d'étude, rédiger les TPE pour le 5ème semestre, discuter de mon choix après l'obtention du diplôme ».

### **9.2.1.6 Contrôle**

L'entretien est perçu comme un moment pour « Faire un bilan ». Il permet parfois de compléter l'information relative à des évaluations pendant la formation, comme d'obtenir :

- « Des explications claires et précises sur les différents points n'ayant pas permis la validation de l'EST [Etude Scientifique et Technique] à la première session de passage ».

Des sentiments de contrôle d'adaptation sont évoqués :

- « [Je suis] Rassuré quand à ma position globale »
- « une confiance en mon projet »
- « Toutes les qualités humaines et pro et tout le reste... Je ne vais pas m'étendre sur le sujet mais je suis plus que satisfait et grandi par cette formation »

### **9.2.1.7 Ressources**

L'entretien accompagne le développement de nouvelles ressources. C'est d'ailleurs l'un des objets essentiels des plans d'action (cf. la planification ci-avant : 9.2.1.3 Représentation) :

- Il « m'a permis de mettre en lumière mes points faibles et de les améliorer »
- « mettre en place un plan d'action, les outils pour cela... »
- Evolution du « comportement : plus de recherche »

L'entretien a permis de mettre en évidence des apports en termes de méta-connaissances relatives à la conduite de sa formation:

- « J'ai appris sur mes capacités, mes points à travailler et sur moi-même »
- « J'ai beaucoup appris à me remettre en question »
- « Je suis restée la même mais cela m'a amélioré »
- « J'ai dû prendre sur moi pour réussir à atteindre mes objectifs »
- « valorisation du travail fourni »
- fournit des « axes de réflexion »
- « m'a permis de mettre en lumière mes points faibles et de les améliorer »

- « J'ai appris à être plus persévérante et déterminé car les entretiens sont difficile à supporter psychologiquement. Ces entretiens étaient surtout situés sur les points faibles pour pouvoir les améliorer »

### **9.2.1.8 Compromis cognitif**

Les entretiens individuels ont été utiles dans des décisions à prendre pour leur formation pour 67% des apprentis. Des décisions concernées sont :

- « Eventuelles poursuites d'études, thèmes de mémoires ».
- « Prendre en charge une mission pour un voyage à l'étranger »,
- « Poursuite de l'école d'ingénieur, projet professionnelle, % de mon temps libre, intensification du travail sur certaines matières, modification de ma méthodologie »
- « Mon parcours métier en relation avec ma volonté future (mis en évidence par xxxx [nom de l'enseignant formateur]) sans cet avis je serai aller dans un parcours sans intérêt pour mon cursus. Merci encore en passant (sincèrement) ».
- « Je repars avec : des choix à faire pour la dernière année, des informations clés pour préparer l'orientation après le cursus, des pistes à explorer pour mon projet d'emploi et une ligne de conduite pour le projet de fin d'étude »
- « Se positionner [se présenter] par rapport aux élections de délégués de classe »

L'entretien d'accompagnement semble impacter la prise de risque en développant un plus grand sentiment de confiance:

- « Savoir que quoi qu'il arrive quelqu'un est derrière nous pour peu qu'on soit motivé »
- « se sentir suivi »

Il fournit :

- « des rappels sur des points de vigilance à avoir à l'esprit pour avancer »

Il peut consolider une conduite en cours :

- « J'ai davantage été conforté dans mon positionnement dans l'entreprise et en centre plutôt qu'apparis réellement quelque chose ».

L'influence de l'entretien d'accompagnement peut aussi s'exprimer en termes de contrat de performance :

- « Sans parler de décisions, c'est davantage un gain de confiance et une ambition revue à la hausse que je retiens de ces entretiens ».

## **9.2.2 Maîtrise de la situation d'entretien par l'accompagné**

Ce que disent les accompagnés de la situation d'entretien par elle-même montre que cette situation s'apparente également à une situation dynamique que doit maîtriser l'accompagnateur.

### **9.2.2.1 Système d'intention**

Des réponses des accompagnés relatives à l'utilité qu'ils perçoivent pour les entretiens ou à leurs attentes à l'égard des entretiens font référence à des intentions:

- « définir de nouveaux objectifs »
- « savoir sur quoi travailler (perso et pro) sous formes d'axes d'amélioration »
- « être informé de la suite des événements »
- « Faire un bilan »
- « voir l'appréciation de mon travail »
- « faire un état d'avancement régulier et voir ses progrès »
- « Point sur la période écoulé, projection sur la période suivante. Mise en évidence des points à travailler et des points où on a de l'avance. Ne pas hésiter à suggérer voir à prendre de l'avance sur le programme »

Néanmoins, un accompagné semble sans intention, et un autre à une visée d'état émotionnel plus que d'objectif d'action :

- « aucune [attente], c'est le premier »
- « en ressortir serein »

### **9.2.2.2 Représentation**

Dans les réponses aux questions de l'enquête, des représentations des accompagnés sur les entretiens apparaissent :

- « Ces entretiens servent à progresser, personne n'est là pour nous juger (les jurys semestriels sont là pour ça). Pour moi, ces entretiens s'apparentent aux entretiens individuels

de progression existant en entreprise, et il n'y a pas de crainte à avoir que lorsqu'on sait que les objectifs ne sont pas atteints du tout »

- « les entretiens individuels sont là pour nous aider »
- « Utile pour nous recadrer lorsqu'on s'égarer un peu »
- « Il faut aussi qu'il [un nouvel apprenti] se prenne en main pour demander lui-même des entretiens individuel en cas de besoin »

Les recommandations formulées à l'égard de leurs pairs, par les apprentis ayant expérimentés l'entretien, soulignent dans quelles dispositions aborder l'entretien<sup>27</sup> :

- « Ecouter les conseils et se remettre en question suite à ces conseils »
- « De prendre en considération les remarques qui sont dites même si c'est difficile à entendre ».
- « De poser toutes les questions quelques soit la provenance »
- « ne pas hésitez de parler de TOUT avec son tuteur. Demande de l'aide, établir un plan d'action avec planning à la fin de cet entretien et le suivre ! »,
- « Ne pas hésiter à parler des problèmes, que ce soit personnels, en entreprise ou à l'école ».
- « En profiter pour échanger un maximum car ces moments sont privilégiés. C'est le moment de poser un maximum de questions et d'en tirer le maximum pour avancer personnellement et professionnellement.»
- « Se livrer, écouter les conseils et le prendre comme une démarche d'amélioration personnelle et non pas sous forme de reproches (chose que je n'avais pas fait au début). J'en tire que du bon donc je le conseil ».

L'accompagné est invité par ses pairs à anticiper son entretien qui est planifié chaque semestre :

- « Préparer au mieux ces entretiens ».
- « rdv par semestre (en entreprise ou au centre) »

Le moment auquel il se déroule induit des besoins pour l'accompagné :

---

<sup>27</sup> J'ai hésité entre un classement de ces formulations commençant par des verbes d'action dans les intentions ou dans les représentations. J'ai opté pour les représentations car ici l'action concerne plus une posture à prendre, un état d'esprit à avoir, des actions qu'il convient d'adopter au service des intentions.

- « faire un point sur les résultats du concours et fixer des objectifs »
- « discuter du sujet du projet de fin d'année et des orientations de fin d'étude »

### **9.2.2.3 Situation et ses caractéristiques**

L'entretien est qualifié par un accompagné d'« échange dynamique avec une réponse à de nombreuses questions ».

### **9.2.2.4 Facilités, difficultés et risques perçus**

Les questions de l'enquête portant sur ce qui a été aisé ou difficile dans l'entretien apportent des éléments complémentaires sur les actes posés et le ressenti associé:

- Ce qui a été aisé :
  - « parler »
    - « parler de l'entreprise »
    - « Décrire ma situation, mon travail en entreprise »
    - « Parler de mes missions et de ma progression à l'entreprise »
    - « parler de moi et de ce que j'ai réalisé lors de ce dernier semestre »
    - « donner mon point de vue ».
    - « D'énoncer les difficultés en entreprise »
    - « identifier les points faibles de mon rapport »
    - « Poser des questions et parler des difficultés »
  - « La prise de contact, rentrer dans le sujet ».
- Ce qui a été difficile :
  - Parler « des difficultés avec le tuteur en entreprise (peur d'empirer la situation) ».
  - « Donner mon opinion sur la formation »
  - « reproduire la démarche macro --> micro et réussir à synthétiser les informations »
  - « Trouver d'autres objectifs »
  - « Définir mes Objectif pour le futur »
  - « Trouver mes points forts en vue de préparer un futur entretien d'embauche »
  - « improviser un entretien d'embauche (3 qualités et 3 défauts) + argumenter »
  - « Réfléchir a des questions que je ne m'étais jamais posées ».

Ce qui est facile pour l'un ne l'est de toute évidence pas pour un autre. L'accompagnateur devrait savoir composer avec la particularité de chacun.

### **9.2.2.5 Contrôle**

Les sentiments éprouvés par les accompagnés pendant ou à l'issue de l'entretien fournissent des informations relatives aux contrôles effectués.

Les accompagnés « Fin de formation » sont 100% à avoir le sentiment d'avoir été écoutés, respectés, conseillés, aidés de façon personnalisée avec des conseils pertinents.

Le sentiment de confiance dans l'accompagnateur est exprimé :

- « Mon EF [enseignant formateur] m'aide à évoluer, me conduit à changer de comportement et assure mon suivi pour m'orienter et me corriger »
- « avis extérieur et objectif »
- « se sentir suivi »

33% des accompagnés ont éprouvé de la crainte avant leur entretien :

- Craintes par rapport à eux-mêmes :
  - « De ne pas pouvoir répondre aux questions posé par l'ingénieur formateur »
  - être mis en cause : « Recadrage ».
- Craintes par rapport à l'attitude du formateur :
  - « De n'être qu'un apprenti parmi tant d'autre »
  - de faire le jeu de « stéréotype ou encore discussion sans fond »
  - « que l'on dise ce qui ne va pas seulement. Il faut aussi parler de ce qui est bien car ça peut décourager d'entendre uniquement du négatif sur son travail ».

La crainte peut générer des formes de résistance chez l'accompagné. C'est probablement un savoir-faire de l'accompagnateur que de l'aider à dépasser cette situation initiale :

- « [Ma crainte était] Le fait d'être jugé (impression personnelle uniquement pas une réalité bien au contraire). Au début j'avais une sorte de barrière qui faisait que chaque entretien se

déroulait sous forme de joute/conflit qui au final après une prise de conscience personnelle se sont terminées mieux que je ne le pensais (relation avec mon EF, échange, autres la liste est longue) ».

Certains n'ont pas de crainte à l'égard des entretiens :

- « Pour moi, il n'y a pas de crainte à avoir. Ces entretiens servent à progresser, personne n'est là pour juger (les jurys semestriels sont là pour ça). Pour moi, ces entretiens s'apparentent aux entretiens individuels de progression existant en entreprise, et il n'y a de crainte à avoir que lorsqu'on sait que les objectifs ne sont pas atteints du tout »
- « Aucun les entretiens individuels sont là pour nous aider ».

A l'issue de l'entretien les accompagnés « Après l'entretien » sont dans un état d'esprit ou émotionnel positif pour 64% d'entre eux (21% n'expriment pas de réponse et 14% restent neutres ; aucune réponse négative n'apparaît en tant que telle).

Les qualificatifs décrivant cet état émotionnel sont :

- « Dans un très bon esprit et motivée »
- « Motivé et confiant »
- « Je me sentais assez à l'aise »
- « Enthousiaste »
- « Assez content »
- « Plutôt bon »
- « Confiant et volontaire »
- « Rassurée sur certains points »
- « rassurée, sereine, impatiente de faire le point sur mes missions (ME etc.) et sur l'état d'avancement de mes objectifs après diplôme »
- « Normal ».
- «je suis très satisfaite des entretiens avec mon EF [enseignant formateur] parce que j'ai le sentiment d'avancer, de faire le point sur l'état actuel et futur des projets, d'avoir été orientée, conseillée, etc. »

### **9.2.3 Maîtrise de la situation d'entretien par l'accompagnateur**



A partir des réponses des accompagnés aux enquêtes peuvent être dégagées des composantes du système de maîtrise de la situation d'entretien par l'accompagnateur.

### **9.2.3.1 Mission**

La mission découlant des attentes à l'égard de l'accompagnateur lors de l'entretien serait d'aider l'accompagné dans la mise en œuvre de son projet de formation.

### **9.2.3.2 Système d'intention**

Il est attendu par les accompagnés que l'accompagnateur personnalise cette aide au contexte et à la personne de l'accompagné :

- « Mon EF [enseignant formateur] m'aide à évoluer, me conduit à changer de comportement et assure mon suivi pour m'orienter et me corriger »

L'implication de l'accompagnateur à cette fin est attendue des accompagnés :

- « la motivation de faire avancé les choses, savoir expliqué »

### **9.2.3.3 Représentation**

Les accompagnés souhaitent que l'accompagnateur anticipe l'entretien. Préparation de l'entretien et connaissance de l'accompagné sont des éléments mentionnés comme facilitants :

- « déjà préparé à l'avance (trame, relevé de notes, connaissance de mon dossier) »
- « Le fait que l'intervenant connaissait déjà mon profil et mes attentes »
- « Sa connaissance de moi »

Un accompagné attend une planification des séquences de l'entretien selon les étapes :

- « Point sur la période écoulé, projection sur la période suivante. Mise en évidence des points à travailler et des points où on a de l'avance. »

### **9.2.3.4 Situation et ses caractéristiques**

La qualité d'accueil de la personne est importante et facilite l'entretien :

- « RDV prévu, seul dans un bureau [...]. Un café tout simplement ! »

- « Le cadre plus détendu, moins formel et plus « intime » qui permet d'aborder davantage de sujets qu'une réunion par exemple »

### **9.2.3.5 Actes et savoir-faire**

Des thèmes abordés fréquemment dans les entretiens ont été proposés sous la forme de listes à valider dans l'enquête « Fin de formation ». Les réponses sont une indication de leur fréquence. Un groupe de thèmes a été cité avec de l'ordre de 80% des réponses et plus :

- méthodes de travail (100%)
- mission en entreprise (100%)
- matières académiques (89%)
- projet professionnel (89%)
- ressenti du vécu en entreprise (78%)
- relations avec le maître d'apprentissage en entreprise (78%).

Un deuxième groupe de thèmes apparaît autour de 67% des réponses. Il concerne :

- vie dans l'école :
  - insertion dans la promotion
  - ressenti sur la vie dans l'école.

Un troisième groupe est moins systématique, avec des taux de réponse compris entre 22 et 44%. Il rassemble les thèmes :

- recadrages (44%)
- système de formation (44%)
- motivation (33%)
- sens des activités (22%).

Les « remarques constructives » et les « conseils pertinents » sont évoqués comme « utiles » par les accompagnés.

### **9.2.3.6 Ressources**

Parmi les ressources que peut déployer l'accompagnateur, les qualités humaines suivantes sont évoquées comme facilitantes:

- Le « bon relationnel avec l'EF [enseignant formateur] »
- La « franchise »
- « C'est une personne à l'écoute, très pédagogue et qui aime le métier de formateur »
- « Toute ses qualités humaines et pro »
- « Formateur sympathique »
- « Le sourire de mon formateur »
- Accompagnatrice « encourageante, rassurante »
- « Je n'ai pas eu l'impression d'être jugé »
- L'accompagné a pu « Expliquer mes résultats précédents »
- L'accompagnateur « explique bien la situation et rassure beaucoup »
- « Le dialogue et la reformulation des concepts »
- Son « aide »

Les réponses des accompagnés aux questions relatives aux facteurs de qualité d'un entretien et aux qualités attendues chez l'accompagnateur apportent les compléments suivants :

- L'écoute et le conseil, personnalisés et pour chaque situation, sont les deux qualités les plus évoquées
- « Compréhensif, vulgarisateur, abordable »
- « Rigueur, compréhensif, quelqu'un qui se soucis réellement des élèves dont il est en charge »
- « Disponibilité, impartialité »
- « Empathique »
- « Rassurant »
- « le savoir et la pédagogie »
- « réactif »
- « Une bonne relation et une bonne compréhension de l'autre »
- « la motivation de faire avancé les choses, savoir expliqué »
- « Etre humain, patient (elle en a eu beaucoup et il fallait en avoir avec moi) »
- « d'informer et préparer l'apprenti »

- fournir une « Vision long terme, aide ponctuelle et soutien »
- assurer un « Suivi régulier pour remettre rapidement dans le droit chemin ».
- que le formateur sache argumenter ses avis.
- « Accorder à chacun le même temps et la même écoute »
- « Le suivi d'un seul et même enseignant sur la durée de la formation ».
- que l'accompagnateur ait une « expérience professionnel (en entreprise) » et « une grande expérience du marché du travail ».
- « Ne pas se laisser berner. Fouiner, gratter la surface »
- « il est nécessaire aussi pour la personne interrogée de se plier aux règles ».
- « éviter les monologues ».

### **9.3 La gestion de la relation humaine**

Au cours de l'analyse des données des deux enquêtes, j'ai peiné à trouver pour certaines d'entre elles une place satisfaisante parmi les composantes de la maîtrise des situations dynamiques. Ces données ont en commun qu'elles stipulent des attentes, besoins ou exigences à l'égard de la relation avec l'accompagnateur. Et donc, elles révèlent des points attendus de la conduite de l'entretien par l'accompagnateur.

Ainsi, il me semble que dans le cadre des interactions entre humains, une composante est à ajouter à celles déjà listées pour la maîtrise d'une situation dynamique : la gestion de la relation. Il me semble qu'elle nécessite d'être identifiée au même titre que la gestion du temps ou la gestion des risques, en tant qu'un champ primordial influant le compromis cognitif.

Les réponses des accompagnés aident à repérer des points clés auxquels doit veiller l'accompagnateur pour la gestion de cette relation et l'efficacité de l'entretien.

#### **9.3.1 Spécificités à prendre en compte**

##### **9.3.1.1 L'accueil inconditionnel de la personne**

Les accompagnés expriment le besoin d'être accueillis tels qu'ils sont par l'accompagnateur. Quelques grandes dimensions sont identifiables pour y répondre de la part de l'accompagnateur :

- L'écoute :
  - les accompagnés soulignent leur sentiment d'avoir été écoutés, respectés, conseillés, aidés de façon personnalisée avec des conseils pertinents.
- Le non-jugement :
  - « Pour moi, il n'y a pas de crainte à avoir. Ces entretiens servent à progresser, personne n'est là pour juger (les jurys semestriels sont là pour ça).
  - « Je n'ai pas eu l'impression d'être jugé »
  - « [Ma crainte était] Le fait d'être jugé (impression personnelle uniquement pas une réalité bien au contraire). Au début j'avais une sorte de barrière qui faisait que chaque entretien se déroulait sous forme de joute/conflict qui au final après une prise de conscience personnelle se sont terminées mieux que je ne le pensais (relation avec mon EF, échange, autres la liste est longue) ».
- L'engagement : au-delà même de l'écoute, il y a la disponibilité et l'implication de l'accompagnateur dans la rencontre et l'aide de l'accompagné :
  - « une entière attention de l'enseignant formateur, qu'il apporte des réponses, qu'il soit investi dans son rôle »
- Une rencontre personnelle :
  - « Le fait que l'intervenant connaissait déjà mon profil et mes attentes »
  - « Sa connaissance de moi »
  - « déjà préparé à l'avance (trame, relevé de notes, connaissance de mon dossier) »
  - En opposition à la crainte exprimée par des accompagnés :
    - « De n'être qu'un apprenti parmi tant d'autre »
    - de faire le jeu de « stéréotype ou encore discussion sans fond »

- L'authenticité : cette existence nécessite une relation vraie, en témoignent ces qualités attendues des accompagnateurs :
  - « Disponibilité, impartialité »
  - La « franchise »
  - « avis extérieur et objectif »
- L'accueil : l'accueil matériel est une manifestation appréciée de cette attention à la personne :
  - « RDV prévu, seul dans un bureau [...]. Un café tout simplement ! »
  - « Le cadre plus détendu, moins formel et plus « intime » qui permet d'aborder davantage de sujets qu'une réunion par exemple »

### **9.3.1.2 Exister au regard d'autres**

Les accompagnés montrent combien le regard d'un autre est important pour leur évolution :

- « Savoir que quoi qu'il arrive quelqu'un est derrière nous pour peu qu'on soit motivé »
- « se sentir suivi »
- « Mon EF [enseignant formateur] m'aide à évoluer, me conduit à changer de comportement et assure mon suivi pour m'orienter et me corriger »

Cette existence au regard d'autrui semble contribuer à la prise de risque et à l'engagement de l'accompagné dans l'action.

- « [Mon accompagnatrice] a bien plus d'un rôle d'EF [enseignant formateur] pour des raisons d'éloignement familiales. Sans référent je n'aurai pas progresser, ni avancer dans ma prise de confiance professionnelle et personnelle ».

### **9.3.1.3 Engagement de l'accompagné**

L'entretien d'accompagnement apparaît comme jouant sur l'engagement des accompagnés. Cette notion d'engagement pourrait trouver sa place parmi les composantes de la maîtrise des situations dynamiques en tant qu'intensité de l'intention dans l'instant et dans la durée.

- « Re-motivation. Ré-évaluation des opportunités de développement entreprise/école »

- « redonner de la motivation lors d'une période difficile »
- « Plus m'investir dans mes projets extra-professionnels »
- « Continuer à améliorer mes points faibles (professionnels et personnels) »

Cela touche également à la notion d'orientation et de volonté de l'accompagné auquel l'accompagnateur devrait prêter attention :

- « Mon parcours métier en relation avec ma volonté future (mis en évidence par xxxx [nom de l'enseignant formateur]) sans cet avis je serai aller dans un parcours sans intérêt pour mon cursus. Merci encore en passant (sincèrement) ».

#### **9.3.1.4 Valorisation – Image de soi**

Explicitement ou implicitement, les réponses des accompagnés peuvent renvoyer à la notion de valorisation et d'image de soi :

- Besoin d'avoir une « valorisation du travail fourni »
- « Sans parler de décisions, c'est davantage un gain de confiance et une ambition revue à la hausse que je retiens de ces entretiens ».
- Craintes :
  - « De ne pas pouvoir répondre aux questions posé par l'ingénieur formateur»
  - être mis en cause : « Recadrage ».
  - « que l'on dise ce qui ne va pas seulement. Il faut aussi parler de ce qui est bien car ça peut décourager d'entendre uniquement du négatif sur son travail ».

L'évolution de l'image de soi peut conduire à des évolutions de l'affirmation de soi :

- « Se positionner [se présenter] par rapport aux élections de délégués de classe »

#### **9.3.1.5 Identité de l'accompagné**

Les remises en cause suscitées par la formation ne sont pas sans questionner l'identité de la personne. L'accompagnateur devrait être très attentif aux prises de risques, efforts et questions sous-jacents à toute évolution :

- « Je suis restée la même mais cela m'a amélioré »
- « J'ai beaucoup appris à me remettre en question »
- « J'ai dû prendre sur moi pour réussir à atteindre mes objectifs »

- « J'ai appris sur mes capacités, mes points à travailler et sur moi-même »

### **9.3.1.6 Qualités humaines de l'accompagnateur**

Pour répondre à ces besoins, des qualités humaines de l'accompagnateur ont été citées. Quelques-unes sont reprises ici pour les souligner :

- « C'est une personne à l'écoute, très pédagogue et qui aime le métier de formateur »
- « Rigueur, compréhensif, quelqu'un qui se soucie réellement des élèves dont il est en charge »
- « Etre humain, patient (elle en a eu beaucoup et il fallait en avoir avec moi) »
- « une bonne compréhension de l'autre »
- « explique bien la situation et rassure beaucoup »
- « abordable »
- « Empathique »
- « Le sourire de mon formateur »

### **9.3.1.7 Place des attentes**

Les accompagnés expriment des attentes. Ils souhaitent qu'elles soient prises en compte par l'accompagnateur (par exemple que l'accompagnateur soit une personne à l'écoute). C'est un paramètre spécifique à l'être humain. Quelle place lui donner dans le modèle du système de maîtrise des situations dynamiques ?

Du point de vue de l'accompagné, j'ai considéré que les attentes étaient à rapprocher de la notion de pronostic ou d'anticipation : s'attendre à ce que la situation ait telle ou telle configuration, évaluée comme plus ou moins favorable pour la personne. Mais la notion d'attente peut glisser vers la notion de besoin. Là, il s'agirait peut-être davantage d'un paramètre de situation qui doit être satisfait pour le bien-être perçu du point de vue de l'individu. La notion d'attente a aussi un lien avec l'intention en ce qu'elle exprime une attente de l'individu au regard de sa capacité à agir sur l'environnement et/ou sur lui-même. La confrontation des attentes aux paramètres des situations peuvent générer satisfaction ou insatisfaction chez l'accompagné.



Du point de vue de l'accompagnateur, les attentes de l'accompagné peuvent être considérées comme des paramètres de situation caractérisant, pour une part, l'accompagné à l'instant de l'entretien. Leur impact sur les intentions (par exemple les attentes au regard du projet professionnel), sur l'engagement (par exemple avoir un accompagnateur qui « rassure » ou encourage), sur les représentations (avec le besoin perçu par l'accompagnateur de parfois exercer un « recadrage » ou de « faire évoluer » l'accompagné) et sur la satisfaction ou l'insatisfaction de l'accompagné en font des éléments importants à élucider.

#### **9.4 Synthèse de l'analyse du contexte des entretiens**

La conclusion de cette partie qui était vouée à situer les entretiens d'accompagnement des apprentis ingénieurs dans leur contexte et à mieux caractériser leurs acteurs, dégage plusieurs points :

- L'ensemble des informations recueillies semblent cohérentes, avec globalement une concordance des buts des acteurs, des tâches prescrites et des tâches réalisées (pour les informations présentées jusqu'alors), des valeurs ajoutées produites. Les rôles semblent bien adoptés par les deux acteurs principaux, accompagnateurs et accompagnés.
- Le modèle de la maîtrise des situations dynamiques permet :
  - Une organisation et une lecture des informations
  - De dégager deux systèmes de maîtrise de la situation dynamique d'accompagnement par l'accompagnateur, l'un au regard des attentes de l'institution, l'autre au regard de celles des accompagnés
  - De mettre en évidence un système de maîtrise de la situation dynamique de formation par l'accompagné

- Le modèle de la maîtrise des situations dynamiques pourrait être complété d'une dimension « gestion de la relation » dans le cadre d'une interaction humaine pour rendre compte des informations recueillies.

Comme cela a déjà été évoqué, je souligne la multitude de questions et de situations combinées à la diversité des cas individuels qui sont à traiter en une heure d'entretien. Des grands domaines sont à aborder (acquisition des savoirs théoriques, parcours en entreprise, posture professionnelle, projet individuel et professionnel, acquisition du diplôme) dans une déclinaison spécifique liée à la trajectoire de l'apprenti (formation et expérience antérieure, personnalité), à la particularité de son contexte d'entreprise (mission, tuteur), au moment de sa formation, à ses aspirations professionnelles (identifiées ou non, qui plus est), à son profil de personnalité, etc.

La situation même de l'entretien d'accompagnement peut susciter des freins ou des réticences auxquels l'accompagnateur se trouve confronté.

Les livrables de l'entretien s'effectuent en termes d'objectifs à atteindre. Concrètement, ils correspondent aussi à des conseils, méthodes, outils avec lesquels repartent les accompagnés. La mise en œuvre de ces conseils peut constituer un objectif.

L'évolution des comportements de l'accompagné pour développer des comportements professionnels apparaît comme un enjeu fort de l'entretien d'accompagnement tout comme la préparation de décisions d'orientation. Elles passent en règle générale par des remises en cause personnelles, plus ou moins aisées et par un important travail sur soi.

On comprend alors l'exigence de professionnalisme qu'ont les accompagnés. Ce besoin est exprimé dans les qualités attendues d'un accompagnateur ou quand les accompagnés pointent des dysfonctionnements ou des défauts repérés dans

l'accompagnement au fil de leur parcours. Particulièrement, il est important pour sécuriser le travail de remise en cause, et donc de fragilisation temporaire de l'individu, pour que les conditions soient en place pour qu'ils se sentent en sécurité. En tout premier lieu, probablement, l'accompagné attendrait de sentir qu'il n'est pas un numéro, mais une personne à qui l'accompagnateur va totalement se consacrer pendant l'entretien qui lui est dédié. Plus largement, l'entretien d'accompagnement est une rencontre, dans un espace-temps défini, entre deux personnes aux attentes et enjeux différents. Cela engage un contrat de confiance mutuelle.

Les systèmes de maîtrise de la situation d'entretien mis en évidence à partir des attentes de l'institution et des accompagnés laissent dans l'ombre la façon dont s'exerce ce professionnalisme. En particulier, peu d'informations apparaissent relatives à la stratégie de conduite de l'entretien, aux compromis cognitifs qui en jalonnent le déroulement, aux moyens de contrôle utilisés, aux représentations de l'accompagnateur.

Globalement se pose la question de l'activité de l'accompagnateur pour répondre aux attentes de l'institution et de l'accompagné.

Comment s'y prend l'accompagnateur avec tous ces paramètres pour aboutir à ce que d'un premier entretien où les apprentis ne savent pas bien en quoi consiste l'accompagnement, ils soient unanimes à dire qu'ils en tirent profit et à le recommander à leurs pairs en fin de formation ?

L'objet de la partie qui va suivre est d'explorer l'activité de l'accompagnateur pendant l'entretien.

## **10 ANALYSE D'UN ENTRETIEN ET D'UN PARCOURS EMBLEMATIQUES : LE CAS D'ISABELLE**

### **10.1 Introduction à l'entretien N°18**

L'analyse d'un entretien emblématique va permettre à la fois de présenter le contenu d'un entretien type et de premiers résultats. Ces derniers seront étoffés ultérieurement par l'analyse d'autres entretiens.

L'entretien choisi est l'entretien N°18 avec Francis pour accompagnateur et Isabelle comme accompagnée. Cet entretien aborde, avec leur complexité, la plupart des grands thèmes objets de l'entretien. De plus, l'accompagnée, Isabelle, s'exprime avec aisance et assez librement, ce qui facilite l'identification des situations, invariants, règles d'action, buts. Cet entretien a donné lieu à un entretien sur autodebrief avec l'accompagnateur, l'entretien N°35.

Emblématique ne signifie pas que cet entretien recouvre pour autant tous les invariants ni toutes les variables de situation et de conduite de l'entretien, mais qu'il ouvre la possibilité d'en identifier un nombre important, et de poser en cela des bases pour la suite de cette recherche.

Les résultats vont être organisés en deux grandes rubriques. La première concernera le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné en tant qu'objet de la conduite de l'entretien. La seconde aura pour sujet la conduite de l'entretien vue comme maîtrise de la situation dynamique d'entretien par l'accompagnateur.

Une présentation générale de l'entretien va maintenant être faite. Elle introduit l'analyse plus détaillée qui suivra.

### **10.2 Familles de situation (entretien N°18)**

### **10.2.1 La situation propre de l'entretien N°18**

Cet entretien correspond au deuxième entretien individuel de la formation (E2). Il se déroule alors que 37% du temps de la formation est déjà passé.

C'est en fait le quatrième entretien entre les deux acteurs. Le premier s'est tenu au moment de la signature du contrat d'apprentissage pour définir la mission de l'apprentie, le second et le troisième au début de la formation, l'un lors de la visite en entreprise et l'autre lors de l'entretien individuel en centre.

L'entreprise semble traiter pour la première fois avec le Cesi pour accueillir un apprenti.

### **10.2.2 Séquences et thématiques**

L'entretien entre Francis et Isabelle peut être décomposé en séquences temporelles relatives à un thème relevant des objectifs du dispositif et/ou des deux acteurs de l'entretien. La limite de cette découpe tient principalement à ce qu'une même séquence peut contribuer au travail simultané de plusieurs thèmes. Ainsi, évoquer les relations avec le tuteur contribue aussi à décrire la posture de l'ingénieur. Il en est de même lorsqu'est abordée la mission en entreprise, etc.<sup>28</sup>

Le tableau (19.16 Annexes B : Séquences de l'entretien « Francis accompagne Isabelle » N°18) montre le séquençage détaillé et l'objet des échanges entre accompagnateur et accompagné. Les thèmes mentionnés correspondent à ceux qui paraissent le plus explicite dans la conversation. Les principaux sont énumérés dans le paragraphe qui suit.

### **10.2.3 Durées et répartition du temps**

---

<sup>28</sup> Cet aspect laisse à penser que l'accompagnateur peut opérer un traitement du type « multi-fils » (Amalberti, 2013).

Cet entretien est relativement long (71 minutes pour une médiane des entretiens enregistrés de 47 minutes et un maximum à 77 minutes; Francis mène des entretiens sensiblement plus longs que ses confrères). Le traitement des thèmes, outre le fait, comme cela a déjà été remarqué, qu'il peut s'appliquer simultanément à plusieurs, a pu aussi s'effectuer en plusieurs séquences non-successives, comme cela a été le cas pour la mission à l'étranger, le changement d'entreprise ou la posture d'ingénieur. Il est frappant de noter que selon cette découpe, 26 séquences se sont succédées avec des durées allant de 17 secondes à 12 minutes 30 secondes.

La répartition du temps s'est opérée en fonction des thématiques :

- La formation dans l'entreprise : 31%
- Le projet professionnel : 22%
- La posture ingénieur : 22%
- Les matières académiques : 16% dont l'anglais : 11%
- Les projets : 8%
- Gestion spécifique de l'entretien (introduction et conclusion) : 1%

La part purement « école » a occupé 24% du temps et la part liée à l'environnement professionnel, en y associant le projet professionnel, a pris 75% du temps.

L'intitulé gestion spécifique de l'entretien est pris ici dans un sens très restrictif puisqu'il regroupe uniquement introduction et conclusion, deux séquences qui ne se rattachent à aucune des autres thématiques.

Il est à relever, que le thème des relations (tuteur, interpersonnelles) correspond à 38% du temps. Celui du changement (d'école, d'entreprise, de secteur d'activité, de métier) correspond à 25%. Il passe à 43% en y ajoutant le temps consacré à l'évolution dans le thème relations interpersonnelles.

## 10.3 Objets et enjeux des séquences

Les principaux objets de l'échange qui ressortent de l'entretien sont :

- **Les matières académiques** : Un point a fait l'objet d'une attention particulière, l'électricité. Ce point de vigilance n'empêche pas que les résultats soient jugés satisfaisants.

*Ar : Euh, là où il y a une difficulté, c'est sur l'électricité, ce n'est pas ton domaine de base, puisque?*

*[...]*

*Ar : Bon, parcours scientifique équilibré, hein, résultat satisfaisant.*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

- **L'anglais** : cette matière académique a été abordée longuement. Les résultats de l'accompagné sont jugés bons. Du coup, l'objet des échanges s'est effectué dans le registre du développement du potentiel de l'accompagnée autour du travail possible d'une deuxième langue et de séjours à l'étranger. Des pistes de travail dans ce sens ont été proposées.

*Ar : Ok, Bon l'Anglais, déjà tu parlais avec un bon avantage, on va dire. Et tu as même énormément progressé puisque là, si on devait tabler sur le score que tu as eu, tu serais diplômée du Toeic. On va dire ... Enfin tu aurais le niveau.*

*[...]*

*Ar : Naturellement chez toi c'est quelque chose qui ne représente pas de difficultés*

*Aé : J'étais partie en Erasmus pendant 3 mois, j'ai pris contact avec des amis grecs espagnols, forcément on parle anglais, c'est aussi un plus, c'est sûr, c'est constant en fait.*

*[...]*

*Ar : [...] pour toi en termes d'anglais, à la limite, c'est peu utile [utilisation d'un portail de langues], dans ce cas-là comme dessus, pour le même prix, gratuit, all inclusive, tu peux avoir l'espagnol, dans ce cas-là tu demandes à xxxx de t'inscrire sur l'espagnol et puis plutôt que de faire l'anglais tu utilises ce portail pour te former à l'espagnol.*

*[...]*

*Aé : Quelque part en même temps je me dis le Toeic si je le passe après la mission à l'étranger je pense que je gagnerai ...*

*Ar : Naturellement*

*Aé : Encore 100 ou 150 points à l'étranger.*

*Ar : Alors à l'étranger, tu gagneras des points, à l'oral !*

*Aé : Oui clairement, clairement mais moi mon but c'est quand même de partir 4 mois en université. [...] Donc je me dis pourquoi pas. Mais vraiment l'espagnol ça me tente bien quand même. Parce que j'avais un bon niveau c'est vrai que la ...*

*[...]*

*Ar : Et donc tu dis, ta mission à l'étranger, tu souhaites la réaliser dans le cadre d'une université?*

*Aé : Principalement parce que chez XXX [l'entreprise] il n'y a aucune ambition de filiale*

*Ar : Il n'y a pas de...*

Aé : *Et c'est quand même délicat de dire: "Et bien voilà, je vais partir avec [le concurrent] au Libéria", forcément, ça va probablement pas passer, donc je pense que l'université c'est ce qui passera plus aisément.*

[...]

Ar : *Pour [l'université de] Little Rock, euh normalement [...] ce sera lui [un formateur] qui prendra en charge ton dossier, ta candidature qui t'expliquera exactement comment constituer le dossier et puis bon moi j'ai un vu un petit peu donc je pourrai te donner un coup de main à l'occasion mais c'est lui qui pilote tout ça.*

[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]

- **La formation au sein de l'entreprise** : la qualité du potentiel de développement qu'offre la situation de l'accompagnée, au regard des objectifs de la formation, est évoquée en termes de :
  - mission
    - domaine d'activité
    - buts
    - interlocuteurs
    - niveau de responsabilité
    - mise en situation managériale
  - relations avec le tuteur et avec la direction de l'entreprise
  - ambiance de travail
  - représentations et possibilités de mise en œuvre de la posture d'ingénieur.

Ar : *Donc un poste en... ? C'est charger d'affaires en maîtrise d'œuvre ou un truc du genre*

Aé : *Oui ça serait plutôt ça ! A moins vraiment d'avoir une grosse spécialité*

Ar : *Le fait que ce soit plus forcément un poste uniquement ou un métier uniquement d'ingénierie technique est-ce que ça te entre guillemets ça te gêne ou... ?*

Aé : *Non mais en fait ça reste vraiment très technique au final puisque là j'étais dans la structure, c'était le dimensionnement de structure, là ça sera le dimensionnement [d'autres composants].*

Ar : *Ah oui ! Donc d'accord en gros le nombre de corps d'état est plus large mais on est à la base sur un métier toujours très technique.*

Aé : *Oui exactement !*

[...]

Aé : *Oui c'est plutôt ça. Ya l'équipe architecture et maîtrise d'ouvrage qui font appel ensuite à la maîtrise d'œuvre. Donc ils nous envoient en fait leur plan globalement on fait un pré-dimensionnement, on dit que là ici ils vont travailler un poteau une poutre et compagnie et donc une fois qu'on est fixé sur la conception on envoie nos plans aux exécutants en fait*

[...]



Aé : Enfin au final ...l'entreprise n'est pas ..., je veux dire sans le dire, dans leur comportement, ils me font bien comprendre que je ne serai jamais ingénieur structure.

Ar : Oui.

Aé : Mais ça, XXXX [le tuteur] me l'avait dit dès le début « De toute façon avec l'école que tu fais avec euh avec ton PFI tu ne seras jamais ingénieur structure » Ah d'accord ! Dès le début ça fait forcément penser à quel...

Ar : C'est pas très très motivant.

Aé : Oui clairement, oui il n'est pas motivant du tout !

[...]

Aé : Et le PDG a demandé l'avis donc à XXXX, donc mon tuteur méchant entre guillemets à XXXX pour savoir ben si ça valait la peine ou pas de s'investir dans une formation et ce qu'il en est ressorti donc de lui et d'un autre cadre c'est "Ben non, elle ne nous pose pas de question, elle n'est pas motivée euh franchement elle n'a pas l'air de s'impliquer". Et j'ai envie de dire mais c'est tout le contraire c'est juste que j'ai pas envie de vous em... embêter avec mes questions donc du coup je les pose aux techniciens, simplement quand on pose des questions sur mon implication bah on ne les pose pas aux techniciens on les pose tout de suite au cadre

[...]

Aé : Là [en entreprise], la motivation on ne la sent pas du tout. Je vais dire moi quand j'arrive au boulot, j'arrive à l'agence, ils font « Pffffffoooooooooooo, moi je vais poser ma dém dans 3 semaines" enfin c'est comme ça, quoi, je vais dire aujourd'hui

[...]

Ar : Est-ce que tu es en situation, je ne suis pas sûr hein mais est-ce que tu es parfois en situation plutôt managériale ou en tout cas de responsabilité de projets ou d'animation d'équipe etc. [...]

Ar : Mais en entreprise? [...]

Aé : Ah bah non, ah bah non, un DUT, ça ne peut pas ... !

Ar : (rire)

Aé : On ne peut pas espérer faire grand-chose avec un DUT ! Attention. Non non globalement je n'ai rien du tout à manager, je fais des plans je veux dire je prends toujours les formations que l'on me donne quoi et ensuite quand on me pose des questions sous forme d'exercices c'est des choses que même un BAC + 5 n'aurait pas vu quoi par exemple. "Ben tiens dimensionnes cette charpente" Là c'est une forme tout-à-fait d'architecture excessivement courbée

Ar : Originale, là, ouais.

Aé : Quelque chose comme ça. J'ai envie de dire même vous, vous ne sauriez pas le faire quoi ! Donc globalement j'en ai parlé avec le tuteur bis qui m'a dit "Mais t'as même pas toutes les informations pour résoudre le problème. Donc comment ? Même moi je ne saurais pas le faire quoi !" [...]

Ar : Non je dis ça parce que, ça j'espère que ce sera plus facile entre guillemets de négocier avec lui sur le fait de te mettre en position un moment donné de responsabilité, alors je vais dire managériales mais au sens large.

Aé : Hum, hum (approbation)

Ar : Vous êtes dans une petite structure donc je suppose que ça sera pas forcément du management de genre locaux mais vis-à-vis d'interfaces externes ou quoi que ce soit, c'est de voir comment on peut te positionner sur une marche supérieure par rapport au simple technicien exécutant.

Aé : C'est vrai que pour l'instant j'essaie un peu de me greffer aux nouveaux projets dès qu'il y a une nouvelle affaire bon ben moi j'aimerais bien faire tels trucs, j'aimerais bien faire l'étude de prix donc que ce soit vraiment à moi qu'on pose des questions, enfin ouais j'essaie maintenant toujours sous couvert du tuteur mais c'est vrai que j'essaie quand même un peu plus de m'immiscer parce que faire des plans toute la journée c'est vraiment Euh... c'est pas mon métier quoi. Donc c'est vrai que j'essaie un peu mais c'est pas évident. Parce qu'ils ont leurs postes et eux ils sont ingénieurs, attention eux ils le sont, pas moi !  
[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]

Pour Isabelle, ces paramètres ne semblent ni satisfaisants pour elle ni pour l'entreprise. Elle a déjà obtenu un changement de tuteur dont la mission n'est

pas officialisée dans l'entreprise. Et elle essaie de s'adapter à une nouvelle mission qui ne lui convient que partiellement. L'accompagnateur invite l'accompagné à relativiser et à prendre du recul. Il finit par se laisser convaincre de l'intérêt d'un changement d'entreprise. Il fournit alors quelques repères pour effectuer un tel changement. Il précise notamment le moment et les rôles propres à l'accompagné et à l'institution.

*Ar : Mais j'ai pas entendu qu'il [le tuteur initial] partait ou je ne sais plus?*

*Aé : Non en fait j'ai demandé à changer de tuteur*

*Ar : Ah oui, c'est ça.*

*Aé : Donc euh, ben oui, voilà pour lui c'était d'accord, puisqu'il n'était pas disponible du tout hein clairement, parce que sur l'année je l'ai vu 5 heures en entretien, donc c'est super rapide donc j'ai demandé à changer de tuteur et ce tuteur-là n'est plus du tout spécialiste en structure [...]*

*Ar : Oui ! ?*

*Aé : Donc au final, je pense qu'on va faire un peu de tout quoi ! Je veux partir sur toutes les facettes de la maîtrise d'œuvre [...]*

*Ar : Et c'est ce que tu veux toi ? Enfin c'est ce qui t'intéresse toi ?*

*Aé : Ben je pense que c'est ce qui est le plus intéressant, au vu de l'entreprise, au vu du contexte actuel, je pense que c'est ce qu'il y a de mieux en fait. Même si à la base je trouve ça dommage mais voilà quoi ? Mais je n'ai pas le choix que de devoir m'adapter. [...]*

*Ar : Et donc oui en terme ne serait-ce que relationnel mais aussi d'attentes le nouveau qui te suit qui va te suivre ?*

*Aé : Oui, il me suit déjà mais le PDG n'a pas voulu signer le nouveau contrat au niveau de l'avenant*

*Ar : L'avenant, ah oui.*

*Aé : Donc oui, officieusement c'est mon tuteur.*

*[...]*

*Ar : Faut, c'est parfois pénible de vivre dans un environnement comme ça, essaies, toi, de de de d'être simplement la caméra qui ausculte ça, pas de l'intégrer pour toi, de dire moi je suis apprentie, j'ai mon boulot, je vais à l'école et puis je me forme, mais de le regarder avec un œil très extérieur en te disant : « Est -ce que la situation est vraiment aussi grave que ça a l'air ? »*

*Aé : Oui, oui oui, oui. Même de l'extérieur je pense que c'est quand même...*

*Ar : Bon, mais poses toi cette question, prends du recul ça t'aidera parce que aujourd'hui tu vis quelque chose qui est certainement enrichissant même si tu ne le sens pas.*

*Aé : D'accord (rire)*

*Ar : Non mais c'est vrai j'essaie de positiver les choses mais vivre dans un contexte pénible euh t'apprend certainement des choses que ceux qui ne vivent pas dans ce type de contexte ne découvrent pas aujourd'hui bien évidemment mais découvriront tôt ou tard, en 40 ans de carrière il serait très étonnant que parmi vous il n'y en ait pas un qui n'ait pas à un moment donné qui ne soit pas confronté à ça.*

*Aé : D'accord*

*[...]*

*Ar : Il y a une fenêtre de tir, si on peut parler comme ça, au retour à la mission à l'étranger, c'est-à-dire que tu auras quitté l'entreprise depuis un moment assez long parce que entre la période que vous allez passer à l'école et la période de l'été de la mission à l'étranger, globalement vous passez 5 mois en dehors de l'entreprise. Souvent à ce moment-là il y a une rupture dans les missions c'est-à-dire que vous finissez votre travail et puis l'entreprise ne compte plus sur vous pendant 5 mois et puis elle se dit: "Bon allez hop on verra bien*

*quand elle rentrera en octobre novembre ce que on lui donnera". Euh il y a une fenêtre de tir-là qui fait que tu ce n'est pas gênant pour l'entreprise si tu la quittes.*

*Aé : D'accord.*

*Ar : Et*

*Aé : Mais c'est d'autant plus difficile puisqu'on est à l'étranger.*

*Ar : Oui alors euh je sais bien, c'est pour ça qu'il faut peut-être s'y prendre un petit peu avant*

*[...]*

*Ar : Bah nous ce qu'on peut faire c'est t'apporter des adresses, des contacts sur des entreprises qui euh sont dans ton corps de métier et que tu ailles au marché et qu'on peut appuyer ta demande nous derrière mais on ne fera pas le marché à ta place*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

- **La posture de l'ingénieur :** elle est aussi abordée au travers du comportement professionnel. L'accompagnée apparaît comme insuffisamment conciliante dans la gestion des désaccords. De même, elle semble faire parfois preuve d'une affirmation forte, trop rapide ou tranchée. Sur la base d'exemples, elle finit par en convenir et d'accepter de travailler cette dimension.

*Ar : Ce qui ressort généralement de toi, c'est que d'emblée t'as un fort niveau d'exigence;*

*Aé : Ouais, ouais, ça c'est vrai je sais que je suis exigeante*

*Ar : [...] mais tu vois tu passes en état de demande vis-à-vis de l'autre donc tu t'es vraiment dans une position plutôt offensive donc l'autre je vais pas dire se sent attaqué mais euh il peut se dire zut bon euh qu'est-ce que je lui réponds, je n'ai rien préparé qu'est-ce que je lui dis?*

*[...]*

*Aé : Donc je pense que, clairement, oui c'est vrai que j'étais pas sèche mais j'étais tranchante quoi ! Voilà moi j'ai fait le travail à l'instant t maintenant on est à l'instant t+4 voilà enfin c'est sûr que j'aurais peut-être pu y aller avec un peu plus de tact mais euh ouais enfin... nous on doit toujours avancer, avancer, avancer c'est pas pour faire le travail d'il y a 4 mois quoi. C'est vrai je suis tranchante à ce niveau-là.*

*[...]*

*Ar : [...] Je suis d'accord, faut être tenace, faut savoir dire ce que on a envie de dire, mais y a, faut s'adapter à la personne qui est en face, des personnes on va pas pouvoir leur dire assez brutalement ou assez franchement, y en a d'autre sur lesquelles il va falloir peut-être le dire en 2 fois ou trouver les formules qui vont bien etc. Hein?*

*Aé : D'accord.*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

- **Les projets de formation :** le principal projet évoqué, à réaliser dans le cadre de la formation, est l'étude scientifique et technique. L'accompagnateur s'est fait préciser le sujet retenu et a exprimé ses attentes

pour des résultats à la hauteur des motivations exprimées depuis longtemps par l'accompagnée pour le sujet choisi

*Ar : Bon sur la suite du parcours, moi j'aimerais peut-être là me focaliser sur l'étude scientifique et technique. C'est quoi le sujet ? Je l'ai peut-être quelque ...*

*Aé : Bah j'ai repris en fait le sujet du mémoire technique*

*[...]*

*Ar : [...] Bon sur la suite études scientifiques et techniques, calcul de structure, ça rentre de toute façon bien dedans, comme c'est ce que tu veux faire, on attend de toi d'avoir un résultat brillant !*

*Aé :: Hum hum*

*Ar : Tu es très motivée, c'est ce que tu cherches à faire depuis deux ans enfin, un an*

*Aé : Oui, oui*

*Ar : On se dit donc, l'aboutissement, elle a tellement voulu faire ça que il faut que ce soit ...*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

- **Le projet professionnel :**

Il a d'abord été évoqué sous l'angle des difficultés rencontrées par l'accompagnée dans son entreprise, de son abandon du désir de changer d'école.

*Ar : Bon pas trop déçue donc de pas avoir abouti dans ton projet de bouger, de trouver une autre école ?*

*Aé : Non, c'est pas grave, fin au final je me dis que je ferai un autre métier, fin... déjà j'ai essayé avec XXXX [personne chargée des relations entreprises] fin même avec Isabelle de trouver une autre entreprise, parce que vraiment je me voyais pas du tout évoluer dans un climat démission constante et patati (?) et donc voilà donc j'en ai parlé à XXXX [professeur de communication], il m'a dit : "Honnêtement bah de toute façon pour cette année, c'est pas la peine, on est en novembre, tu ne trouveras plus, et faire ça pour l'année d'après donc ensuite y a quand même le PFE [projet de fin d'études], enfin le PFE le PFI [projet de formation individualisé] tout ça, et là c'est aussi délicat en fait de trouver ça en dernière année.*

*Ar : Il y a une fenêtre de tir, si on peut parler comme ça, au retour à la mission à l'étranger [...]*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Ont été évoquées ensuite ses larges hésitations quant à la suite à donner à sa formation professionnelle. Ses velléités porteraient aussi bien sur des domaines d'activité, de nouvelles fonctions, ou de nouveaux métiers.

*Aé : Si je peux changer oui ! Même changer à la limite de secteur puisqu'au final je me rends compte que, que, ce soit dans une boîte d'architecture, d'urbanisme, d'économiste globalement non ça me tente plus*

*Ar : Ce milieu-là te tente ...*

*Aé : Ouais, moins, vraiment beaucoup moins parce que je vois même si c'est une grosse boîte même travailler avec xxxx [grosse entreprise] je parlais avec xxxx [collègue de*

*promotion] franchement ça me tente pas du tout quoi ! Il faut être toujours au plus faible, au plus productif, et franchement j'ai pas envie tout le temps d'être sur ce tableau-l. Vraiment pas ? Et puis apparemment, en dose de travail, c'est pareil pour xxxx [collègue de promotion], c'était pareil pour xxxx [collègue de promotion].. Voilà quoi ? Je veux dire ça ne se passe pas spécialement bien ces temps-ci...*

*[...]*

*Aé : C'est pour ça que j'aimerais repartir dans quelque chose qui soit*

*Ar : Et alors ?*

*Aé ]: Pour un projet un peu plus social, mais vraiment enfin à la base j'étais partie plutôt pour de la qualité, de la méthode, enfin vraiment complètement différent mais au final je me dis pourquoi pas en tant que commerciale, enfin j'ai vraiment un attrait quelque part pour l'anglais, pour l'espagnol, pour le chinois aussi que j'avais pratiqué en LV3 et j'ai vraiment envie de quelque chose qui me développe plus, quelque chose qui m'ouvre plus culturellement en fait.*

*Ar : Tu as besoin de relationnel.*

*Aé : Oui et là honnêtement je suis tout le temps face à mes 2 écrans*

*Ar : Ben oui*

*Aé : Franchement je trouve pas ça génial quoi ? Quand je parle on m'envoie chier bon bah voilà quoi ?!*

*[...]*

*Aé : Mais je ne sais pas si vous avez eu l'occasion de lire mon PFI [Projet de formation individualisé], mais pour moi, à la fin, je me dis bon l'ingénierie peut être pour les 5 à 10 prochaines années ok mais vraiment ensuite partir sur un métier plus comme en prof fin professeur enfin vraiment avec un métier*

*Ar : Pfff*

*Aé : Un peu social quoi, quand même vraiment plus, là-dedans quoi, mais bon c'est vrai que c'est dommage, mais au final je m'en rends compte maintenant quoi, je vais dire c'est en allant en fait dans le travail que je me rends compte que l'ingénierie c'est peut-être pas ce qui me correspond le plus en fait, c'est pas le métier dans lequel où je me vois épanouie dans trente ans, vraiment pas, après je verrai hein.*

*[...]*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Le paroxysme de l'échange a été atteint lorsque l'accompagnée a parlé de son questionnement pour repartir vers des études de médecine.

*Aé : Humm parce que justement, je rebondis là-dessus par rapport au fait que je voulais vraiment complètement changer d'études, hein, partir en médecine, donc je me dis : "C'est quand même dommage, j'ai quand même un DUT, là il me reste 1 an et demi avant d'être diplômée, c'est peut-être con de partir en médecine maintenant. »*

*Ar : Je pense !*

*Aé : En même temps, je me dis, oui je me dis je dois encore subir ça pendant un an et demi, enfin subir l'entreprise quoi*

*Ar : Mais, ma pauvre Isabelle...*

*Aé : (rires)*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

L'accompagnateur a alors pris fermement position : de son point de vue l'accompagnée est bien sur la bonne voie et elle ne doit pas généraliser des difficultés rencontrées dans une première expérience. Cet échange conforte

l'intérêt du changement d'entreprise envisagé précédemment dans l'entretien.

*Ar : Si tu repars dans des études de médecine, tu vas devoir subir pendant 8 ans minimum,*  
*Aé : Oui, mais ça sera quelque chose.*  
*Ar : Non ! (en lui coupant la parole)*  
*Aé : Où j'aurai une meilleure volonté !*  
*Ar : Non ! Non ! Je peux te dire que là tu cèdes au syndrome du gazon qui est plus vert ailleurs, qui est plus vert chez le voisin et quand tu te rapproches de son gazon, tu vois que c'est comme chez toi ! Qu'il y a des trous !*  
*[...]*  
*Ar : Mais c'est vrai; donc c'est ça faut non non non, aujourd'hui, si t'avais dû changer de voie, je pense que c'était après le DUT.*  
*[...]*  
*Ar : Non faut pas faut pas désespérer, le contexte actuel est vraiment déprimé, pour tous hein que*  
*[...]*  
*Ar : C'est pas ah donc non non rassures-toi persévères sur ta voie, obtiens ton diplôme de manière à monter sur la marche*  
*[...]*  
*Ar : Et quand tu seras sur la marche après tu pourras évoluer, des gens qui commencent ingénieur qui finissent commercial qui finissent au RH, qui finissent en formation, fin qui finissent qui s'orientent vers...*  
*[...]*  
*Aé : Ben sinon juste pour conclure*  
*Ar : Vas-y*  
*Aé : Ouais, franchement j'aimerais vraiment bien pouvoir compter sur le Cesi pour vraiment pouvoir si c'est possible, changer d'entreprise après la mission à l'étranger.*  
*Ar : Bah nous ce qu'on peut faire c'est t'apporter des adresses, des contacts sur des entreprises qui euh sont dans ton corps de métier et que tu ailles au marché et qu'on peut appuyer ta demande nous derrière mais on ne fera pas le marché à ta place*  
*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

- **La gestion de l'entretien**

L'introduction de l'entretien avait fourni l'objectif de la rencontre (faire le point).

*Ar : Donc bah, comme classiquement, on va repasser en bilan les résultats depuis la fois dernière. Euh ça a l'air d'aller...*  
*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

La conclusion a consisté dans la vérification qu'il n'y avait rien d'autre à se dire (les différents points ayant été actés au fil de l'entretien)

*Ar : Euh le sixième... Bon, on clôt l'entretien là, parce que là on revient sur la discussion*  
*Aé : Oui*  
*Ar : Euh, t'as d'autres questions concernant le ?*  
*Aé : Non non c'est bon, il n'y a pas de soucis*  
*Ar : Donc, c'est bon on peut clore l'entretien*  
*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Ces séquences témoignent de familles de situation caractérisées par :

- des buts
- des lieux : entreprise, école...
- des ressources à mettre en œuvre (celles des matières académiques différent de celles du projet professionnel)
- des échelles de temps (le projet professionnel et les résultats académiques s'inscrivent dans des projections de temps qui peuvent différer)

Les deux protagonistes de l'entretien y acquièrent des informations utiles à leur action. Elles vont être examinées à présent.

### **10.3.1 Informations de sortie pour les protagonistes**

Un des moyens d'évaluer l'apport de l'entretien peut résider dans l'identification des informations nouvelles qu'il fournit aux interlocuteurs. L'intérêt de ces informations consiste dans leur impact potentiel pour la conduite de l'action respective des deux interlocuteurs, dans l'entretien et après.

J'ai sélectionné de telles informations en opérant une synthèse de l'objet de l'échange et des conclusions auxquelles semblent aboutir chacun des acteurs aux termes de la séquence. Cette sélection donne donc lieu à une part d'interprétation du chercheur, et ne peut prétendre à l'exhaustivité. Par ailleurs, il reste une inconnue sur leur degré de prise en compte finale (au moment de l'action) par les acteurs.

Comme le montre le tableau (Tableau 10 Informations de sortie et maîtrise des situations dynamiques, p.244), ces informations font référence à différentes composantes de la maîtrise des situations dynamiques, tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné.

Tableau 10 Informations de sortie et maîtrise des situations dynamiques

| N° séquen-ce | Pour l'accompagnée (Aé) au regard de ses situations de formation  |   | Pour l'accompagnateur (Ar) au regard de la situation d'entretien  |  |
|--------------|---|---|---|--|
|              | Résultat/ Données de sortie   | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques  | Résultat/ Données de sortie   | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques   |
| 1            | Objectif de l'entretien<br><i>Ar : on va repasser en bilan les résultats</i>  | Paramètres de situation<br>Intentions   |   | Action   |
| 2            | Bons résultats mais vigilance à avoir sur l'électricité<br>Engagement à avoir le meilleur résultat possible en électricité<br><i>Aé : je ne dis pas que c'est une matière qui ne m'intéresse pas et que je vais bâcler, j'essaie d'avoir la meilleure note possible</i> | Evaluation<br>Maîtrise des risques<br>Contrat de performance                                | Bons résultats mais vigilance à avoir sur l'électricité<br><i>Ar : pour le coup il est quand même préférable là-dessus d'être prudent</i><br><br>Engagement à avoir le meilleur résultat possible   | Action<br>Diagnostic   |
| 3            | Mettre en place les moyens de travailler l'espagnol (si effectif suffisant)<br><i>Ar : je mets volontaire pour une LV2 Espagnole par exemple, et puis je te dis si, fais le recensement autour de toi !</i>   | Intentions<br>Planification<br>Paramètres de situation (cadre institutionnel)<br>Ressources | Mettre en place les moyens de travailler l'espagnol (Ar)<br><i>Ar : Et puis qu'il y ait un prof alors je n'ai pas de profs d'espagnol sous la main mais comme on a l'UFR de langue à coté, il serait toujours possible d'entrer en contact avec un prof je pense</i><br>Désir (Aé) d'effectuer un séjour en université à l'étranger<br><i>Aé : donc je pense que l'université c'est ce qui passera plus aisément</i>            | Action<br>Planification<br>Paramètre de situations<br>Maîtrise des risques (sous exploitation du potentiel, désengagement) |
| 4            | Conditions et démarche pour un séjour dans une université étrangère<br><i>Ar : ce sera lui qui prendra en charge ton dossier, ta candidature qui t'expliquera exactement comment constituer le dossier</i>  | Paramètres de situation   |   | Action   |
| 5            |   | Maîtrise du risque (pas d'objection de l'accompagnateur)                                    | Sujet E.S.T. en lien avec la motivation de l'accompagnée<br><i>Ar : Bah comme tu voulais faire ça...</i><br><i>Aé : Oui, oui, oui !</i>   | Action<br>Diagnostic<br>Paramètres de situation  |
| 6            |   | Maîtrise des risques  | Difficultés rencontrées avec le tuteur<br>Changement de tuteur demandé  | Diagnostic   |
| 7            |   | Contrat de performance  | Caractéristiques de l'évolution de la mission et adhésion de l'accompagnée à ces évolutions<br><i>Aé : Donc au final je pense qu'on va faire un peu de tout quoi ! Je veux partir sur toutes les facettes de la maîtrise d'œuvre</i>  | Action<br>Paramètres de situation  |
| 8            | Un enjeu de l'étude: une continuité de motivation à confirmer notamment par des résultats performants<br><i>Ar : ça rentre de toute façon bien dedans comme c'est ce que tu veux faire on attend de toi d'avoir un résultat brillant</i>                                | Intentions<br>Contrat de performance  |   | Action<br>Planification possible d'un contrôle ultérieur à effectuer (cohérence motivation/résultats)                      |
| 9            |   | Contrat de performance  | Un enjeu (Aé) de l'étude E.S.T.: démontrer à son tuteur ses capacités à réussir, même si elle est une fille<br><i>Aé : j'ai envie de vous prouver que qu'au final je peux le faire quoi enfin</i>   | Représentation de la situation   |
| 10           |   |   | Clarification de la mission en entreprise<br><i>Aé : Oui là ce sera, fin même pas un sous-traitant en fait c'est simplement que nous on est en conception et eux sont en exécution en fait</i><br><i>Aé : Non mais en fait ça reste vraiment très technique au final puisque là j'étais dans la structure, c'était le dimensionnement de structure, là ça sera dimensionnement de pompes à chaleur, de réseau de chauffage.</i> | Action<br>Représentation de la situation   |
| 11           |   | Diagnostic<br>Intentions  | Nécessité de changer de tuteur pour assurer la qualité de la mission  | Représentation de la situation   |



| N° sé-<br>quen-<br>-ce | Pour l'accompagnée (Aé) au regard de ses situations de formation  |  | Pour l'accompagnateur (Ar) au regard de la situation d'entretien   |  |
|------------------------|---|--|--|--|
|                        | Résultat/ Données de sortie   | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques                           | Résultat/ Données de sortie  | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques |
|                        |   | Planification  | Aé : <i>puisque'il [tuteur] n'était pas disponible du tout [...] j'ai demandé à changer de tuteur</i>  |  |
| 12                     |   |  | Changement de tuteur effectif mais sans acte officiel<br>Aé : <i>Donc oui, officieusement c'est mon tuteur</i>   | Représentation de la situation                       |
| 13                     | Deux profils complémentaires d'ingénieur<br>Ar : « <i>super super techniciens</i> », « <i>très bons en management</i> »   | Représentations  | Contexte peu favorable à l'acquisition de la posture d'ingénieur Cesi<br>Ar : <i>ça j'espère que ce sera plus facile [avec le nouveau tuteur] entre guillemets de négocier avec lui sur le fait de te mettre en position un moment donné de responsabilité</i> | Action<br>Diagnostic                                 |
| 14                     | Reconnaissance par l'accompagnateur des difficultés rencontrées<br>Essayer de relativiser et d'en faire une expérience<br>Ar : <i>c'est parfois pénible de vivre dans un environnement comme ça [...] mais c'est vrai j'essaie de positiver les choses mais vivre dans un contexte pénible euh t'apprend certainement des choses</i>  | Représentation<br>Evaluation<br>Ressources<br>Intentions<br>Compromis cognitif | Contexte difficile pour l'accompagné<br>Aé : <i>je peux pas lui poser de question parce que je passe pour une ... vraiment pour une personne très stupide quand je lui pose des questions donc je n'en pose plus</i>   | Action<br>Diagnostic                                 |
| 15                     |   |  | Pas de mise en situation de management<br>Ar : <i>[...] est-ce que tu es parfois en situation plutôt managériale</i><br>Aé : <i>Ah bah non, ah bah non, un DUT, ça ne peut pas ...</i>   | Diagnostic   |
| 16                     |   |  | Profil du nouveau tuteur<br>Aé : <i>Oui il est ingé.</i>   | Paramètres de situation                              |
| 17                     | Objectif de tester ses capacités de management<br>Ar : <i>c'est de voir comment on peut te positionner sur une marche supérieure par rapport au simple technicien exécutant.</i>  | Intentions<br>Planification<br>Représentation                                  |  | Action<br>Maîtrise des risques                       |
| 18                     | Développer le tact et la souplesse relationnelle<br>Ar : <i>je dis simplement attention tu sais dire les choses, c'est bien ! Effectivement</i><br>Aé : <i>Mais je manque de tact, je sais.</i><br>Ar : <i>Pose-toi la question toujours de se dire la manière dont je vais le faire quel peut avoir...quel impact cela peut-il avoir ?</i>   | Représentation<br>Ressources<br>Planification<br>Intentions                    |  | Action<br>Maîtrise des risques                       |
| 19                     |   | Action   | Envisage de changer de métier ou d'entreprise<br>Aé : <i>j'aimerais repartir dans quelque chose qui soit [...] Pour un projet un peu plus social</i>   | Représentation de la situation                       |
| 20                     | Moment opportun pour changer d'entreprise et difficultés<br>Ar : <i>C'est de se dire : "Voilà si dans la période du printemps je trouve une entreprise, et puis que on peut se dire ben voilà je souhaiterais rentrer chez vous pour ma dernière année », l'entreprise a le temps de se préparer</i><br>Ar : <i>qu'il que faut que l'entreprise te garde jusqu'à la fin, en l'occurrence xxx qu'elle paie ton salaire pendant que t'es en mission à l'étranger, elle trouvera peut-être un peu cavalier que tu la quittes au mois d'octobre novembre mais bon</i> | Planification<br>Maîtrise des risques  |  | Action<br>Planification                              |

| N° sé-<br>quen-<br>-ce | Pour l'accompagnée (Aé) au regard de ses situations de formation   |  | Pour l'accompagnateur (Ar) au regard de la situation d'entretien  |  |
|------------------------|--|--|---|--|
|                        | Résultat/ Données de sortie  | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques               | Résultat/ Données de sortie   | Composantes de la maîtrise des situations dynamiques |
| 21                     |  |  | Multiples pistes de changement évoquées par l'accompagnée<br>Aé : « qualité », « méthodes », « commercial », « professeur », « études de médecine » | Diagnostic   |
| 22                     | Eviter des conclusions trop hâtives et des changements de projet trop radicaux<br><i>Ar : faut-il s'arrêter à cette seule [expérience], à ce seul avis?</i><br><i>Ar : ce qu'il faut quand même c'est essayer de préparer fin de configurer ton cursus de manière à ce qu'il soit un peu cohérent</i>  | Représentations<br>Evaluations<br>Ressources<br>Compromis cognitif |   | Action   |
| 23                     | Invitation à persister dans le projet initial avec une prise en compte de qui est l'accompagné<br><i>Ar : je pense que t'es sur une bonne voie c'est-à-dire que contrairement que ce que tu dis l'ingénierie c'est fait pour toi ! Mais avec une dimension sociale de communication et pourquoi pas donc de chargé d'affaires, de commercial</i> | Intentions   |   | Action   |
| 24                     | Soutien de l'école pour un changement d'entreprise<br><i>Ar : nous ce qu'on peut faire c'est t'apporter des adresses des contacts sur des entreprises qui euh sont dans ton corps de métier et que tu ailles au marché et qu'on peut appuyer ta demande nous derrière mais on ne fera pas le marché à ta place</i>                               | Action<br>Maîtrise des risques                                     |   | Action<br>Planification<br>Contrat de performance    |
| 25                     | Examiner ultérieurement les partenariats avec des écoles de commerce<br><i>Ar : Bon on clôt l'entretien là parce que là on revient sur la discussion</i>   | Planification  |   | Action   |
| 26                     | Fin de l'entretien<br><i>Ar : Donc c'est bon on peut clore l'entretien</i>   | Compromis cognitif   | Fin de l'entretien  | Action<br>Gestion du temps<br>Compromis cognitif     |

Le tableau précédent montre l'imbrication de deux conduites dynamiques en jeu dans l'entretien : celle de la situation de formation par l'accompagné et celle de la situation d'entretien par l'accompagnateur. La situation d'entretien n'est, pour l'accompagné, que l'une des situations de sa formation. Mais, elle porte ici sur la sécurisation voire l'optimisation de son parcours de formation (incluant celles professionnelles du métier désiré).

Cette perspective fait comprendre l'impact et les enjeux possibles de trois entretiens d'une heure dans une formation de trois ans. On pourrait dire que l'entretien concerne l'aide et la formation au pilotage par l'accompagné de son « process » de formation et de montée en compétences.

### 10.3.1.1 Données de sortie influant la maîtrise de la situation de formation

Le tableau précédent conforte les résultats issus des enquêtes auprès des accompagnés. C'est ce que précise un second tableau (Tableau 11 Séquences et liens avec la maîtrise des situations dynamiques, p.247) qui établit le décompte des séquences concernées par une composante de la maîtrise des situations dynamiques au regard des données de sortie de la séquence. A partir de ce dernier, il est possible de constater que les données de sortie de 21 séquences sur 26 ont un impact sur le système de maîtrise de la situation dynamique de formation de l'accompagné. Et que toutes les composantes du système de maîtrise de la situation dynamique de formation sont représentées.

Tableau 11 Séquences et liens avec la maîtrise des situations dynamiques

| <b>Système de maîtrise des situations dynamiques</b> | <b>Nombre de séquences concernées en données de sortie de l'accompagnateur</b> | <b>Nombre de séquences concernées en données de sortie de l'accompagné</b> |
|--|--|--|
| Intentions   | 0  | 8  |
| Représentations                                      | 16   | 9  |
| Familles de situation                                | 4  | 3  |
| Agir/Actes   | 18   | 2  |
| Evaluation/contrôle                                  | 1  | 3  |
| Ressources   | 0  | 4  |
| Décisions/compromis cognitif/contrat de performance  | 3  | 7  |
| Maîtrise des risques                                 | 3  | 5  |

Les 5 séquences qui ne sont pas concernées sont relatives à des informations connues de l'accompagné que ce dernier transmet à l'accompagnateur. Elles forment une contribution de l'accompagné à la conduite de la situation de l'accompagnateur.

L'accompagnateur semble observer, avec la collaboration de l'accompagné, le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, puis fournir des indications à ce dernier sur la façon de l'optimiser (par exemple : se mettre en situation de management, soutien pour changer d'entreprise, recadrage de l'orientation, etc.).

Ainsi :

- Les informations de sorties pour l'accompagné ont un intérêt majeur pour son futur dans la conduite de son évolution vers le métier d'ingénieur : accord de l'accompagnateur pour un changement d'entreprise et confirmation de l'intérêt de poursuivre dans cette voie (et invitation à abandonner des idées de réorientation) ; ces deux points relèvent de la prise de décision
- Ces informations de sorties pour l'accompagné sont en grande partie l'objet de l'action de l'accompagnateur (objectifs d'évolution du comportement de l'accompagné)
- Certaines de ces informations consistent en des engagements de l'accompagné pour le futur comme des niveaux de résultat attendu ou des objectifs à prendre
- Certaines informations de sortie sécurisent l'accompagné : aide au changement d'entreprise

Il est à noter, de façon complémentaire, que l'accompagné a mené de manière évidente dans l'entretien deux actions qui sont d'obtenir le soutien de l'école pour trouver une possibilité de partir à l'étranger et surtout pour changer d'entreprise.

#### ***10.3.1.2 Données de sortie issues de l'action de l'accompagnateur***

En ce qui concerne l'accompagnateur, le positionnement est différent : son action est la réalisation de l'entretien. Si pour l'accompagné, l'accès aux composantes du système de maîtrise de la situation de formation est explicite (et c'est un des indices qui permet de penser que c'est un objet de l'entretien), pour l'accompagnateur l'accès à ses composantes de maîtrise de la situation d'entretien sont indirectes et moins explicites. Si l'on considère les données de sortie recensées, l'entretien permet globalement à l'accompagnateur de se faire une représentation de la situation de

l'accompagné et d'agir pour aider l'accompagné à ajuster son système de maîtrise de la situation dynamique.

Ainsi :

- Les informations de sorties pour l'accompagnateur portent en majorité sur sa représentation de la situation de l'accompagné au regard de son projet de formation et des étapes à franchir à cette fin
- Certaines des informations de sorties pour l'accompagnateur peuvent impacter l'après-entretien : relations avec l'entreprise et le tuteur, organisation d'une option d'apprentissage de l'espagnol

Les composantes intentions, évaluations/contrôles et ressources sont peu représentées. Si l'on considère que les données de sortie de la séquence sont en quelque sorte le résultat de l'action dans une séquence donnée, alors il manque ici comment est construite cette action.

C'est ce qui va maintenant être exploré toujours dans l'entretien N°18, en croisant les données de l'entretien accompagnateur/accompagné et celle de l'entretien sur auto-debrief accompagnateur/chercheur (entretien N°35).

## **10.4 Analyse de la conduite des séquences de l'entretien N°18 par l'accompagnateur**

### ***10.4.1 Point de vue initial de l'accompagnateur***

#### ***10.4.1.1 Situation de l'entretien E2***

Il peut être utile de rappeler ici les caractéristiques mentionnées précédemment de la situation de l'entretien N°18, entretien à mi-parcours (E2) :

- 2è entretien individuel de la formation
- 37% du temps de la formation est déjà passé

- 4<sup>e</sup> entretien entre les deux acteurs (avant le démarrage de la formation : signature du contrat d'apprentissage avec la définition la mission de l'apprentie, début de la formation : visite en entreprise et entretien individuel)
- L'entreprise semble peu familière avec la formation par apprentissage d'un ingénieur

Francis dispose par ailleurs d'informations de la part des formateurs. Comme cela a déjà été mentionné auparavant, Isabelle, l'accompagnée, est considérée comme ayant « un caractère trempé, peu diplomate ». Elle manifeste de « l'insatisfaction » tout comme semble le faire son entreprise qui juge le cursus comme n'étant « pas assez spécialisant ». Pour y faire face, Isabelle a cherché une autre école. Peu avant l'entretien, elle a fait savoir au Cesi qu'elle avait abandonné la recherche d'une autre formation et qu'elle souhaitait changer d'entreprise.

*Ar : Isabelle est une apprentie au caractère assez trempé, qui a voulu changer d'école l'été dernier pour rejoindre une école plus spécialisée [...]. Les relations avec ses responsables de formation sont assez tendues.*

*[...]*

*Ar : toujours en mettant en avant quelque chose qui est vraiment de son caractère qui est euh je suis plutôt sur l'attaque que la demande, je ne suis pas en demande d'aide au Cesi je suis plutôt en position de me montrer insatisfaite donc je réagis quoi et c'est plutôt son style de fonctionnement*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

*Aé : [...] j'étais censée partir à Paris normalement, pour une école en construction*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

*Ar : [...] avant cet entretien elle nous avait fait part du fait que eh bien ses tentatives finalement elle les avait abandonnées, elle préférerait rester ici et que plutôt elle chercherait à changer d'entreprise pour retomber dans une entreprise plus euh enfin peut-être plus adaptée à ce qu'elle recherche plus à l'écoute de l'alternance parce que c'est vrai que son tuteur n'est pas trop alternance*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

Francis a en sa possession le dossier d'Isabelle dont son relevé de notes. Le point notable, dont Francis ne parle pas dans son auto-debrief, ni dans l'entretien sur l'autodebrief, est une note C<sup>29</sup> en électricité. Ce point est abordé dans l'entretien avec

---

<sup>29</sup> Le système de notation du Cesi comprend quatre notes :

Isabelle, mais sans nommer explicitement la note (qui est connue des deux interlocuteurs).

*Ar : euh là où il y a une difficulté, c'est sur l'électricité. Ce n'est pas ton domaine de base, puisque?*

*Aé : Non pas du tout !*

*[...]*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis distingue un entretien mi-parcours de l'entretien au démarrage de la formation. Ce dernier se caractérise par le peu d'information dont dispose l'accompagnateur sur l'accompagné. Dans cette situation, Francis évoque un modèle de planification : d'abord examiner les résultats scolaires, puis aborder les traits de personnalité en demandant à l'accompagné de présenter ses qualités et ses défauts, puis parler organisation du travail et attentes du Cesi, et au fil de la conversation se saisir d'éléments (mais les échanges sont souvent peu nombreux).

*Ar : [dans le cas d'un entretien de début de formation] On n'a pas beaucoup d'éléments sur eux qui permettent de d'avoir une idée très claire, donc on se base sur les résultats scolaires pour avoir une sorte de vision de leurs capacités de leurs aptitudes, après on moi je leur pose la question sur comment eux se sentent en termes de personnalités comment ils se définiraient quels sont leurs qualités quels sont leurs défauts et puis d'essayer de réagir à ça. Et principalement après parler de leur organisation dans le travail comment le Cesi attend qu'ils se mettent en route, les recommandations donc on est encore sur un plan je dirai encore assez scolaire à ce stade-là et puis après c'est un peu au fil de la au fil de la conversation qu'il y a quelques petits éléments qui ressortent euh bon voilà c'est pas c'est pas très euh euh il n'y a pas beaucoup d'échanges en tant que tels, pour certains il n'y a pas beaucoup d'échanges*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

#### **10.4.1.2 Représentation initiale de l'accompagnateur**

Même s'il ne la formule pas sous cette forme, la représentation que s'est construit Francis pourrait se présenter selon les composantes de la maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné :

---

*A : les objectifs définis sont atteints*

*B : les objectifs définis sont partiellement atteints - écarts mineurs constatés*

*C : les objectifs définis ne sont pas atteints - écarts majeurs constatés - un travail complémentaire peut encore être demandé à ce stade*

*D : les objectifs définis ne sont pas atteints - écarts critiques constatés*

*(Cesi FIA 2012, 2012c)*

- Intention de l'accompagné : faire de la construction
- Représentation qu'a l'accompagné :
  - Formation trop générale, pas assez spécialisée sur le calcul de structure
- Contrôle que se fait l'accompagné :
  - Contrôle externe : le tuteur entreprise est d'avis que la formation n'est pas assez spécialisée et semblerait conforter Isabelle dans ce sens ; il n'est pas favorable à la formule de l'alternance

*Ar : Côté entreprise, elle ne bénéficie pas d'un environnement favorable, car son tuteur est « vieille école ». Il ne pense pas qu'on puisse devenir ingénieur par l'alternance [N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

- Contrôle interne : sentiment d'insatisfaction (recherche d'une autre école, désir de changer d'entreprise)

*Ar : alors insatisfaction qui venait d'elle puis insatisfaction qui naissait de la part de l'entreprise parce que l'entreprise estime que le cursus qu'elle fait n'est pas assez spécialisant [N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

- Ressources :
  - Comportement trempé, peu diplomate
- Compromis cognitif réalisé ou à réaliser
  - Chercher une autre formation
  - Demeure en formation en attendant
  - Abandonne la recherche d'une autre formation au profit de la quête d'une autre entreprise
  - L'accompagné semble velléitaire

*Ar : Etant donné qu'Isabelle a été très velléitaire jusqu'à maintenant, sans vraiment aboutir dans ses choix, nous verrons dans les faits. [N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*



- Planification/action :
  - Chercher une nouvelle école
  - Faire connaître son insatisfaction :
    - Est sur le mode « attaque » plutôt que « demande »
    - Ne sollicite pas de l'aide mais montre son insatisfaction
- Situation :
  - Contexte entreprise peu favorable
  - Relations tendues avec les formateurs

*Ar : Les relations avec ses responsables de formation sont assez tendues.  
[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

Le diagnostic de l'accompagnateur pourrait se résumer dans la recherche par Isabelle d'une adéquation entre son intention d'acquérir une spécialité et la situation telle qu'elle se la représente (école pas assez spécialisée). Associé à cela, il est identifié chez elle un comportement inadapté à certains égards.

Par ailleurs, les informations/représentations sur Isabelle dont dispose Francis comprennent aussi :

- Elle est exigeante et négative ; elle manifeste un esprit critique qui fait peu la part des choses et qui a du mal à prendre en compte les points positifs
- Elle se butte sur des éléments et est peu à l'écoute de l'avis des autres ; à tel point que les responsables de la formation ont le sentiment d'avoir fait tout leur possible et qu'ils sont prêts à baisser les bras
- Elle est très velléitaire
- Il y a du nouveau : elle abandonne la recherche d'une autre école, mais elle le fait « plutôt à l'usure ».

*Ar : donc elle s'est attirée quelques mécontentements de ses responsables même ici en formation où à un moment donné euh certains ont été tentés de dire : "Bon ben voilà maintenant elle ne nous écoute pas, en gros qu'elle se débrouille. Quoi, nous on ne peut pas la forcer, on lui a montré tout ce qu'on pouvait comme arguments pour la convaincre, essayer de lui montrer le côté positif des choses ». Et et ce qui est alors au moment où s'est passé l'entretien, je ne vais pas dire que c'était plus simple mais elle en était arrivée un peu elle-même à la conclusion: "Ben oui j'ai fait j'ai fait un peu fausse route dans ma volonté de partir ou de trouver autre chose." Elle s'en est rendue compte elle-même plutôt à l'usure ce qui est ... voilà. Ce qui encore une fois sur son caractère montre qu'elle est pas très à l'écoute quoi.*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi- formation]*

#### **10.4.1.2.1 Contrôle sur la représentation :**

Pour établir son diagnostic, Francis juge qu'il détient des indices « assez nombreux », car « elle est chez nous depuis un an ». Il l'a vue plusieurs fois en entretien et il s'appuie sur les retours de deux collègues proches : le pilote de la formation et un formateur<sup>30</sup>.

*Ch : Alors première question, c'était un peu quel indice enfin tu formules elle est une apprentie au caractère assez trempé donc quel indice t'aide à formuler cet avis*

*Ar : Alors assez nombreux parce qu'elle est chez nous depuis un an*

*Ch : D'accord*

*Ar : Enfin, oui cela fait un an, moi je l'ai vue euh deux fois en entreprise lors de la validation de son projet et lors de son premier entretien en entreprise, je l'ai eue une première fois en entretien au démarrage et puis après je me base aussi sur le suivi du pilote qui est en l'occurrence Sylvie et puis Félix qui l'aide sur le sujet, c'est une personne qui est reconnue comme quelqu'un à caractère assez tranché, pas forcément toujours diplomate euh et puis donc elle est, elle s'est, elle est entrée dans une situation où elle a fait part un peu d'insatisfaction, alors insatisfaction qui venait d'elle puis insatisfaction qui naissait de la part de l'entreprise parce que l'entreprise estime que le cursus qu'elle fait n'est pas assez spécialisant*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi- formation]*

On peut observer que Francis formule une représentation dans laquelle il établit des liens de cause à effets qui lui permettent de relier différentes informations tout en expliquant la situation (par exemple, Isabelle se butte et n'écoute pas les avis d'où des tensions avec les formateurs ; elle est dans une insatisfaction dont la source pourrait venir de l'entreprise qui juge le cursus peu spécialisant).

#### **10.4.1.3 Intention initiale de l'accompagnateur**

---

<sup>30</sup> Il pilote une autre promotion d'élèves ingénieurs par apprentissage

Francis souhaite qu'à l'issue de l'entretien Isabelle se rende compte de son exigence déplacée « pour adapter son comportement à l'avenir ».

*Ar : Elle fait souvent preuve d'exigence, et je voulais qu'elle s'en rende compte, pour adapter son comportement à l'avenir.*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

Francis mentionne, au cours de l'entretien sur autodebrief, la stratégie qu'il a développée au cours de l'entretien : écouter l'accompagné pour pointer les incohérences de son propos et de ses actions.

*Ar : [...] ma stratégie c'est plus de me mettre à l'écoute de ce qu'elle demande pour lui démontrer parfois les incohérences qu'il peut y avoir entre ses attitudes ou si comme on peut le penser parfois comme ils sont jeunes et qu'ils ont du mal à se projeter c'est de les confirmer ou de les rassurer*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

#### **10.4.1.4 Compromis cognitif**

Contrairement à ses collègues, Francis semble ne pas baisser les bras. Il paraît garder un espoir, relatif, d'aider Isabelle à évoluer. Peut-être que l'élément nouveau de l'abandon par Isabelle de sa recherche d'une autre école constitue un fait qui conforte un peu l'espérance de Francis. C'est en tout cas un élément qui manifeste une différence sur la ligne du temps, et prend sa place dans le diagnostic de la gestion temporelle de l'accompagné et de sa formation.

Francis a mis de côté, dans son auto-débrief, le C de l'électricité. Faute d'autre information, l'hypothèse d'interprétation que je fais est que l'accompagné ne semble pas en réelles difficultés sur le plan scientifique. Cette mauvaise note peut s'expliquer car ce n'est pas sa matière d'origine et elle dispose d'un moyen de se rattraper par le deuxième contrôle prévu prochainement. Ce n'est donc pas la préoccupation majeure de Francis, ni ce dont le traitement exige le plus de compétence de sa part (pour reprendre la question proposée dans l'auto-debrief).

#### **10.4.2 Analyse du déroulement de l'entretien**

Après avoir porté un regard global sur l'entretien, puis sur le point de vue initial de l'accompagnateur, la partie qui suit va examiner, dans le détail, le déroulement de l'entretien. L'analyse sera effectuée par domaine selon un ordre en partie chronologique (en partie seulement, car un même domaine peut être abordé dans différentes séquences).

#### **10.4.2.1 L'introduction de l'entretien**

« Ça a l'air d'aller » est la formule d'ouverture de l'entretien par Francis (s'il y a eu des préalables, ils n'ont pas été enregistrés).

Cette intervention peut s'interpréter de plusieurs façons en parallèle. Elle apparaît comme un diagnostic, hypothétique, à tonalité positive. Ce faisant Francis exprime son avis à l'instant du démarrage de l'entretien. Cet avis est centré sur l'accompagné et concerne le regard évaluateur que lui, l'accompagnateur, porte sur la performance de l'accompagné. L'accompagné est d'entrée de jeu placé au centre de l'échange. L'accompagnateur fournit une information avec une sorte de transparence qui peut contribuer à la relation de confiance avec l'accompagné. Cette confiance peut d'autant plus facilement être suscitée chez l'accompagné que l'avis est de prime abord positif. De plus cet avis n'est pas définitif. C'est une hypothèse de départ qui ouvre l'espace de la co-construction et de la contribution de l'accompagné dans l'échange.

Cette entrée en matière semble atteindre son objectif car l'accompagné répond et apporte son propre jugement sur ses résultats, coopérant ainsi à une représentation partagée, en partie du moins, de la performance réalisée par l'accompagné.

Avant de poursuivre, je souhaite marquer une parenthèse. Cette introduction illustre comme le savoir-faire peut résider dans quelques mots. J'ai noté que cela était particulièrement vrai dans des instants qui constituent une sorte d'aiguillage relationnel. Dans ces moments la relation peut bifurquer entre un mode actif, positif,

ouvert et un mode négatif, défensif, fait d'incompréhension voire de blocages. C'est ce qui justifie l'intérêt que je porte à des ressources du type de formulations verbales qui seront recensées au fil des analyses qui suivent, et que je désignerai sous le terme de formules types.

#### 10.4.2.2 Les matières académiques

La séquence d'entretien relative aux résultats académiques a été présentée en partie précédemment.

##### 10.4.2.2.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle, matières académiques

En guise de synthèse sur ce point, le tableau ci-après dresse le profil du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné tel que cette séquence semble le faire apparaître. En parallèle y figurent les points plus particulièrement travaillés par l'accompagnateur au cours de cette même séquence.

Tableau 12 Système de maîtrise des situations dynamique : matières académiques - Isabelle

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)   | Eléments travaillés par l'accompagnateur   |
| <b>Mission</b>   |  |  |  |
| <b>Intentions</b>  |  | Avoir la meilleure note possible   |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)        |  | Ne voit pas l'utilité de s'y investir<br>Aé : [dans] « mon domaine professionnel [...] je demande à un électricien » |  |
| <b>Situations</b> (paramètres)   |  |  |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)                               |  |  |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>                       | Résultats : un seul C, en électricité  | Valorisation : résultats d'un bon niveau<br>Ar : Bon, parcours scientifique équilibré, hein, résultat satisfaisant |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | Pas de sentiment de difficulté, mais<br>Aé : « pour moi c'est pas intuitif du tout »                                 |  |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |                               |  |   |
|--|-------------------------------|--|---|
|  |                               | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)   | Éléments travaillés par l'accompagnateur  |
|  |                               | Pas passionnée par l'électromagnétisme<br>Aé : <i>Mais c'est sûr que c'est pas devenu une passion l'électromagnétisme !</i>  |   |
| <b>Ressources</b><br>(connaissances et savoir-faire disponibles)             |                               |  |   |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>              |  |   |
|  | <b>Contrat de performance</b> | Garde l'ambition d'une bonne note<br>Aé : <i>« je ne dis pas que c'est une matière qui ne m'intéresse pas et que je vais bâcler, j'essaie d'avoir la meilleure note possible »</i>   |   |
|  | <b>Gestion des risques</b>    | L'électricité n'est pas sa matière de base, les notes suivantes sont correctes ; il reste un dernier contrôle proche<br>Aé : <i>Au niveau du DL [devoir libre] j'ai eu une bonne note au niveau des TP j'ai de bonnes notes après faut voir au niveau des DS</i><br>Résultats satisfaisants par ailleurs<br>Aé : <i>ça [les autres matières] c'est bon ça s'est bien passé aussi ...</i> | Alerte sur le risque que présenterait d'avoir un nouveau C au dernier contrôle<br>Ar : <i>Mais Néanmoins essaie de ne pas te louper ! Ce serait malheureux !</i><br>Rappelle des règles de délibération du jury d'attribution du diplôme<br>Ar : <i>si tu foires les deux pour parler clair, ça veut dire que l'unité d'enseignement ne sera pas validée, ne sera pas acquise! Pour le jury final, ça peut commencer à être un peu pénible parce...</i><br><br>Montre les facteurs favorables à l'obtention d'une bonne note (modalités du devoir)<br>Ar : <i>Et puis comme c'est l'évaluation là elle s'appuie sur un devoir que vous avez fait à la maison un TP Hein ?</i> |
|  | <b>Gestion du temps</b>       | Un peu plus de B que de A au 2 <sup>e</sup> semestre<br>Aé : <i>je trouve qu'au deuxième semestre j'ai un peu plus de B que de A fin contrairement au premier semestre</i>   |   |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur) | Éléments travaillés par l'accompagnateur |
|  |  | Un contrôle en électricité est proche<br>Aé : C'est dans 10 jours !  |  |

Ce tableau souligne que les composantes travaillées par l'accompagnateur semblent avoir fait l'objet d'un certain ciblage de sa part.

#### 10.4.2.2.2 Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien: Francis, matières académiques

Dans cette séquence, Francis a vite centré son intervention sur le C obtenu par Isabelle en électromagnétisme. Il s'agit en fait de la seule note faisant référence à des compétences non-acquises. Cette note peut s'expliquer car cette matière n'est pas le « domaine de base » d'Isabelle<sup>31</sup>. Francis semble estimer le degré de risque en faisant parler Isabelle notamment sur son sentiment de maîtrise de la matière : « c'est la matière la plus difficile, dans l'ensemble, pour toi ? ». Par cette question, il pense probablement obtenir dans le même temps une indication sur d'éventuelles autres difficultés. La réponse que fait Isabelle se situe dans le registre du contrôle par une expression de sentiments : « je ne suis pas passionnée ». Francis vérifie ensuite l'actualité de la difficulté : « en ce moment comment ça se passe pour toi ? ». Francis obtient au fil de l'échange un acte d'engagement d'Isabelle en termes de contrat de performance « j'essaie d'avoir la meilleure note possible ». Francis s'apprête à achever l'échange par une ultime vérification : « Bon, sinon, le reste, la thermo ça avait été par contre, ça c'était bien passé ? La mécha euh ». La réponse d'Isabelle paraît

---

<sup>31</sup> Les apprentis proviennent de différentes filières de DUT ou BTS, voire de classes préparatoires ; le 1<sup>er</sup> semestre est une période d'harmonisation des niveaux dans les différentes matières scientifiques figurant au programme de la formation d'ingénieurs du Cesi

sans ambiguïté : « Ça c'est bon, ça s'est bien passé... ». La note ne figurant pas encore dans son logiciel, Francis semble faire confiance à Isabelle.

Il conclut alors la séquence en renseignant le contrat-bilan : « Parcours scientifique équilibré, résultats satisfaisants (électricité plus difficile) ».

C'est alors que s'ouvre un prolongement de la séquence qui pourrait être le traitement d'un oubli ou d'un regret, comme s'il n'en avait pas fait assez. Francis revient sur l'unité d'enseignement génie électrique. Il en précise la structure en modules, le système de contrôle et des modalités de délibération du jury. Isabelle se fait préciser des points. Le sujet tourne autour du nombre de C que peut admettre le jury. Francis souligne ainsi le risque et lance un nouvel appel à la vigilance dont accuse réception Isabelle :

*Ar : Essaies quand même de...*

*Aé : D'assurer, oui ! [...] C'est vrai que d'avoir un C, ce n'est pas plaisant !  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis montre alors les facteurs favorables de la situation (les modalités du devoir), et lance une ultime alerte : « essaie de ne pas te louper, ce serait malheureux ! ».

Dans cette séquence, Francis semble donc avoir mis l'accent sur la prévention du risque. Il a géré son compromis cognitif en focalisant l'échange sur l'électromagnétisme. Il a mis son attention sur les paramètres lui permettant de cerner le risque encouru par l'accompagné.

Ce traitement montre que, pour l'accompagnateur, l'un des risques majeurs, en dehors de celui d'une mauvaise relation avec l'accompagné, est celui d'une médiocre gestion de ses risques par l'accompagné. Cette gestion des risques prendrait en compte :

- les savoir-faire de l'accompagné (traiter des problèmes d'électromagnétisme)



- les paramètres de la situation (temporels, évaluation et ses modalités)
- des compromis cognitifs à effectuer si d'autres matières présentaient elles aussi des risques, etc.

Ainsi les composantes du système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien que Francis a particulièrement sollicitées dans cette séquence figurent dans le tableau qui suit :

Tableau 13 Système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien: matières académiques - Francis

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |   |
| <b>Thème : Matières académiques</b>   |  |   |
| <b>Mission</b>  |  |   |
| <b>Intentions</b>   |  |   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                         |  | Système de maîtrise de la situation dynamique de formation de l'accompagné pour les matières scientifiques  |
| <b>Famille de situations</b>  |  | L'accompagné a une note C ; la matière n'est pas le domaine de base de l'accompagné ; la difficulté est isolée  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   |  | Evaluer le degré de risque<br>Alerter sur le risque<br>Fournir des informations pour traiter le risque  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | Validation de l'hypothèse « ça a l'air d'aller »  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> |   |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                |  | Cadre et règlement de la formation  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         | Revenir sur le sujet, après l'avoir quasiment clos, en précisant des paramètres de la situation et en renouvelant l'alerte  |
|   | <b>Contrat de performance</b>            | S'assurer que l'accompagné a pris conscience du risque et va agir en conséquence<br><br><i>Ar : Essaies quand même de ...</i><br><i>Aé : D'assurer oui !</i><br><i>Ar : D'assurer</i> |
|   | <b>Gestion des risques</b>               | Cf. le contrat de performance<br>Alerter l'accompagné<br>Fournir toutes les informations utiles à l'accompagné pour sa gestion du risque  |

## Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur

Entretien : N°18

Thème : Matières académiques

|  |                         |   |
|--|-------------------------|---|
|  | <b>Gestion du temps</b> | Prendre le temps dans l'entretien de revenir sur un sujet quasiment clos<br><i>Ar : Non, je reviens simplement sur l'électricité parce que c'est l'une des matières qui correspond à une unité d'enseignement. Tu te rappelles de la logique des unités ?</i><br>Vérification de la dynamique des difficultés de l'accompagné : actualité des difficultés, échéance du prochain contrôle, autres difficultés concomitantes<br><i>Ar : C'est la matière la plus difficile ? Dans l'ensemble pour toi ?</i> |
|--|-------------------------|---|

Bien que le domaine soit restreint, l'analyse de l'activité de Francis relative au thème des matières académiques peut être effectué au regard de la maîtrise des situations dynamiques. Cette grille de lecture met en évidence des fonctions assurées par différents échanges de cette séquence d'entretien. La prévention des risques encourus par l'accompagné y tient une place prépondérante.

### 10.4.2.3 L'anglais

Parmi les matières académiques, l'anglais bénéficie d'un traitement spécifique : les exigences de la commission des titres d'ingénieur fixe le score du Toeic à 785 pour obtenir le diplôme. C'est un niveau que des élèves-ingénieurs, dans de nombreuses écoles, peuvent avoir de la peine à atteindre. D'où une attention particulière à ce domaine.

#### 10.4.2.3.1 Représentation de l'accompagnateur :

Francis considère qu'Isabelle partait avec un bon niveau initial. Il juge cependant qu'elle a réalisé une belle progression et qu'elle a le niveau qui lui permettrait d'obtenir le diplôme d'ingénieur. Il semble pris d'un doute quant au niveau du test.

*Ar : Bon l'Anglais, déjà tu partais avec un bon avantage, on va dire. Et tu as même énormément progressé puisque là si on devait tabler sur le score que tu as eu tu serais diplômée du Toeic. On va dire ... Enfin tu aurais le niveau. C'est un vrai [N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Il paraît alors effectuer un contrôle de sa représentation en renvoyant son questionnement à l'accompagné.

*Ar : "tu sens une vraie progression ou le test était peut-être un peu facile aussi?".  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis, comme il l'avait indiqué dans son intention, se montre à l'écoute de l'accompagné. Il ouvre la voie à des options qui permettront à l'accompagné de développer son potentiel, et il suit Isabelle quand elle manifeste de l'intérêt pour la langue espagnole.

*Ar : dans ce cas-là tu demandes à Fabien de t'inscrire sur l'espagnol et puis plutôt que de faire l'anglais tu utilises ce portail pour te former à l'espagnol  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Puis cette dernière se ravise et montre cette fois de l'intérêt pour progresser en anglais afin d'effectuer une mission à l'étranger probablement dans un pays anglophone.

*Aé : Donc je me dis pourquoi pas [approfondir l'anglais]. Mais vraiment l'espagnol ça me tente bien quand même.  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Ce faisant, la stratégie de Francis semble porter potentiellement des fruits. L'échange met en évidence les velléités diverses d'Isabelle et sa difficulté à gérer son compromis cognitif, y compris à la conclusion de la séquence : « moi, mon but, c'est quand même de partir 4 mois en université [la suite de l'entretien explicitera une université anglophone] » et deux phrases après : « Mais vraiment, l'espagnol, ça me tente bien quand même ». Cependant Francis n'exploitera pas, ouvertement du moins, cet exemple.

La gestion du temps est l'un des aspects dominants de cette séquence. Les références y sont régulières, bien que souvent implicites :

- Le passé, le point de départ :

*Ar : Bon l'anglais, tu parlais avec un bon avantage  
[...]*

*Aé : J'étais partie en Erasmus pendant 3 mois [...] forcément on parle anglais*

- La progression :

*Ar : Et tu as énormément progressé,*

- L'état d'avancement actuel par rapport au but

*Ar : puisque là si on devait tabler sur le score que tu as eu tu serais diplômée du Toeic*

- L'avenir proche :

*Ar : Sur l'anglais vous allez avoir effectivement accès au portail [plateforme internet d'apprentissage des langues] à partir de là, tout de suite*

- L'avenir un peu plus lointain :

*Aé : Quelque part en même temps je me dis le Toeic si je le passe après la mission à l'étranger, je pense que je gagnerai encore 100 ou 150 points à l'étranger*

*[...]*

*Aé : Mon but c'est quand même de partir 4 mois en université.*

Cette gestion du temps se combine avec une gestion des intentions. Alors qu'Isabelle semble avoir atteint le niveau requis en anglais pour être diplômée ingénieur et qu'elle se trouve à mi-parcours de la formation, quels objectifs prendre pour la suite des cours de langue ? Francis ne l'exprime pas, mais il est permis de faire l'hypothèse qu'il a en tête les incertitudes quant à l'engagement d'Isabelle dans la formation. La laisser sans objectif motivant, c'est ouvrir la voie à ses doutes. Mais Francis peut aussi, et ce n'est pas contradictoire, partager les intentions communes à de nombreux accompagnateurs (cf. 9.1.2 Qui sont les formateurs-accompagnateurs ?), à savoir le développement du potentiel de l'accompagné.

Mais cette gestion se heurte aux tergiversations d'Isabelle entre l'espagnol et l'anglais. Il est à souligner la différence d'argumentaire qu'elle apporte pour l'un et pour l'autre. Elle qualifie l'espagnol de simplement « quelque chose en plus au final » alors que pour l'anglais elle est beaucoup plus précise : « avoir les 890 au Toeic ». Et ses arguments seront plus riches pour l'anglais par la suite. Mais auparavant, elle avoue sa difficulté à gérer son compromis cognitif entre s'orienter vers l'espagnol ou vers l'anglais.

*Aé : « ah, donc je ne sais pas du tout comment régler ça ».*

Francis va l'aider en décomposant le problème, en faisant la distinction entre le niveau écrit et celui oral, et par le concept de la plus grande marge de progression possible.

*Ar : Par contre là où t'as plus à gagner c'est à l'écrit parce que tu fais 345 points.*

Isabelle va ainsi se rendre compte qu'elle souhaite progresser à l'écrit et qu'elle en aura besoin pour atteindre son objectif d'aller à l'étranger. C'est ce qui va introduire la séquence suivante relative entre autres choses, à la mission à l'étranger.

*Aé : C'est vrai que pour moi la lecture des textes, c'est vraiment important, tout bien comprendre et une fois répondre.*

La gestion des risques est peu présente dans cette séquence. On peut faire l'hypothèse que le risque majeur considéré en premier lieu est celui de ne pas avoir le diplôme (cf. les matières académiques scientifiques). Ici, ce risque semble écarté et les objectifs allant dans une perspective de développement amenuisent encore le risque résiduel.

#### 10.4.2.3.2 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle, anglais (et espagnol)

En synthèse le profil de système de maîtrise de la situation de formation par Isabelle, tel qu'il apparaît dans cette séquence, est le suivant :

*Tableau 14 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: apprentissage des langues- Isabelle*

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> ( <i>représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné</i> ) |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |  |
| <b>Thème : Apprentissage de l'anglais et des langues</b>  |  |  |
|   | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic de l'accompagnateur) | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)</b> |
| <b>Mission</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   | Poursuivre son apprentissage des langues   | Manifeste son soutien à diverses intentions exprimées et propose des                       |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné ( <i>représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné</i> ) |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Entretien : N°18   |   |  |  |
| Thème : Apprentissage de l'anglais et des langues  |   |  |  |
|  | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic de l'accompagnateur)                         | Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)  |  |
|  | Obtenir 890 au Toeic<br>Aller en mission à l'étranger dans une université anglophone                                      | moyens pour y parvenir (dont former un groupe d'apprentissage à l'espagnol)  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)  | L'espagnol est « un plus »  |  |  |
| <b>Famille de situations</b>   | Le niveau requis est quasiment déjà atteint   |  |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )  | Son niveau lui permet d'obtenir potentiellement le diplôme d'ingénieur<br>Méthodes d'apprentissage (DVD, film en anglais) | Valorise les résultats atteints « une bonne progression »,   |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>  | Score Toeic  | Effectue un retour « Très bon niveau »   |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>  | Sa préférence « je préfère ça »<br>L'utilité   |  |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )   | DVD, séries en anglais  | Propose la lecture de la presse, de revues en anglais<br>Groupe d'option espagnole<br>Ouverture de la plateforme d'apprentissage des langues<br>Suggère l'utilisation de la plateforme pour étudier l'espagnol |  |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>  |  |  |
|  | <b>Contrat de performance</b>   | Vise 890 au Toeic  | Suggère de développer le niveau de performance à l'écrit   |
|  | <b>Gestion des risques</b>  |  |  |
|  | <b>Gestion du temps</b>   | Anticiper une mission à l'étranger en université anglophone  | Souligne la progression, le positionnement actuel (objectifs quasiment atteints) et les échéances dont celles de mise à disposition des ressources<br>Spécifie des buts possibles et leur optimisation (marges de progression à l'oral et à l'écrit) |

Une remarque peut être faite sur le tableau ci-dessus et tous ceux de ce type qui précèdent ou vont suivre : leur contenu réel est probablement beaucoup plus riche que

les contenus inventoriés. Ils sont renseignés ici par les traces de l'activité et non par la réalité de l'activité. Un ciblage des composantes plus particulièrement travaillées par l'accompagnateur semble de nouveau avoir été fait par ce dernier.

#### 10.4.2.3.3 Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien : Francis, anglais (et espagnol)

En vis-à-vis du tableau précédent, il est utile de dégager celui relatif aux composantes de la maîtrise de la situation d'entretien gérée par l'accompagnateur.

Tableau 15 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: apprentissage des langues - Isabelle

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |   |
| <b>Thème : Apprentissage de l'anglais et des langues</b>  |  |   |
| <b>Mission</b>  |  |   |
| <b>Intentions</b>   | Aider l'accompagné à développer son potentiel  |   |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)                                 | Très bon niveau de l'accompagné  |   |
| <b>Famille de situations</b>  | L'accompagné a quasiment atteint les objectifs en anglais alors que la formation n'en est qu'à 37% de son parcours   |   |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)  | Actes posés : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour affiner la représentation de la situation</li> <li>• Pour soutenir l'engagement de l'accompagné dans l'apprentissage d'une langue</li> </ul>               |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Vérification de la performance de l'accompagné par une question soumettant à l'avis de l'accompagné les doutes de l'accompagnateur : progression de l'accompagné versus niveau de difficulté du test, |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   |   |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles)   | Faire parler l'accompagné sur sa maîtrise de la situation d'exploitation de la langue anglais, sur ses méthodes, sur son expérience antérieure (ce qui fonde sa performance aujourd'hui), son degré d'aisance ressenti |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Laisse la liberté à l'accompagné de choisir entre espagnol et approfondissement de l'anglais  |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Ne pas s'arrêter à l'atteinte de l'objectif d'obtention du diplôme  |
|   | <b>Gestion des risques</b>   |   |
|   | <b>Gestion du temps</b>  | Anticipation des étapes suivantes dans la formation   |

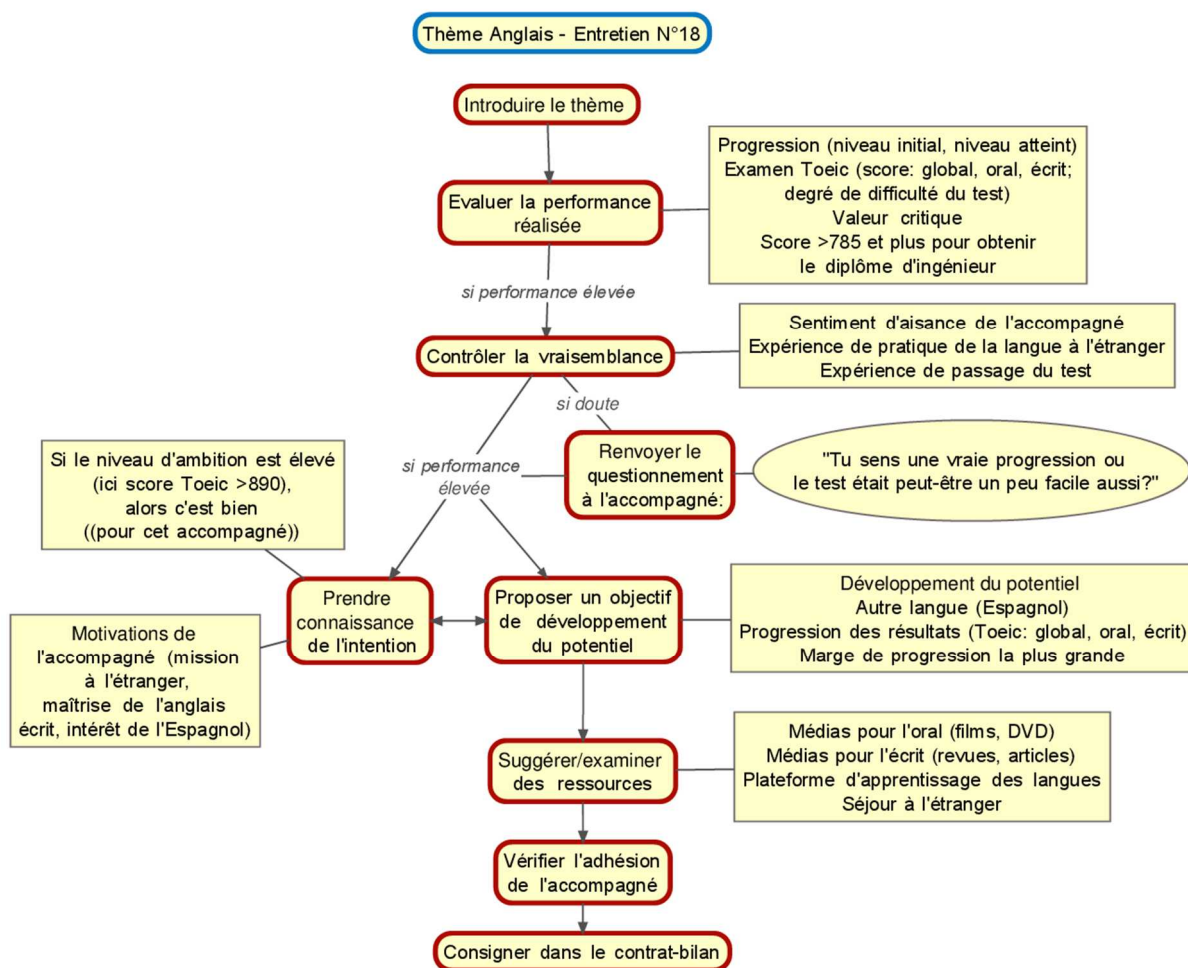
Il est à noter l'option prise par Francis de chercher à aider l'accompagné à développer son potentiel en langues. Ce faisant, l'accompagnateur semble adopter pour contrat de performance un niveau pour l'accompagné qui dépasse celui suffisant au regard de la prescription. Il peut y avoir là une part d'interprétation personnelle de son rôle par l'accompagnateur. Néanmoins, ce choix, qui nécessite de sa part un engagement plus important peut aussi être vu comme une façon de prévenir le risque de perte de l'engagement de l'accompagné si ce dernier n'est pas mis dans des situations potentielles de développement qui l'engageraient. Et L'accompagnateur sait qu'Isabelle a déjà recherché une autre école.

#### *10.4.2.3.4 Logigramme conduite de l'entretien : Francis, anglais*

Une lecture complémentaire, plus séquentielle (ce qui ne préjuge pas de sauts ou d'allers et retours éventuels), de l'activité de conduite de l'entretien par Francis peut être faite sous la forme du logigramme suivant :



Figure 6 Logigramme Entretien N°18 Anglais



Cette représentation met en évidence les grandes étapes qui semblent se dégager pour la conduite de l'entretien pendant les échanges sur ce thème. L'organisation de l'activité s'y manifeste autour de séquences. Le passage d'une séquence à l'autre est conditionné par l'information de la réalisation de l'étape antérieure, complétée parfois de conditions spécifiques. Toutes ces conditions associées à l'étape qui suit forment des règles d'action. Des concepts organisateurs de l'étape, dont des propositions tenues pour vraies figurent dans les zones rectangulaires. Celles ovales présentent des ressources.

Ce logigramme n'est pas exhaustif. Il manquerait par exemple la branche relative au traitement de la condition « si la performance est faible ». Faire compléter ces

logigrammes à l'accompagnateur pourrait être une méthode pour enrichir la présente recherche et la poursuivre.

Ce logigramme ne saurait être interprété comme un programme informatique intangible. Il convient de le considérer comme une schématisation possible de l'activité au travers d'une organisation figée artificiellement sur le papier. La réalité est sans doute plus proche de quelque chose qui serait de l'ordre de :

- Mobilisation des composantes du schème impliquées dans la séquence
- Combinaison de tout ou partie de ces composantes, selon les besoins et les informations, au fil de la conduite de l'activité, et en fonction de la configuration spécifique de l'entretien (notamment des informations qui valident les conditions)

Aussi, le logigramme est à lire dans l'idée d'une expression qui fige une réalité plus mobile et malléable, faite de points de passage, d'étapes à traiter à un moment donné en fonction du jeu de l'apparition d'informations nouvelles et des séquences réalisées et en cours.

Par exemple, on peut imaginer que la recherche de l'intention de l'accompagné peut, parfois, nécessiter une démarche spécifique de l'accompagnateur. Mais parfois, l'accompagné peut spontanément la livrer, comme à l'occasion d'un commentaire sur ses notes.

#### **10.4.2.4 Les projets de formation**

Deux projets de formation ont été abordés dans cet entretien : la mission à l'étranger et l'étude scientifique et technique.

Ces deux thèmes ne semblent pas avoir constitué un grand enjeu de l'entretien, en dehors du niveau de contrat de performance proposé par l'accompagnateur et qui sera repris ultérieurement.

#### 10.4.2.5 La formation au sein de l'entreprise

Le projet de formation en entreprise a fait irruption à plusieurs occasions dans le cours de l'entretien.

C'est plutôt Isabelle qui prend les choses en main. Francis écoute, reformule, acquiesce rapidement, mais ne rentre pas dans un débat.

Le sujet est abordé en premier par Isabelle qui réagit à une question de Francis. Oui, son sujet d'étude scientifique et technique nécessite de faire beaucoup de calcul et oui, c'est bien ce qu'elle voulait faire. Mais le problème est ailleurs : l'entreprise ne croit pas en sa possibilité de devenir « l'ingénieur structure » auquel elle aspire.

*Aé : En EST (étude scientifique et technique) en fait, donc charpente métallique, assemblage boulonné. Actuellement, c'est le fonctionnement je ne l'ai plus exactement en tête mais c'est le fonctionnement d'une charpente métallique ou d'un ouvrage.*

*Ar : D'accord ? Donc beaucoup de calculs de dimensionnement je suppose ?*

*Aé : (rire)*

*Ar : Bah comme tu voulais faire ça...*

*Aé : Oui, Oui ; Oui ! Enfin au final ...l'entreprise n'est pas ..., je veux dire sans le dire, dans leur comportement, ils me font bien comprendre que je ne serai jamais ingénieur structure. [N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Dès le début, son tuteur avait exprimé un avis négatif quant à la formation suivie par Isabelle.

*Aé :: Mais ça, XXX me l'avait dit dès le début « De toute façon avec l'école que tu fais avec euh avec ton PFI tu seras jamais ingénieur structure » Ah d'accord ! Dès le début ça fait forcément penser à quel...*

*Ar : c'est pas très très motivant.*

*Aé : Oui clairement oui il n'est pas motivant du tout !*

*Ar : Non, non, non, non, et puis on a bien vu que c'est un peu la vieille école !*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

On peut mieux comprendre les difficultés de positionnement d'Isabelle, notamment dans la gestion de compromis cognitifs. Elle est aux prises avec un dilemme : aux dires de son référent en entreprise, la situation dans laquelle elle s'est engagée ne lui permettra pas de réaliser son intention. Faut-il rester ? Partir ? Pour quel projet ?

Isabelle a fini par prendre les choses en main en demandant à changer de tuteur.

*Aé : Non, en fait j'ai demandé à changer de tuteur.*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Le changement de tuteur a conduit à un changement de mission.

*Aé : donc j'ai demandé à changer de tuteur et ce tuteur-là n'est plus du tout spécialiste en structure  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis s'enquiert alors de l'adaptation d'Isabelle à cette situation et demande des précisions sur la mission confiée.

*Ar : Enfin, c'est ce qui t'intéresse toi ?  
[...]  
Ar : Donc un poste en ?  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Dans cette partie, Francis effectue des reformulations brèves et compatissantes tout en ne quittant pas les deux pôles du dilemme d'Isabelle, croisant intention et paramètres de la situation :

*Ar : C'est pas très très motivant  
[...]  
Ar : Et puis on a bien vu que c'est un peu la vieille école  
[...]  
Ar : Mais j'ai entendu qu'il partait ou je ne sais plus ?  
[...]  
Ar : Est-ce que c'est ce que tu veux toi ?  
[...]  
Ar : Enfin, c'est ce qui t'intéresse toi ?  
[...]  
Ar : Le fait que ce ne soit plus forcément un poste uniquement [...] d'ingénierie technique, est-ce que, entre guillemets, ça te gêne ou ?  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

En fait le poste d'Isabelle reste technique, mais le corps d'état est plus large et de ce fait Isabelle dit s'en accommoder.

*Aé : Donc au final je pense qu'on va faire un peu de tout quoi ! Je veux partir sur toutes les facettes de la maîtrise d'œuvre que ce soit en menuiserie, en éclairage en...  
Ar : Et c'est ce que tu veux toi ? Enfin c'est ce qui t'intéresse toi ?  
Aé : Ben je pense que c'est ce qui est le plus intéressant, au vu de l'entreprise, au vu du contexte actuel, je pense que c'est ce qu'il y a de mieux en fait. Même si à la base je trouve ça dommage mais voilà quoi ? Mais je n'ai pas le choix que de devoir m'adapter.  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis recentre sur l'étude scientifique et technique et note sur le contrat-bilan la nouvelle mission et le sujet d'étude choisis par Isabelle.

*Ar : D'accord, donc toujours technique mais élargi à plus de disciplines (inscription sur la grille de compte-rendu d'entretien)  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis renchérit par une intervention qui peut paraître surprenante si les intentions initiales de Francis ne sont pas connues : « Comme c'est ce que tu veux faire, on attend de toi un résultat brillant ». Isabelle est ainsi mise devant une sorte de proposition tenue pour vraie que Francis l'invite à adopter et qui serait :

⇒ si la motivation de l'accompagné est forte et dure depuis longtemps alors elle devrait se manifester dans des actes et des niveaux de performance ambitieux.

Isabelle reste sans voix. Francis reformule ce qui conduit Isabelle à exprimer des sources de motivation : le sujet lui tient à cœur et elle veut montrer ce dont elle est capable.

*Ar : [...] comme c'est ce que tu veux faire, on attend de toi d'avoir un résultat brillant  
Aé : Humm  
Ar : Tu es très motivée, c'est ce que tu cherches à faire depuis deux ans, enfin un an ?  
Aé : Oui, oui.  
Ar : On se dit donc l'aboutissement, elle a tellement voulu faire ça que il faut que ce soit...  
Aé : Oui, non, mais, oui tout-à-fait, enfin moi c'est vraiment euh le sujet quelque part qui me tient à cœur donc j'ai demandé pour aller ensuite dans une entreprise [...] pendant un mini-stage [...]  
Ar : D'accord  
Aé : [...] j'ai compris que vous [sa hiérarchie dans l'entreprise] n'étiez pas content que je sois une nana dans votre monde, d'accord mais j'ai envie de vous prouver qu'au final je peux le faire quoi.  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Isabelle en profite pour renchérit sur les difficultés qu'elle rencontre. S'ensuit un échange qui précise la prestation de l'entreprise et de ses interlocuteurs.

Dans ce domaine, les difficultés évoquées par Isabelle sont :

- Attentes de l'entreprise décalées :
  - Elle attend déjà des prestations d'ingénieur

*Aé : [...] en tant qu'apprenti-ingénieur, ils ont oublié le "apprenti"*

- D'où une déception de l'entreprise et des missions confiées peu valorisantes

*Aé : et ils ont vraiment pensé que donc j'étais là et que j'étais autant opérationnelle qu'eux en fait donc on sent vraiment la déception ! [...] Là pendant un moment avant que je change de tuteur j'avais quasiment plus de boulot donc mon tuteur il était parti en vacances j'avais pas de travail vraiment rien du tout il m'avait donné 2 gros bouquins, alors les bouquins des Ponts et Chaussée et les Eurocode  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

- Changement de tuteur à la demande d'Isabelle, mais il n'est pas officialisé

*Ar : Et donc oui en terme ne serait-ce que relationnel mais aussi d'attentes c'est le nouveau [tuteur] qui te suit qui va te suivre ?  
Aé : Oui, il me suit déjà mais le PDG n'a pas voulu signer le nouveau contrat au niveau de l'avenant  
Ar : L'avenant, ah oui.  
Aé : Donc oui, officieusement c'est mon tuteur.  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

- Pas de confiance de l'entreprise dans la formule pédagogique de l'apprentissage

*Aé : [...] il [le PDG de l'entreprise] m'a dit : "De toute façon moi je ne vois aucun intérêt à l'alternance, t'es pas productive, l'alternance n'est pas productive du tout, tu nous as rien apporté ». Enfin c'était un tableau très dépréciatif au final [...]*

- Ambiance de travail peu porteuse : salariés démotivés, évoquant leurs recherches d'emploi à l'extérieur, faible implication dans le travail

*Aé : c'est vraiment une très très mauvaise ambiance du travail  
[...]  
Aé : et là la motivation on ne la sent pas du tout je vais dire moi quand j'arrive au boulot j'arrive à l'agence où ils font « pffoooo, moi je vais poser ma dém dans 3 semaines" enfin c'est comme ça quoi je vais dire aujourd'hui  
[...]  
Aé : Mais vraiment là j'ai vraiment j'ai l'impression qu'on est tous au bord quoi je veux dire mon collègue quand je reviens de l'alternance je fais "Ah bah ça va?" Il fait "Bah j'ai passé 3 entretiens pour d'autres boîtes". On en est vraiment là c'est pas juste "j'ai une petite déprime passagère" là c'est quelque chose qui est bien ancrée  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

- Mise en cause de la formation

*Aé : puisque moi on m'a dit de toute façon avec l'école que tu fais tu seras pas ingénieur, tu seras juste une bonne technicienne*

- Dilemme relationnel : poser des questions c'est être reconnue comme incompetente, mais ne pas en poser c'est être cataloguée comme ne s'intéressant pas à son travail ; la grille d'évaluation du travail comporte une note sur les questions posées (et c'est le tuteur qui attribue cette note)

*Aé : De ce fait là moi je peux pas lui poser de question parce que je passe pour une vraiment pour une personne très stupide quand je lui pose des questions donc je n'en pose plus. Ce qu'on me reproche ensuite sur la notation du CESI parce qu'il y a un moment il y est noté "l'apprenti s'implique et pose des questions, il sait poser les bonnes questions" Bah du coup il me regarde et il dit: "Mais t'en pose jamais" J'ai envie de dire "Bah ouais mais tu me prends pour une c.... quand je t'en pose" donc au final je suis toujours un peu entre pot de terre et pot de fer  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

- Pas de mise en situation managériale

*Ar : Est-ce que tu es en situation, je suis pas sûr hein mais mais est-ce que tu es parfois en situation plutôt managériale ou en tout cas de responsabilité de projets ou d'animation d'équipe etc.  
[...]  
Ar : Mais en entreprise?  
Aé : Ah bah non, ah bah non, un DUT, ça ne peut pas ...  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Face à ces questions, Francis invite, avec une certaine empathie, Isabelle à relativiser et à prendre du recul.

*Ar : Bon, mais poses toi cette question, prends du recul ça t'aidera parce que aujourd'hui tu vis quelque chose qui est certainement enrichissant même si tu ne le sens pas.*

*Aé : D'accord (rire)*

*Ar : Non mais c'est vrai j'essaie de positiver les choses mais vivre dans un contexte pénible euh t'apprend certainement des choses que ceux qui ne vivent pas dans ce type de contexte, ne découvrent pas aujourd'hui bien évidemment mais découvriront tôt ou tard, en 40 ans de carrière il serait très étonnant que parmi vous il n'y en ait pas un qui n'ait pas à un moment donné qui ne soit pas confronté à ça.  
[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Ce faisant, Francis propose à Isabelle d'adopter des propositions tenues pour vraies :

- ⇒ Si l'on éprouve des difficultés dans une situation, alors il peut être utile d'y voir une opportunité d'apprentissage car la situation risque d'arriver de nouveau dans le temps d'une vie professionnelle

⇒ Si l'on est face à une difficulté, alors y voir une opportunité d'apprentissage est une façon de prendre du recul

Francis invite aussi Isabelle à se protéger et à relativiser, appliquant une règle d'action :

⇒ Si l'accompagné (ou des personnes) souhaite changer de situation à cause des difficultés rencontrées, alors il peut être utile qu'il pèse le pour et le contre

*Ar : en fait bon quand tu laisses retomber la pression si tu prends le temps d'en reparler si on essaie de regarder le pour et le contre finalement ils vont se dire "Bon ok euh ouais j'exagère ptete un petit peu" Hein?*

*Aé : Hum (approbation)*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

⇒ Si l'accompagné est dans une ambiance de travail difficile, alors l'accompagnateur peut l'inviter à se protéger et à relativiser

A cette dernière fin, il propose à Isabelle, comme ressources, une métaphore (être une caméra qui filme la scène) et une formule type :

- Est-ce que la situation est vraiment aussi grave que ça a l'air ?

*Ar : Faut c'est parfois pénible de vivre dans un environnement comme ça, essaies toi de de de d'être simplement la caméra qui ausculte ça pas de l'intégrer pour toi de dire moi je suis apprentie j'ai mon boulot, je vais à l'école et puis je me forme mais de le regarder avec un œil très extérieur, en te disant : « Est-ce que la situation est vraiment aussi grave que ça a l'air ? »*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Avec ces propositions, la représentation d'Isabelle évolue et elle entre dans une vision plus positive des choses, prête à tester ces nouvelles représentations.

*Ar : [...] il faut prendre du recul là-dessus.*

*Aé : D'accord je vais essayer en tout cas.*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Selon Francis, un facteur pour aider, et aussi pour transformer sa représentation/intention relative à la situation, est d'en faire une situation d'apprentissage. Francis fait référence à son expérience et à la répétition de ce type



de situation dans la vie professionnelle pour consolider son argumentaire. Il semble que cela porte.

Ar : En 40 ans de carrière moi qui en est 20 derrière moi j'ai été confronté à ça au moins 3 ou 4 fois donc euh bon la première fois effectivement on se dit ben au début je pensais que ça aller être bien, puis je mets les pieds dans un environnement qui est pas finalement ni motivant, bon, et au bout d'un moment on se dit ok d'accord y'a à prendre y'a à laisser

Aé : Oui là c'est vrai.

Ar : Donc, prends du recul là-dessus

[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]

#### 10.4.2.5.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle, formation en entreprise

Pour ce domaine, le système de maîtrise des situations dynamiques d'Isabelle peut se décrire comme suit.

Tableau 16 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: formation en entreprise - Isabelle

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |  |
| <b>Thème : Formation en entreprise</b>  |  |  |
|   | <b>Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur (# diagnostic de l'accompagnateur)</b>  | <b>Eléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>   |
| <b>Mission</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   | Faire du calcul de structure<br>Devenir ingénieur structure<br>Prouver qu'une fille peut réussir dans un univers très masculin   | Si l'accompagné a cette motivation, alors l'école attend des « résultats brillants » dans une étude sur le calcul de structure<br>Etablir le lien entre sa motivation, ses actes et sa performance                             |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)               | « Faire des plans toute la journée ce n'est pas mon métier »   | Possibilité de : transformer la situation en un champ d'apprentissage, de prendre du recul   |
| <b>Famille de situations</b>  | Attentes de l'entreprise décalées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle attend déjà des prestations d'ingénieur (« en tant qu'apprenti-ingénieur, ils ont oublié le "apprenti" »)</li> <li>• D'où une déception de l'entreprise et des missions confiées peu valorisantes</li> <li>• Attentes très techniques et peu managériales</li> </ul> Changement de tuteur à la demande d'Isabelle, mais il n'est pas officialisé<br>Pas de confiance de l'entreprise dans la formule pédagogique de l'apprentissage<br>Ambiance de travail peu porteuse : salariés démotivés, évoquant leurs recherches d'emploi à l'extérieur, faible implication dans le travail | Relativiser en examinant les situations ailleurs : est-ce uniquement dans cette entreprise ?<br>Deux composantes de l'ingénieur, l'une technique, l'autre managériale ; la composition varie selon les postes et les carrières |

|                             |  |   |   |
|-----------------------------|--|---|---|
|                             |  | <p>Mise en cause de la formation :<br/>« Avec l'école que tu fais tu ne seras pas ingénieure, tu seras juste une bonne technicienne »</p> <p>Dilemme relationnel : poser des questions c'est être reconnue comme incompetente, mais ne pas en poser c'est être cataloguée comme ne s'intéressant pas à son travail ; la grille d'évaluation du travail comporte une note sur les questions posées (et c'est le tuteur qui attribue cette note)</p> <p>Pas de mise en situation managériale</p> <p>Mission en entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interlocuteurs variés</li> <li>• Etudes techniques</li> <li>• Plusieurs domaines techniques</li> </ul> |   |
|                             | <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )                | A demandé à changer de tuteur<br>Avait demandé à changer d'école (refus du PDG de l'entreprise de soutenir sa démarche)   |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b> | <b>De l'action</b>   | Avis du tuteur de l'entreprise<br>Propos des collègues de travail   |   |
|                             | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>                               | Sentiment de fatigue et de démotivation (ambiance de travail)<br>Envie de montrer ce dont elle est capable  |   |
|                             | <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> ) |   | Peser le pour et le contre<br>Se positionner en caméra et filmer<br>Et ailleurs, comment est-ce ?<br>Est-ce vraiment aussi grave qu'il y paraît ?       |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Changer de tuteur<br>Avait demandé à changer d'école (refus du PDG de l'entreprise de soutenir sa démarche)   |   |
|                             | <b>Contrat de performance</b>  | Accepter la nouvelle mission<br>Ne pas refuser de produire des « résultats brillants » en étude scientifique et technique<br>Accepter l'invitation à regarder différemment son lieu de travail  | Propose avec une forte insistance un niveau de performance à la hauteur de la motivation exprimée avec force par l'accompagné : des résultats brillants |
|                             | <b>Gestion des risques</b>   | Cf décisions prises   |   |
|                             | <b>Gestion du temps</b>  |   | Possibilité d'être confrontée plusieurs fois à de mauvaises ambiances de travail au cours de sa carrière  |

Il est notable de voir le nombre et la nature des informations fournies par Isabelle au sujet de sa situation avec les difficultés qu'elle y trouve. On est loin des faibles

arguments relatifs à l'espagnol « c'est utile ». Plusieurs éléments peuvent avoir un impact sur Francis au regard de ce qu'il a dit précédemment :

- Face à ces difficultés, et bien que perçue comme velléitaire, Isabelle a pris des décisions :
  - Changement de tuteur entreprise
  - Acceptation d'une mission nouvelle, bien que ne la satisfaisant pas totalement
- Ces décisions montrent une cohérence possible avec l'abandon de la recherche d'une nouvelle école, et peut-être même d'une nouvelle entreprise
- Compte-tenu des informations données par Isabelle, si la situation reste difficile, alors le changement d'entreprise évoqué par Isabelle paraît une voie sensée.

Isabelle manifeste de l'implication pour faire évoluer sa condition et son poste. Cette démarche fournit à Francis des informations sur la représentation qu'elle se fait du métier d'ingénieur et de la posture qui y est rattachée. Soulignant des difficultés et des écarts, elle dessine en creux sa représentation de la posture d'ingénieur.

Francis a tenu la ligne directrice qu'il avait évoquée. Il a été longuement dans l'écoute, peut-être aussi parce que sans grand pouvoir d'action face à la situation. Son écoute a suscité de nouvelles confidences d'Isabelle, jusqu'au moment où Francis a jugé bon de prendre acte tout en ouvrant des perspectives nouvelles à cette situation en en faisant un champ d'apprentissage utile professionnellement.

Face au changement de tuteur d'Isabelle, il dit son espérance d'une relation plus facile. On perçoit un compromis qu'il a dû opérer au sujet de la mise en situation managériale d'Isabelle. Cette mise en situation n'a pas encore été faite et semble difficile dans le contexte de l'entreprise. Francis invite cependant Isabelle à solliciter

après de son tuteur une telle mise en situation, mais il en module les paramètres, acceptant, pour prendre en compte le contexte de l'entreprise, que ce management ne soit pas direct mais dans le cadre de l'interface avec les interlocuteurs externes de l'entreprise. Ce faisant, il offre une solution à Isabelle pour respecter à la fois les exigences de la formation et les contraintes de l'entreprise.

#### 10.4.2.5.2 Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien : Francis, formation en entreprise

Les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées par Francis dans sa conduite de l'entretien sont les suivantes :

Tableau 17 Système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien: Formation en entreprise - Francis

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |   |   |
| <b>Thème : Formation en entreprise</b>  |   |   |
| <b>Mission</b>  |   |   |
| <b>Intentions</b>   | Aider l'accompagné à prendre conscience de son exigence et à adapter son comportement aux situations → Ecouter ; pointer les incohérences |   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                         | Cf. contenu des composantes du système de maîtrise de la situation dynamique de formation par l'accompagné                                |   |
| <b>Famille de situations</b>  | L'accompagné est dans une situation difficile au sein d'une entreprise qui ne joue pas le jeu de l'apprentissage                          |   |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   | Ecoute<br>Reformulation<br>Proposition de concepts organisateurs...<br>Cf. actions de l'accompagnateur (cf. Tableau 16)                   |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>  |   |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>  |   |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                |   |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>  | Engager chez l'accompagné un processus de changement pour aborder plus positivement la situation difficile traversée<br>Jusqu'à quel point se laisser convaincre par l'accompagné des difficultés de sa situation ? |
|   | <b>Contrat de performance</b>   | Est exigeant à l'égard de l'accompagné  |

**Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur**

**Entretien : N°18**

**Thème : Formation en entreprise**

|  |                            |  |
|--|----------------------------|--|
|  | <b>Gestion des risques</b> | Fournir des moyens à l'accompagné pour mieux vivre la situation difficile dans laquelle il se trouve |
|  | <b>Gestion du temps</b>    | Consacre beaucoup de temps à l'écoute puis à argumenter pour convaincre                              |

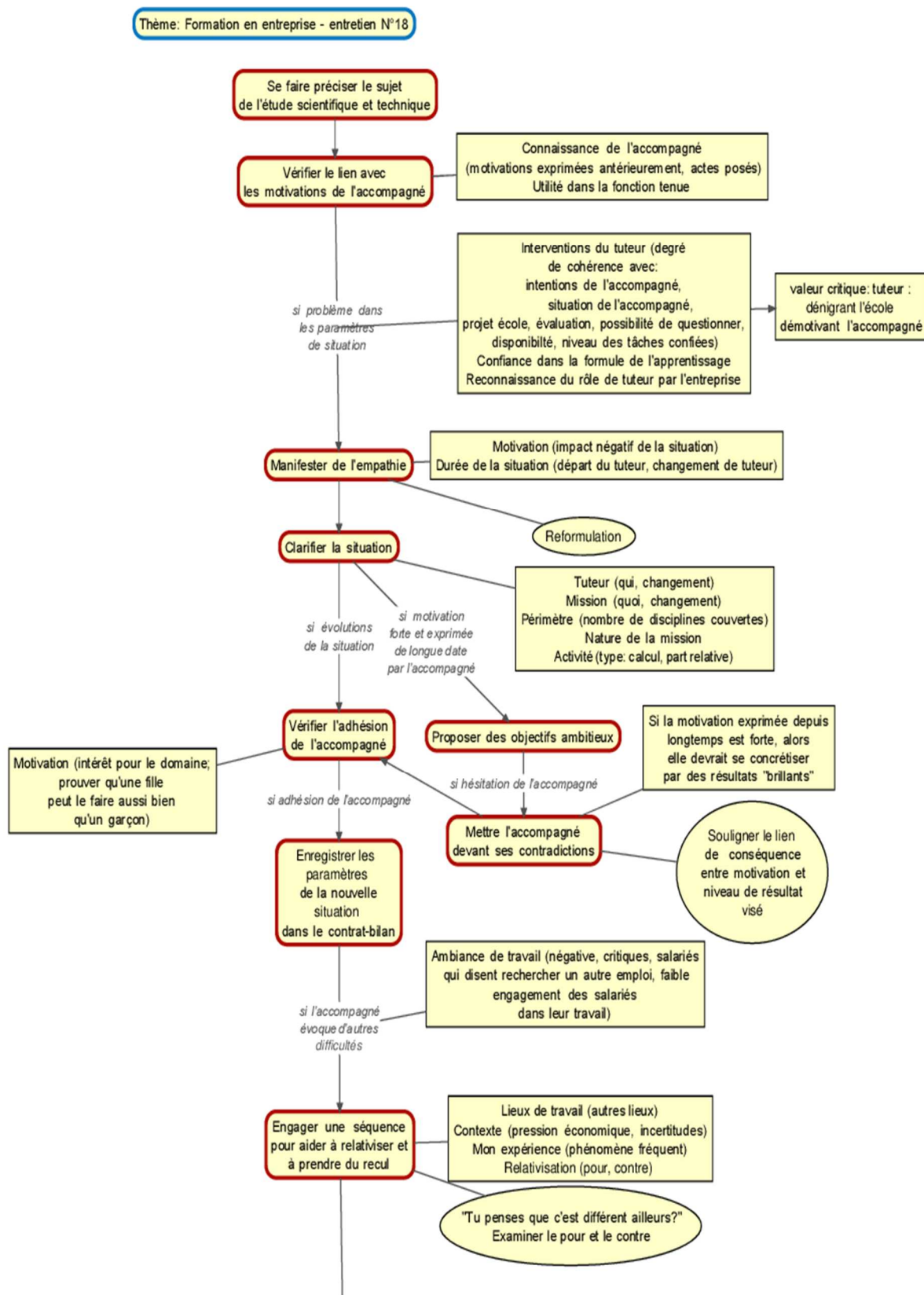
Ce tableau montre qu'un contenu peut être identifié pour la grande majorité des composantes du système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien par l'accompagnateur pour le thème « formation en entreprise ».

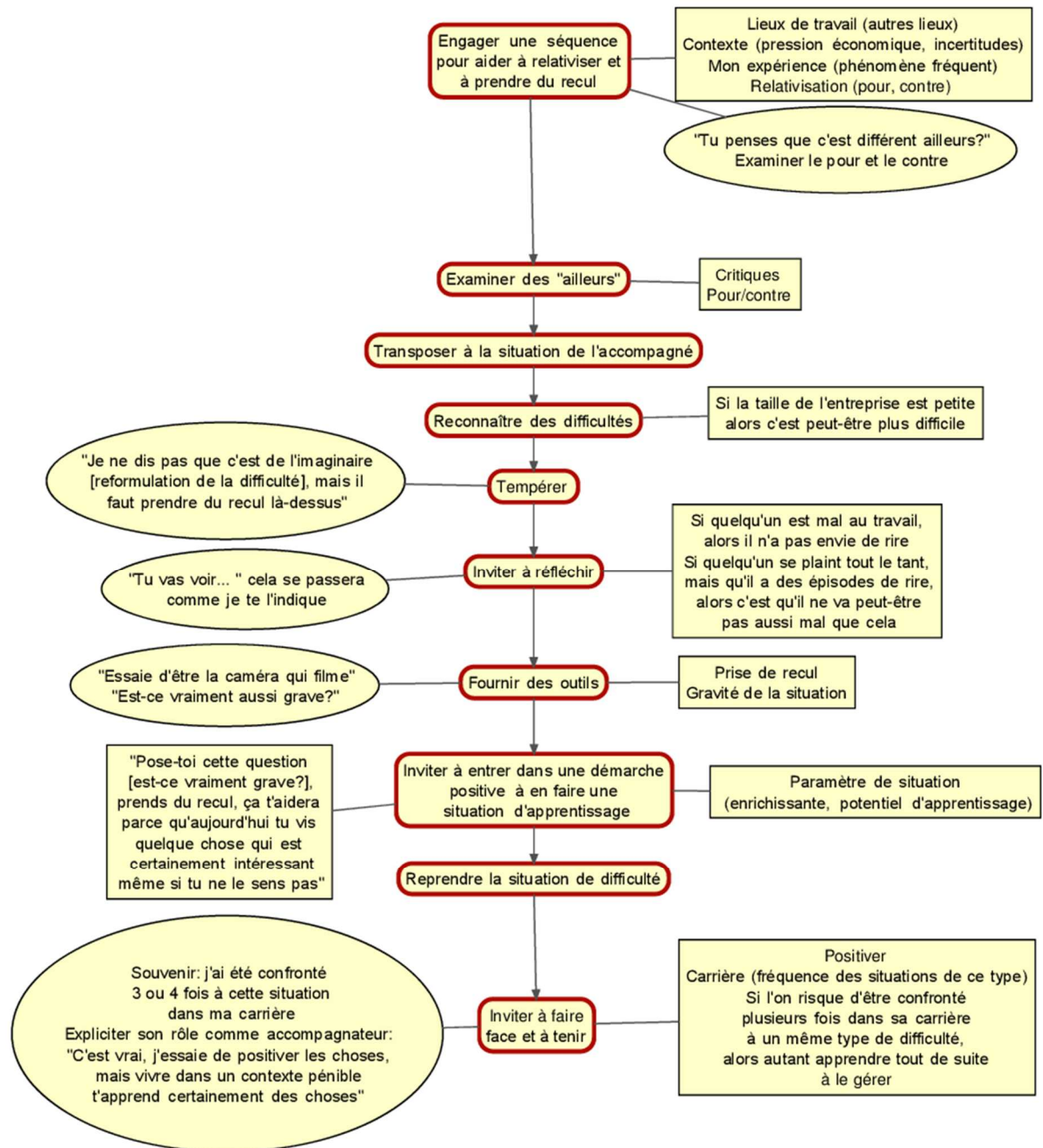
La composante « évaluation » n'a pas de contenu explicité. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de contrôle de la part de Francis. Le fait même que l'entretien dure, alors que le contexte et les sujets sont délicats, montre que Francis a su gérer la relation dans ces différentes phases. En ce qui concerne la formation en entreprise, il a su s'adapter à la situation. Par contre, le contrôle final porte sur l'évolution de l'accompagné et ne pourra se manifester que dans la prise en compte qu'en fera l'accompagné dans la deuxième moitié de sa formation.

*10.4.2.5.3 Logigramme conduite de l'entretien : Francis, formation en entreprise*

Avec les mêmes remarques que celles déjà faites à ce sujet, la schématisation de l'action de l'accompagnateur dans la séquence peut être la suivante.

Figure 7 Logigramme formation en entreprise N°18





Ce logigramme se présente comme suite séquentielle avec peu de branches dans la chaîne d'action. L'observation de l'activité de l'entretien montre ce qu'a réalisé Francis, mais peu les alternatives qu'il n'a pas exploitées.

La séquence « engager une prise de recul et relativiser » semble former un ensemble homogène, qui fait penser à une « routine » de travail.

On retrouve ici les deux temps que forment le diagnostic (la situation en entreprise de l'accompagné n'est pas satisfaisante) puis la proposition d'évolution (relativiser et tenir).

#### **10.4.2.6 La posture de l'ingénieur**

La posture de l'ingénieur est un thème transversal à tout l'entretien. Il a été fait référence à cette posture à plusieurs reprises, principalement pendant les échanges relatifs à la situation en entreprise (l'entreprise confie-t-elle un rôle à l'apprenti qui lui permette d'acquérir les bases du métier d'ingénieur y compris dans la posture nécessaire ?) et dans une séquence dédiée au tempérament tranchant d'Isabelle. C'est surtout cet aspect qui est présenté dans ce qui suit.

Lors de la séquence sur la situation en entreprise, Francis avait demandé à Isabelle si elle était en position managériale. Isabelle avait répondu par une situation en école :

*Ar : Est-ce que tu es en situation [...] plutôt managériale ?*

*Aé : Hier, en négociation, je me suis dévouée*

*Ar : Ha, à l'école ? Non mais en entreprise ?*

Francis avait alors opté pour poursuivre sur le thème de la situation potentielle de développement qu'offre l'entreprise sur le plan du management.

Un peu après, 2 minutes et 47 secondes exactement, Francis reprend ce point :

*Ar : Alors, quand tu t'es mise, là, en situation de négociation lors de l'exercice, vas-y, raconte*

Il semble donc que Francis ait dû arbitrer entre deux fils à suivre : la mise en situation managériale dans l'entreprise ou la mise en situation de négociation en formation. Francis a gardé la voie initiale qu'il proposait, dans la lignée de la séquence en cours. Par contre, on peut se demander si le quiproquo d'Isabelle n'a pas offert l'opportunité d'aborder une mise en situation dans laquelle le tempérament tranché d'Isabelle devrait ressortir et offrir un exemple aisé pour travailler avec elle cette question. D'autant plus que l'intervention d'Isabelle peut laisser supposer qu'elle a des



choses à dire sur le sujet. Francis a saisi cette opportunité, en la différant, ouvrant alors une nouvelle séquence.

Isabelle, fidèle à elle-même, est directe, et donne une information qui semble la préoccuper (elle en a parlé avec le professeur de communication) :

*Aé : elle [la formatrice en négociation] m'a dit que j'étais castratrice*

Isabelle fournit l'interprétation qu'elle s'en est faite :

*Aé : Mais c'est principalement dû à mon domaine [d'activité]. [...] peut-être aussi m'assouplir au niveau de la négociation [...] un peu plus s'assouplir dans la forme, en fait dans la manière dont je pose mes objectifs*

Francis abonde en son sens et l'élargit à d'autres observations et retours au sujet d'Isabelle :

*Ar : Ce qui ressort généralement de toi c'est que d'emblée t'as un fort niveau d'exigence*

Francis développe ensuite son propos, cherchant à faire prendre conscience à Isabelle que son fort niveau d'exigence peut être reçu par l'interlocuteur comme étant agressif. Francis distingue le cas d'une relation nouvelle, où ne connaissant pas Isabelle, l'interlocuteur peut se sentir attaqué.

*Ar : mais tu vois tu passes en état de demande vis-à-vis de l'autre donc tu t'es vraiment dans une position plutôt offensive donc l'autre je vais pas dire se sent attaqué mais euh il peut se dire : « Zut bon euh qu'est-ce que je lui réponds, je n'ai rien préparé qu'est-ce que je lui dis? »*

*Aé : D'accord*

*Ar : Donc attention à ça dans le début de la relation avec quelqu'un que tu ne connais pas ça peut être quelque chose de euh comment dire ? Gênant ! Dans la poursuite de la relation avec un fournisseur, avec un ...*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Au passage, Francis souligne la posture pédagogique de l'accompagnateur qui sait traiter avec les défauts des accompagnés :

*Ar : Moi qui te connais depuis 1,5 an je le sais, je ne me froisse pas là-dessus*

Mais cette posture ne doit pas masquer le problème et c'est ce que peut comprendre Isabelle. Francis invite ainsi Isabelle à se placer du point de vue d'autrui et à évaluer les conséquences de son attitude tranchée.

Si dans un premier temps Isabelle semble à l'écoute et acquiescer aux propos de son accompagnateur, elle n'en est pas encore au stade de la remise en cause. Elle semblerait plutôt collecter de l'information dans une posture finalement défensive. C'est ce qui ressort lorsqu'elle avance un contre-exemple lié à des situations de formation :

*Aé : Même par exemple, ici, au sein du Cesi, enfin je veux dire avec un professeur, j'ai pas l'impression d'être exigeante*

Francis reformule son argumentaire et semble expliquer sa posture faite de non jugement, pour l'intérêt de l'accompagné derrière la formulation de l'effet miroir :

*Ar : Alors je te donne de l'effet miroir que moi j'ai.*

Ce faisant, Francis ne laisse pas le choix à Isabelle. Cette posture est celle de l'accompagnateur et de l'observateur, et Isabelle ne peut pas l'avoir pour elle-même. Francis ne semble pas vouloir imposer son avis, mais plutôt imposer qu'il s'agit d'une observation et que cette information mérite d'être traitée.

Francis compare la démarche d'Isabelle à celle d'autres, souligne son non-jugement, puis conclut par un point de vigilance :

*Ar : [...] mais ce niveau d'exigence tu l'avances assez vite par rapport à certains autres qui vont d'abord être plutôt en retrait et qui vont attendre plus longtemps [...] Je ne dis pas que c'est mal [...] Je dis attention, il faut savoir doser en fonction des personnes qui sont en face de toi.*

Francis propose ainsi à Isabelle une nouvelle représentation possible sous la forme d'une proposition tenue pour vraie :

⇒ Si l'accompagné est en situation de communication, alors il devrait doser son exigence en fonction de ses interlocuteurs

Isabelle néanmoins semble rester campée sur sa position. Elle n'a pas le sentiment d'être trop exigeante. Ses « oui » sont brefs et ne semblent pas convaincre Francis qui poursuit le travail. Il change alors son approche et engage l'échange sur le thème des enjeux professionnels et des conséquences professionnelles d'une relation qui s'établirait tout de suite sur des bases conflictuelles.

*Ar : Mais attention lors de dans le démarrage d'un nouveau contact avec les gens*

*Aé : Ah bon?*

*Ar : Que ce niveau d'exigence n'apparaît pas comme étant trop offensif.*

*Aé : Ok*

*Ar : Ok ? Après euh... ça gère la relation avec les gens mais c'est vrai que il peut y avoir des cas où aller trop rapidement en frontal vis-à-vis des gens je vais dire par exemple t'es... quelle situation on pourrait imaginer ? Telle relation avec une entreprise sous-traitante ou collaboratrice co-contractante, sur un sujet avec lesquelles il y a on va dire un sujet un peu difficile, peut être un possible conflit qui va arriver parce que enfin si tu y vas trop vite entre guillemets déjà dans une situation pré-conflictuelle, si tu vas trop vite à l'attaque tu risques de faire exploser le système, et que la personne en face dise: "bon ben elle a décidé d'y aller fort je vais répondre fort" alors que dans une situation pré-conflictuelle bon après faut voir mais on a plutôt tendance à se dire: "Attention j'y vais sur des œufs et puis si je peux désamorcer le conflit, parce que finalement c'était simple autant le désamorcer, si par contre le conflit devait arriver*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Il est à noter la question de Francis qui sollicite l'accompagné d'une manière particulière, dans son imagination :

- Quelle situation on pourrait imaginer ?

Bien a pris à Francis d'effectuer cette réorientation de l'entretien, car Isabelle, manifestant ainsi un esprit participatif à la construction de l'échange et au travail sur elle-même, avance une situation professionnelle qui l'a marquée :

*Aé : mais c'est vrai, ça me refait penser à quelque chose qui m'est déjà arrivé, hein, c'est vrai.*

Francis se trouve donc validé dans sa démarche. Il lui faut maintenant poursuivre.

Il laisse Isabelle présenter la situation dont elle a le souvenir.

*Aé : non mais ça c'est vrai, ça me refait penser à quelque chose qui m'est déjà arrivé hein c'est vrai. Je... je devais dimensionner quelque chose pour un archi [architecte] donc je lui dimensionne et puis un mois après il y a la réunion donc déjà il y avait une réunion qui avait été annulée j'avais pas été au courant bon ben soit il annule sa réunion et un mois après il vient me voir et il fait "Ah mademoiselle ah ce que vous m'avait fait c'est pas bon avec les nouveau plans." "Oui peut être, mais monsieur vous m'avez demandé un travail il y a un mois je l'ai fait avec les plans qui dataient d'il y a un mois après je suis passé à autre*

*chose". "Ah oui mais nous on a tout changé nos plans". "Bah voilà vous avez le principe vous faites la même chose quoi enfin". Pour moi voilà, pour moi c'est lui qui est plutôt en tort c'est lui qui est ni en retard qui n'est pas en avance sur sa réunion, qui travaille avec les mauvais plans à l'instant t, Voilà je pense que sa responsabilité c'est de sa faute, il le sait très bien alors qu'on vienne pas me dire: "Bah non mais ça ça ne va pas, votre travail est mauvais". Pardon ? Bah là c'est sûr que ça ne passe pas parce que je sais que ce que j'ai fait était correct à l' instant où on me l'a demandé et je suis, je veux dire c'est pas à moi de rattraper son retard.*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Francis intervient en final, invitant Isabelle à se mettre à la place de son interlocuteur et à mesurer les effets de son attitude à elle :

*Ar : et comment il [l'interlocuteur] l'a perçu lui ?*

*Aé : Lui, vu la rondeur de ses yeux, je pense qu'il a été surpris qu'on lui dise « Et bien mon travail a été fait en temps et en heure et pas en retard ». [...] Donc je pense que, clairement, oui c'est vrai que j'étais, pas sèche, mais j'étais tranchante quoi ! Voilà moi j'ai fait le travail à l'instant t maintenant on est à l'instant t+4 voilà enfin c'est sûr que j'aurais peut-être pu y aller avec un peu plus de tact mais euh ouais enfin... nous on doit toujours avancer avancer avancer c'est pas pour faire le travail d'il y a 4 mois quoi. C'est vrai je suis tranchante à ce niveau-là*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

La question formulée ici fait probablement partie de formulations types qui permettent à l'accompagnateur de susciter un déplacement de l'accompagné en l'invitant à occuper la position d'un de ses interlocuteurs :

- Et comment ton interlocuteur a perçu ton propos, ton comportement ?

Isabelle semblant faire des concessions et avancer sur la reconnaissance de son travers, Francis fait à son tour une concession, soulignant son non-jugement et sa capacité à voir le positif et le négatif :

*(Francis) : D'un côté c'est bien parce que ça veut dire que tu as su dire les choses*

Isabelle reprend aussitôt se saisissant au passage explicitement d'une posture d'ingénieur :

*Aé : Etre ingé. C'est pas pour se laisser marcher sur les pieds non plus.*

Elle poursuit en invoquant le fait que femme dans un environnement d'hommes, elle doit d'autant plus défendre sa position. Francis tente d'élargir le point de vue, en faisant remarquer que sa jeunesse peut aussi entrer en ligne de compte dans le rapport de

force qu'elle ressent de la part de ses interlocuteurs. Francis conclut en lui proposant une règle d'action :

⇒ Toujours se poser la question de l'impact que peut avoir la manière de faire envisagée

*Ar : D'un côté c'est bien parce que ça veut dire que t'as su dire les choses*

*Aé : Voilà en même temps voilà*

*Ar : T'as a su marquer*

*Aé : Etre ingé. c'est pas pour se laisser marcher sur les pieds non plus*

*Ar : Ouais t'as raison !*

*Aé : J'ai juste trouvé que je suis une nana donc je sais très bien qu'on va*

*Ar : (Rires)*

*Aé : si on peut m'exploiter encore plus (en soulignant les mots)*

*Ar : Enfin, oui, non, mais c'est la moins parce que t'es une fille que peut être parce que t'es plus jeune*

*Aé : Aussi*

*Ar : Voilà et que dans l'entreprise*

*Aé : Il était jeune l'archi ! Deux trois ans de différence*

*Ar : Oui mais bon lui c'est l'archi!*

*Aé : Ah mais moi je m'en fou qu'il soit l'archi moi je suis future ingé!*

*Ar : Non mais d'accord mais lui il s'est dit: "Bon ben ok je vais peut être poussé le bouchon; il s'est rendu compte qu'il avait peut être été lui aussi un p'tit peu trop fort, je dis simplement attention tu sais dire les choses, c'est bien ! Effectivement*

*Aé : Mais je manque de tact, je sais.*

*Ar : Pose-toi la question toujours de se dire la manière dont je vais le faire quel peut avoir...quel impact cela peut-il avoir ?*

Enfin Isabelle reconnaît son travers et accepte de travailler ce point :

*Aé : Ah, oui bien sûr, je sais aussi changer mon fusil d'épaule quand il le faut. Il n'y a pas de souci, mais c'est vrai que je manque un peu de tact, mais je vais travailler là-dessus.*

Cependant, Francis ne s'arrête pas là. Il poursuit faisant réfléchir Isabelle non plus sur la prévention du risque mais sur sa correction si le défaut advient. Francis fournit une règle d'action à Isabelle qui pourrait être formulée comme suit :

⇒ si tu t'emportes, alors il est bénéfique d'aller s'en expliquer avec l'interlocuteur afin d'engager une relation efficace par la suite.

*Ar : L'un des ... l'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi ?*

*Aé : Euh c'est-à-dire ? Quand quelqu'un est plus fort que moi ? (rires)*

*Ar : Non non quand tu te rencontres que t'as peut-être été un peu trop loin et que t'as peut-être froissé la personne qui est en face ?*

*Aé : Si c'est enfin genre au niveau professionnel ?*

*Ar : Oui ou même en général.*

*Aé : Je pense que si c'est au niveau professionnel j'essaie quand même de me faire un peu oublier et puis de laisser un peu passer de l'eau sous les ponts maintenant si c'est quelqu'un avec qui j'ai une relation peut être un peu plus fréquente et plus régulière moi je*

*pense que je dirais: "Bon voilà je pense que j'étais un peu loin à ce niveau-là" mais je dirai quand même la raison du pourquoi j'étais comme ça à ce moment-là.*

*Ar : Alors c'est la deuxième attitude que tu dois avoir systématiquement (fermement)*

*Aé : D'accord.*

*[...]*

*Ar : Tu vois c'est ça donc si tu te rencontres que t'as été un peu trop loin l'essentiel c'est de se dire de faire le premier pas en se disant: "Bon écoutez peut-être que je vous l'ai dit un peu brutalement » et puis éventuellement broder autour sur le fait que la situation, le moment était un peu n'était pas forcément choisi mais de revisiter avec lui la situation en disant : "Ecoutez honnêtement je pense que le travail que j'avais fait répondait au plan que j'avais reçu à l'époque, effectivement j'ai pas eu l'information un petit peu , tu t'impliques un petit peu en temps, j'ai pas eu l'information que vos plans avaient bougé si je l'avais su je vous aurais remis à jour les choses » voilà hein donc, tu vois tu*

*Aé : Je mets un peu de beurre*

*Ar : Tu mets un peu de pommade que la personne se dise, bon c'est une personne qui a été nette, donc elle sait exactement ce qu'elle fait mais qui a été suffisamment je dis ronde,*

*Aé : D'accord.*

*Ar : Pour pouvoir se rendre compte que elle a pu me froisser un moment donné, mais inconsciemment !*

*[N°18, entre l'accompagnateur Francis et Isabelle, à mi-formation]*

Dans l'échange, Francis intervient en offrant un souvenir professionnel l'impliquant. S'étant emporté avec un collègue, il s'en est expliqué avec lui. Ensuite, leur relation a été très constructive. Il fournit ainsi à Isabelle une histoire réussie montrant les vertus de la démarche proposée.

*Ar : Moi j'ai fait ça avec un collègue une fois ça m'est arrivé c'est pas souvent [...] c'était la goutte d'eau qui a fait déborder le vase, je l'ai renvoyé dans ses 6 mètres brutalement, ffffou bon je me suis aperçu, je me suis dit bon t'as été con je suis allé le revoir donc j'ai laissé la pression descendre pendant quelques heures, et je suis allé le revoir je lui ai dit : « Ecoute bon on en reparle mais tout à l'heure je t'ai renvoyé paître mais j'aurais pas dû le faire etc., » et puis on s'est expliqué on est devenu copain [...]*

Isabelle approuve par une reformulation présentant sa synthèse des propos de Francis :

*Aé : Ce n'est qu'un plus en fait d'aller vers l'autre.*

Francis conclut en faisant sa synthèse des échanges à retenir de cette séquence en s'appuyant sur une proposition tenue pour vraie qu'il invite Isabelle à adopter :

- ⇒ Si l'accompagné se trouve dans des situations de communication, alors il devrait s'adapter à son interlocuteur, tout en faisant preuve de l'affirmation de soi légitime

Ar : encore une fois que ce soit professionnel ou personnel faut pas s'abaisser devant l'autre je suis d'accord faut être tenace faut savoir dire ce qu'on a envie de dire mais il faut s'adapter à la personne qui est en face [...]

Puis recevant une approbation d'Isabelle, il introduit la séquence suivante.

#### 10.4.2.6.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle, posture ingénieur

Le profil des composantes du système d'Isabelle de maîtrise des situations dynamiques peut se décrire comme suit pour cette séquence :

Tableau 18 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: posture ingénieur - Isabelle

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |   |   |
| <b>Thème : Posture de l'ingénieur</b>   |   |   |
|   | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur (# diagnostic de l'accompagnateur)</b>   | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  |
| <b>Mission</b>  |   |   |
| <b>Intentions</b>   | Dire ce qu'elle pense<br>« ne pas se faire marcher sur les pieds »  | Ce sont des intentions respectables mais à condition de s'adapter à son interlocuteur et trouver la bonne forme pour le dire  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)               | Son côté tranché est lié à son domaine d'activité<br>Elle pourrait avoir besoin de s'assouplir « dans la forme, en fait dans la manière dont je pose mes objectifs »<br>N'a pas l'impression que son comportement tranché nécessite d'être changé | Partir d'observations faites de l'accompagné, de situations vécues par lui pour confirmer le défaut et le circonscrire.<br>Comparer le comportement de l'accompagné par rapport à d'autres comportements communs. En montrer les conséquences différentes.<br>Inviter à envisager le point de vue de l'interlocuteur ainsi que les effets du comportement incriminé<br>En déduire de nouvelles représentations possibles (et indiquer qu'elles ont les faveurs de l'accompagnateur) |
| <b>Famille de situations</b>  | Situations conflictuelles<br>Situations professionnelles et personnelles<br>Relations avec un donneur d'ordre<br>Relations avec les professeurs   | S'adapter à son interlocuteur et reconnaître un emportement peut valoir aussi dans les situations de la sphère privée   |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)                                      | Caractère tranchant, « castrateur »<br>Manque de souplesse relationnelle<br>Entre trop rapidement dans une position exigeante ou de demande   |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>  | « Vu la rondeur de ses yeux... »  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>  | Sentiment de ne pas avoir froissé ses interlocuteurs<br>« Je pense qu'au niveau des professeurs j'ai pas l'impression de  |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |   |   |
| <b>Thème : Posture de l'ingénieur</b>   |  |   |   |
|   | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic de l'accompagnateur)   | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  |   |
|   | demander énormément de choses en fait »<br>« être ingé c'est pas pour se laisser marcher sur les pieds non plus »<br>« je suis une nana donc je sais très bien qu'on va si on peut m'exploiter encore plus »<br>« Il était jeune [l'interlocuteur] »<br>« Mais je manque de tact, je sais »<br>« oui c'est vrai que j'étais pas sèche mais j'étais tranchante quoi ! »<br>« C'est vrai je suis tranchante à ce niveau-là » | paramètres et représentations : « c'est moins parce que tu es une fille que peut-être parce que t'es plus jeune »<br>Prendre en compte les enjeux de la relation (niveaux hiérarchiques, impacts futurs)<br>Gérer le niveau d'exigence lors de l'entrée en relation               |   |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles)                       | « Mais je manque de tact, je sais »  | Evaluer les conséquences de son comportement<br>Se mettre à la place d'autrui<br>Accepter de pouvoir se laisser emporter et savoir alors s'en expliquer avec la personne concernée<br>Exemple de situation où l'emportement suivi des excuses a permis une collaboration efficace |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   |   |   |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Reconnaissance du point à travailler et accord pour le faire  | Ne pas s'abaisser devant l'autre et être tenace, mais tout en s'adaptant à l'interlocuteur et doser la rapidité et les formules pour passer son message             |
|   | <b>Gestion des risques</b>   | Comportement ne permettant pas toujours des relations propices à l'efficacité professionnelle   | Montrer les conséquences sur des situations vécues (si possible par l'accompagné)<br>Evaluer les conséquences de son comportement<br>Se mettre à la place d'autrui  |
|   | <b>Gestion du temps</b>  | Impact dans le temps de relations professionnelles dégradées  | « Attention lors du démarrage d'un nouveau contact avec les gens que ce niveau d'exigence n'apparaisse pas trop offensif »<br>Prendre le temps d'entrer en relation |

Ce tableau montre l'important travail mené par l'accompagnateur pour faire évoluer le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné dans le registre situations de communication et de relations interpersonnelles. Le point de départ est formé des actes de l'accompagné. Le travail de l'accompagnateur porte sur les différentes composantes du système de l'accompagné : intention, représentation,



ressources, évaluation, compromis cognitif avec la gestion de la performance, des risques et du temps.

L'action de l'accompagnateur s'effectue par un ajustement des intentions et la vérification des situations concernées (professionnelles, mais aussi privées). Elle passe par une remise en cause des représentations avec l'utilisation de quelques grands principes. Le principal serait d'opter plusieurs points de vue et de se mettre à la place de son interlocuteur. En parallèle est effectuée une évaluation de l'effet induit de la représentation et de son efficacité (par exemple quelle est la pertinence de la représentation « un comportement tranchant est approprié »), l'apport de nouvelles représentations (par exemple : un comportement « savoir s'adapter à son interlocuteur » est globalement plus efficace), la comparaison de la pertinence des nouvelles représentations avec celle utilisée par l'accompagné. Cet exemple relie étroitement des comportements avec des représentations. Se représenter la façon possible d'agir dans la situation s'appuie sur les comportements (ressources) disponibles.

Il est notable de voir dans cette séquence combien, sur une question sensible comme la remise en cause d'un comportement, la coopération s'est établie entre les deux interlocuteurs. Francis comme Isabelle ont fait preuve d'écoute et d'ouverture. Par exemple, Francis a lancé le sujet de la négociation évoquée précédemment par Isabelle. Il a validé l'importance de l'affirmation de soi, préservant ainsi la face d'Isabelle. Cette dernière a accepté d'apporter une situation où elle était en difficulté.

Francis a su maintenir son intention première tout en s'adaptant à l'échange et en construisant avec. Il a laissé un espace d'expression et de respect d'Isabelle, qui s'en est saisie pour chercher des solutions à des difficultés auxquelles elle s'était confrontée.

### 10.4.2.6.2 Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien : Francis, posture d'ingénieur

Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien par Francis dans cette séquence peut être examiné sous la forme du tableau qui suit :

Tableau 19 Système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien: posture d'ingénieur - Francis

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |  |
| <b>Thème : Posture ingénieur</b>  |  |  |
| <b>Mission</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   |  | Faire évoluer le caractère tranchant de l'accompagné vers plus de diplomatie   |
| <b>Représentations</b><br><i>(dont diagnostic, pronostic, planification)</i>                          |  | Caractère tranchant à faire évoluer vers plus de diplomatie  |
| <b>Famille de situations</b>  |  | Observations en formation<br>Propos recueillis par des formateurs ou venant de l'accompagné<br>Situations de formation, professionnelles ou personnelles   |
| <b>Agir, actes</b> <i>(savoir-faire mis en œuvre)</i>   |  | Cf. tableau précédent (colonne travail de l'accompagnateur)  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | Evolution des réponses de l'accompagné au fil de l'échange : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le formateur en négociation m'a dit que j'avais un tempérament castrateur</li> <li>• Le formateur en communication m'a dit que cela se comprenait compte-tenu de mon secteur d'activité</li> <li>• « Je pensai pas avoir froissé quelqu'un »</li> <li>• « Je pense qu'au niveau des professeurs j'ai pas l'impression de demander énormément de choses en fait »</li> <li>• « C'est plus une forme de pensée »</li> <li>• « Ça me refait penser à quelque chose qui m'est déjà arrivé, c'est vrai »</li> <li>• « Vu la rondeur de ses yeux je pense qu'il a été surpris qu'on lui dise "Et bien mon travail a été fait en temps et en heure et pas en retard" »</li> <li>• « oui c'est vrai que j'étais pas sèche mais j'étais tranchante quoi ! »</li> <li>• « C'est vrai je suis tranchante à ce niveau-là »</li> <li>• « Etre ingé c'est pas pour se laisser marcher sur les pieds non plus »</li> <li>• « J'ai juste trouvé que je suis une nana donc je sais très bien qu'on va si on peut m'exploiter encore plus »</li> <li>• « Il était jeune l'archi ! »</li> <li>• « Mais je manque de tact, je sais »</li> <li>• A la demande de l'accompagnateur, l'accompagné s'engage dans la réflexion pour trouver des « portes de sortie »</li> <li>• « Ce n'est qu'un plus en fait d'aller vers l'autre »</li> </ul> |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> |  |
| <b>Ressources</b> <i>(connaissances et savoir-faire disponibles)</i>                                  |  | Effet miroir<br>Exemple souvenir d'une expérience réussie d'emportement puis d'excuses présentées<br>Non jugement<br>Reconnaissance des points positifs et des points négatifs de l'action de l'accompagné   |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| <b>Entretien : N°18</b>   |                               |   |
| <b>Thème : Posture ingénieur</b>  |                               |   |
|   |                               | S'appuyer sur des observations faites de l'accompagné ou des propos venant de lui, y compris pendant l'entretien : « d'emblée tout à l'heure, tu as attaqué tout de suite à la demande »<br>Faire réfléchir et trouver le comportement adéquat par l'accompagné |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>              | Reprendre un point évoqué plus tôt dans l'entretien et qui n'avait pas pu alors être traité pour ne pas interrompre le thème en cours   |
|   | <b>Contrat de performance</b> | Susciter l'engagement du changement par l'accompagné, tout en le respectant   |
|   | <b>Gestion des risques</b>    | Maintien de la relation   |
|   | <b>Gestion du temps</b>       | A attendu que l'entretien soit bien engagé pour aborder ce sujet qui était l'un des objectifs principaux de l'entretien   |

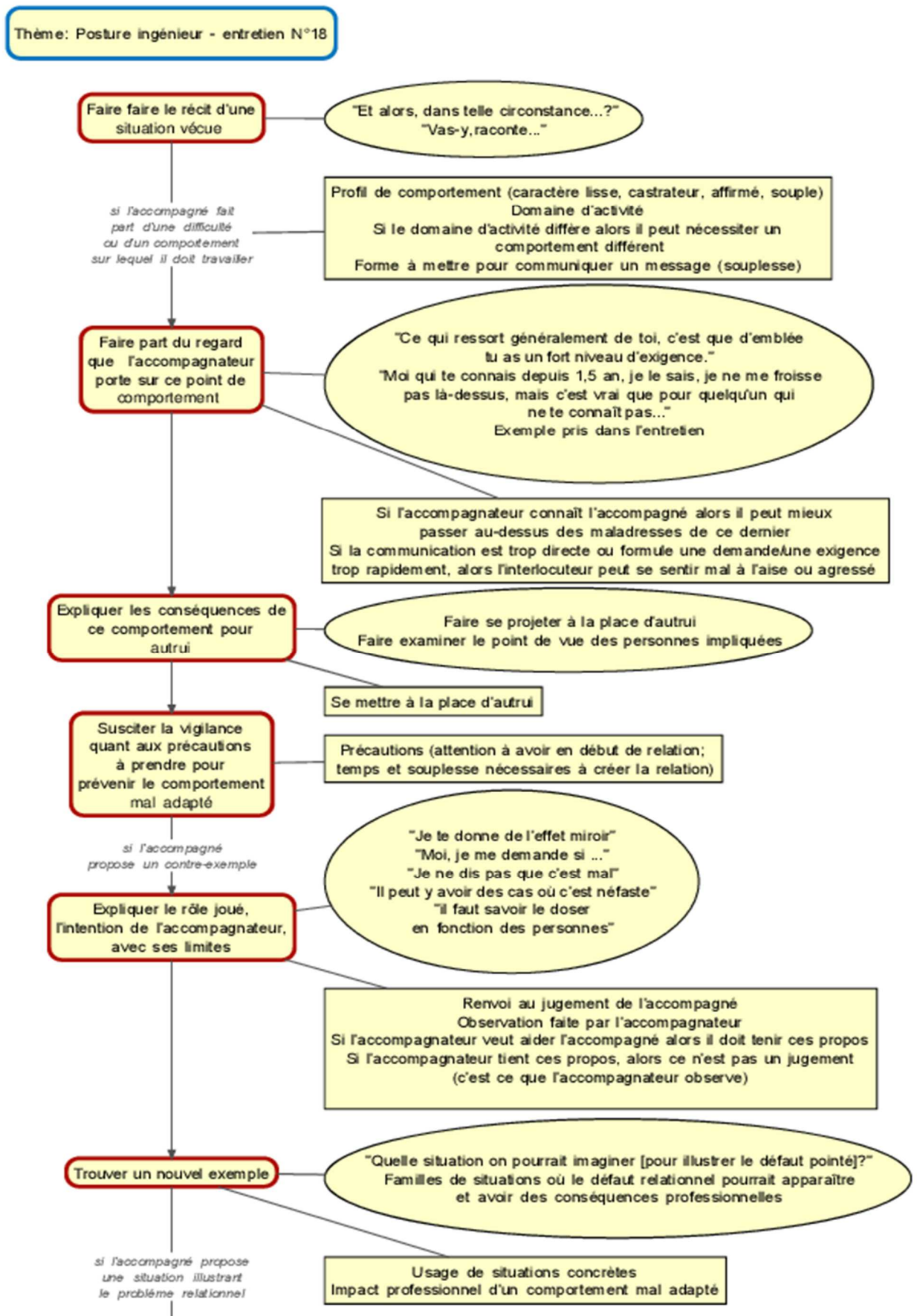
La rubrique contrôle de l'action du tableau précédent permet d'observer la progression des prises de position d'Isabelle au fil de l'entretien. Elles constituent l'un des éléments de contrôle de Francis sur son action. Il en ressort d'une part que le fil de l'échange n'est pas cassé, et d'autre part que, malgré des retours en arrière, les propos d'Isabelle évoluent progressivement vers un accord sur la représentation proposée par l'accompagnateur.

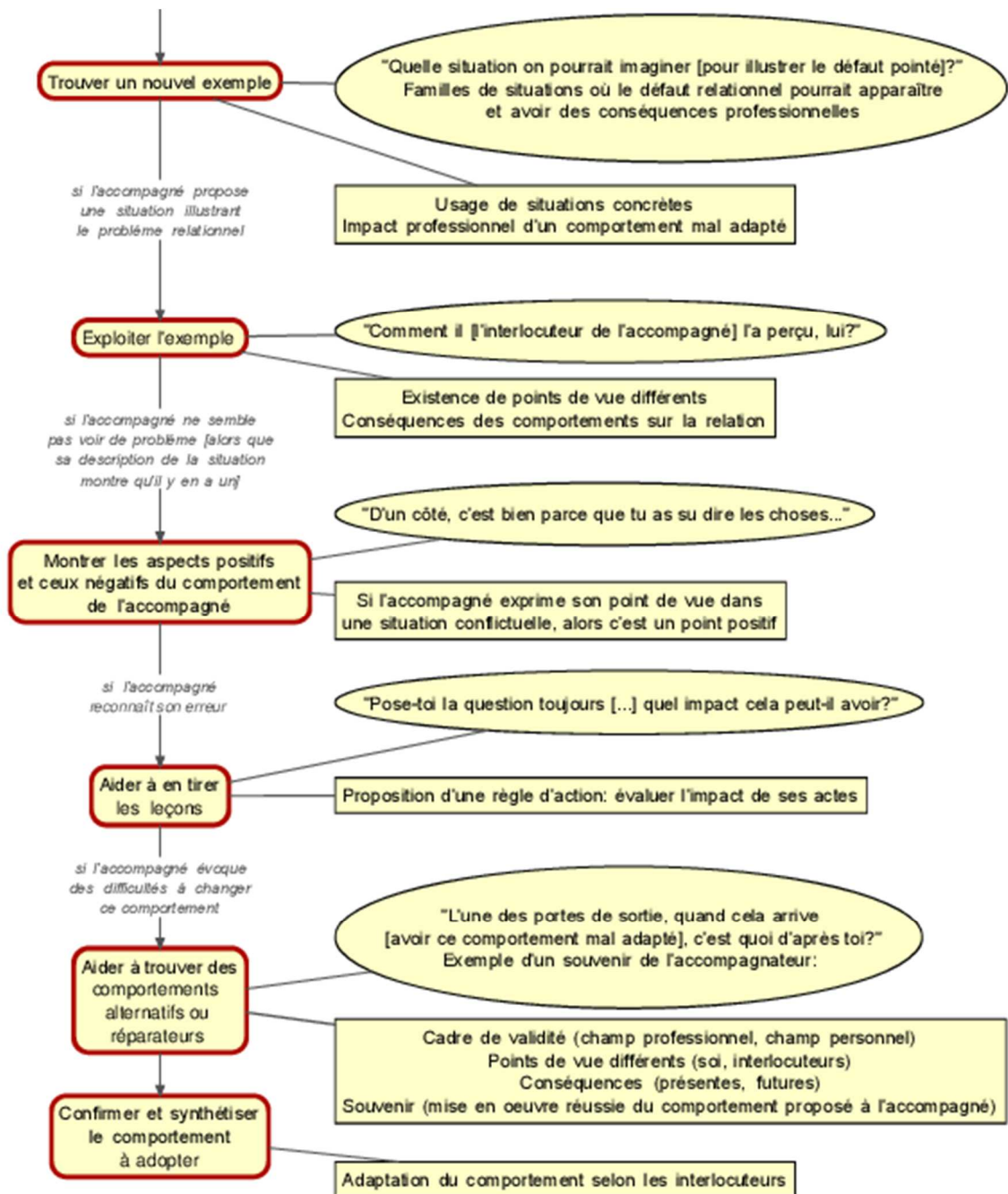
Par ailleurs, cette séquence montre différentes ressources ou tour de main utilisés par Francis (rubrique ressources). La panoplie est large, ce qui peut fournir un indice de la mobilisation forte de l'accompagnateur dans cette séquence.

#### *10.4.2.6.3 Logigramme conduite de l'entretien : Francis, posture ingénieur*

La conduite d'action de l'accompagnateur dans cette séquence peut se schématiser comme suit :

Figure 8 Logigramme posture d'ingénieur N°18





Ce logigramme souligne les itérations qui peuvent être utiles pour convaincre l'accompagné de la remise en cause à accomplir. A quasiment chaque étape peut être associée une question. L'accompagnateur suscite ainsi un travail réflexif chez l'accompagné. C'est un travail de co-construction. Les questions donnent à l'accompagné la liberté et la responsabilité de construire sa réponse.

### 10.4.2.7 Le projet professionnel

Francis introduit cette séquence avec une grande empathie, adoptant résolument le point de vue de l'accompagné et faisant fi de toutes les difficultés qui en avaient découlé pour l'institution et ses formateurs :

*Ar : Bon pas trop déçue de ne pas avoir abouti dans ton projet de bouger, de trouver une autre école ?*

Isabelle dit ne pas être trop déçue car elle a une idée pour sortir de son problème : changer d'entreprise. Car, elle ne se voit pas poursuivre dans le climat de travail de l'entreprise actuelle. Elle dit avoir déjà sollicité des salariés du Cesi pour l'aider dans ce sens.

*Aé : Non, c'est pas grave, fin au final je me dis que je ferai un autre métier, fin... déjà j'ai essayé avec XXXX [personne chargée des relations entreprises] fin même avec XXXX de trouver une autre entreprise, parce que vraiment je me voyais pas du tout évoluer dans un climat démission constante et patati (?) et donc voilà donc j'en ai parlé à XXXX [professeur de communication], il m'a dit : "Honnêtement bah de toute façon pour cette année, c'est pas la peine, on est en novembre, tu ne trouveras plus, et faire ça pour l'année d'après donc ensuite y a quand même le PFE [projet de fin d'études], enfin le PFE le PFI [projet de formation individualisé] tout ça, et là c'est aussi délicat en fait de trouver ça en dernière année.*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Francis ne rejette pas la possibilité et indique les précautions à prendre et la planification possible : juste après la mission à l'étranger.

*Ar : Il y a une fenêtre de tir, si on peut parler comme ça, au retour à la mission à l'étranger*

La difficulté réside dans la conservation de bonnes relations avec l'entreprise.

Isabelle laisse entendre que cette solution devrait convenir à l'entreprise.

*Ar : Et puis vis-à-vis de xxx [entreprise de l'apprentie], vis-à-vis de ton entreprise alors ça c'est ce que je dis est un peu faut faut jouer finement quand même c'est-à-dire qu'il faut que l'entreprise te garde jusqu'à la fin, en l'occurrence xxx qu'elle paie ton salaire pendant que t'es en mission à l'étranger, elle trouvera peut-être un peu cavalier que tu la quittes au mois d'octobre novembre mais bon*

*Aé : Non mais d'accord. Moi j'ai eu, enfin on m'a passé le PDG directement pour me dire pour m'expliquer clairement les raisons pourquoi c'était non pour une école spécialisée dans la construction, il m'a dit : "De toute façon moi je ne vois aucun intérêt à alternance t'es pas productive l'alternance n'est pas productive du tout, tu nous as rien apporté enfin c'était un tableau très dépréciatif au final donc je me dis : « Bah oui c'est sûr si je peux partir je pars » et de toutes façons ils le savent ils m'ont dit : « Oui de toute façon on ne compte pas t'engager » fin je trouve ça quand même osé de me dire ça alors que ça faisait à peine 1 an que j'étais là et donc au final j'ai compris que je n'avais aucun espoir j'avais*

*rien à espérer quoi ? Même si d'accord il reste 2 ans et je verrai comment ça se passe quoi.  
[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Il s'ensuit une longue série d'échanges où Isabelle va tour à tour passer d'un désir à un autre. Il semble qu'elle commence par celui qui remette le moins en cause sa relation avec le formateur et voyant que celui-ci demeure à l'écoute, peu à peu elle déplace le curseur et lève le voile sur les pensées et doutes qui l'habitent. Ainsi, elle va de changer de fonction ou de secteur d'activité, à changer de métier (professeur) jusqu'à reprendre des études de médecine.

*Aé : Si je peux changer oui ! Même changer à la limite de secteur puisqu'au final je me rends compte que, que, ce soit dans une boîte d'architecture, d'urbanisme, d'économiste globalement non ça me tente plus*

*Ar : Ce milieu-là te tente ...*

*Aé : Ouais, moins, vraiment beaucoup moins parce que je vois même si c'est une grosse boîte même travailler avec xxxx [grosse entreprise] je parlais avec xxxx [collègue de promotion] franchement ça me tente pas du tout quoi ! Il faut être toujours au plus faible, au plus productif, et franchement j'ai pas envie tout le temps d'être sur ce tableau-l. Vraiment pas ? Et puis apparemment, en dose de travail, c'est pareil pour xxxx [collègue de promotion], c'était pareil pour xxxx [collègue de promotion].. Voilà quoi ? Je veux dire ça ne se passe pas spécialement bien ces temps-ci...*

*[...]*

*Aé : C'est pour ça que j'aimerais repartir dans quelque chose qui soit*

*Ar : Et alors ?*

*Aé ]: Pour un projet un peu plus social, mais vraiment enfin à la base j'étais partie plutôt pour de la qualité, de la méthode, enfin vraiment complètement différent mais au final je me dis pourquoi pas en tant que commerciale, enfin j'ai vraiment un attrait quelque part pour l'anglais, pour l'espagnol, pour le chinois aussi que j'avais pratiqué en LV3 et j'ai vraiment envie de quelque chose qui me développe plus, quelque chose qui m'ouvre plus culturellement en fait.*

*Ar : Tu as besoin de relationnel.*

*Aé : Oui et là honnêtement je suis tout le temps face à mes 2 écrans*

*Ar : Ben oui*

*Aé : Franchement je trouve pas ça génial quoi ? Quand je parle on m'envoie chier bon bah voilà quoi ?!*

*[...]*

*Aé : Mais je ne sais pas si vous avez eu l'occasion de lire mon PFI [Projet de formation individualisé], mais pour moi, à la fin, je me dis bon l'ingénierie peut être pour les 5 à 10 prochaines années ok mais vraiment ensuite partir sur un métier plus comme en prof fin professeur enfin vraiment avec un métier*

*Ar : Pfff*

*Aé : Un peu social quoi, quand même vraiment plus, là-dedans quoi, mais bon c'est vrai que c'est dommage, mais au final je m'en rends compte maintenant quoi, je vais dire c'est en allant en fait dans le travail que je me rends compte que l'ingénierie c'est peut-être pas ce qui me correspond le plus en fait, c'est pas le métier dans lequel où je me vois épanouie dans trente ans, vraiment pas, après je verrai hein.*

*[N°18, entre Francis et Isabelle, à mi-parcours]*

Francis semble essayer d'évaluer les degrés de motivation, apporte des informations de contexte sur la santé économique des secteurs d'activité mentionnés.

Il entend les propos d'Isabelle quand elle dit vouloir un travail qui offre une dimension sociale plus importante, une plus grande ouverture culturelle. Ces propos rejoignent une observation qu'il avait faite :

*Ar : Tu as besoin de relationnel*

*Aé : Oui, et là honnêtement je suis tout le temps face à deux écrans. Franchement je ne trouve pas ça génial quoi [...]*

*Ar : Bien je vais te dire, moi quand tu me disais, quand je venais en entreprise et que tu me disais que tu voulais aller dans ce métier-là euh c'est déjà quelque chose que je pouvais dire : « Tiens c'est bizarre quand même » parce que t'es quelqu'un qui on sent bien t'aime discuter, t'aimes échanger, t'as envie de montrer, d'argumenter, de...*

C'est ce qui pousse Isabelle à expliquer qu'elle s'est trompée sur sa représentation du métier de chef de projet. Pour elle cette fonction consiste à encadrer une équipe, or ce n'est pas le cas dans son entreprise. D'où son souhait de changer de fonction.

Francis tente de faire relativiser la situation : c'est la seule expérience dont dispose Isabelle, et ce n'est pas ce qui ressort de l'expérience d'autres apprentis qu'Isabelle connaît. En tirer des conclusions serait donc hâtif. Elle devrait prendre des rendez-vous dans d'autres entreprises pour vérifier sa représentation.

Mais Isabelle poursuit son tour d'horizon d'intentions.

Francis conduit son action autour de plusieurs axes :

- La représentation d'Isabelle : elle ne devrait pas se fonder sur une expérience unique, qu'elle aille voir ailleurs ; qu'elle se réfère à la situation d'autres apprentis
- La planification : d'abord être membre d'une équipe projet et après devenir chef de projet ; après 5 ans d'expérience, il sera temps et possible de revisiter ses intentions
- L'intention et sa sécurisation : le métier d'ingénieur est la bonne voie, mais il faut prendre en compte une dimension plus relationnelle ; « tu seras ingénieur »



Quand Isabelle évoque son dilemme pour reprendre des études de médecine, Francis s'exclame avec un accent théâtral pour souligner le ridicule qu'il trouve à cette idée :

*Aé : [...] je voulais vraiment complètement changer d'études hein partir en médecine donc je me dis : «C'est quand même dommage j'ai quand même un bac+2 là et il me reste un an et demi avant d'être diplômée, c'est peut-être con de partir en médecine maintenant.*

*Ar : Je pense !*

*Aé : En même temps, je me dis, oui je me dis je dois encore subir ça pendant un an et demi, enfin subir l'entreprise quoi*

*Ar : Mais ma pauvre Isabelle !*

*Aé : (rires)*

*Ar : Si tu repars dans des études de médecine, tu vas devoir subir pendant 8 ans minimum*

*Aé : Oui, mais ça sera quelque chose où j'ai une meilleure volonté*

*Ar : Je peux te dire que là tu cèdes au syndrome du gazon qui est plus vert ailleurs [...]*

A ce stade, Francis devient incisif :

*Si tu avais dû changer de voie, je pense que c'était après ton bac+2*

*Non faut pas désespérer*

*Rassure-toi, persévère dans cette voie, obtiens ton diplôme de manière à monter sur la marche [...] Et quand tu seras sur la marche, après tu pourras évoluer*

*Ta carrière est longue*

*Tu bougeras forcément plusieurs fois*

*C'est ce qu'on veut vous dire au Cesi c'est acquérez des outils qui vous soient utiles de manière à ce que demain quand vous devrez rebondir vous sachiez comment rebondir*

*On ne saute pas 1m60 en hauteur du premier coup, on s'entraîne*

*Non, non rassures-toi t'es sur une bonne voie, t'es sur une voie qui va te garantir quand même une employabilité en sortant*

Isabelle invite alors à la conclusion, mais pas avant de refaire sa demande initiale :

*Aé : Ben sinon, juste pour conclure [...] franchement j'aimerais bien pouvoir compter sur le Cesi pour vraiment pouvoir si c'est possible changer d'entreprise après la mission à l'étranger.*

Francis donne une sorte d'accord en fournissant le cadre de son support : liste de contacts, aide à la rédaction du CV, appui auprès des entreprises. Mais les démarches sont à réaliser par Isabelle.

Cette dernière approuve puis pose de nouvelles questions qui recourent des thèmes vus auparavant et qui conduisent Francis à la conclusion de l'entretien.

#### *10.4.2.7.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle, projet professionnel*

Le tableau ci-après fournit une présentation de l'action de l'accompagnateur au travers des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné explicitées et travaillées.

Tableau 20 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: Isabelle, projet professionnel

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b><br>Entretien : N°18<br>Thème : Projet professionnel |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <b>Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic de l'accompagnateur)  | <b>Eléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>   |  |
| <b>Mission</b>  | Changer d'orientation (médecine)<br>Se préparer au métier de médecin ?<br>Changer de fonction (architecture, économiste, urbaniste, professeur)   | Demeurer dans une mission de formation au métier d'ingénieur<br>Conforter l'orientation première :<br>« Persévère dans ta voie »<br>« Je pense que tu es sur la bonne voie, c'est-à-dire que contrairement à ce que tu dis, le métier d'ingénieur, c'est fait pour toi. Mais avec une dimension sociale de communication et pourquoi pas donc de chargé d'affaires, de commercial »  |  |
| <b>Intentions</b>   | Changer d'entreprise  | Accord, mais démarches à mener par l'accompagné  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)   | « Je pensais vraiment qu'un responsable de projet ça gérait une équipe, et là chez [l'entreprise de l'accompagné], je ne vois pas du tout le schéma de management »<br>Si un chef de projet ne gère pas d'équipe dans mon entreprise, alors les chefs de projet ne gèrent pas d'équipe dans ce secteur d'activité | Relativiser l'expérience qui est unique :<br>« Faut-il s'arrêter à une seule expérience »<br>S'appuyer sur l'exemple d'autres apprentis<br>Prendre des RDV pour aller voir ailleurs comment les choses se passent<br>Proposer des fonctions possibles en intégrant les besoins de l'accompagné<br>Proposer une planification, des étapes<br>Montrer que des réorientations futures sont possibles (tout ne se décide pas là)<br>Montrer que le temps est nécessaire à la construction de l'expérience<br>Montrer des limites au raisonnement de l'accompagné |  |
| <b>Famille de situations</b>  | Doute sur l'orientation<br>Remise en cause du chemin effectué<br>Situation difficile en entreprise<br>Demande de repères<br>Expérience unique en entreprise   |  |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)  | Soumet son questionnement à l'accompagnateur<br>Exprime sa demande de changer d'entreprise en introduction et en conclusion   | Ecoute et prend en compte (cf. intégration de besoins dans les propositions de fonction, ouvre la porte au changement d'entreprise)  |  |
| <b>Evaluations- contrôle</b>  | <b>De l'action</b>  |  | Eviter la dispersion, prendre une ligne directrice |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Entretien : N°18   |  |  |   |
| Thème : Projet professionnel   |  |  |   |
|  |  | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic de l'accompagnateur)                              | Éléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)   |
|  |  |  | Notion de cohérence (entre les qualités/besoins de la personne et la situation de travail)  |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>                         | Besoin d'une dimension sociale et d'ouverture culturelle<br>Situation difficile à vivre en entreprise<br>« Meilleure volonté » | Attrait pour une activité<br>Sentiment de cohérence   |
|  | <b>Ressources</b><br>(connaissances et savoir-faire disponibles) | Besoin d'une dimension sociale et d'ouverture culturelle   | Rédaction CV, contacts entreprise, appui entreprise<br>Métaphore du gazon plus vert à côté  |
| <b>Compro-mis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Doutes<br>Ne semble plus savoir dans quelle direction aller<br>Changer d'entreprise  | Conforter dans la voie prise et rassurer<br>« Je pense que tu es sur une bonne voie »<br>« Rassure-toi, persévère sur ta voie »<br>« Tu seras ingénieur »<br>Accord pour apporter un soutien dans un cadre défini                         |
|  | <b>Contrat de performance</b>                                    |  | « Tu seras ingénieur »  |
|  | <b>Gestion des risques</b>                                       |  | Des réorientations futures sont possibles   |
|  | <b>Gestion du temps</b>  | S'engager en médecine, oui mais il n'y a plus qu'un an et demi pour obtenir un diplôme d'ingénieur                             | Et subir 8 ans de médecine ?<br>Le temps nécessaire à la construction de l'expertise<br>L'expérience est nécessaire pour pouvoir envisager des étapes ultérieures (d'abord membre d'une équipe projet, et ensuite devenir chef de projet) |

Le tableau montre l'activité importante déployée par l'accompagnateur lors de cette séquence. Un travail avec des enjeux forts s'effectue au niveau de l'orientation, que j'ai située en tant que travail sur la « mission », comme intention sur du long terme et correspondant à des motivations profondes. Mais pratiquement toutes les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques font l'objet d'une action de l'accompagnateur.

Dans cette séquence, il est aussi intéressant de souligner la posture plus directive que prend en final Francis. C'est comme si, pour lui, Isabelle paraissait perdue dans

ses tergiversations d'orientation, et que c'était à lui de redonner un cap à Isabelle. Ce faisant, il prend soin d'intégrer les besoins d'Isabelle (dimension plus relationnelle du travail), de la sécuriser par sa conviction et des éléments de planification. Il met les ambitions en ordre tout en montrant une certaine réversibilité des choix.

#### 10.4.2.7.2 Le système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien : Francis, projet professionnel

Le tableau ci-après fournit des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées par l'accompagnateur dans cette séquence.

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |  |
| <b>Thème : Projet professionnel</b>   |  |  |
| <b>Mission</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   |  |  |
| <b>Représentations</b><br><i>(dont diagnostic, pronostic, planification)</i>                          |  | L'accompagné se méprend ; il ne devrait pas baser sa représentation sur l'expérience unique de son entreprise ; le métier d'ingénieur semble lui convenir et il devrait persévérer   |
| <b>Famille de situations</b>  |  | Accompagné faisant face à des difficultés en entreprise et en grands doutes sur son parcours au point d'envisager une ou des réorientations  |
| <b>Agir, actes</b> <i>(savoir-faire mis en œuvre)</i>   |  | Cf. tableau correspondant des « Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné »   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | L'accompagné semble ouvert et prend de plus en plus de risque en exprimant ses doutes (la confiance existe)  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> |  |
| <b>Ressources</b> <i>(connaissances et savoir-faire disponibles)</i>                                  |  | Connaissances d'autres apprentis, fonctions d'entreprise, métiers (médecine)<br>Notion de cohérence<br>Intégration des besoins et qualités de l'accompagné dans la recherche et la proposition de solution : fonction avec une dimension relationnelle<br>Connaissance de l'activité économique des entreprises  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         | Inviter l'accompagné à persévérer<br>Accepter d'aider l'accompagné dans un changement d'entreprise   |
|   | <b>Contrat de performance</b>            |  |
|   | <b>Gestion des risques</b>               |  |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  | Prend le temps d'écouter l'accompagné dans tous les méandres de ses intentions ; l'écoute favorise une expression plus complète et progressive de ses doutes et questions par l'accompagné (changer d'entreprise, puis changer de secteur d'activité, de fonction, de métier –professeur puis médecine-) ; plus le temps passe et plus l'accompagné évoque des projets éloignés de la formation qu'il suit |

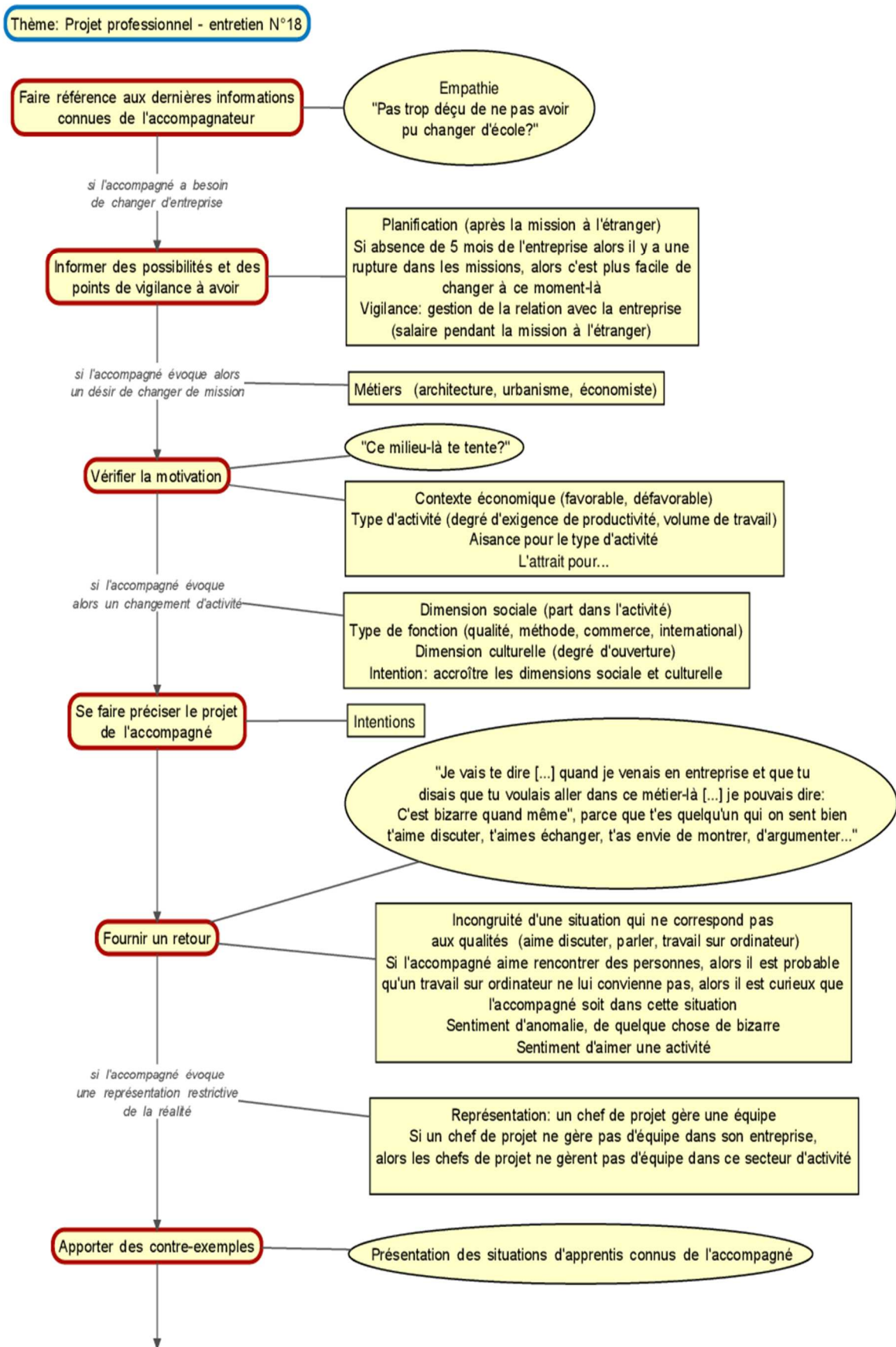
La gestion du temps que fait Francis est intéressante sous deux aspects. Le premier est qu'il a attendu que l'entretien soit déjà bien engagé pour traiter ce point. Il savait

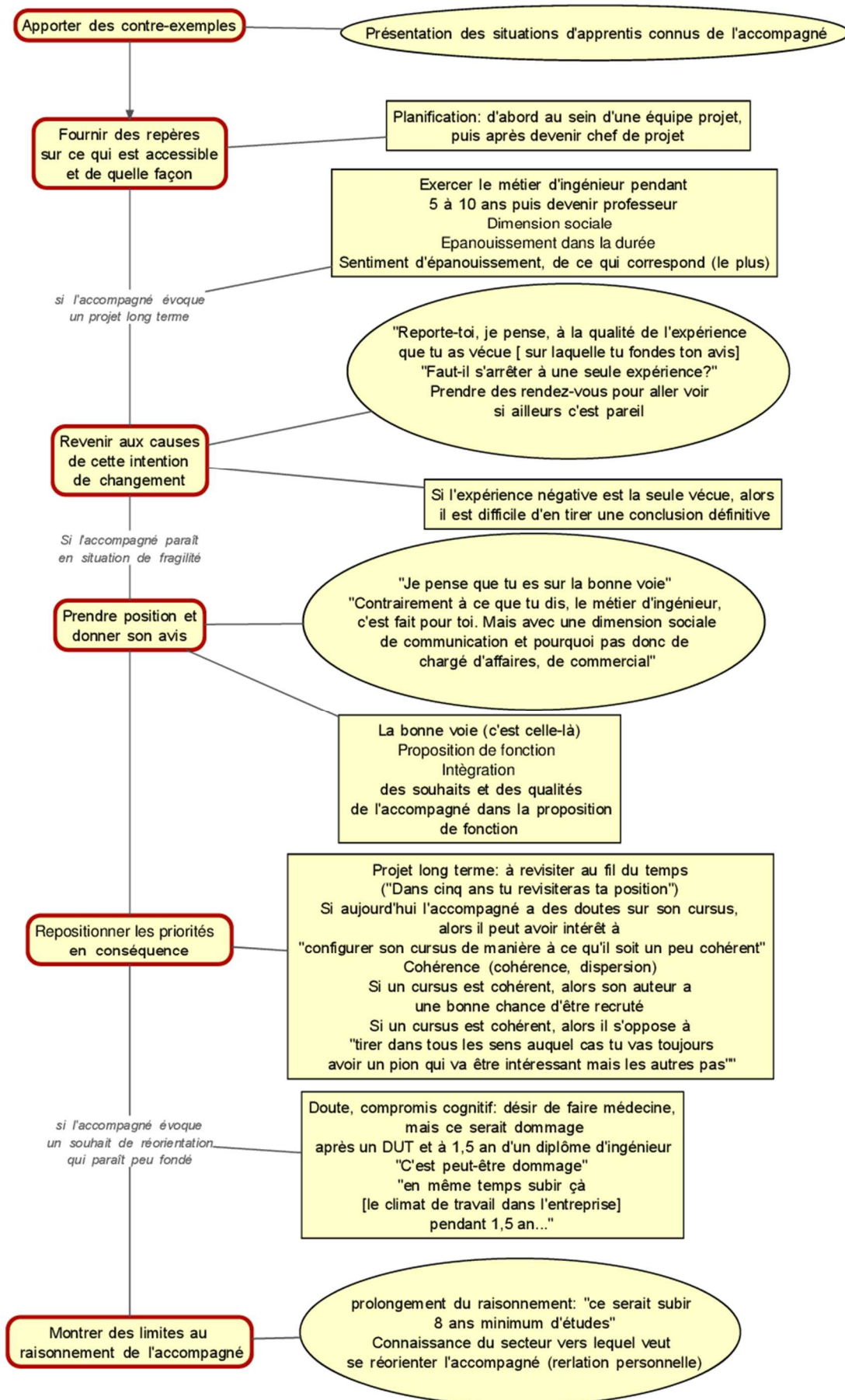
qu'Isabelle avait renoncé à changer d'école, mais il a voulu en vérifier les fondements et où en était Isabelle. Le deuxième aspect est que Francis a pris le temps de l'écouter. Et grâce à cette écoute, Isabelle a pu dévoiler peu à peu toutes les dimensions de ses réflexions. Francis a pris une posture plus directive une fois qu'Isabelle semblait avoir livré ses dernières idées.

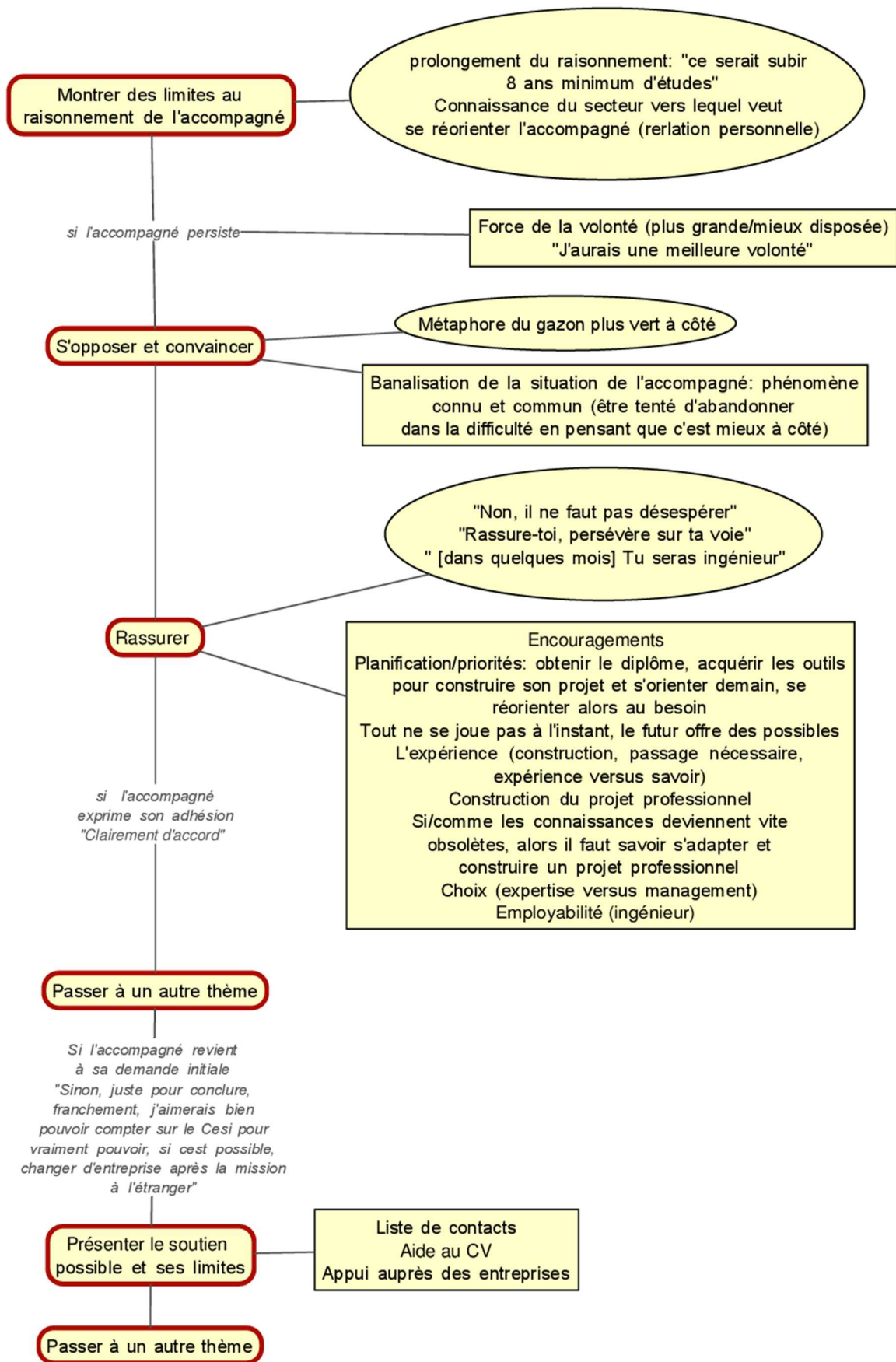
#### *10.4.2.7.3 Logigramme conduite de l'entretien : Francis, projet professionnel*

Le schéma suivant décrit le déroulement temporel des interventions de l'accompagnateur.

Figure 9 Logigramme projet professionnel N°18









Ce logigramme souligne la façon dont le déroulement de l'entretien est centré sur l'accompagné. Les conditions qui déclenchent les étapes concernent cet accompagné. Et c'est à partir de ces événements relevés dans l'entretien par l'accompagnateur que celui-ci adapte son action tantôt jouant sur le contrôle de l'action de l'accompagné, sur ses représentations, sur des ressources, etc.

#### **10.4.2.8 La conclusion de l'entretien**

La conclusion de l'entretien se fait de façon très brève. Il semble qu'Isabelle avait conscience d'une durée longue de l'entretien puisqu'elle avait exprimé dans l'un de ses tours de parole précédents le fait qu'elle allait conclure de son côté par la demande qu'elle formulait.

Mais Isabelle est repartie vers d'autres questions et Francis y met un terme.

*Ar : Bon on clôt l'entretien là parce que là on revient sur la discussion*

*Aé : Oui*

*Ar : Euh t'as d'autres questions concernant le ?*

*Aé : Non, non, c'est bon, il n'y a pas de souci*

*Ar : Donc c'est bon on peut clore l'entretien*

Les débats ont été intenses et les deux interlocuteurs ne tiennent plus à prolonger l'entretien qui s'achève ainsi d'un commun accord, sous la conduite de l'accompagnateur.

#### **10.4.2.9 Compléments issus de l'auto-debrief et de l'entretien accompagnateur/chercheur sur l'auto-debrief**

Quelques apports de l'autodebrief et de l'entretien Accompagnateur/Chercheur sur l'auto-debrief ont déjà été intégrés dans les analyses précédentes, mais il me paraît utile de présenter sur cet entretien l'analyse détaillée. Elle explicite l'apport de ces entretiens sur auto-debrief. Dans ces derniers, les données ne proviennent que de la bouche de l'accompagnateur. Il s'agit donc de ses relevés d'information, de ses diagnostics et représentations. Il y précise son intention et sa stratégie. Il explicite des raisonnements et des critères adoptés dans le compromis cognitif. Au travers de ces

grilles, l'accompagnateur est moins vu à l'œuvre, mais davantage perçu dans la dimension cognitive de son action.

Cette analyse étoffe le contenu de la représentation de l'accompagnateur. Elle montre des liens (des propositions tenues pour vraies) qui ne sont pas explicites dans le cours de l'entretien, notamment de type *si* « variable » *alors* « associer », qui semblent expliquer une situation et conforter ainsi soit la représentation soit le compromis cognitif. En voici quelques exemples :

⇒ Si l'accompagné arrête alors ce serait du gaspillage

*Ar : c'est de lui prouver qu'elle peut continuer, qu'elle n'est pas du tout perdue dans la formation et qu'aujourd'hui quand on a fait une partie du chemin euh qui est quand même déjà l'approche de la moitié euh ffff ça me semblerait un peu du gaspillage de mettre tout ça à la poubelle pour repartir dans quelque chose de radicalement différent.*  
[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]

⇒ Si l'accompagné manifeste des critiques nombreuses et qu'elle sait peu faire la part des choses, alors elle fait preuve d'exigence et n'est pas constructive

*Ch : Sur quels types de fait évalues-tu qu'elle soit exigeante? [tu disais] « elle a souvent fait preuve d'exigence »...*  
*Ar : [...] Ce qu'elle sait, elle, exprimer c'est un côté critique beaucoup plus qu'un côté euh je fais la part des choses, il y a des choses bien, il y a des choses pas bien. Et tu pourrais empiler les choses intéressantes, elle l'occulte totalement, elle ne regarde que le côté de la balance où elle va mettre les points négatifs, et puis elle appuyer là-dessus. Donc à force quelqu'un qui est systématiquement critique négatif euh, elle n'est pas constructive dans son approche. Mais je pense qu'elle change là.*  
[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]

⇒ Si Isabelle :

- a un tempérament tranché
- trouve la formation pas assez spécialisée
- a un tuteur qui trouve la formation pas assez spécialisée

alors cela peut expliquer qu'elle manifeste de l'insatisfaction

*Ar : [...] c'est une personne qui est reconnue comme quelqu'un à caractère assez tranché, pas forcément toujours diplomate euh et puis donc elle est, elle s'est, elle est entrée dans une situation où elle a fait part un peu d'insatisfaction, alors insatisfaction qui venait d'elle*

*puis insatisfaction qui naissait de la part de l'entreprise parce que l'entreprise estime que le cursus qu'elle fait n'est pas assez spécialisant. [...] donc elle s'est mise dans une situation un petit peu revendicative où tu la sentais vraiment sur une position très arrêtée qui était : « la formation m'intéresse pas plus que ça parce que je la trouve trop générale et pas assez orientée sur la construction ce qui est ce que je veux faire » et son entreprise qui poussait aussi un petit peu dans ce sens-là*  
[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]

⇒ Si elle effectue des changements incessants, alors il est possible qu'elle fuit les difficultés

*Ar : moi je trouve que c'est vraiment la preuve d'un comment dire d'une réaction systématique de fuite, j'ai envie de faire quelque chose j'y vais et puis je m'aperçois en cours de route qu'il y a des difficultés et puis face à ces difficultés ou à ces incertitudes et bien j'abandonne en me disant et bien finalement telle autre voie est plus intéressante pour une raison x, quelqu'un qui lui en a parlé.*  
[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]

⇒ Si l'enjeu d'un changement pour Isabelle avait été de l'ordre de la vocation, alors

- Elle ne serait pas allée aussi loin dans la formation
- Elle n'aurait pas recherché des écoles pour approfondir le plan technique
- Elle n'aurait pas semblé tellement si captivée par le métier qu'elle poursuivait
- Un tel changement brutal aurait été argumenté différemment, ce que l'accompagnateur n'a pas senti
- La difficulté vécue en entreprise n'aurait pas été autant mise en avant
- (Il en découle que le fait que l'entreprise ne réponde pas à ses attentes, semble être une raison qui explique son abandon de cette envie-là)

*Ch : Et qu'est-ce qui te fait dire que ce n'est pas un enjeu de vocation on va dire? Et plus un enjeu de fuite?*

*Ar : Et bien parce qu'elle est allée trop loin. Si ça avait été une vocation, je pense qu'elle aurait euh exprimé plus tôt, enfin c'est mon avis, elle ne serait pas allée aussi loin, et puis euh elle serait pas encore en train de chercher des écoles euh qui pourraient la rattraper sur son envie technique. Elle m'a semblé tellement enfin je vais dire passionnée c'est peut-être un bien grand mot mais tellement captivée par le métier qu'elle poursuivait il y a un an*

*je me suis dit : « Mis à part le fait que l'entreprise ne réponde pas bien à ses attentes je vois pas trop ce qui pourrait la faire décrocher de cette envie-là ». Elle n'était peut-être pas au niveau de la passion mais on sentait une vraie motivation. Euh, changer du tout au tout comme ça brutalement, parce que dans les entretiens précédents que j'avais eus avec elle jamais elle ne m'en avait parlé. Alors peut-être qu'il peut y avoir l'illumination un moment donné mais je ne la sentais pas dans son argumentaire euh je la sentais plus choisir ça parce que la voie qu'elle avait trouvé aujourd'hui lui déplaisait. Elle aurait été plus crédible en me disant: "Tiens bon ce qui je fais me plaît, mais j'ai découvert à côté de ça une voie que je n'avais pas identifiée avant et franchement c'est là que j'ai envie d'aller, là j'aurais dit ok, elle a eu une illumination, un éblouissement quoi que ce soit et puis c'est peut-être sa vocation.*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

⇒ Si l'accompagné pense changer d'orientation et que, outre les éléments précédents :

- L'accompagnateur ne voit pas de raison qui justifie un tel abandon
- L'accompagné a tout pour réussir
- L'accompagné a un bon niveau académique
- L'accompagnateur ne pense pas qu'elle s'épanouirait en reprenant un cycle de 8 années d'études comme elle l'envisage vaguement

alors il peut mieux valoir que l'accompagné poursuive dans la voie actuelle

*Ar : Mais non, il y a beaucoup d'éléments qui euh c'est pas forcément toujours très palpable mais il y a beaucoup d'éléments qui me font dire que c'était plutôt avec toutes les expériences qu'elle avait tentées et qui n'ont pas abouti c'était plutôt le fait de dire: "Bon ben voilà" en gros "j'abandonne" alors que aujourd'hui il n'y a pas de raison qu'elle abandonne enfin moi je n'en vois pas elle n'a pas un mauvais niveau, en tant que tel elle a tout pour réussir.*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

Il est à remarquer que les liens relient variable et conséquence qu'en tire l'accompagnateur. Dans cette liaison, la cause peut appeler des effets, mais on peut trouver aussi des effets qui rappellent une cause.

Les deux tableaux qui suivent regroupent les informations relevées dans une perspective de synthèse.

#### 10.4.2.9.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de formation d'Isabelle

A partir de l'entretien entre Isabelle et Francis, et de l'entretien sur auto-debrief entre Francis et le chercheur, il est possible de construire le tableau qui suit dans une appréhension globale de l'entretien.

Tableau 21 Système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné : N°35

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné telles que perçues par l'accompagnateur</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°35 entretien accompagnateur/chercheur sur auto-debrief</b>   |  |  |
| <b>Thème : Globalité de l'entretien</b>   |  |  |
|   | <b>Diagnostic de l'accompagnateur</b>  | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur</b>  |
| <b>Mission</b>  | L'accompagné souhaite changer d'orientation et se pose des questions sur la modalité à retenir : ingénieur avec différentes fonctions, médecin   | Affirmer qu'il vaut mieux poursuivre dans la voie actuelle → lui faire comprendre qu'elle « risque de lâcher la proie pour l'ombre »<br>Lui « prouver qu'elle peut continuer, qu'elle n'est pas du tout perdu dans la formation », que ce serait du « gaspillage » que de changer radicalement |
| <b>Intentions</b>   | Changer d'entreprise   |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )   | Formation jugée trop générale<br><i>Ar : l'entreprise estime que le cursus qu'elle fait n'est pas assez spécialisant [N°35]</i><br><br>Au moment de l'entretien, l'accompagné en arrive à la conclusion « J'ai fait un peu fausse route dans ma volonté de chercher autre chose »<br>Tergiverse beaucoup<br><i>Ar : elle a beaucoup tergiversé [N°35]</i>  | Relativiser<br>Peser le pour et le contre<br>Se fixer une ligne de conduite cohérente  |
| <b>Famille de situations</b>  | Caractère tranché, pas forcément toujours diplomate, peu à l'écoute<br>Manifeste de l'insatisfaction (qui vient d'elle et de son entreprise)<br>L'entreprise estime que le cursus n'est pas assez spécialisant<br>Se place en situation revendicative, sur des positions arrêtées<br>N'exprime pas des demandes mais de l'insatisfaction<br>Entreprise peu favorable à l'alternance<br>Relations tendues avec les formateurs<br>Des formateurs proches de l'abandon « elle ne nous écoute pas qu'elle se débrouille »<br>Elle est exigeante car elle exprime une critique systématique et sait peu | Apprendre à affronter les difficultés et incertitudes<br>S'adapter à son interlocuteur   |

**Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné telles que perçues par l'accompagnateur**

**Entretien : N°35 entretien accompagnateur/chercheur sur auto-debrief**

**Thème : Globalité de l'entretien**

|  |  | <b>Diagnostic de l'accompagnateur</b>   | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur</b>  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>faire la part des choses, mettre en balance les points positifs et ceux négatifs ; elle n'est pas constructive<br/>Elle évolue : elle s'est rendue compte de la position de son tuteur, qu'elle dépendait de lui et qu'elle ne devait plus le prendre en frontal<br/>Elle mûrit (mais sans déclic fulgurant)<br/><i>Ar : Je pense qu'elle mûrit, progressivement, enfin progressivement, cela n'a pas été un déclic fulgurant ça n'a pas été une fulgurance mais on sent qu'elle évolue [N°35]</i></p> <p>Ces changements incessants peuvent être la preuve d'un comportement de fuite devant la difficulté ou les incertitudes → elle ne s'épanouira pas plus dans un secteur que dans un autre si elle n'apprend pas à affronter les difficultés<br/><i>Ar : c'est vraiment la preuve d'un comment dire d'une réaction systématique de fuite, j'ai envie de faire quelque chose j'y vais et puis je m'aperçois en cours de route qu'il y a des difficultés et puis face à ces difficultés ou à ces incertitudes et bien j'abandonne [N°35]</i></p> |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )                |  | A recherché une autre école<br>Manifeste un esprit critique et de l'insatisfaction  | Apprendre à relativiser, à examiner le pour et le contre<br>Comprendre que tout ne peut pas être satisfaisant  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>                       | Bons résultats d'ensemble   | Confirme à l'accompagné ses bons résultats d'ensemble  |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | Peu d'intérêt pour la formation<br>Vit difficilement le contexte rencontré dans l'entreprise  | La formule de l'apprentissage lui plaît-elle ?<br><i>Ar : au début on avait aussi l'impression que c'était aussi l'apprentissage qui lui déplaisait qu'elle aurait plus apprécié une filière plus universitaire plus académique moins d'alternance. [N°35]</i> |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> ) |  | Se place plus sur l'attaque que sur la demande  | Adapter sa communication à son interlocuteur   |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>                         | Beaucoup de tergiversations (langues, orientation, etc.)  | Pointer les incohérences et les lui démontrer  |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné telles que perçues par l'accompagnateur</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entretien : N°35 entretien accompagnateur/chercheur sur auto-debrief</b>   |  |   |
| <b>Thème : Globalité de l'entretien</b>   |  |   |
|   | <b>Diagnostic de l'accompagnateur</b>  | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur</b>   |
|   | Abandon de la recherche d'une autre école plus spécialisée<br>Demande à changer d'entreprise | Apprendre à relativiser, à examiner le pour et le contre<br>Comprendre que tout ne peut pas être satisfaisant<br>Inviter à adopter une ligne de conduite cohérente dans la durée      |
|   | <b>Contrat de performance</b>  |   |
|   | <b>Gestion des risques</b>   | La situation en entreprise ne permet pas les mises en situation attendue par la formation (risque de ne pas être diplômé)<br>L'accompagné a demandé et obtenu un changement de tuteur |
|   | <b>Gestion du temps</b>  | Quand vaudrait-il mieux changer d'entreprise ?<br>Est-il encore temps d'envisager des études de médecine ?  |
|   |  | Ecoute, compréhension, validation des difficultés éprouvées par Isabelle<br>Demande d'information sur le nouveau tuteur<br>Accord pour aider au changement d'entreprise               |
|   |  | L'idéal serait d'opérer un changement d'entreprise après la mission à l'étranger<br>Changer de voie ne paraît pas une bonne option  |

Ce tableau met en évidence le travail tant de diagnostic que d'aide à l'évolution de l'accompagné que réalise l'accompagnateur. Ce travail s'effectue dans des directions variées dont les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de formation forment une façon de rendre compte.

#### 10.4.2.9.2 Le système de maîtrise de la situation d'entretien : Francis, Isabelle

Voici le tableau relatif aux composantes du système de l'accompagnateur :

*Tableau 22 Système de maîtrise de la situation dynamique d'entretien: entretien sur auto-debrief Francis [N°35]*

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |
|---|--|
| <b>Entretien : N°35 auto-debrief et entretien accompagnateur/chercheur</b>                            |  |
| <b>Thème : Globalité de l'entretien</b>   |  |
| <b>Mission</b>  |  |
| <b>Intentions</b>   | Se « mettre à l'écoute de ses demandes pour lui pointer et lui démontrer parfois les incohérences » [N°35]<br>« qu'elle s'en rende compte [de ce qu'elle a un caractère assez trempé, elle a voulu changer d'école l'été dernier pour une école spécialisée, la relation avec ses responsables de formation sont assez tendues] pour adapter son comportement à l'avenir » [N°35]<br>« Comprendre son mode de pensée, son mode de réflexion, pour pointer les moments où elle n'a pas forcément euh jugé les choses avec recul [...] donc c'est de lui pointer, gentiment encore une fois : "Est-ce que t'as pensé à ça ? Est-ce que tu as mis en parallèle tels ou tels avantages, tels ou tels inconvénients ?" et puis euh voilà » [N°35] |
| <b>Représentations</b>  | L'enjeu est plus de fuite face aux difficultés et non de vocation car :  |

**Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur**  
**Entretien : N°35 auto-debrief et entretien accompagnateur/chercheur**  
**Thème : Globalité de l'entretien**

|  |   |
|--|---|
| <p>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i>)</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle aurait « exprimé plus tôt » son envie de charger, « elle ne serait pas allée aussi loin » dans la formation</li> <li>• « elle ne serait pas encore en train de chercher des écoles euh qui pourraient la rattraper sur son envie technique » [N°35]</li> <li>• Elle a semblé avoir une vraie motivation pour le métier<br/> <i>Ar : Elle m'a semblé tellement enfin je vais dire passionnée c'est peut-être un bien grand mot mais tellement captivée par le métier qu'elle poursuivait il y a un an je me suis dit mis à part le fait que l'entreprise ne réponde pas bien à ses attentes je vois pas trop ce qui pourrait la faire décrocher de cette envie-là. Elle n'était peut-être pas au niveau de la passion mais on sentait une vraie motivation [N°35]</i></li> <li>• La difficulté en entreprise semble la cause à la volte-face de l'accompagné<br/> <i>Ar : « mis à part le fait que l'entreprise ne réponde pas bien à ses attentes, je vois pas trop ce qui pourrait la faire décrocher de cette envie-là » [N°35]</i></li> <li>• Le changement est brutal, du tout au tout ; il peut y avoir une « illumination », mais l'argumentaire de l'accompagné ressemble à un choix par défaut<br/> <i>Ar : Alors peut-être qu'il peut y avoir l'illumination un moment donné mais je ne la sentais pas dans son argumentaire euh je la sentais plus choisir ça parce que la voie qu'elle avait trouvé aujourd'hui lui déplaisait [N°35]</i></li> <li>• Si cela avait été le cas, cela aurait été plutôt avec un discours du type : « J'ai découvert à côté de ça une voie que je n'avais pas identifiée avant et franchement c'est là que j'ai envie d'aller » [N°35]</li> <li>• Beaucoup d'éléments, pas toujours palpables, font penser qu'elle abandonne parce qu'elle a tenté différentes choses qui n'ont pas abouti, alors qu'il ne semble pas qu'il y ait de raison d'abandonner : « elle a tout pour réussir »<br/> <i>il y a beaucoup d'éléments qui euh c'est pas forcément toujours très palpable mais il y a beaucoup d'éléments qui me font dire que [...] il n'y a pas de raison qu'elle abandonne enfin moi je n'en vois pas elle n'a pas un mauvais niveau, en tant que tel elle a tout pour réussir. [N°35]</i></li> </ul> <p>D'où il vaut mieux qu'elle poursuive car :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle a tous les atouts</li> <li>• Elle a un bon niveau (quand ce n'est pas le cas on peut être conduit à une réorientation pour le bien-être de l'élève en disant « tu es à ton seuil, à ta limite, ce n'est plus possible d'aller plus loin »)</li> <li>• Repartir dans un cursus de 8 ans ne serait pas épanouissant pour elle<br/> <i>Ar : Elle ce n'est pas le cas [le cas d'un niveau faible]. Donc je ne pense pas qu'en se réinjectant dans un cursus de huit ans d'études par exemple ça soit l'épanouissement total Bon après... [N°35]</i></li> </ul> |
| <p><b>Famille de situations et paramètres</b></p>            | <p>Informations des formateurs (dossier de suivi)</p>   |
| <p><b>Agir, actes</b> (<i>savoir-faire mis en œuvre</i>)</p> | <p>« Pointer ses incohérences »<br/>         « L'amener à réfléchir sur ses prises de position »<br/>         « lui dire un moment donné : "Tu ne peux pas tout le temps vouloir autre chose il faut que tu te fixes une ligne de conduite et dans toute ligne de conduite il y aura des choses qui te plairont, il y a des choses qui te plairont peut-être un peu moins mais on ne peut pas trouver une situation où alors c'est vraiment beaucoup de chance mais une situation où tu es à cent pour cent satisfaite de tout ce que tu fais etc." »</p>   |



| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur |                                   |   |
|--|-----------------------------------|---|
| Entretien : N°35 auto-debrief et entretien accompagnateur/chercheur                            |                                   |   |
| Thème : Globalité de l'entretien   |                                   |   |
|  |                                   | « L'amener à tirer les bons côtés de la formation de l'alternance et puis à essayer de contrebalancer les mauvais côtés »<br>[N°35]   |
| Evaluations-contrôle   | De l'action                       | Epanouissement de l'accompagné<br>En attente de voir si les décisions de l'accompagné vont tenir et ne pas être remises en cause dans les mois qui suivent<br><i>Ar : je reste moi en attente de vérifier qu'elle a vraiment évolué et que euh elle ne me refasse pas le coup dans deux ou trois mois eh bien finalement je pars je vais ailleurs j'arrête [N°35]</i><br>Si l'accompagnateur peut être sujet à des manques de recul en face de difficultés il est logique que l'accompagné puisse l'être aussi<br><i>Ar : De comprendre son mode de pensée, son mode de réflexion, pour pointer les moments où elle n'a pas forcément euh jugé les choses avec recul, ce qui me semble logique parce que quand on est dedans, soi-même quand on a des difficultés on a du mal à sortir la tête du guidon [N°35]</i>   |
|  | De l'adaptation et de l'intégrité |   |
| Ressources (connaissances et savoir-faire disponibles)   |                                   | Observations directes faites de l'accompagné (y compris pendant les entretiens)<br>Connaissances du cursus : au démarrage il y a beaucoup de matières scientifiques puis ensuite le mode projet domine.<br><i>Ar : l'on a un cursus qui est au démarrage assez scientifique plus sur la suite moins scientifique mais plus organisé gestion de projet et que les gens qui sont moins moins en recherche de sciences plus en recherche de terrain ils vont beaucoup plus s'épanouir sur la deuxième partie donc à la limite si ils ont un petit peu de recul enfin s'ils manquent de recul à ce moment-là s'ils ont besoin d'être rassurés on leur dit : "Courage ce ne sera pas comme ça pendant trois ans votre profil va changer vous allez découvrir d'autres choses, etc." [N°35]</i><br><br>Propositions tenues pour vraies et règles d'action (cf. 10.5.3.1 Les invariants) |
| Compromis cognitif   | Décisions                         |   |
|  | Contrat de performance            |   |
|  | Gestion des risques               | Prévenir les tergiversations et les incohérences<br>Crédibilité de l'accompagné   |
|  | Gestion du temps                  |   |

Ce tableau montre que cet entretien sur auto-debrief de Francis permet de dégager davantage d'intentions de l'accompagnateur que ne le permet l'entretien entre Francis et Isabelle.

Prolongeant le cas d'Isabelle, Francis fournit aussi quelques invariants illustrés par d'autres accompagnés. Ils fournissent des informations sur la prise de décision de l'accompagnateur face à des situations aux enjeux forts.

- ⇒ Si l'accompagné est cohérent (il est moins velléitaire, il reconnaît avoir des problèmes, il est plus en demande d'aide) dans sa volonté de changer de formation ou d'entreprise, alors l'accompagnateur peut le suivre et l'aider (cas d'élèves qui après quelques mois en entreprise s'aperçoivent que ce n'est pas la voie qui leur plaît, il peut y avoir aussi des problèmes avec l'entreprise)
- ⇒ Si la situation est insatisfaisante pour l'accompagné et pour l'entreprise, alors l'accompagnateur devrait trancher

*Ar : Et bien si c'est cohérent on le suit c'est déjà arrivé d'avoir des élèves qui après euh quelques mois passés dans l'entreprise s'aperçoivent que c'est pas la voie qu'ils ont choisie enfin c'est pas la voie qui leur plaît finalement celle qu'ils ont choisi que vis-à-vis de l'entreprise il peut y avoir des problèmes aussi, donc s'il n'y a pas d'incohérence et ça ça se sent aussi dans la prise de recul, qu'ils sont plus ils sont moins velléitaires ils sont plus à se dire: "là j'ai des problèmes" Quelque part j'attends aussi que le Cesi vienne m'aider. Si c'est cohérent, moi je les accompagne. Je leur dit: "Ok bon voilà" C'est arrivé assez rarement mais c'est arrivé une paire de fois où on se dit et bien voilà où on constate que la situation elle est ni satisfaisante pour l'élève ni pour l'école ni pour l'entreprise donc à un moment donné il faut trancher et puis il faut savoir changer de fusil d'épaule. Dans un cas notamment ça a été une jeune fille aussi qui est sortie qui est sortie de formation euh elle s'est rendue compte que l'alternance fonctionnait enfin que cela ne lui convenait pas euh ce que l'entreprise lui proposait ne l'épanouissait pas euh on a décidé de s'arrêter là et puis elle est repartie dans le milieu universitaire*

*Ch : Et en proportion comme ça ça arrive tous les?*

*Ar : Oh c'est pfff oh on est allé entre en-dessous de cinq pour cent.*

*[N°35, accompagnateur Francis avec chercheur]*

#### **10.4.2.10 La suite du parcours d'Isabelle : l'entretien de fin parcours**

Pour analyser plus complètement l'entretien entre Francis et Isabelle, il est intéressant d'examiner des informations relatives à ce qu'est devenue Isabelle. L'entretien N°27 de fin de parcours, entre Isabelle et Sylvie une formatrice, fournit des éléments, qui, s'ils ne permettent pas de montrer le lien direct entre l'entretien et l'évolution d'Isabelle, montrent néanmoins une contribution probable de l'entretien « N°18 ».

L'un des éléments notables est qu'Isabelle a évolué, depuis qu'elle a changé d'entreprise. Elle est perçue comme sereine et souriante. Et un peu plus loin, son

tempérament est qualifié de positif ! En témoignent ces échanges qui se tiennent dans le cours de l'entretien :

*Ar : Au niveau comportement relationnel, alors, moi je vais revenir sur un début de parcours avec une Isabelle un petit peu, pas rebelle, mais quelques fois un petit peu vindicative, qui n'était pas... on ne la sentait pas très bien au Cesi, euh c'est vrai que l'on avait dû te le dire [...] Donc, voilà et puis tout d'un coup, on a vu une Isabelle sourire, s'épanouir, mais c'est vrai.*

*Ar : [...] Ici on l'a senti*

*Aé : Ok*

*Ar : Très fortement, très très fortement, c'est-à-dire que moi je ne t'avais clairement jamais vu sourire.*

*Aé : Ah ouais!*

*Ar : [...] on avait l'impression qu'il y avait un sentiment de mal être, [...] ensuite tu as cerné que pour toi il valait mieux changer d'entreprise donc tu as tout mis en action pour*

*Aé : (Rires)*

*Ar : Pour évoluer en ce sens et je trouve que depuis que tu as changé d'entreprise cela n'a plus rien à voir*

*Aé : Oui, c'est clair. C'est vachement mieux quand même.*

*Ar : C'est vachement mieux? Toi tu te sens mieux?*

*Aé : Oh oui, si, rien déjà que le fait d'avoir un boulot qui est épanouissant c'est beaucoup mieux. Oh oui, c'est clair. [...] Quand il y a une équipe derrière soi, waouh, c'est super bien, et puis des gens qui sont investis pour nous aussi, quoi*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Ces évolutions s'accompagnent pour Isabelle du sentiment d'avoir évolué sur plusieurs points dont la capacité à construire un avis propre et la confiance

*Aé : [j'étais] plus influençable aussi, je pense bon. Oh ouais oh franchement ouais plus dans le sens suiveuse vraiment plutôt que de forger en fait mon propre avis finalement donc c'est bon*

*Ar : Pourtant tu es une fille de caractère?*

*Aé : Ouais, carrément mais je sais [...] mais bon. Mon tuteur à l'époque en avait plus. Il était plus persuasif encore*

*Ar : Oui. Aujourd'hui je dirais que c'est un comportement plus que positif tu vois, c'est vraiment, en plus tu es sereine*

*[...]*

*Aé : En fait je doute vachement de moi et bien de tout en fait. Donc oui c'est vrai, j'ai repris un peu de confiance. Enfin, cela ne m'empêche pas de me poser des questions et compagnie, mais je ne sais pas c'est plus cadré en fait, c'est organisé.*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Les questions qui subsistent pour Isabelle portent sur son parcours professionnel. En fait, elle vient de passer deux entretiens d'embauche et a déjà une réponse favorable suite à l'un deux, ce qui lui ouvre des perspectives à l'international. Elle est très tentée, mais se demande si c'est un bon choix.

*Aé : Cela peut-être cool, en plus je me dis c'est spécialisé [...] donc je me dis pourquoi pas. Pourquoi pas, oui franchement, je suis plutôt positive là-dessus. Le seul point quelque part négatif c'est que c'est beaucoup en région parisienne, donc ça ça me bloque un petit peu*

*on va dire. Donc ça va en fait, ça va. Mais je sais que si j'accepte ce poste-là je pourrai euh enfin parti à l'international après. Donc euh je pense que c'est l'opportunité qu'il faut.*

*Ar : Ton vrai projet c'est de partir à l'international?*

*Aé : Ouais en fait c'est juste*

*Ar : Au moins actuel*

*Aé : Ah, je ne sais pas, j'ai pas assez là, avoir une petite maison, être posée, avoir le job de rêve super épanouissant mais, mais c'est vrai que l'international cela a toujours été une volonté depuis déjà super petite et à chaque fois que je suis allée à l'étranger je me suis toujours sentie super bien et donc encore vraiment mais le summum de l'épanouissement quoi sur tous les points de vue en fait voilà je me suis toujours bien adaptée après j'aurais peut-être un pays dans lequel je ne vais pas du tout bien m'adapter et je vais vraiment mal le vivre mais jusqu'aujourd'hui cela a toujours été positif donc je me dis autant continuer quoi voilà donc en plus ce serait enfin je sais qu'il y a pas mal d'expatriations qui sont proposées tout ça*

*Ar : Oui*

*Aé : Par le groupe XXXX donc cela pourrait être bien*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Par ailleurs, Isabelle sent qu'elle doit travailler encore l'affirmation de soi dans le conflit. Elle en livre une analyse, de primes abords peut-être surprenante, mais qui semble réfléchie de sa part :

*Ar : Qu'est-ce que tu estimes aujourd'hui devoir encore travailler?*

*Aé : humm, m'imposer plus, alors comme ça ça paraît bizarre parce qu'il y a des gens qui, voilà je donnerais corps et âme pour défendre mes projets là-dessus il n'y a aucun souci, le fait est que dès qu'il y a quelqu'un qui est un petit peu plus influent là je m'efface tout à fait en fait.*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Isabelle le ressent particulièrement avec un interlocuteur qu'elle qualifie de mysogine :

*Aé : [...] je sais que cela ne va pas passer avec lui parce que clairement il a dit : « Moi je n'aime pas les femmes ». Voilà avec cette personne-là je vais clairement pas savoir communiquer en fait. Je sais qu'il refuse la communication et donc voilà, et donc je laisse tout-à-fait tomber et donc c'est là-dessus en fait qu'il faudrait que je fasse un effort je pense [...] je sais que je vais attaquer avec des jets de pierre donc je me dis pour l'instant on ne va peut-être pas y aller mais je me dis qu'il faudrait que je prenne une super armure et que j'aïlle un peu plus au conflit quoi parfois. Oui c'est ça c'est au conflit en fait. Je n'aime pas aller au conflit avec les gens mais bon*

*Ar : Alors au conflit je ne sais pas si c'est aller au conflit mais c'est savoir s'imposer en fait euh d'une façon peut-être plus diplomatique que d'aller directement au conflit*

*Aé : Ouais, enfin ouais voilà enfin non mais voilà c'est trouver d'autres pistes peut-être que le conflit ouais.*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Isabelle poursuit en expliquant combien elle a du mal à travailler avec les personnes qui font « la gueule ». Ce qui donne lieu à un échange type des situations dans lesquelles l'accompagné est pris dans une sorte de flagrant délit d'aveuglement ou

d'incohérence qui va être exploité immédiatement par l'accompagnateur. Ce dernier peut alors se saisir des propos et des situations vécues en commun pour susciter une prise de conscience ou un travail chez l'accompagné :

*Aé : [...] je suis incapable de travailler avec quelqu'un qui fait la gueule et je sais que c'est un point sur lequel il faudrait que je ne sais pas que j'apprenne à être plus tolérante mais bon là-dessus j'ai vraiment du mal*  
*Ar : Pourtant on a réussi à travailler avec toi au début... Si tu avais été à notre place au début tu aurais fait quoi avec Isabelle?*  
*Aé : Humm (rire un peu gêné)*  
*Ar : Qui faisait toujours la gueule?*  
*Aé : Bah je ne sais pas, je crois que j'aurais... ouais j'aurais laissé le petit radeau sur le coin là et j'aurais travaillé qu'avec le groupe de radeau qui veut avancer*  
*Ar : Ben ouais, mais on avait senti qu'il y avait matière*  
*Aé : Ouais, tant mieux, c'est vrai que j'ai du mal à travailler en équipe avec des gens qui ne sont pas investis*  
*Ar : Quand ils ne sont pas investis il faut savoir pourquoi ils ne sont pas investis il y a toujours un motif euh*  
*Aé : Et je pense que ce serait une bonne démarche que de lui demander clairement [...]*  
*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Dans les prémices de la conclusion de l'entretien, la formatrice fait écho aux situations antérieures, avec une pointe d'humour :

*Ar : Ok, bon c'est bien moi je n'ai plus de point à aborder. Et toi je ne sais pas si tu as des choses à...?*  
*Aé : Ben non*  
*[...]*  
*Ar : Comme tout va bien. Si tu veux c'est compliqué des élèves comme toi parce qu'on se sent un peu inutile*  
*Aé : Ah non non pas du tout*  
*Ar : Les élèves sur lesquels il y a beaucoup de travers... Il y a beaucoup de points de progrès, là c'est sûr que c'est intéressant pour un formateur. C'est fatigant mais intéressant. Tu vois il y a matière, toi c'est un petit peu lisse là*  
*Aé : Ben ouais je sais, ben ouais*  
*Ar : Voilà, mais on t'a; tu as trouvé le sourire ici. Ce n'est pas nous, ce n'est pas nous du tout d'ailleurs, c'est plus le fait de changer d'entreprise*  
*Aé : Ouais ouais*  
*Ar : Et tu as trouvé le sourire au Cesi donc ça déjà c'est un point positif*  
*Aé : Là clairement oui*  
*Ar : Donc et puis je pense que tu as trouvé euh ta voie là et que c'est bien parti*  
*Aé : Ouais ouais franchement je suis assez sereine pour la suite*  
*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Avant de conclure, l'accompagnatrice pose une ultime question dont la réponse semble aller dans le sens de l'analyse de Francis sur l'orientation d'Isabelle :

*Ar : Comment tu avais décidé de partir dans cette voie?*  
*Aé : Eh bien en fait j'ai toujours apprécié [ce domaine]. Mon père travaillait aussi un peu dans ce domaine-là. Euh ma soeur elle a suivi plutôt entre guillemets les études de ma mère et moi je me suis dit je vais faire comme papa*

Ar : Faire comme papa et voilà

Aé : Cela remonte à super longtemps et puis j'étais intéressée par [un autre métier de ce domaine] aussi

[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]

#### 10.4.2.10.1 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation : Isabelle avec Sylvie [N°27]

Le tableau ci-après fournit les composantes de la maîtrise des situations dynamiques d'Isabelle en fin de formation.

Tableau 23 Système de maîtrise des situations dynamiques de formation: Isabelle avec Sylvie

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Entretien : N°27</b>  |  |  |  |
| <b>Thème :</b>   |  |  |  |
|  | <b>Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic de l'accompagnateur)   | <b>Eléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>   |  |
| <b>Mission</b>   | Ingénieur BTP  |  |  |
| <b>Intentions</b>  | Travailler à l'international   |  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)  | Doit encore travailler l'affirmation de soi dans les situations où elle est rejetée : comment s'affirmer alors ?<br>Essayer d'être un peu plus stratégique | Trouver des pistes pour s'affirmer de façon plus diplomatique<br>Pistes d'affirmation : diplomatie versus manipulation<br>« Tu as un côté charmeuse »<br>« C'est plus agréable de travailler avec quelqu'un de souriant »<br>« On se laisse d'autant plus influencer par quelqu'un d'agréable »          |  |
| <b>Famille de situations</b>   | Grands remaniements en cours dans l'entreprise actuelle, ouvrant peu de perspectives d'emploi  | Quelques perspectives d'embauche dans l'entreprise actuelle ?<br>C'est cette réorganisation de l'entreprise qui te fait hésiter et t'intéresser à la piste internationale ?  |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)   | A tout fait pour changer d'entreprise  |  |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>   | Choix de la mission à l'étranger a été positif, mais peu fructueux pour l'anglais<br>N'était pas bien dans sa 1 <sup>ère</sup> entreprise<br>Etait influençable et suiveuse, et maintenant se forge davantage son avis propre<br>Il est bon d'avoir : une équipe derrière soi, des gens qui nous suivent | Très bon parcours académique et technique<br>Toeic anglais validé, avec des facilités<br>Comportement devenu positif<br>Retours extrêmement positifs de ton tuteur et lors de mes visites dans l'entreprise tout le monde m'a parlé de façon très positive d'Isabelle, jusqu'à la secrétaire |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Sentiment d'épanouissement<br>Travail épanouissant<br>Se pose toujours beaucoup de questions, mais c'est plus cadré, organisé<br>A regagné de la confiance en elle   | Mal-être initial, est devenue sereine et souriante<br>« Je pense que tu as trouvé ta voie et que c'est bien parti »  |

**Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné** (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné)

Entretien : N°27

Thème :

|                           |   | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic de l'accompagnateur)   | Éléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)  |
|---------------------------|---|---|--|
|                           |   | <p>L'international « cela a toujours été une volonté depuis déjà super petite et à chaque fois que je suis allée à l'étranger je me suis toujours sentie super bien et donc encore vraiment mais le summum de l'épanouissement quoi sur tous les points de vue en fait voilà je me suis toujours bien adaptée »</p> <p>Ce qu'elle a vu des personnes rencontrées en Afrique « cadre en fait avec mes valeurs »</p> <p>N'aime pas trop être stratégique (sentiment de manipuler, de ne pas être honnête)</p> <p>Appréhension : être suffisamment au niveau technique requis</p> <p>N'apprécie pas le cadre de vie de la région parisienne</p> <p>« Je suis assez sereine pour la suite »</p> <p>Apprécie l'équilibre humain /technique de son métier</p> |  |
|                           | <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles) | <p>Pense avoir acquis les ressources nécessaires dont la conduite de projet qui lui manquait encore lors du dernier entretien</p> <p>Sait qu'elle apprend vite et correctement</p> <p>Est lente à l'écrit (c'est un souci pour le test du Toeic)</p>  | <p>Si une personne n'est pas investie, plutôt que de la rejeter, essayer de savoir pourquoi</p> <p>Propose un script pour aborder quelqu'un avec qui l'accompagné a du mal à travailler « voilà de toute façon on est obligé de travailler ensemble donc euh ce qui serait bien c'est que vous puissiez m'accepter jusqu'à la fin du projet parce que de toute façon on n'a pas le choix on va devoir évoluer ensemble. Je sais que ce n'est pas simple pour vous »</p> <p>Savoir utiliser de l'humour</p> |
| <b>Compromis cognitif</b> | <b>Décisions</b>  | <p>Décision à prendre relative à une offre d'emploi avec moins de part conception et plus de dimension chef de projet, ouvrant des perspectives à l'international ; seul point négatif, le poste est situé en région parisienne.</p> <p>Oppose l'opportunité d'un travail à l'international avec « avoir une petite maison, être posée, avoir le job de rêve super épanouissant »</p> <p>Choix de son domaine d'activité car c'était le secteur d'activité de son père ; est passionnée depuis toute</p>  | <p>Quels sont les pays ou les continents où tu te sens bien ?</p> <p>Qu'est-ce qui t'a poussée à choisir cette voie ?</p>  |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |   |
|--|---|---|
| <b>Entretien : N°27</b>  |   |   |
| <b>Thème :</b>   |   |   |
|  | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic de l'accompagnateur)  | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur + éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  |
|  | petite (« ça remonte à super longtemps »)   |   |
| <b>Contrat de performance</b>  | Est d'accord qu'elle aurait pu faire plus en anglais<br>Apprendre à être plus tolérante et à travailler avec quelqu'un « qui fait la gueule »<br>Envie de relever le challenge technique de l'offre d'emploi dont la suite est favorable<br>S'apprête à négocier sa rémunération (+15% que l'offre, avec des arguments relatifs aux responsabilités et au niveau de rémunération par rapport au SMIC)<br>Est prête à revoir sa demande à la baisse si elle n'est pas acceptée | Aurait pu faire plus en anglais<br>« Qu'est-ce que tu estimes aujourd'hui devoir travailler ? »<br>Apprendre à travailler avec des personnes mysogines (elle en rencontrera à plusieurs reprises dans sa vie)<br>Et si le niveau demandé de rémunération est rejeté ? |
| <b>Gestion des risques</b>   |   | Attention dans le champ visé le niveau d'anglais est un critère déterminant pour l'embauche<br>Etre vigilante sur le type de pays à choisir pour l'expatriation ; l'adaptation dans certains pouvant être plus difficile  |
| <b>Gestion du temps</b>  | « Si je le [partir à l'étranger] fais un jour, c'est maintenant, je sais qu'à 30 ans ce sera terminé »  |   |

Même à la fin de la formation, et pour un entretien qui présente peu d'enjeu (l'accompagné va avoir son diplôme, a des félicitations du jury, a évolué très positivement), l'action de l'accompagnateur peut être examinée sous l'angle des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Le champ des situations concernées a bougé. Il n'y est pratiquement plus question de matières académiques, mais d'orientation de carrière, d'embauche, de salaire. Le comportement professionnel demeure un sujet de travail. L'accompagnement porte aussi sur une relecture du parcours afin de dégager comment l'accompagné a appris à évoluer et comment il peut poursuivre ses évolutions dans le futur. L'accompagnement porte, là encore, sur une aide à optimiser le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.



## 10.5 Bilan sur l'analyse de l'entretien N°18

L'analyse détaillée de cet entretien et le déploiement du cadre théorique qu'elle a suscité permettent maintenant de dresser un bilan plus synthétique. Il va s'articuler autour des résultats qui suivent :

- a) La conduite, par l'accompagnateur, de cet entretien d'accompagnement peut être observée comme la maîtrise de la situation dynamique d'entretien
- b) La conduite de cet entretien d'accompagnement s'opère selon deux grands principes organisateurs :
  - Porter un diagnostic et pour cela susciter l'émergence des composantes du système, de l'accompagné, de maîtrise des situations dynamiques de la formation (en vue de préparer au métier concerné par le dispositif)
  - Inter-agir avec l'accompagné en vue de l'adaptation (voire une meilleure optimisation) des composantes de son système de maîtrise des situations dynamiques de la formation incluant celles de la préparation à la maîtrise des situations du métier visé
- c) Le travail de l'accompagnateur sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné semble s'effectuer selon un grand nombre de modalités.
- d) Trois thèmes, en partie imbriqués, ont semblé faire l'objet d'un travail important, en termes d'enjeux et d'implication, dans cet entretien :
  - La formation en entreprise (avec la question du changement d'entreprise)
  - Le travail sur le comportement professionnel
  - Le projet professionnel (avec la question de l'orientation)
- e) L'accompagnateur dispose d'autres ressources essentielles comme :

- Une « base de données » de thèmes, concepts organisateurs, variables et valeurs critiques, propositions tenues pour vraies auxquels sont parfois associés des risques et des actions.
  - Une notion implicite des composantes du système de maîtrise de la situation dynamique de formation (et de celui du métier préparé) d'un accompagné
  - Une « base de données » de formules et questions
  - Des expériences exprimées parfois sous la forme de souvenirs
- f) Face à la profusion de concepts et variables et à une temporalité étendue, l'accompagnateur use pour le contrôle de son action et pour le traitement des compromis cognitifs de concepts comme :
- Valeurs critiques (déclenchant des actions)
  - Cohérence (évaluation d'une composante au regard d'autres)
  - Degré de satisfaction (satisfaisant, à risques ou de crise)
  - Pertinence (adaptation d'une composante avec la situation considérée)
  - Acquisition suffisante de ressources (partage des concepts organisateurs et propositions tenues pour vraies, principalement)
  - Evolution (dans le temps)
  - Sentiments d'intégrité (probablement le sien et ici celui de l'accompagné)
- g) Les sentiments tiennent une place importante dans l'évaluation et le contrôle de l'adaptation aux situations
- h) La gestion des relations est un thème qui occupe une place importante tant en matière de risque que d'opportunité, avec une dimension transversale à

l'action. Il semble mériter d'être identifié au même titre que la gestion des risques et du temps au sein du modèle de maîtrise des situations dynamiques (relation tuteur, institution, professionnelle et personnelle)

- i) Le travail d'analyse des données met en relief l'intérêt des différentes approches théoriques retenues. Elles apportent chacune plus spécifiquement, dans un cadre de relations systémiques, un regard sur:
- Les unités élémentaires de travail, pour le schème
  - Une esquisse d'organisation séquentielle et logique, pour la carte conceptuelle
  - La dimension fonctionnelle, pour le système de maîtrise des situations dynamiques

Les points qui précèdent vont maintenant être détaillés.

### **10.5.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (synthèse entretien N°18)**

L'analyse de l'entretien entre Francis et Isabelle permet de dégager le profil suivant de système de maîtrise des situations dynamiques de cet accompagnateur.

*Tableau 24 Système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur: cas de Francis*

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |
|---|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |
| <b>Thème :</b>  |  |
| <b>Mission</b>  | Aider l'accompagné à obtenir son diplôme   |
| <b>Intentions</b>   | Aider à obtenir le diplôme d'ingénieur (ex. : alerte après une note C)<br>Favoriser le développement du potentiel de l'accompagné (ex. : proposition d'une LV3)<br>Aider à développer les compétences d'un ingénieur (ex. : travail sur le comportement)<br>Aider à préparer l'insertion professionnelle (ex. : alerte sur la cohérence du projet)<br>Aider à s'orienter (ex. : échanges relatifs à la fonction cible et au questionnement sur des études de médecine) |
| <b>Représentations</b><br><i>(dont diagnostic, pronostic, planification)</i>                          | Voir les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (cf. les tableaux correspondants dans ce chapitre)   |
| <b>Famille de situations</b>  | Idem   |
| <b>Agir, actes</b> <i>(savoir-faire mis en œuvre)</i>   | Susciter l'émergence du contenu des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné   |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretien : N°18</b>   |  |  |
| <b>Thème :</b>  |  |  |
|   | Inter-agir avec l'accompagné pour inviter à faire évoluer les composantes qui pourraient le nécessiter<br>Rédiger le bilan-contrat<br>(cf. les tableaux de ce chapitre qui présentent les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné)  |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Maintien de la relation avec l'accompagné (ex. le temps pris avant d'aborder le sujet crucial du tempérament tranchant ; l'écoute ; l'intégration d'information de l'accompagné)<br>Prise en compte effectuée par l'accompagné (ex. des demandes de validations répétées)<br>Résultats de l'accompagné (ex. passe peu de temps sur les matières académiques en sciences ayant obtenu un A ou un B)<br>Des concepts du contrôle de l'adaptation et de l'intégrité (cf. ci-après)                                    |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Valeurs critiques (déclenchant des actions)<br>Cohérence (évaluation d'une composante au regard d'autres)<br>Degré de satisfaction (satisfaisant, à risques ou de crise)<br>Pertinence (adaptation d'une composante avec la situation considérée)<br>Acquisition suffisante de ressources (partage des concepts organisateurs et propositions tenues pour vraies, principalement)<br>Evolution (dans le temps)<br>(cf. argumentation dans paragraphe correspondant ci-après)                                       |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                | Connaissance implicite d'un système de maîtrise des situations dynamiques<br>Expériences de situations : professionnelles, d'autres apprentis, d'autres tuteurs (ex. référence à d'autres apprentis pour qui les situations en entreprise sont différentes)<br>Souvenirs (ex. : cas d'un collègue avec lequel un emportement a été traité)<br>Formules types (ex. métaphore du gazon : « tu cèdes au syndrome du gazon qui est plus vert ailleurs »)<br>Base de données de concepts organisateurs et d'éléments associés (cf. argumentation dans paragraphe correspondant ci-après) reliés aux grands thèmes : matières académiques, anglais, formation en entreprise, posture de l'ingénieur et projet professionnel<br>Connaissance du dispositif et de la progression pédagogique (théorique, vécue par les accompagnés avec les difficultés possibles)<br>Etc. |  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Gestion des priorités dans les séquences de l'entretien (ex. traitement de la mise en situation managériale)<br>Engagements (ex. aider à trouver une nouvelle entreprise)  |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Prendre en compte : l'épanouissement de l'accompagné, le développement du potentiel de l'accompagné  |
|   | <b>Gestion des risques</b>   | L'accompagné peut abandonner alors qu'il présente des atouts pour réussir → arguments pour persévérer ; accord pour le changement d'entreprise<br>Situation en entreprise ne permettant pas d'atteindre les objectifs de la formation → accord pour apporter une aide<br>Sous-exploitation de son potentiel par l'accompagné → proposer une option Langue vivante 3<br>NB. Le risque pour l'accompagnateur est essentiellement que l'accompagné ne gère pas efficacement le risque auquel ce dernier est confronté |
|   | <b>Gestion du temps</b>  | Nécessaire pour mesurer l'impact de l'entretien (ex. l'accompagné va-t-il tenir son intention au-delà de quelques mois ?)<br>Séquences de l'entretien  |

Le tableau qui précède ne saurait être exhaustif mais dresse un relevé de traits principaux. Un contenu peut être attribué à toutes les composantes. La possibilité de

positionner certaines informations dans plusieurs rubriques tend à souligner la nature systémique des composantes de la maîtrise des situations dynamiques.

### **10.5.2 Modalités d'action de l'accompagnateur sur le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné**

Les tableaux de ce chapitre ont montré l'explicitation du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné à laquelle aboutissent les échanges de l'entretien. Ce point ne sera pas repris ici. Par contre, les modalités d'action conduites par l'accompagnateur vont être reprises en vue d'en dégager les principales modalités.

L'accompagnateur au long de l'entretien porte son attention sur deux types de situations. D'une part, il y a la situation de l'entretien proprement dite, avec comme temps dédiés spécifiquement :

- l'introduction
- la conclusion
- des transitions d'une séquence à l'autre
- des temps d'enregistrement dans le contrat-bilan.

La conduite d'action dans ces phases porte essentiellement sur la sécurisation de l'accompagné, la définition du cadre, la construction et le maintien du lien relationnel, la mise en place des conditions favorisant l'engagement de l'accompagné.

D'autre part, il y a les temps consacrés, essentiellement, aux situations vécues ou à vivre par l'accompagné, dans le cadre des grands domaines passés en revue au fil de ce chapitre :

- matières académiques
- anglais et langues vivantes
- formation en entreprise
- posture d'ingénieur
- projet professionnel

Dans le traitement de ces thèmes, la conduite d'action de l'accompagnateur s'effectue dans quatre registres :

- le diagnostic (issue de l'intention d'obtenir de l'information et de se faire une représentation) avec :
  - les questionnements (par exemple : « Alors, quand tu t'es mise, là, en situation de négociation lors de l'exercice, vas-y, raconte »)
  - l'écoute (cf. la présentation réitérée par l'accompagné des difficultés en entreprise ou la longue liste des intentions d'orientation professionnelle)
  - la représentation et sa validation (par exemple : « Ça a l'air d'aller »)
- l'action d'influence à visée de transformation de l'accompagné<sup>32</sup>, avec des dimensions essentielles relatives aux composantes du système de maîtrise des situations dynamiques:
  - conforter : l'intention de susciter un renforcement du contenu existant de composantes, avec comme exemples :
    - « une bonne progression »
    - « Persévère dans ta voie »
    - « D'un côté c'est bien parce que ça veut dire que t'as su dire les choses »
    - soutien de l'accompagnateur pour monter un dossier en vue d'aller dans une université à l'étranger)
  - remettre en cause : susciter chez l'accompagné un changement du contenu de ses composantes, avec comme exemples :
    - « mais ce niveau d'exigence tu l'avances assez vite par rapport à certains autres qui vont d'abord être plutôt en retrait et qui vont attendre plus longtemps [...] Je ne dis pas que c'est mal [...] Je dis attention, il faut savoir doser en fonction des personnes qui sont en face de toi. »
    - « il faut s'adapter à la personne qui est en face »
    - « Faut-il s'arrêter à une seule expérience ? »

---

<sup>32</sup> Les autres phases peuvent aussi « transformer » l'accompagné ; une question peut, par exemple, lui faire découvrir qu'il existe d'autres variables à prendre en compte ; mais l'intention n'est pas directement ou uniquement un changement à engager par l'accompagné ; même si parfois il est concevable de considérer que l'accompagnateur peut jouer du registre détourné des questions en vue d'engager le changement

- « c'est moins parce que tu es une fille que peut-être parce que t'es plus jeune »

L'action de conforter utilise plutôt :

- Le mode impératif
- L'encouragement
- L'apport de soutiens (engagements de l'accompagnateur, aides dans la mise en place de situation, etc.)
- La bienveillance

Je me suis demandé si ces catégories n'omettaient pas une position de neutralité, comme souvent évoquée pour l'entretien. A la réflexion, il me semble qu'au travers des données de cet entretien, toute information énoncée (et parfois tue) a une influence sur l'accompagné. Une explication me paraît être que chaque information trouve une place dans le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné et vient en modifier l'équilibre. Quelle est alors la liberté à laquelle peut prétendre l'accompagné ? Il me semble que les informations sont globalement proposées (et non imposées) par l'accompagnateur. Elles portent sur la forme ou les contenus du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Ce dernier en assume la gestion des équilibres à commencer donc par le compromis cognitif avec les décisions qui en découlent. Forcer l'accompagné à adopter un « réglage » imposé de son système de maîtrise des situations dynamiques serait entraver sa liberté. Ce n'est ni l'intention, ni la posture de l'accompagnateur qui me paraissent se dégager de cet entretien.

Tout en restant donc dans l'intention de préserver la liberté de l'accompagné, l'action de susciter un changement met en œuvre une variété de modalités telles que provoquer l'attention de l'accompagné et/ou lui apporter des :

- nouveaux :

- critères de décision
- hiérarchie de priorités
- critères d'acceptabilité par autrui et l'environnement en général
- variables
- valeurs critiques
- conditions requises à l'atteinte de l'intention
- méthodes, concepts organisateurs, indicateurs ou propositions tenues pour vraies
- paramètres de situation
- repères temporels
- risques ou moyens d'en prévenir
- limites aux raisonnements :
  - fragilité des bases
  - impasse de la logique poussée au bout
  - contre-exemples
  - moyens de tester la validité d'une remise en cause
- pistes de solution qui intègrent différents besoins de l'accompagné et les articulent avec des situations possibles
- invitations à la confrontation à de nouvelles situations

Ces apports se font soit directement soit en stimulant leur découverte ou la réflexion à leur sujet par l'accompagné.

Parmi les moyens proposés à l'accompagné, la relecture de l'expérience, la confrontation aux faits et l'exposition aux situations apparaissent comme des principes fondamentaux sous-jacents au travail de l'accompagnateur.

### **10.5.3 Ressources de l'accompagnateur**



### **10.5.3.1 Les invariants**

L'accompagnateur utilise une base de ressources constituée de concepts organisateurs d'une grande diversité. S'il est difficile sur la base d'un entretien d'en déduire « l'invariance », il est notable de voir combien ils structurent l'organisation de l'activité de l'accompagnateur au cours de cet entretien.

D'une certaine manière le travail de l'accompagnateur apparaît comme vérifier si l'accompagné dispose des ressources suffisantes pour maîtriser les situations de sa formation et celles du métier auquel il se prépare. Là où des manques sont identifiés, l'accompagnateur suscite le travail de l'accompagné, notamment en lui proposant des transferts de ses propres ressources (exemple : si on se laisse emporter, il est souvent bénéfique de s'en expliquer avec la personne, pour preuve la situation vécue par l'accompagnateur avec l'un de ses collègues de travail).

De nombreux, mais non exhaustifs, éléments de cette base de ressources telle qu'elle se dessine dans le cadre de l'entretien N°18 sont inventoriés - *cf. Annexes : Tableau 72 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Francis (entretiens N°18 et N°35), p.804-*.

La liste des invariants est longue. J'ai fait le choix de la mettre en annexe mais cette position dans le texte ne doit pas laisser ignorer le nombre de paramètres que manipule l'accompagnateur. Ce serait passer à côté d'une dimension essentielle de son activité.

J'ai hésité dans cette présentation à organiser ces invariants par composante du système dynamique ou par thème. Les deux aspects me paraissent concevables. J'ai choisi l'organisation autour des thèmes des séquences de l'entretien, car le lien entre

les concepts organisateurs et ces thèmes est explicite dans l'entretien. Ce lien constitue par lui-même un élément de savoir-faire qui ne saurait être occulté.

Parfois, certains concepts comme le tempérament velléitaire de l'accompagné peuvent trouver une place dans plusieurs thèmes (pour le tempérament velléitaire, il a été abordé dans la formation en entreprise, le projet professionnel, la posture de l'ingénieur, les langues). Pour faciliter la lecture, j'ai choisi de rassembler ces concepts dans le thème qui me paraissait le plus important (pour le tempérament velléitaire, tous les invariants ont été regroupés dans le thème de la posture professionnelle).

De multiples analyses pourraient être conduites sur ces listes. A ce stade, je retiens les points qui suivent.

#### *10.5.3.1.1 Propositions tenues pour vraies et règles d'action*

La liste recense des propositions tenues pour vraies et des règles d'action plus ou moins spécialisées et plus ou moins interdépendantes. Ainsi, la réalisation d'une proposition tenue pour vraie peut servir de condition à une règle d'action. Et une règle d'action exécutée peut enclencher la suivante. Par exemple le contexte de l'entreprise est difficile et peu favorable à la formation (car le tuteur ne semble pas assurer son rôle Fr19), alors l'accompagnateur peut considérer qu'un changement d'entreprise serait utile (Fr24), et alors l'accompagnateur peut préciser les conditions et l'aide qu'il peut apporter (Fr25 et Fr26).

La liste établie ne fait pas de différence entre les propositions tenues pour vraies et les règles d'action. Les premières n'ont pas pour but d'effectuer l'action, mais d'observer la situation et de la comprendre. Elles aident à la construction d'une représentation et d'un diagnostic de la situation (cf. Fr47 : si l'accompagné est moins

à l'aise avec le domaine scientifique, alors il est probable qu'il peine au démarrage de la formation).

Les règles d'action sont relatives à l'action à effectuer. Deux acteurs majeurs y sont impliqués : l'accompagnateur et l'accompagné.

Les règles d'action de l'accompagnateur visent en général à susciter chez l'accompagné l'adoption de tout ou partie de l'objet de l'action de l'accompagnateur (cf. Fr48 : invitation à réfléchir à des prises de position), ou à fournir un guide pour construire la représentation et le diagnostic de l'accompagnateur (cf. Fr44 : ici, il s'agit d'approfondir le diagnostic sous un angle particulier, les incohérences ; Fr45, Fr46).

Sous la forme de règles d'action de l'accompagné se trouvent deux types de formulation correspondants à deux grandes perspectives :

- L'accompagné est dans telle situation, alors il agit de telle manière (cf. Fr56, Fr70)
- L'accompagné est dans telle situation, alors il devrait agir de telle manière (cf. Fr39 : l'accompagné s'adresse à des personnes différentes, alors il devrait doser son exigence en fonction des personnes ; Fr40)

La première forme correspondrait à une construction de la représentation de l'accompagnateur, ou à une formulation de son expérience : quand un accompagné est dans telle situation, alors...

La deuxième forme correspondrait plutôt à une proposition faite à l'accompagné pour qu'il évolue. La deuxième forme peut être remplacée par une expression comme : si l'accompagné est dans telle situation, alors l'accompagnateur devrait l'inviter à agir de telle manière

Les concepts organisateurs répertoriés se présentent comme étant à mettre en œuvre soit par l'accompagné (cf. par exemple Fr39, Fr40), soit par l'accompagnateur

(cf. par exemple Fr90, Fr91), pour une grande majorité de cas. Plus rarement, l'acteur concerné peut être le tuteur. La figure de l'ingénieur est présente et se traduit notamment dans la thématique de la posture de l'ingénieur. Les invariants qui y figurent pourraient être traduits comme : si un ingénieur est confronté à telle situation, alors il a telle posture, il agit de telle façon. La proposition sous-jacente serait : si l'accompagné souhaite devenir ingénieur, alors il devrait adopter la posture de l'ingénieur.

#### 10.5.3.1.2 Domaines et thèmes

Plusieurs domaines ou thèmes semblent rassembler ces différentes propositions tenues pour vraies et règles d'action :

- Le profil de l'accompagné (cf. Fr17)
  - Traits de caractères
  - Résultats
  - Motivations et buts
  - Expériences passées
  - Evolution
- Le système de formation
  - Le système d'évaluation (cf. Fr1)
- Les matières académiques (cf. Fr4)
  - L'anglais (cf. Fr10)
- La formation en entreprise
  - La mission en entreprise (cf. Fr20bis)
  - Le tuteur (cf. Fr22)
  - L'entreprise (cf. Fr24)
- La posture de l'ingénieur (cf. Fr91)

- Le comportement professionnel (cf. Fr91)
  - La gestion des relations interpersonnelles
- La posture d'apprenant (cf. Fr51)
- Le projet professionnel (cf. Fr59)
- Gestion de l'entretien (cf. Fr86)
- Règles de gestion du système de maîtrise des situations dynamiques (Fr14 : moyens à adapter aux buts)

#### 10.5.3.1.3 . *Le profil de l'accompagné*

Le profil de l'accompagné regroupe des variables décrivant ses spécificités. Il n'est pas étonnant qu'elles y soient rassemblées en plus grand nombre que dans les autres domaines. Si l'accompagné est au cœur des préoccupations de l'accompagnateur, il semble qu'il y ait une logique à ce qu'il soit caractérisé par de multiples paramètres, les plus nombreux.

Les variables du profil de l'accompagné identifiées ici sont regroupées ci-après selon les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques :

- Intention :
  - Objectifs
  - Buts
- Représentation :
  - Utilité professionnelle
  - Perception de liens avec d'autres composantes
- Situations
- Ressources :
  - Traits de caractère

- Ecoute
  - Esprit critique
  - Exigeant
  - Velléitaire
  - Tranché
  - Négatif
  - Constructif
  - Affirmé
- Moyens mis en œuvre
- Capacités relationnelles
- Contrôle de l'action et de l'adaptation
  - Niveau de résultat
  - Intérêt pour la matière
  - Facilité, aisance
  - Epanouissement
  - Passion
  - Préférences (pour des domaines)
- Compromis cognitif :
  - Arguments
- Contrat de performance :
  - Niveau d'ambition
- Gestion du risque :
  - Vigilance, attention
- Gestion du temps, dynamique temporelle :
  - Progression, évolution

- Niveau de départ
- Age
- Persévérance
- Autres :
  - Volonté
  - Implication
  - Besoins
  - Prise de recul
  - Capacité de projection, d'anticipation
  - Cohérence
  - Crédibilité suscitée
  - Confiance suscitée
  - Potentiel

Les variables qui ne peuvent pas être reliées aisément aux composantes du système de maîtrise des situations dynamiques conduisent aux réflexions suivantes :

- La volonté et l'implication sont à relier avec l'engagement dans l'action ; c'est une caractéristique voisine de l'intention qui exprime une intensité de l'intension traduite dans l'action et sa durée
- Les besoins seraient des caractéristiques propres issues de la connaissance et de l'écoute de soi ; ils seraient à prendre en compte dans la gestion des compromis cognitifs, décisions, risques, temps,...
- La capacité d'anticipation, la cohérence et la prise de recul semblent se rapporter aux caractéristiques de gestion de son système de maîtrise des situations dynamiques par l'accompagné

- Le potentiel échappe à l'accompagné ; c'est un ensemble de disposition et il est, plutôt, observé par un interlocuteur externe ; ce serait donc une qualification issue du diagnostic de l'accompagnateur ; il en va de même pour la crédibilité suscitée et la confiance suscitée ; ces variables ne sont cependant pas indépendantes de la communication que peut en faire l'accompagné ; elles ont un lien, indirect, avec la gestion des relations par l'accompagné

#### *10.5.3.1.4 Le profil du tuteur*

Le profil du tuteur se traduit dans des variables comme :

- Coopération avec l'école
- Disponibilité
- Adhésion à la formule de l'apprentissage
- Sens pédagogique
  - Droit à l'erreur
  - Evaluation constructive
  - Mises en situation
- Autorité

#### *10.5.3.1.5 L'entreprise*

Les variables relatives à l'entreprise sont :

- Type (PME)
- Adhésion à la formule de l'apprentissage
- Coopération avec l'école
- Ambiance, climat de travail
- Comportements attendus
- Exigence en quantité de travail et productivité



- Dynamisme économique

#### 10.5.3.1.6 *La mission en entreprise*

Les variables utilisées pour caractériser la mission en entreprise sont :

- Niveau ingénieur (pas exécutant)
- Ampleur
- Marche supérieure au technicien
- Ne pas cantonner à des travaux de saisie de plans ou de calculs

#### 10.5.3.1.7 *La posture de l'ingénieur*

La posture de l'ingénieur est caractérisée à partir de variables comme :

- Expert technique versus manager
- Comportements acceptables, attendus
- Capacité à se projeter
- Prise de recul
- Comportement constructif
- Affirmation de soi
- Adaptation à des interlocuteurs différents

#### 10.5.3.1.8 *Le projet professionnel*

Le projet professionnel comporte plusieurs aspects auxquelles de nombreuses variables sont associées :

- Intérêts et motivations :
- Adaptation :
  - Bien-être de l'accompagné
  - Epanouissement de l'accompagné
- Capacités et compétences :
  - Capacités de réussir

- Résultats obtenus
- Cibles professionnelles :
  - Secteur d'activité
    - Dynamisme économique
  - Dimension sociale
  - Gestion d'équipe
  - Besoin de l'accompagné
    - Besoin de relations
  - Fonctions
    - Affaires, qualité, formateur, méthode, commercial
  - Métier
    - Médecin
  - Adéquation avec l'école
    - Spécialisation
- Gestion du projet :
  - Difficultés
  - Temps disponible, échéance
  - Cohérence
  - Temps
    - Déjà engagé
    - A engager

#### 10.5.3.1.9 Valeurs des variables

La multiplicité des variables questionne leur prise en compte par l'accompagnateur.

Comment fait-il pour gérer cette diversité ?

En premier lieu, la plupart des variables sont relatives à un domaine donné. Il y a donc un traitement par thème, qui limite le nombre de variables. Mais la vue d'ensemble est aussi à conserver pour garantir la cohérence de l'ensemble.

Les valeurs des variables sont soit discrètes (cf. Fr2 : note C) soit dans une forme de « continuité subjective » : des degrés de... rarement qualifiés en tant que tels (cf. Fr5 : l'accompagné est confronté à une difficulté). La complexité de ces degrés est réduite en final par une traduction en degré de satisfaction (cf. Fr4 : une progression est un facteur satisfaisant) et au stade ultime en variable discrète : satisfaisante, non-satisfaisante avec risque, non-satisfaisante avec alerte (cf. Fr2 : note C crée une alerte ; s'il y a plusieurs notes C la situation peut devenir perdue).

Il existe une difficulté à qualifier précisément, par exemple, un degré de difficulté liée à une note C. Le degré de difficulté réside dans l'appréciation à faire de la capacité de l'accompagné à apprendre, puis à réussir l'examen dans la matière concernée.

Mais la difficulté réside aussi dans la conjonction de facteurs autres à prendre en compte pour évaluer le risque (cf. Fr5 : des causes à examiner face à une difficulté). Si la charge de travail est importante dans plusieurs domaines l'accompagné aura-t-il assez de temps pour travailler suffisamment la matière à risque ? S'il y a plusieurs concomitants, comment l'accompagné y fera-t-il face ? Si bien, que le degré de difficulté ou de risque nécessite d'être appréhendé de façon systémique. Savoir avec quel degré est satisfaisante la mission de l'accompagné se fait en intégrant d'éventuelles difficultés académiques, le projet professionnel de l'accompagné, etc. Du coup, à part quelques paramètres aux valeurs évidentes (avoir au moins 785 au Toeic), pour la majorité d'entre eux, le degré de satisfaction ne peut être attribué qu'en relation avec d'autres aspects. L'accompagnateur est donc conduit à gérer un compromis cognitif pour établir son diagnostic et ses préconisations. A cette fin, il

semble qu'ayant identifié les caractéristiques du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, il puisse évaluer la probabilité de succès du système, avec ses forces et faiblesses. Au regard de cette probabilité et de la finalité poursuivie (critères de succès du système), alors il pourrait attribuer pour son diagnostic un qualificatif de satisfaisant ou non à telle ou telle valeur de variable, dans son interaction avec toutes les autres au sein du système de maîtrise des situations dynamiques.

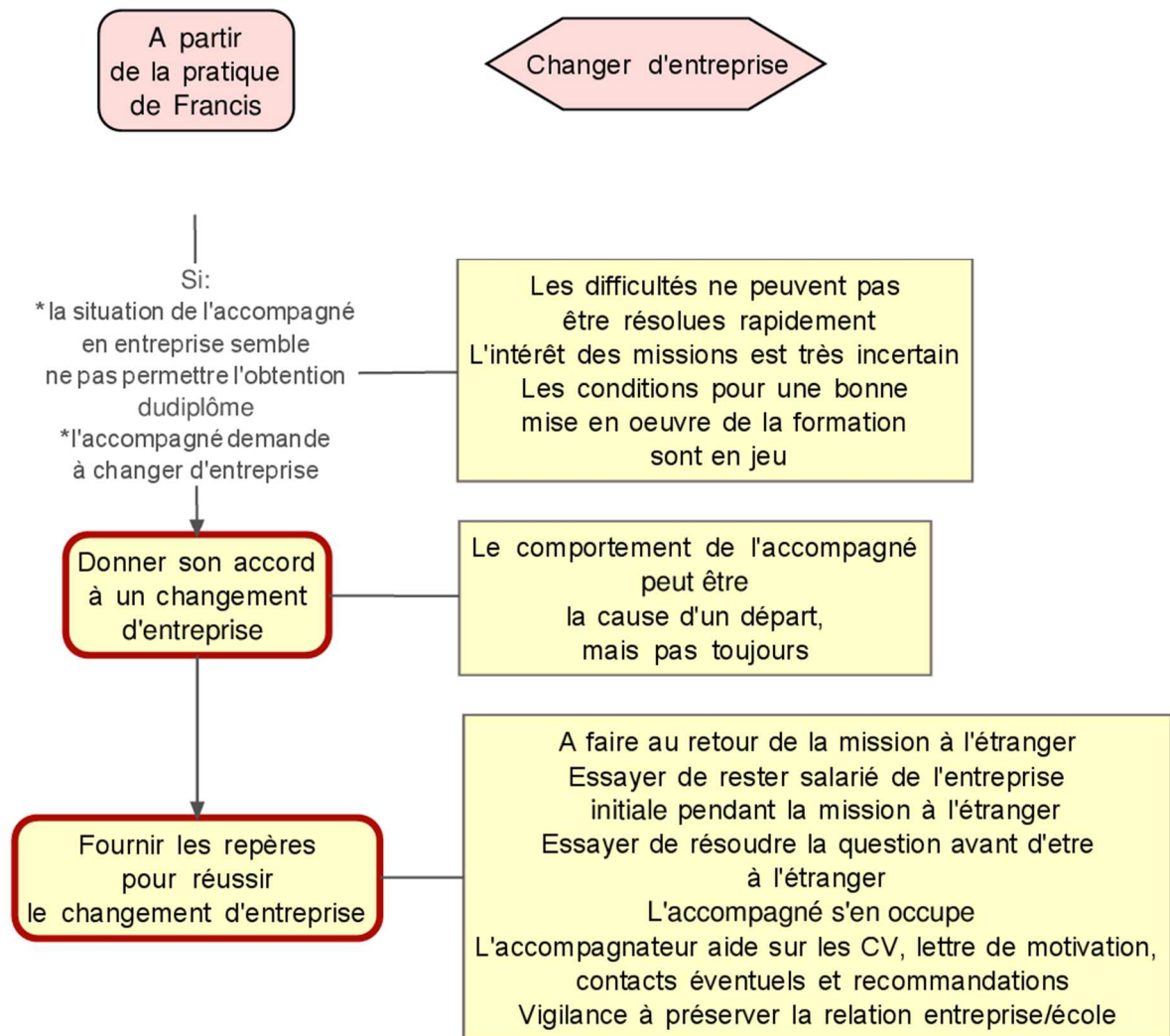
#### *10.5.3.1.10 Situations critiques*

Plusieurs situations critiques, déjà vues précédemment, apparaissent à l'examen des invariants identifiés dans la conduite de l'entretien chez Francis :

- Changer d'entreprise
- Faire évoluer un comportement
- Construire son projet professionnel

Ces situations critiques sont traitées dans les paragraphes qui précèdent, notamment dans les logigrammes, à l'exception du changement d'entreprise qui figure ci-après.

Tableau 25 Logigramme changer d'entreprise: Francis



Ce logigramme peut être considéré comme une branche additionnelle possible à celui sur la formation en entreprise (Figure 7 Logigramme formation en entreprise, p.282)

#### 10.5.3.1.11 Règles générales de gestion du système de maîtrise des situations dynamiques

Quelques règles semblent plus transversales et pourraient s'apparenter à des règles de gestion du système de maîtrise des situations dynamiques. Elles ont pour objet :

- La bonne pratique d'adapter les moyens aux buts (Fr14)
- La question à se poser de l'intérêt d'expérimenter en situation (Fr62)

- Une difficulté risque de se reproduire dans le futur et mieux vaut apprendre à la traiter (Fr50)
- La démarche de conduite du projet professionnel peut être réutilisée plus tard (Fr92)
- La cohérence est un principe à prendre en compte pour la construction du projet professionnel (Fr44, Fr48, Fr64)

#### *10.5.3.1.12 Gestion de l'entretien*

Quelques invariants concernent la gestion de l'entretien. L'un me semble particulièrement essentiel :

- L'accompagnateur devrait vérifier par des faits ses diagnostics ou pronostics (Fr55)

#### **10.5.3.2 Formules types**

Outre les invariants vus ci-avant, parmi les ressources de l'accompagnateur semblent figurer des outils dont les formules types. Elles font émerger la représentation de la situation, puis sont le véhicule de l'action qu'invite à entreprendre l'accompagnateur. J'en identifie deux catégories : des questions, et des assertions/tournures de phrase.

Le choix du qualificatif « type » vient de ce que certaines de ces formules semblent constituer des blocs « prêts à l'emploi » face à des situations données. Elles paraissent faire partie des ressources associées à un schème ou à des règles opératoires. Elles présenteraient l'avantage d'avoir été façonnées par l'expérience. Chaque mot, ou chaque idée véhiculée, joue un rôle précis et un effet attendu par l'accompagnateur. Je reprendrai ultérieurement cette question, sur la base des formules identifiées.

Les questions de l'entretien N°18 seront présentées dans un tableau au sein duquel elles sont réparties selon les composantes des situations dynamiques qu'elles semblent le plus cibler.

J'ai constitué une liste de formules qui me paraissaient être des tours de main ou des moyens d'intervenir à des moments clés de l'entretien. Ce choix s'appuie sur mon expérience propre de l'entretien. Il est, en partie, subjectif, mais sera argumenté pour chacune d'elle.

#### 10.5.3.2.1 Les questions de l'entretien N°18

Dans l'entretien N°18 l'accompagnateur a formulé au moins une question pour chaque composante du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Souvent, les informations relatives à ce système sont exprimées par l'accompagné au fil de son propos, dans son argumentaire et ses explications. Mais la conduite de l'entretien nécessite parfois de se faire préciser un élément. Il est notable que ces questions soient les seules de l'entretien à l'exception de questions de reformulation ou de conduite de l'entretien proprement dit comme : « As-tu d'autres questions ? ».

Tableau 26 Questions types exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques : Francis

| <b>Questions exploratoires - Entretien : N°18</b>                                   |  |
|---|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> | <b>Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes</b>   |
| <b>Mission</b>  | Est-ce qu'une réorientation n'est pas nécessaire?<br>C'est ce que tu veux toi ?  |
| <b>Intentions</b>   | C'est ce que tu veux toi ?   |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)               | Tu penses que c'est différent ailleurs?<br>Quel impact cela peut-il avoir ?<br>Faut-il s'arrêter à ce seul avis?   |
| <b>Famille de situations</b>  | Qu'attendent-ils de toi ?<br>Tu penses que c'est différent ailleurs?<br>Tu peux lui poser ces questions?<br>Est-ce que tu es en situation de... ?<br>Alors quand tu t'es mis là en situation de .... Vas-y raconte...<br>Et puis c'était en ERASMUS, c'est ça? |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)                                      | Alors quand tu t'es mis là en situation de .... Vas-y raconte...   |

| Questions exploratoires - Entretien : N°18  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |  | <b>Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes</b>   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | Et comment il l'a perçu lui ?  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | C'est ce qui t'intéresse toi ?   |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )              |  | L'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi ?  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         |  |
|   | <b>Contrat de performance</b>            | Bon si on fait une 2è langue qu'est-ce qu'on fait ?  |
|   | <b>Gestion des risques</b>               | Est-ce que la situation est vraiment aussi grave que ça a l'air ?<br>L'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi ? |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  |  |

S'intéresser aux questions de l'accompagnateur et à leur lien avec les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques montre comme ces questions visent à préciser le contenu de ces composantes. Portant l'attention de l'accompagné sur une composante, elles engagent une réflexion de ce dernier à son propos. Dans le même temps, l'accompagnateur peut se faire une idée à la fois du contenu utilisé par l'accompagné, mais aussi de sa familiarité avec ce contenu (la réponse faite est-elle rapide ? précise ? pertinente ? dans une vision systémique ?).

### **10.5.3.3 Autres formules de l'entretien N°18**

En dehors des questions, des formules ont retenu mon attention car elles me semblent constituer des tours de main ou des outils, qui permettent, dans un échange donné, de maintenir la relation tout en communiquant des informations susceptibles de la mettre à mal.

Elles ont parfois une expression très personnelle chez l'accompagnateur, mais elles assurent des fonctionnalités générales à la relation d'accompagnement et à l'intervention de l'accompagnateur.



Tableau 27 Formules types de l'accompagnateur: Francis

| Formules  | Intérêt   |
|---|---|
| D'un côté c'est bien... de l'autre...<br>(Francis) : <i>D'un côté c'est bien parce que ça veut dire que tu as su dire les choses [mais de l'autre le manque de diplomatie est à travailler]</i> | Montre qu'il est possible de prendre en compte du positif dans l'action de l'accompagné tout en gardant en vue l'aspect à travailler<br>Montre aussi à l'accompagné que tout n'est pas tranché, blanc ou noir   |
| Ce qui ressort généralement de toi c'est que... tu as un niveau élevé de...   | Annonce une perception externe, invariante en quelque sorte (qui n'est donc pas sujette à une situation exceptionnelle)<br>« un niveau élevé » annonce une différence par rapport à une personne standard ; il y a donc là une caractéristique de la personne et on peut supposer que cette caractéristique va engendrer des conséquences spécifiques pour l'individu et ses interlocuteurs |
| Tout à l'heure,...  | Ici, cela fait référence à un fait de l'entretien ; c'est donc un fait partagé donc peu discutable ou offrant la capacité d'être précisé pour aboutir à une représentation partagée d'où pourront découler des actions  |
| Tu es à ton seuil, tu es à ta limite, ce n'est plus possible d'aller plus loin.   | Cette formulation est issue de l'entretien accompagnateur/chercheur ; elle est probablement employée avec un préalable ; son intérêt est qu'elle montre une façon de signifier l'inadéquation de la personne avec le projet de formation  |
| je te donne de l'effet miroir<br>je ne dis pas que c'est mal hein ? Je dis attention il faut savoir le doser en fonction des personnes qui sont en face de toi                                  | Annonce la position neutre de l'accompagnateur et le confirme en soulignant qu'il n'en tire pas de jugement<br>Fournit ensuite une règle pour mieux contrôler ce comportement qui pose difficulté   |
| moi qui te connaît depuis un an et demi je le sais et je ne me froisse pas là-dessus mais c'est vrai que pour quelqu'un qui ne te connaît pas   | Exprime à la fois la posture de l'accompagnateur et explique pourquoi lui n'a pas réagi comme les interlocuteurs de l'accompagné ; si l'accompagnateur n'a pas réagi, cela ne veut pas dire que le comportement ne pose pas difficulté  |
| Pose-toi toujours la question [...] quel impact cela peut-il avoir ?  | Renvoie l'accompagné à lui-même tout en lui donnant une règle pour construire sa représentation   |
| Il y a une fenêtre de tir si on peut parler comme ça  | Exprime une possibilité tout en indiquant une gestion du temps délicate à opérer  |

Les formulations présentées ici correspondent, souvent, à des passages délicats de l'entretien ou de l'action à engager par l'accompagné. Il s'agit alors de ménager la susceptibilité de l'accompagné, lui signifier le respect tout en pointant un axe de progrès ou d'adaptation. Et comme cela est à faire dans le « feu de l'action » qu'est l'entretien, disposer de ces formules toutes prêtes est nécessaire à l'accompagnateur pour agir efficacement, et sans mettre en péril la relation avec l'accompagné.

#### 10.5.3.4 Souvenirs dans l'entretien N°18

Francis a mentionné plusieurs souvenirs dans l'entretien accompagnateur/accompagné ou dans l'entretien accompagnateur/chercheur. En voici le contenu :

1. *Une jeune fille débute la formation et se rend compte que la formule de l'apprentissage ne lui convient pas. Elle est repartie suivre un cursus universitaire plus classique*
2. *Un jeune homme a signé un contrat avec une entreprise dont le climat social est devenu très tendu. De ce fait, l'entreprise ne pouvait plus garantir à l'apprenti des mises en situation qui répondent aux objectifs de la formation. Avec l'appui du tuteur en entreprise, l'apprenti a cherché une nouvelle entreprise.*
3. *L'accompagnateur s'est emporté vis-à-vis d'un collègue. Il s'en est ensuite expliqué avec lui. Leur relation est devenue très constructive.*

Ces souvenirs se présentent comme des histoires dont l'objet est la façon dont un problème s'est trouvé traité, ici avec des issues heureuses.

Ces souvenirs semblent décrire une situation extrême, à la limite des capacités d'intervention de l'accompagnateur. Ici, ils montrent un chemin possible (mais on pourrait imaginer de même des souvenirs décrivant une impasse ?). Ils semblent former des repères pour l'accompagnateur, à tel point que Francis propose le 3<sup>e</sup> souvenir en guise de repère à l'accompagné.

Ces souvenirs paraissent comme des sortes de balise dans les familles de situation et l'expérience de l'accompagnateur. Est-ce le propre de cet accompagnateur ? Est-ce un recours commun et pour quel usage ? L'analyse d'autres entretiens apportera des informations complémentaires.

#### **10.5.4 Compromis cognitif**

##### **10.5.4.1 Valeurs critiques (déclenchant des actions)**

Parmi tous les concepts et toutes les variables manipulés par l'accompagnateur, certains semblent avoir un pouvoir opératoire plus grand. C'est le cas de valeurs critiques recensées dans le tableau ci-après.

Tableau 28 Valeurs critiques - Entretien N°18

| Domaines                           | Principales intentions de l'entretien  |  |  |   |
|------------------------------------|--|--|--|---|
|                                    | Obtention du diplôme   | Employabilité  | Développement du potentiel               | Epanouissement  |
| <b>Matières académiques</b>        | Note C entraîne un risque  |  | Bons résultats d'ensemble (notes A ou B) | Facilités   |
| <b>Anglais et langues vivantes</b> | Niveau de Toeic < 780  |  | Atteinte à mi-parcours du niveau 780     |   |
| <b>Projets en formation</b>        |  |  |  |   |
| <b>Formation en entreprise</b>     | Mission ne permettant pas des mises en situation préparant au métier d'ingénieur | Mission ne permettant pas des mises en situation préparant au métier d'ingénieur |  |   |
| <b>Posture de l'ingénieur</b>      |  | Comportements limitant l'efficacité relationnelle                                |  |   |
| <b>Projet professionnel</b>        | Obtention du diplôme   | Dispersion, incohérence  |  | Satisfaction (alternance, mission en entreprise, moment de la formation : dominante académique ou projet) |

Lorsqu'une information correspond à l'une de ces valeurs, elle déclenche chez l'accompagnateur une attention associée souvent à un processus d'action.

Une hiérarchie semble s'établir parmi ces variables autour de la priorité première qu'est l'obtention du diplôme (une fois admis que la formation correspond aux souhaits et capacités de l'accompagné, ce qui, en règles générales, a été vérifié par le processus de sélection).

#### 10.5.4.2 Degré de satisfaction (*satisfaisant, à risques ou de crise*)

Le degré de satisfaction semble correspondre à un diagnostic de la situation à l'aide du critère considéré. Formulé avec des expressions verbales variées, le niveau de satisfaction cache en fait trois degrés d'appréciation de la situation :

- satisfaisante (niveau de laisser suivre son cours) :

- « parcours scientifique équilibré, résultats satisfaisants »
- à risques (niveau d'action de prévention et de correction légère)
  - alerte sur la vigilance à avoir après l'obtention d'une note C (aucun autre signe d'alerte n'existant par ailleurs)
  - le très bon niveau en anglais peut présenter le risque d'une démobilisation de l'accompagné, notamment en raison d'un dispositif de formation qui ne serait plus adapté (ce risque de démobilisation ajouté aux doutes quant au choix de l'école devient quasiment un paramètre d'une situation de crise)
- de crise (niveau d'action de correction intense)
  - la situation en entreprise qui ne permet pas des mises en situation préparant au métier d'ingénieur met en jeu l'obtention du diplôme
  - les doutes sur l'orientation de l'accompagné remettent en cause, sans raison solide, un parcours de 3,5 ans d'études ; l'enjeu vaut pour l'école qui perdrait un apprenti, mais surtout pour l'accompagné qui semblerait dilapider 3,5 ans d'investissement personnel ; de plus la dispersion qui en résulte fait peser un risque sur l'employabilité de l'accompagné
  - le caractère peu diplomate de l'accompagné peut être classé comme une situation de crise, si l'on considère l'investissement que ce thème représente pour l'accompagnateur dans cet entretien ; l'enjeu est à chercher dans le maintien de l'accompagné en formation, en entreprise, et dans ses capacités à développer des relations professionnelles si ce n'est fructueuses, a minima acceptables

Le niveau de satisfaction attribué à une situation semble être la résultante d'interactions systémiques entre des niveaux de satisfaction attribués à des variables élémentaires (ou au départ élémentaires et qui deviennent principales compte tenu du niveau de risque qui y est attaché en final). Une illustration réside dans l'appréciation portée sur le bilan de l'entretien en ce qui concerne les matières scientifiques : « parcours scientifique équilibré, résultats satisfaisants ». Cette appréciation est la résultante de variables satisfaisantes (notées A et B) et d'une variable (électromagnétisme) à risque (note C).

Le diagnostic de l'accompagnateur semble ainsi se faire par le positionnement d'un degré entre deux pôles extrêmes (tempérament tranché ou souple, extraverti ou introverti, etc.).

#### **10.5.4.3 Evolution dans le temps et gestion du temps**

L'évolution dans le temps et le temps disponible sont deux concepts importants de la prise de décision de l'accompagnateur dans son diagnostic et son action sur le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Les variables activées à cet effet sont par exemple :

- Notes initiales et notes finales
- Sentiment d'évolution
- Résultat à mi-parcours
- Temps disponible pour progresser
- Contrat de performance

#### **10.5.4.4 Acquisition suffisante de ressources (partage des concepts organisateurs et propositions tenues pour vraies, principalement)**

Il peut être surprenant de constater combien les propos de l'accompagné relatifs aux difficultés de sa situation en entreprise reprennent des invariants qui auraient pu être ceux employés par l'accompagnateur. Ou du moins, ce sont des invariants qui

touchent l'accompagnateur. D'une certaine manière, dans ces échanges, les rôles par moment semblent être renversés. C'est l'accompagné qui essaie de faire bouger la représentation de l'accompagnateur. C'est l'accompagné qui travaille le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur. Pour cela, Isabelle fait valoir le risque encouru : une situation qui ne permet pas de se préparer au métier d'ingénieur. Et elle décline toutes les variables (et leurs valeurs) qui l'expliquent :

- Tuteur peu disponible
- Mission étriquée
- Pas de confiance de l'entreprise dans la formation
- Climat de travail médiocre
- Changement de tuteur effectué avec une faible espérance d'évolution de la situation

Et elle fait basculer le compromis cognitif de l'accompagnateur qui accepte de l'aider. Dans le même temps, l'accompagnateur peut de son côté apprécier la maturité du système de maîtrise de l'accompagné et, d'une part faire confiance au diagnostic que formule l'accompagné, et d'autre part en mesurer l'adéquation avec une conduite efficace de sa formation ainsi qu'avec une posture d'ingénieur.

D'une façon générale, tout se passe comme si les deux interlocuteurs cherchaient un accord au travers de la mise en commun de contenus de composantes du système de maîtrise des situations dynamiques.

#### **10.5.4.5 Pertinence et cohérence (adaptation d'une composante avec la situation considérée)**

Dans le travail pour élaborer un diagnostic par l'accompagnateur, il me semble que deux notions clés sont évaluées chez l'accompagné : la pertinence et la cohérence.

##### **10.5.4.5.1 La pertinence**

Il me semble que la pertinence correspond à l'adaptation du contenu d'une composante par rapport à la situation. Ainsi, selon Francis, ne pas adapter son comportement à son interlocuteur n'est pas pertinent. Par contre s'excuser d'un emportement s'il y a lieu paraît pertinent.

Il pourrait être dit que changer d'intention et se réorienter vers des études de médecine n'est pas pertinent alors que l'on est à 1,5 an d'obtenir un diplôme d'ingénieur.

La pertinence s'examine au regard d'un but. Dans le premier exemple, le but pourrait être l'efficacité des relations. Dans le second exemple, le but poursuivi pourrait être l'optimisation du temps d'études.

La pertinence ou la non-pertinence semble qualifier un lien de causalité

#### *10.5.4.5.2 La cohérence*

Pour rappel, Amalberti présente la cohérence comme utile au réglage du niveau acceptable de compréhension de la situation (2013). Elle établit entre des objets et des faits des liens explicatifs du passé pour certains, prédictifs du futur selon un objectif donné pour d'autres. Le niveau de cohérence suffisant est celui qui est validé par la réalisation des liens prédits.

Pour l'accompagnateur, avoir un niveau de compréhension suffisant de l'accompagné pour la visée considérée (aider l'accompagné à obtenir le diplôme d'ingénieur et à exercer le métier correspondant), c'est être capable de suffisamment comprendre quelle est la capacité (et ses limites) de l'accompagné à maîtriser les situations dynamiques associées aux visées de l'accompagné (dans le cadre de sa formation). D'où l'intérêt d'un système comme celui de la maîtrise des situations dynamiques. Il facilite la représentation de l'activité de l'accompagné en organisant l'information selon des fonctions à assurer, le tout étant en interaction. Les fonctions

décrites par les composantes et les liens, entre elles et leurs contenus, fournissent des éléments d'explication et de prédiction de la maîtrise de la situation par l'accompagné.

A l'aune de ce qui précède, la prise de position de Francis face à l'interrogation d'Isabelle sur une réorientation vers des études de médecine peut s'appuyer sur un diagnostic comme suit :

- Un changement d'intention de l'accompagné : des études d'ingénieur vers des études de médecine
- Des faits/actes passés qui s'expliquent par une intention première d'exercer le métier d'ingénieur :
  - Cours de formation suivi
- Des éléments de contrôle qui confortent l'explication en montrant que ces situations sont « adaptées » à la personne de l'accompagné :
  - Motivation à la limite de la passion
  - Parcours académique satisfaisant
  - Durée de l'engagement dans la voie de la formation d'ingénieur
- Des résultats académiques qui autorisent une prédiction de réussite aux examens
- Des aptitudes relationnelles et un besoin en ce sens qui semblent prédire d'une adaptation aux situations relationnelles
- Sauf dans certains cas où le tempérament peu diplomate de l'accompagné ne permet pas de prédire de l'adaptation aux situations professionnelles (il y a là un point qui met en vulnérabilité la cohérence du système)
- Une situation en entreprise qui ne répond pas aux exigences de la formation :
  - ce qui explique les difficultés éprouvées par l'accompagné



- ce qui ne permet pas de prédire de la réussite de l'accompagné (voire même qui permettrait de prédire de la non-réussite)
- Une représentation de l'accompagné sur sa situation qui est basée sur une seule expérience, ce qui:
  - Explique son souhait de changement
  - Ce qui ne permet pas de prédire de la pertinence du changement (qualité d'adaptation de la personne à la nouvelle situation)
  - Explique que l'accompagné puisse se tromper dans le choix d'une nouvelle intention
- Un changement d'intention rapide, qui ne s'explique pas par une nouvelle information qui serait apparue dans le champ de l'accompagné
- Une situation future que l'accompagnateur peut penser prédire (compte tenu notamment de sa connaissance du milieu médical) comme ne correspondant pas aux représentations de l'accompagné

Francis semble donc avoir estimé qu'Isabelle devait aller vers la construction d'un système de maîtrise des situations dynamiques plus cohérent autour de l'intention du métier d'ingénieur. Pour cela, le travail à engager est de réduire des sources d'incohérence (de non prédiction ou de non explication) :

- intégrer une dimension relationnelle
- adapter son comportement à ses interlocuteurs
- changer d'entreprise

Francis semble donc prêter une attention à ce que l'accompagné développe la cohérence de son système de maîtrise des situations dynamiques. L'accompagné doté d'un système de maîtrise des situations dynamiques plus cohérent semble plus apte à être compris et à être prédit dans son adaptation aux situations visées. On

comprend alors que ces aspects concernent le recrutement. Ne pas pouvoir être compris, ne pas pouvoir donner des éléments de prédiction de sa capacité à traiter les situations ou donner des éléments qui induisent des doutes, à un recruteur conduisent ce dernier à ne pas prendre le risque d'embaucher la personne.

Les références explicites de Francis à un principe de cohérence confortent le propos précédent :

- Si l'accompagné présente des incohérences, alors il peut être utile de le lui démontrer
- Vouloir tout le temps autre chose présente des incohérences
- Et alors se fixer une ligne de conduite est nécessaire pour retrouver de la cohérence
- L'accompagné a gagné en cohérence en prenant du recul et en étant moins velléitaire
- Il faudrait que l'accompagné puisse « configurer ton cursus de manière à ce qu'il soit un peu cohérent pour que quand tu sortes tu puisses dire ok je me positionne là-dessus avec une... une bonne chance d'être prise plutôt que de tirer dans tous les sens auquel cas tu vas toujours avoir un pion qui va être intéressant mais les autres pas intéressants, et pour un recrutement, ça risque de te nuire ! »

Trois grandes caractéristiques pour gagner en cohérence paraissent être utilisées par Francis, à savoir l'intention unifiée (la « ligne de conduite ») et l'intention suivie des actes (la sortie des « vellétés »), des contenus des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques qui se consolident mutuellement (et non des « pions » dispersés).

On peut en déduire l'hypothèse que la recherche d'une telle cohérence conduit à la construction de ressources et de composantes du système de maîtrise des situations dynamiques qui sont appropriées aux intentions et aux situations visées par l'intention (l'idée des « pions intéressants »).

Il est à noter que s'il n'y a pas de recherche de cohérence, la dispersion risque de conduire à des ressources mal adaptées et à des sentiments d'inadaptation.

La cohérence pourrait être envisagée comme reliant des objets et des faits issus des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Tester la cohérence du contenu de ses composantes conduit à développer une notion de cohérence entre les composantes ou autrement dit du degré de cohérence interne du système. Un système cohérent de maîtrise des situations dynamiques semble plus prévisible, plus stable et probablement plus adapté aux situations dans une famille donnée. Ces hypothèses pourront être testées par l'examen d'autres entretiens.

#### **10.5.4.6 Sentiments d'adaptation**

L'attention prêtée aux sentiments est constante tout au long de l'entretien. En voici des exemples. :

| <b><i>Intérêt particulier pour des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques davantage évaluée</i></b> | <b><i>Sentiments de Sentir, se sentir</i></b> | <b><i>Précisions</i></b>  |
|---|---|---|
| <i>Adaptation générale ; la combinaison des composantes</i>   | <i>Satisfaction ; insatisfaction</i>          | <i>Situation</i>  |
|   | <i>Plaisir</i>                                | <i>De faire, lié à des paramètres de la situation, note</i>               |
|   | <i>Etre bien</i>                              | <i>Situation</i>  |
|   | <i>Epanouissement</i>                         | <i>Pas obtenu au sein d'une entreprise (l'alternance ne convient pas)</i> |
|   | <i>Génial</i>                                 | <i>Une situation</i>  |
|   | <i>Excitant</i>                               | <i>Situation pas excitante induit un avis négatif</i>                     |
|   | <i>Aimer</i>                                  | <i>Echanger, discuter, s'engager dans un type de projet</i>               |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <i>S'énervé</i>                                  | <i>Le chef m'énervé</i>   |
| <i>Buts</i>                                | <i>Intérêt</i>                                   | <i>Ce qui intéresse, la matière</i>   |
|  | <i>Motivation</i>                                | <i>Interlocuteur qui sait susciter la motivation, être motivée</i>  |
|  | <i>Passion</i>                                   | <i>La matière</i>   |
|  | <i>Préférence</i>                                | <i>Faire cela</i>   |
|  | <i>Envie</i>                                     | <i>Montrer, argumenter, prouver</i>   |
|  | <i>Désirer</i>                                   | <i>Aller dans une voie</i>  |
|  | <i>Etre tenté</i>                                | <i>Par une mission</i>  |
|  | <i>Attrait</i>                                   | <i>Pour une langue</i>  |
| <i>Méta-connaissance</i>                   | <i>Besoin</i>                                    | <i>De relationnel</i>   |
| <i>Compromis cognitif ; représentation</i> | <i>Espoir ; désespérer ; déception</i>           | <i>Etre plein d'espoir ; ne pas désespérer ; déception que le projet n'aboutisse pas</i>  |
|  | <i>Crédibilité (perçue par l'accompagnateur)</i> | <i>De l'accompagné</i>  |
|  | <i>Bizarre (perçu par l'accompagnateur)</i>      | <i>La situation dans laquelle s'est mis l'accompagné</i>  |
|  | <i>Incapable (perçu par l'accompagnateur)</i>    | <i>De développer un produit électronique</i>  |
|  | <i>Malheureux</i>                                | <i>Il est malheureux de se tromper</i>  |
| <i>Gestion du risque</i>                   | <i>Facilité ; difficulté ; évident</i>           | <i>Test, trouver un emploi → énergie requise ; difficile de trouver un emploi – la matière est difficile ; pas évident de travailler dans un climat négatif</i> |
|  | <i>Sûr ; incertitude ; Doute</i>                 | <i>Etre sûr ; incertitude sur l'avenir de la mission ; doute sur l'orientation</i>  |
|  | <i>Gêne</i>                                      | <i>Paramètres de situation</i>  |
|  | <i>Epuisant ; pénibilité</i>                     | <i>Travailler avec certaines personnes ; environnement de travail pénible</i>   |
|  | <i>Souci</i>                                     | <i>Poser souci</i>  |

Les sentiments recensés renvoient des informations utiles à la connaissance de soi au regard de la maîtrise de la situation dynamique au regard de la gestion du risque, du compromis cognitif, des intentions et d'une façon générale de l'adaptation aux situations vécues ou envisagées. Le sentiment peut en effet donner une indication du moment relative à une situation projetée (incertitude sur l'avenir de la mission).

Parmi ces éléments, le besoin reste difficile à classer au regard des composantes de la maîtrise des situations dynamiques. Il pourrait être classé en tant que méta-connaissance.

#### **10.5.4.7 Des passages remarquables de la gestion de la relation à l'accompagné**

La gestion de l'entretien pourrait se résumer à quelques passages au cours desquels l'adresse de l'accompagnateur réside dans le maintien de la relation associée à l'acquisition d'information puis la transmission de messages.

L'introduction, déjà traitée précédemment, ouvre les échanges dans une formule à la fois interrogative et qui positionne l'entretien : « ça a l'air d'aller ».

Un tournant s'opère quand l'accompagnateur lance un sujet qui devrait lui permettre de réaliser l'intention qu'il a dans cet entretien (alerter l'accompagné sur son caractère tranchant). Il ouvre donc le thème de la mise en situation de négociation : « Vas-y, raconte... ». L'introduction de cette séquence est large, et neutre. Dans le fil des échanges de cette séquence, l'accompagnateur, semblant avoir senti l'accompagné évoluer donne une sorte de gage à ce mouvement en posant une évaluation nuancée de ce comportement dans une situation citée par l'accompagné : « D'un côté c'est bien parce que ça veut dire que t'as su dire les choses ». Le comportement incriminé peut présenter des avantages, mais il faudrait en travailler les inconvénients... L'acceptation par l'accompagnateur du côté positif de la situation devrait aider l'accompagné à en accueillir la dimension négative.

L'introduction d'une autre séquence est remarquable. L'accompagnateur connaît les souhaits qu'a eus l'accompagné de changer d'école ou de se réorienter. Il se doit de faire un point sur le sujet. Là, il adopte une posture très empathique : « Pas trop déçue... ». Il rejoint l'accompagné dans son cheminement et fait la supposition bienveillante qu'il puisse y avoir de son côté de la déception. Il fait abstraction de toutes les difficultés que cette démarche a pu poser aux formateurs, et de toutes les différences de perception que les deux pourraient avoir. Plus tard, lorsqu'encouragé par l'écoute de l'accompagnateur, l'accompagné ose exprimer ses doutes quant à son

orientation et ses questions relatives à repartir dans des études de médecine, l'intervention de l'accompagnateur est outrancière. Elle semble vouloir faire écho au côté outrancier de la réflexion de l'accompagné. L'intervention renvoie par le ton et le propos la façon dont l'accompagnateur considère l'intervention de l'accompagné « Ma pauvre Isabelle... ».

L'accompagné, en fin d'entretien, formule une sorte de demande conclusive très forte, qui indique à la fois sa position à cet instant et son besoin :

*Aé : Ben sinon juste pour conclure*

*Ar : Vas-y*

*Aé : Ouais, franchement j'aimerais vraiment bien pouvoir compter sur le Cesi pour vraiment pouvoir si c'est possible changer d'entreprise après la mission à l'étranger.*

L'accompagnateur va y répondre avec une certaine sobriété, s'engageant sur des actions concrètes et mentionnant ce qui incombe à l'accompagné (faire les démarches).

Pour finir, il est à noter deux formulations conclusives de l'accompagnateur pour les deux séquences importantes précédentes. L'accompagnateur y formule une sorte de synthèse des échanges :

*Ar : Oui, toujours, toujours un plus, bon c'est des situations de vie entre guillemets encore une fois que ce soit professionnel ou personnel faut pas s'abaisser devant l'autre, je suis d'accord, faut être tenace, faut savoir dire ce que on a envie de dire, mais y a faut s'adapter à la personne qui est en face. Des personnes on va pas pouvoir leur dire assez brutalement ou assez franchement, y en a d'autres sur lesquelles il va falloir peut-être le dire en 2 fois ou trouver les formules qui vont bien etc.*

*Ar : Non non rassures-toi t'es sur une bonne voie, t'es sur une voie qui va te garantir une employabilité ça c'est certain même si c'est pas facile facile mais qui te garantit quand même une employabilité en sortant, ingénieur, tu l'as le diplôme [...]*

Ces extraits témoignent d'une attention de l'accompagnateur à gérer la tension entre la relation et l'action transformatrice de l'entretien, dans le respect de la personne de l'accompagné.

## 10.6 Conclusions

L'entretien N°18 a permis de mettre en évidence, dans le cadre de cet entretien plusieurs caractéristiques de la conduite de l'entretien d'accompagnement par l'accompagnateur.

Il semble se dégager à travers les propos de Francis une référence à un accompagné type, une figure d'accompagné qui pourrait être caractérisé par son système de maîtrise des situations dynamiques comme décrit dans le tableau qui suit.

Tableau 29 Figure type de l'accompagné, à partir de Francis

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné – Entretiens avec Francis</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b>                        |  |  |
| <b>Caractéristiques principales des composantes</b>  |  |  |
| <b>Mission</b>   | Se préparer à exercer le métier préparé par la formation   |  |
| <b>Intentions</b>  | Se préparer à exercer une fonction en cohérence avec ses motivations et le métier préparé par la formation<br>Obtenir le diplôme<br>Réaliser les projets et plans d'action pour répondre aux exigences de la formation et acquérir les compétences pour exercer le métier dans le cadre de la/les fonctions cibles                                   |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                              | Avoir des représentations adaptées aux intentions et au traitement des situations que ces intentions envisagent ou auxquelles est confronté l'accompagné dans le cadre de son parcours<br>Diagnostiquer et anticiper sa position et les situations   |  |
| <b>Famille de situations</b>   | Choisir et s'adapter aux familles de situation de la formation et des fonctions ciblées dans les domaines d'activité visés<br>Le tuteur en entreprise est impliqué dans l'accompagnement de l'accompagné et lui propose des situations potentielles de développement dans le cadre de sa mission et des objectifs de la formation et de l'accompagné |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )  | Réaliser des projets et missions (en formation, en entreprise, ...) tant dans les dimensions techniques que dans les relations   |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>   | Résultats, retours de l'environnement (école, entreprise)                            |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Se sentir, manifester de la cohérence avec le métier préparé par la formation        |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                     | Compétences des fonctions cibles<br>Savoir maîtriser les situations dynamiques des domaines cibles<br>Expériences  |  |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>   | Choisir des fonctions cibles, missions, projets, plans d'action, objectifs et moyens |
|  | <b>Contrat performance de</b>  | Développer son potentiel   |

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné – Entretiens avec Francis</b> |  |
|--|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b>                        | <b>Caractéristiques principales des composantes</b>  |
| <b>Gestion des risques</b>   | Alerter sur les situations difficiles et inadaptées à l'obtention du diplôme   |
| <b>Gestion du temps</b>  | Prêter attention aux « fenêtres de tir »   |
| <b>Gestion de l'engagement</b>   | Eviter les situations inadaptées pour l'accompagné   |
| <b>Gestion des relations</b>   | Acquérir les compétences nécessaires à la communication et à des relations professionnelles efficaces (dire ce que l'accompagné a à dire dans le respect des interlocuteurs et écouter en retour en acceptant de faire évoluer son point de vue) |

Ce tableau fournit les bases du profil qui semble servir de référence à l'action de Francis. En conduisant son diagnostic, l'accompagnateur semblerait tester l'existence d'écart entre la représentation qu'il se construit de l'accompagné et ce système de référence. L'existence d'écart le conduirait à affiner un diagnostic et éventuellement à susciter une adaptation chez l'accompagné.

La partie qui va suivre vise à comparer ces premières données à celles extraites d'autres entretiens afin d'en examiner l'impact sur les conclusions issues de l'entretien N°18.



# 11 LA CONDUITE DES ENTRETIENS D'UNE ACCOMPAGNATRICE

## 11.1 Démarche

L'examen d'un entretien emblématique a permis de présenter dans le détail le contenu des échanges, des grandes problématiques traitées et l'activité de l'accompagnateur. Des invariants ont été identifiés tant au regard de la didactique professionnelle qu'à celui-lui de la maîtrise des situations dynamiques.

Ces informations vont être maintenant à la fois recoupées et complétées par l'examen de la pratique d'autres accompagnateurs. Dans un premier temps celle de Maud, puis celles de Félix et de Sylvie. Maud a 4 ans d'ancienneté dans l'accompagnement, Félix en a 4, Sylvie 15 et Francis 7.

Tout d'abord, le cas de Maud va servir de guide à cette analyse. Ce cas comporte des données abondantes :

- Entretiens Accompagnateur/Accompagné (6,5 heures d'enregistrement) :
  - 4 entretiens mi-parcours (avec N°8 René, N°9 Paul, N° 10 Tony et N° 20 Corentin)
  - 3 entretiens fin de parcours (avec N°21 Côme, N° 22 Marcel et N°23 Béatrice)
- Entretiens Accompagnateur/Chercheur (4,3 heures d'enregistrement) :
  - 3 entretiens (N°33 entretien sur les autodebriefs des 4 entretiens mi-parcours, N°36 entretien sur les autodebriefs des 3 entretiens fin de parcours, et N°43 sur l'autodebrief d'un entretien dont l'enregistrement est non-exploitable N°32 avec Manon en fin de parcours)

L'intérêt de ces données réside dans leur diversité, mais aussi dans le fait que Maud a systématiquement joué le jeu des autodebriefs. Enfin, Maud porte aussi une réflexion très conceptualisée sur son activité. C'est ce qui m'a conduit à orienter l'analyse qui

va suivre sur les entretiens sur autodebriefs réalisés avec elle. Les entretiens accompagnateur/accompagné m'ont servi de points de contrôle et ne seront pas cités dans la suite.

L'analyse de la conduite des entretiens faite par Maud sera complétée dans le chapitre suivant par une comparaison avec la pratique d'autres accompagnateurs.

## **11.2 Stratégie de conduite des entretiens**

Maud propose dès le début de l'entretien sur autodebrief (N°33, Ar/Ch) des concepts qui orientent son activité.

### **11.2.1 Des buts d'accompagnement relatifs à l'auto-bilan et aux orientations de vie**

#### **11.2.1.1 Rendre capable de faire son auto-bilan**

Pour Maud, l'entretien a (au moins) un objectif qui est :

- apprendre à l'accompagné à faire son auto-bilan

*Objectif : accompagner l'apprenti à faire son auto-bilan [N°33, Maud, considérations générales]*

Cet objectif est important pour elle car c'est une démarche que l'accompagné devra réaliser tout au long de sa vie professionnelle.

Maud mentionne ici trois propositions tenues pour vraies, la première relative à la décision de proposer une démarche à l'apprentissage de l'accompagné, la deuxième et la troisième concernant le développement de l'accompagné :

- ⇒ Si une démarche est utilisée tout au long de la vie professionnelle, alors il est utile que l'accompagné l'apprenne pendant la formation
- ⇒ Si l'accompagné a besoin d'évoluer après sa formation, alors pour pouvoir le faire il doit être capable de faire son auto-bilan
- ⇒ Si l'accompagné vient de finir sa formation, alors il n'a pas fini son développement

*[...] c'est une démarche qu'ils vont devoir initier tout au long de leur carrière professionnelle.  
On sait très bien que quand ils sortent ils ne sont pas finis entre guillemet. Et donc, ce qui peut nous garantir qu'ils vont bien évoluer, c'est cette capacité à faire ça, leur auto-bilan.  
[N°33, Maud, considérations générales]*

Pour susciter le travail sur l'auto-bilan, Maud utilise une règle d'action :

- ⇒ Si l'accompagné a un entretien avec l'accompagnateur, alors l'accompagnateur devrait inviter l'accompagné à préparer l'entretien par écrit, notamment en utilisant son « Journal de Bord »<sup>33</sup>.

Maud fait le lien avec l'entreprise (un professionnel prépare son action et particulièrement ses entretiens). La pratique demandée a une justification professionnelle. D'où les propositions tenues pour vraies et règles d'action :

- ⇒ Si l'accompagné a un entretien, alors il est professionnel de le préparer
- ⇒ Si une pratique est d'usage en entreprise, alors il est souhaitable d'inviter l'accompagné à l'adopter

Maud paraît ainsi chercher à donner du sens à l'action demandée ; ce qui devrait en faciliter l'internalisation et l'intégration (Ryan & Deci, 2000).

*Ar : Les objectifs ont été formulés explicitement ? Oui, dans le journal de bord puisqu'on leur demande de préparer quelque chose. Avant l'entretien et ça c'est un truc que oui j'insiste un peu parce que souvent ils ne le font pas. Et donc oui je fais le lien avec l'entreprise quand on a un entretien d'embauche ou n'importe quel entretien, on se prépare. Ça, ça fait partie d'une des règles auxquelles je tiens.*

*Ch : Et du coup ils viennent avec leur journal de bord ou c'est simplement dans la qualité des réponses qu'ils vont te donner que tu penses qu'ils ont préparé, comment tu ... ?*

*Ar : Non, non il faut que ce soit écrit*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi- formation]*

*Ar : [...] oui le fait qu'ils le remplissent avant, c'est vraiment... ça les oblige à avoir fait cet auto-bilan.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi- formation]*

---

<sup>33</sup> Document de l'école dans lequel l'apprenti ingénieur reporte les informations relatives à sa formation et qui a aussi une fonction de liaison entre l'école et l'entreprise

Pour Maud, établir le lien avec l'entreprise semble, de plus, être un élément de satisfaction pour l'accompagné. Explicitant l'intention formatrice et donnant du sens à l'apprentissage de l'accompagné, cette référence à l'entreprise me semble être un des fondements de la légitimité et du sens de l'action de l'accompagnateur (elle se retrouve chez les différents formateurs).

*Et quand on leur fait les liens et ben ils sont contents, quoi. C'est comme si on faisait un lien entre la demande école où on leur demande l'analyse de l'existant, ce genre de chose, et ce qu'ils ont fait en entreprise. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]*

Maud indique des composantes qu'elle privilégie pour l'auto-bilan:

- Déterminer des objectifs

*[...] ils doivent expliciter leurs objectifs [N°33, Maud, considérations générales]*

- Identifier des moyens et des stratégies pour atteindre ces objectifs

L'auto-bilan proposé par Maud repose sur des propositions tenues pour vraies et règles d'action qui sont :

- ⇒ Si l'on accompagne, alors il est important de donner à l'accompagné les capacités de concrétiser ses envies
- ⇒ Si l'accompagné dispose de moyens et de stratégies, alors il a le pouvoir d'avancer vers là où il a envie

On relèvera que la règle d'action « il est important de donner à l'accompagné la capacité de concrétiser ses envies » peut à la fois être perçue comme une représentation dont dispose l'accompagnateur, mais aussi comme un but pour l'action d'accompagnement, comme une référence pour contrôler l'action d'accompagnement ou pour juger des moyens à mettre en place pour l'accompagné. Ce point illustre une articulation entre des propositions tenues pour vraies et des règles d'action avec les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Une même proposition tenue pour vraie ou règle d'action peut, selon le contexte et le moment de

la conduite de l'entretien, faire fonction de l'une ou l'autre des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Ces dernières spécifieraient des registres d'usage des propositions tenues pour vraies et des règles d'action.

Ces propositions montrent un accompagnement à visée de développement et d'acquisition de moyens, centré sur les « envies » de la personne.

*Et les moyens, les stratégies, euh oui c'est c'est leur donner le pouvoir, en fait. Le pouvoir d'avancer vers là où ils ont envie.*

*Et à travers les moyens et les stratégies c'est effectivement leur redonner le sentiment de pouvoir, de leurs capacités à concrétiser leur envie.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

### **11.2.1.2 Fournir la capacité de réaliser ses motivations profondes**

Maud souligne que, par cette démarche mentionnée, elle entend susciter le développement d'un sentiment de capacité à agir en vue de réaliser son désir.

Dans ce contexte, Maud utilise trois valeurs de variable pour décrire le profil des accompagnés, ceux qui :

- rentrent dans la démarche
- le font de façon intuitive
- ne sont que dans le court-terme.

*[...] il y en a qui sont déjà bien dans cette démarche, mais il y en a qui le font de manière intuitive.*

*Oui et que c'est nécessaire d'y [les moyens et les stratégies] réfléchir, parce qu'ils ont souvent, enfin ça dépend il y en a qui sont déjà bien dans cette démarche, mais il y en a qui le font de manière intuitive. Euh, ils ont dû mal à réfléchir à plus long terme. Donc de manière à court terme et bien c'est cette matière je l'aime pas ou celle-ci, enfin c'est trop court-terme.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

La définition par Maud de ces trois catégories d'accompagnés organise l'action de Maud. Elle lui sert à prendre des décisions d'action comme aider les « courts-termistes » à prendre en considération des objectifs à plus longs termes, et par ce moyen à établir des liens avec leur motivation.

D'où la règle d'action :

⇒ Si l'accompagné présente une vision trop axée sur le court-terme, alors il peut être utile que l'accompagnateur le replace dans une perspective plus longue

*Et là c'est l'idée de remettre aussi une perspective un petit peu plus longue, pour leur pour voir que ça colle bien à leurs vraies envies. [N°33, Maud, considérations générales]*

Maud indique que ce travail sur les « envies » fait particulièrement l'objet d'un séminaire « PFI » (Projet de Formation Individualisée). Ce séminaire vise à poser des bases à la construction du projet professionnel. Il comporte des présentations, par l'accompagné, de son projet à des collègues et un entretien avec un formateur autre que celui qui suit habituellement l'accompagné. Le travail initié dans ce séminaire va être poursuivi lors des entretiens individuels.

Les projets des apprentis sont jaugés par les accompagnateurs sous l'angle des risques et des opportunités. A cette fin, certains accompagnateurs proposent d'appliquer la matrice SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, threats) aux projets des accompagnés, identifiant ainsi les:

- Forces
- Faiblesses
- Opportunités
- Menaces.

*[...] certains [accompagnateurs] on a utilisé la matrice swot [N°33, Maud, considérations générales]*

Maud fait mention de deux concepts pour construire son diagnostic sur le projet de formation individualisée de l'accompagné :

- la cohérence
- le réalisme du projet.

*[...] c'est assez révélateur, soit des incohérences quand il y en a, soit des fois du manque de réalisme. Donc on essaye de remettre un peu plus de réalisme... [N°33, Maud, considérations générales]*

Le séminaire « PFI » (Projet de formation individualisée) a donc pour bénéfice selon Maud d'aider à une mise en cohérence du projet de l'accompagné.

Maud indique ici que pour elle la cohérence est à rechercher autour des « vraies motivations ». Qu'est-ce que ces « vraies motivations », ou ces « vraies envies » ? Il semble qu'il ne soit pas forcément facile pour l'accompagné de les identifier puisque le bénéfice du séminaire peut être d'« arriver à identifier pour certains, cette motivation-là ». Il semble aussi que ces motivations correspondent à des intentions d'un niveau élevé qui permettent d'organiser les autres intentions tout en assurant une « cohérence » d'ensemble. Maud complétera, un peu plus loin dans l'entretien, ce qu'elle entend par « envies », à savoir « c'est qu'est-ce qu'ils veulent pour leur vie, dans leur vie ». Je fais le rapprochement entre ces « vraies motivations » et des expressions du désir essentiel tel que l'entend Diel (cf. Paragraphe 4.3.1). J'utiliserai par la suite le terme de motivations profondes pour signifier cet ensemble des intentions en harmonie avec le désir essentiel.

*Donc ils ont déjà fixé des objectifs ce genre de choses. Mais peut-être ce que le séminaire peut apporter c'est de remettre de la cohérence avec leurs vraies motivations. Oui comment ils se projettent. Arriver à identifier aussi pour certains, cette motivation-là. [N°33, Maud, considérations générales]*

Cette mise en cohérence, visée par le séminaire « PFI », fait donc aussi l'objet de l'entretien d'accompagnement. L'entretien entre Isabelle et Francis autour de la remise en cause du projet de formation d'ingénieur au profit d'une formation en médecine le montre (N°18, Ar/Aé). Maud cite un autre cas dans son autodebrief de l'entretien avec Côme (N°21, Ar/Aé).

*Je découvre sur la fin de l'entretien que son PFI [Projet de formation individualisée] n'est pas si clair que ça : il envisage une poursuite d'études : « psycho » [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]*

Pour Maud, la concordance des objectifs avec les motivations profondes ou des valeurs semble pouvoir jouer un rôle de contrôle, capable de conforter l'accompagné.

Diel considère de même que l'harmonisation des désirs avec la motivation profonde est source de satisfaction (1991).

Maud laisse entendre que cette concordance prime sur la précision du projet.

Maud met en œuvre les propositions tenues pour vraies et règles d'action :

- ⇒ Si l'objectif est flou, alors on peut malgré tout être sur le bon chemin
- ⇒ Si la démarche, même intuitive et peu précise, est en accord avec les valeurs et les motivations profondes de l'accompagné, alors l'accompagné peut être conforté

Ainsi, dans la conduite de l'entretien, la cohérence avec les motivations profondes pourrait primer sur la précision du projet. La concordance avec les valeurs est aussi jugée importante.

*[...] ce n'est pas parce que l'objectif est flou qu'on n'est pas sur le bon chemin. Parce qu'ils y en a qui ont vraiment des projets très, très bien construits, très précis. Et il y en a qui y vont un peu de manière intuitive comme on disait. Mais là où ils sont confortés c'est que c'est en accord avec leurs valeurs, c'est en accord avec ce qu'ils cherchent. [N°33, Maud, considérations générales]*

### **11.2.1.3 Hiérarchiser les buts**

Maud indique que le travail de hiérarchisation des objectifs par l'accompagné est un travail important, qui devrait être effectué à partir des objectifs à long terme ou de ce qui attire les accompagnés. Maud souligne deux invariants qui organisent cette hiérarchisation :

- en fonction du temps (long terme/court-terme)
- en fonction d'un critère d'importance relatif aux motivations profondes

Maud utilise une proposition tenue pour vraie qui peut se traduire comme suit :

- ⇒ Si des objectifs sont à hiérarchiser, alors il conviendrait d'intégrer les objectifs de court terme dans ceux de long terme et d'identifier les objectifs les plus importants au regard des motivations profondes



- ⇒ Si un domaine attire l'accompagné, alors il devrait développer ses compétences dans ce domaine

*[...] parce qu'ils n'ont pas vraiment réfléchi à leurs projets et souvent ils se retrouvent dans une entreprise un peu par hasard. Voilà, donc ce travail il est super important et donc le TPE [Travaux personnels encadrés] de première année c'est un peu dans la même lignée. On doit mettre les objectifs de court terme dans leurs objectifs de long terme et en particulier identifier du coup ceux qui sont importants pour l'apprenti. Il y en a par exemple si c'est plus dans la recherche et bien c'est plus des compétences techniques. Il y en a ben il faut plus qu'il développe sa gestion projet parce que c'est plus ça qui les attirent. [N°33, Maud, considérations générales]*

#### **11.2.1.4 Ordonner les moyens à la fin poursuivie**

Ce travail de hiérarchisation apparaît pour Maud comme l'une des principales valeurs ajoutées de son rôle quand il porte sur le lien à établir entre les motivations du type ce « qu'ils veulent faire pour leur vie, dans leur vie » et les moyens et stratégies. Cette considération conforte l'expression de la proposition tenue pour vraie précédente. J'exploiterai en synthèse ce type de hiérarchisation fin poursuivie/moyens pour décrire les niveaux de motivation qui se dégagent des propositions de Maud.

Selon Maud ce travail de hiérarchisation s'applique particulièrement au choix des missions à l'étranger. Une nouvelle proposition tenue pour vraie est ainsi mise en évidence ici :

- ⇒ Si un type d'activité ou de métier attire l'accompagné, alors il devrait chercher des missions qui lui correspondent

*Alors juste pour dire pour les moyens et les stratégies, c'est là où je pense qu'on a quand même une valeur ajoutée euh dans le sens où euh ouais ils ne pensent pas ... à l'histoire de la mission à l'étranger que finalement c'est à eux d'aller la chercher pour qu'elle leur corresponde. Il y a toujours l'idée que qu'il faut faire passer et qui n'est pas toujours facile à faire passer, c'est que c'est eux qui doivent chercher les missions. Et là pour moi c'est vraiment le rôle, on n'est plus dans le côté prescrit mais dans le côté je suis force de proposition pour que j'ai les missions qui m'intéressent. [N°33, Maud, considérations générales]*

Maud invite l'accompagné à devenir un sujet actif dans sa formation, qui s'engage dans le choix de ses missions. Et s'il est alors confronté à des difficultés, elles deviennent occasion d'apprentissage. On retrouve ici des bases de la théorie de l'expertise de Dreyfus et Dreyfus (1988) : c'est l'engagement dans l'action qui permet

d'enclencher les mécanismes de développement d'une future expertise. Ces propos formulent également des idées proches des tenants de la formation tout au long de la vie comme Guichard.

Les propositions tenues pour vraies suivantes se dégagent des propos de Maud :

- ⇒ Si l'accompagné a une mission à choisir, alors il ne devrait pas subir la situation et laisser les missions le choisir
- ⇒ Si une mission choisie par l'accompagné est difficile, alors il a quelque chose à apprendre de la situation

Cette proposition rappelle les tentatives de Francis pour aider Isabelle à tirer profit de la situation difficile qu'elle rencontre en entreprise.

*C'est vraiment l'histoire de, c'est moi qui choisit mes missions ce n'est pas les missions qui me choisissent. Et la contrepartie c'est si ces missions sont difficiles, j'ai quelque chose à apprendre de ça. C'est les deux messages. [N°33, Maud, considérations générales]*

#### **11.2.1.5 Différentes pratiques pour l'accompagnement**

Maud a évoqué le séminaire sur le projet de formation individualisée. Dans ce séminaire les accompagnateurs suivent plusieurs apprentis pendant quelques jours. Ils ont l'occasion d'être témoins de l'évolution de leur réflexion et de la présentation de projets diversifiés. Ce séminaire semble être un lieu où sont mis en œuvre de mêmes invariants que dans l'entretien d'accompagnement dans le domaine du projet professionnel et de l'individualisation de la formation. Les expériences du séminaire servent probablement aux entretiens d'accompagnement, pour les accompagnateurs comme pour les accompagnés. Maud ne met pas de frontière entre les deux. Le séminaire lui semble un temps privilégié pour traiter des motivations profondes.

Cependant, du point de vue de Maud, tous les accompagnateurs ne paraissent pas s'en saisir autant qu'elle le fait. Cette remarque de Maud souligne des pratiques différentes dans un même cadre prescriptif. Ces différences illustrent des marges de mise en œuvre dont disposent les accompagnateurs.

*Ça c'est un point fort [le travail sur les motivations profondes lors du séminaire sur le projet professionnel], de mon côté. Ce n'est pas forcément repris par les autres autant ainsi sur les autres EF [Enseignants Formateurs]. Mais pour moi c'est un point fort. [N°33, Maud, considérations générales]*

Notamment, Maud s'emploie un peu moins que l'un de ses collègues, André, à établir le lien avec le métier. Elle préfère établir le lien à un niveau encore plus global, avec les choix de vie. Là où elle peut aborder le personnel et le professionnel.

Deux pratiques se dégagent : celle de Maud avec une priorité donnée au lien entre les motivations profondes et le métier, alors qu'une autre pratique se limite au lien entre projet et métier. Maud, pour susciter les liens, utilise une question type qui résume les propositions précédentes et à laquelle j'associe la proposition tenue pour vraie sous-jacente :

- ⇒ « En quoi la mission peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ? »
- ⇒ Si l'accompagné doit effectuer une mission, alors il devrait la choisir et la faire évoluer pour qu'elle l'aide à construire ce qu'il souhaite pour sa vie

L'approche projet est proposée par Maud comme moyen pour aider l'accompagné dans la concrétisation de ses rêves, d'où la règle d'action suivante :

- ⇒ Si l'accompagnateur veut aider l'accompagné à concrétiser ses rêves, alors l'accompagnateur devrait l'inviter à développer une approche projet à cette fin

*[>Ch?]: Le lien avec le métier plus tard ou autre, tu le fais ou pas à ce moment-là ?*

*Ar : Je me rends compte que je le fais moins que d'autres personnes que j'entends, par exemple André qui est dans mon bureau qui le fait tout le temps. Le lien je le fais plus par rapport à leurs envies.*

*[>Ch?]: D'accord. Leurs envies du moment où dans la durée aussi ?*

*Ar : Oui. Enfin c'est pas par rapport au métier, mais c'est qu'est-ce qu'ils veulent pour leur vie quoi, dans leur vie.*

*[>Ch]: Oui, c'est ça pour leur vie, c'est ça.*

*Ar : C'est là où le personnel et le professionnel peuvent ... On peut parler des deux.*

*[>Ch?]: Oui, et du coup la mission, c'est en quoi elle peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ? C'est ça ?*

*Ar : Exactement.*

*[>Ch]: Ah, oui ok.*

*Ar : C'est vraiment essayer de leur inculquer l'approche projet qui est de concrétiser leurs rêves.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

### **11.2.1.6 Priorités et perspective temporelle**

Maud cherche à repérer les « besoins » de l'apprenti, même si le besoin essentiel est connu : obtenir son diplôme. Mais là encore, Maud souligne son attachement, parfois frustré (faute de temps), à un travail d'accompagnement dont la visée serait au-delà de l'échéance de la formation.

A partir de ce que dit Maud, il apparaît que le but premier de l'activité de l'accompagné en formation est d'obtenir le diplôme. Ce but est aussi celui prioritaire de l'accompagnateur, avant des visées à plus long terme. Mon constat est que cette priorité est régulièrement mise en avant par les différents accompagnateurs lorsque l'accompagné est dans une situation difficile. D'où la proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si des priorités doivent être données, alors le premier besoin de l'apprenti c'est d'obtenir le diplôme

*Ar : [...] savoir questionner, oui identifier les besoins d'un apprenti. Ben les besoins c'est vraiment les besoins c'est pour atteindre le diplôme.*

*Ch : Oui.*

*Ar : Et puis sinon je sais mais c'est là où je suis frustrée c'est les besoins 2 ans après diplôme.*

*Ch : Oui.*

*Ar : Et pour ça il faut qu'il ait réfléchi à ce qu'il a envie de faire, 2 ans après son diplôme, quoi.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Selon Maud, la mise en perspective de la situation de l'accompagné avec ses motivations profondes va permettre à l'accompagné, ou/et permettre à l'accompagnateur, d'identifier les points forts et les axes d'amélioration de l'accompagné. Ainsi, au regard d'une fonction cible comme la gestion de projet pour Tony (entretien N°33, extrait ci-après), Maud pointe les résultats obtenus, l'investissement, et la communication. Cette dernière est un point à travailler car c'est une compétence clé de la fonction cible qui semble faire défaut à Tony.

Le diagnostic de la situation actuelle de l'accompagné se fonderait ainsi sur la base des motivations profondes déclinées dans la visée d'une activité professionnelle donnée. Plusieurs invariants relatifs à l'accompagné semblent organiser le diagnostic de Maud :

- L'activité visée et son lien avec les motivations profondes de l'accompagnement
- L'engagement (l'investissement) pour l'activité visée (mis en évidence ici par les résultats) ; il valide ou non la motivation pour l'activité
- Les résultats obtenus dans l'activité visée ; outre l'engagement, ils indiquent un certain niveau de performance (dont la compatibilité avec l'activité visée est à apprécier)
- Le degré d'acquisition par l'accompagné des compétences clés pour l'activité visée ; ce degré d'acquisition indique une certaine capacité à agir de façon adaptée dans l'activité visée (pour Tony la capacité à communiquer)

Des propositions tenues pour vraies et règles d'action peuvent être retenues de cette séquence :

- ⇒ Si un diagnostic est à réaliser, alors il devrait être effectué dans la perspective de réalisation des motivations profondes
- ⇒ Si une compétence clé de la fonction cible n'est pas maîtrisée, alors l'accompagné devrait la travailler
- ⇒ Si un diagnostic de la situation de l'accompagné est à opérer par l'accompagnateur, alors il devrait examiner notamment les motivations profondes, l'engagement, les résultats, le degré d'acquisition par l'accompagné des compétences clés de la fonction cible

*Identifier ces points forts et ces axes d'amélioration. Là c'est vraiment ce qu'on disait, c'est toujours remis en perspective par rapport à ses envies. Je savais, par exemple que pour Tony, c'est la gestion de projet. Donc j'ai vu par les résultats qu'il s'investissait. J'ai vu par la façon qu'il restituait, qu'il avait besoin encore de travailler la communication, parce que dans la gestion de projet c'est une compétence clef.  
[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi- formation]*

### **11.2.1.7 Définir des objectifs**

La mise en œuvre des intentions passe par leur concrétisation à l'aide d'objectifs. Pour Maud, ces derniers doivent être précis, sinon il est impossible d'en évaluer l'atteinte.

Autrement dit, préciser l'intention permet le contrôle de sa réalisation.

Le travail de définition des objectifs est présenté par Maud comme une co-activité. Et l'évaluation de l'activité de l'accompagné devrait pouvoir être partagée, puisque les indicateurs sont définis en commun et donc explicites pour chacun.

Maud livre une question type et une proposition tenue pour vraie qui organise son action:

- ⇒ « Comment, à quels indicateurs sauras-tu que tu as bien fait ton travail ? »
- ⇒ Si des objectifs doivent être fixés, alors ils devraient être précis et associés à des indicateurs qui permettent d'en évaluer l'atteinte

*Souvent les choses sont décrites de manière... les objectifs sont très peu précis, donc on ne saura pas à la fin s'il les atteint ou pas. Donc essayer de lui faire euh questionner sur comment est-ce que tu sauras que tu as bien fait ton travail ? Ça c'est un truc qu'ils ont du mal à voir. Sur quel indicateur tu vas te... Qu'est-ce que tu vas regarder pour vérifier que tu as bien fait ton travail à la fin ? Oui ça c'est une question assez importante. Que ce soit d'ailleurs professionnel ou dans leurs TPE. Qu'il soit précis, oui. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, à mi- formation]*

### **11.2.2 Engagement dans la formation**

Les accompagnateurs usent de termes comme motivation, implication, investissement, engagement pour désigner ce qui me semble être l'engagement tel que défini dans le cadre théorique de cette thèse (cf. paragraphe 4.5.2, p.83) L'engagement correspond à l'énergie (dans le temps) et à l'intensité (dans l'instant) investies par l'accompagné dans la réalisation de ses buts. Apprécier ce degré

d'énergie semble être un indicateur du degré d'engagement de l'accompagné et un facteur clé de la conduite de l'entretien d'accompagnement.

### **11.2.2.1 Deux profils d'accompagné**

Maud distingue deux profils d'accompagné pour lesquels sa conduite d'entretien diffère, à savoir :

- les personnes « motivées », engagées dans leur formation
- celles qui ne le sont pas.

Parmi les indicateurs pour évaluer le degré d'engagement de l'accompagné, Maud mentionne :

- les résultats de son travail
- la mise en place d'actions concrètes (notamment en lien avec le contrat d'objectifs) ; se donner les moyens pour atteindre ses objectifs
- le respect des échéances.

Des propositions tenues pour vraies et règles d'action correspondent à cette gestion du contrôle de l'engagement de l'accompagné :

- ⇒ Si l'accompagné n'a pas mis en place d'actions concrètes, alors l'accompagnateur devrait chercher à comprendre pourquoi
- ⇒ Si l'accompagné obtient des résultats satisfaisants, réalise des actions concrètes, rend son travail dans le respect des échéances, alors il semble engagé dans sa formation

*Ar : Points forts : investissement dans des activités impliquant de la gestion de projet.*

*Ar : Donc, j'ai vu par les résultats qu'il s'investissait*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

*Ar : Evaluer son engagement dans son projet de formation, pourquoi, comment ? Ben, là c'est assez simple. C'est vraiment quelles actions concrètes ont été mises en place. Et si elles n'ont pas été mises en place, et bien je creuse. Je creuse et parfois il y a une question de priorité, une question de... et donc on rediscute des priorités.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

*Ar : Quels indices repèrent ces motivations ? Ben là explicitement c'est quand il me rend des choses à temps et en heure quand il y a des travaux à faire et puis ses actions qu'il a mises en œuvre.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-formation]*

*Ch: La motivation. A quoi tu juges la motivation aussi de quelqu'un?*

*Aa: A ce niveau-là, je ne sais si la personne sait se donner les moyens pour arriver à ses objectifs ou pas.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

Pour apprécier l'engagement de l'accompagné, Maud use également du recoupement d'informations, notamment avec le tuteur en entreprise :

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite apprécier l'engagement de l'accompagné, alors il devrait avoir le retour du tuteur

*Parce qu'il y a l'engagement en entreprise, cela fait deux ans qu'ils y sont, je sais comment ils..., j'ai le retour du tuteur [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

Pour conduire l'entretien avec les personnes « motivées », Maud s'appuie sur leur motivation. Pour les non-motivées, elle travaille plutôt avec la notion de risque. Faire envisager le risque par l'accompagné est un moyen que Maud utilise particulièrement lors des entretiens de 1<sup>ère</sup> année.

Il me semble que Maud dans sa conduite de l'entretien joue de deux ressorts humains profonds : l'espérance que porte une motivation forte ou la peur pour prévenir un danger (cf. paragraphe 4.3). La dynamique qui découle du choix de l'option dominante n'est probablement pas la même : l'élan de la réalisation du projet ou la contrainte de prévenir des pertes. Tout le travail de Maud pour relier le projet de formation aux motivations profondes de l'accompagné semble aller dans le sens d'une préférence pour stimuler « l'élan ». Mais au 1<sup>er</sup> entretien, alerter sur certains risques peut sécuriser le parcours, même des plus engagés.

Je relève ici une question type et une règle d'action mises en avant par Maud :

- ⇒ « Pour vous quel est le risque le plus fort pour lequel vous n'allez pas être diplômé ? »



⇒ Si l'accompagné fait preuve de peu de motivation, alors il peut être utile de le faire travailler sur les risques

*Ar : Non, juste il faut qu'il se fixe des objectifs par ailleurs. Et pour le faire réfléchir en général je pose la question : « pour vous quel est le risque le plus fort pour lequel vous n'allez pas être diplômé ? »*

*Ch : D'accord, tu le prends par l'approche des risques, en fait ?*

*Ar : Oui, au premier entretien.*

*Ch : Au premier entretien, d'accord.*

*Ar : Et puis après il y a toujours cette idée de risque.*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Et le plan d'action qui est par rapport aux risques.*

*Ch : D'accord, et donc ça c'est la méthode type que tu utilises un peu pour ça ? Ça répond à la troisième question.*

*Ar : Après ça dépend un peu des personnes, mais c'est vrai qu'il y a des personnes j'appuie plus vers le risque et ceux qui sont très moteurs j'appuie plus sur justement ce côté moteur.*

*Ch : Pour le risque t'appuies plus sur ceux qui seraient insouciantes ou qui auraient des risques avérés, c'est ça ?*

*Ar : Voilà, voilà.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

Maud effectue aussi son diagnostic de la motivation de l'accompagné en recoupant des informations sur la situation de l'accompagné en entreprise et dans l'entretien.

Cette attention montre que l'accompagnement ne peut se concevoir sans la prise en compte d'informations externes.

A relever, la proposition tenue pour vraie :

⇒ Si l'accompagné est engagé à la fois dans les situations de l'organisme de formation et à la fois dans l'entreprise, alors l'accompagnateur peut considérer que l'accompagné a « pris en main son diplôme »

*Ar : En savoir assez sur ses motivations ? Là c'est vraiment de faire un croisement entre lui en entreprise et lui en entretien individuel. Il y en a qui peuvent ne pas du tout être impliqués en entreprise ou pas à l'école ou pas...*

*Ch : D'accord, tu dis quand il s'engage à la fois dans l'entreprise et à la fois dans l'école, là a priori c'est que...*

*Ar : C'est qu'ils ont pris en main leur diplôme.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-formation]*

Pour Maud, l'engagement de l'accompagné peut s'exprimer par des attentes de l'accompagné pour l'entretien. Mais quand ce n'est pas le cas, quand l'accompagné présente un visage passif, Maud essaie de contourner cette difficulté en mettant

l'accompagné en situation de présenter son travail. Quand il est gêné face à la situation qu'il rencontre, elle peut lui suggérer quelques lignes de plan d'action.

Dans ces circonstances, Maud semble utiliser deux indicateurs :

- Le silence de l'accompagné
- Le manque d'attentes de l'accompagné par rapport à l'entretien

Ces indicateurs sont mobilisés dans une proposition tenue pour vraie telle que :

⇒ Si l'accompagné manifeste des silences ou des manques d'attentes vis-à-vis de l'entretien, alors une façon d'engager l'accompagné est pour l'accompagnateur de demander à l'accompagné de présenter son travail

*Donner quelques lignes dire et plus sur son plan d'action. Ben ça c'était très important, j'ai l'impression pour Corentin parce que typiquement il est venu au rendez-vous et il n'avait pas formulé ses attentes, il ne savait pas ce qu'il voulait attendre. et là c'était vraiment qu'il ait deux, trois points. Qu'on ait identifié ensemble deux, trois points sur lesquels il allait pouvoir avancer. Parce que c'est un peu : « je ne sais pas par quel bout m'y prendre. » enfin c'est le ressenti que j'ai eu, parce que simplement il se présenté et il ne me disait rien. Il attendait que je lui fasse, moi des retours. Donc c'est moi qui ai dû lui demander de me présenter son travail. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, à mi-formation]*

Au 3<sup>e</sup> entretien, Maud considère qu'elle a, en général, une bonne vision de l'engagement de l'accompagné.

Les indicateurs à cet effet que souligne Maud sont :

- Engagement en entreprise sur la durée (2 ans)
- Retours du tuteur
- Projet de formation individualisée
  - Contenu
  - Gestion : respect des échéances
- Pro-activité (versus « toujours le dernier »)

Il me semble que le concept de pro-activité souligne, dans la caractérisation de l'accompagné, une sorte d'intensité de présence dans l'activité. C'est un signe

d'engagement et d'une posture d'anticipation, manifestation du désir de maîtriser la suite des événements.

Ces indicateurs peuvent être déployés dans une proposition tenue pour vraie telle que :

- ⇒ Si les indicateurs précédents sont satisfaisants, alors il est probable que l'accompagné soit engagé dans sa formation

*Oui, et à ce niveau on a une bonne idée. Parce qu'il y a l'engagement en entreprise, cela fait deux ans qu'ils y sont, je sais comment ils, j'ai le retour du tuteur, je vois comment le PFI, comment ils l'ont rendu, s'il est à l'heure ou pas, c'est facile de connaître ça. Je vois dans les retours s'ils sont toujours pro-actifs, s'ils sont toujours derniers, et ceux qui sont toujours derniers, euh, pour quelles raisons, enfin c'est les plus durs à... [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

Maud formule une nouvelle proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si un accompagné n'est pas pro-actif, s'il est toujours dans les derniers, il peut être utile de chercher à en connaître les raisons

Le degré d'implication est aussi apprécié par Maud par :

- le sentiment qu'elle a de l'appropriation personnelle que fait l'accompagné des attentes de l'école.

Que des règles soient appliquées ou qu'un travail soit réalisé simplement pour satisfaire la demande, sans s'en approprier le sens, paraît à Maud comme du travail inutile, et objet de son attention. A ce sujet, Maud parle de ressentir la situation. L'action qui en découle chez Maud est « une remise à plat » avec une sorte d'alerte formulée à l'accompagné sous les termes d'un marchandage relatif à l'engagement de l'accompagnateur. Maud conditionne ouvertement l'engagement de l'accompagnateur à celui de l'accompagné, en proportionnalité, dans une sorte de « donnant/donnant ». Et Maud consolide son alerte en responsabilisant l'accompagné. Elle n'agira qu'à sa demande.

Maud semble ici entrer en vigilance face à une motivation qui serait non plus interne mais externe (Ryan & Deci, 2000).

Maud ne se limite pas au résultat du travail. Si elle ressent que ce dernier n'est réalisé que pour simplement répondre à la demande institutionnelle, elle n'est pas satisfaite.

Dans ce cas, l'accompagnateur fait appel à son ressenti, à une dimension subjective qui questionne, non plus le résultat de l'action, mais l'engagement de l'accompagné dans l'action. Comme si l'accompagnateur développait à cette étape une sorte d'empathie dans le registre de la motivation afin de saisir comment l'accompagné aborde son projet. Ce ressenti participe au diagnostic de l'accompagnateur et à la décision d'action qui s'en suit.

Maud semble utiliser un comportement en miroir pour l'accompagné. Elle n'agit plus uniquement par la simple reformulation, mais aussi par un degré d'engagement reflétant celui de l'accompagné. Elle indique que le déroulement de l'entretien sera très directement influencé par l'engagement de l'accompagné et celui-ci sera directement témoin des effets de son degré d'engagement.

Maud joue, à nouveau ici, sur le dualisme gain/perte. Avec une proposition tenue pour vraie qui serait :

- ⇒ Si l'accompagné ne trouve pas de gain à son engagement, alors lui présenter des enjeux et lui faire sentir ce qu'il peut perdre

D'autres propositions tenues pour vraies sont repérables dans cette séquence ainsi qu'une règle d'action en forme de formule verbale:

- ⇒ Si le travail est fait simplement pour répondre à la demande de l'école, alors il peut être nécessaire que l'accompagnateur « remette les choses à plat »

- ⇒ Si un 1<sup>er</sup> écart relatif aux règles de formation est observé chez l'accompagné, alors il est souhaitable de s'assurer qu'elles sont bien comprises de l'accompagné. Si l'écart est par la suite à nouveau constaté, alors il est souhaitable de l'alerter que l'activité de l'accompagnateur ne se fera qu'en proportion de la sienne et qu'à sa demande
- ⇒ « je suis payée pour travailler avec vous, mais si vous ne souhaitez pas travailler c'est votre liberté. Et donc ça sera à votre demande ou pas... »

*Ar : [...] et puis il y a le travail inutile. Enfin parce que le travail soit fait simplement parce qu'on me le demande. Et là quand je ressens ça là en général on remet les choses à plat.*

*Ch : Ah ok, oui.*

*Ar : Bien qu'on ait entendu, bien comprise ben je..., seulement quand j'ai vu qu'il y avait un écart. C'est-à-dire non, je ne m'assure pas qu'elles [les règles de la formation] soient bien entendues, bien comprises et je le dis et c'est seulement la fois d'après où s'il y a un écart, là je prends le temps de dire : « moi je suis payée pour travailler », enfin c'est ce que j'ai dit à un apprenti : « je suis payée pour travailler avec vous, mais si vous ne souhaitez pas travailler c'est votre liberté. Et donc ça sera à votre demande ou pas... » et c'est un coup aussi pour les responsabiliser.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

### **11.2.2 Responsabiliser pour susciter l'engagement**

Pour Maud, certains accompagnés seraient assez habiles pour reporter sur d'autres la responsabilité de ce qu'ils n'ont pas fait. Maud indique qu'elle est vigilante à dire à l'accompagné que la responsabilité de ses décisions lui incombe, à lui.

Du point de vue de Maud, l'engagement de l'accompagné se joue aussi en partie sur l'attention de l'accompagnateur pour responsabiliser l'accompagné. A cette fin, Maud semble utiliser comme levier la liberté laissée à l'accompagné dans la prise de ses décisions.

Maud semble disposer d'une formule type à cet effet et d'une proposition tenue pour vraie :

- ⇒ « C'est votre travail. C'est vous qui prenez les décisions. Moi, je vous fais un retour et après c'est vous qui décidez. »

- ⇒ Si le travail à réaliser est un travail avec une production, alors il peut être utile que l'accompagnateur précise à l'accompagné que les décisions à prendre sont de sa responsabilité

*Parce qu'ils sont assez forts pour après dire : « Ah ben c'est parce que mon EF [enseignant formateur] ne m'a pas dit ce qu'il fallait que je fasse, enfin... » Faire porter la responsabilité du travail aux autres. Surtout quand on est dans du travail de production, il y a vraiment besoin de dire « c'est votre travail c'est vous qui prenez les décisions. Moi je vous fais un retour après c'est vous qui décidez ».*  
[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]

Dans ces moments, Maud va jusqu'à parler de rapport de forces et de séquence d'entretien tendue. Pour elle, ces séquences correspondent à un autre type d'entretien. Par la suite, les accompagnés semblent reconnaissants de la posture tenue par Maud.

Dans cette situation, Maud semble donner la priorité à la transmission du message de responsabilisation et laisser de côté la co-activité sur le projet professionnel.

*C'est même, c'est presque conflictuel, enfin c'est presque des rapports de force. Après ils sont contents quand ils sont passés, ils viennent plus ou moins remercier, enfin ça va. Mais quand il y a cet échange, c'est des échanges durs. Parce qu'ils pataugent, quoi et puis ils voudraient qu'on leur fasse le travail parfois. Donc c'est vraiment d'autres entretiens, quoi. C'est vraiment il n'y a plus ce côté parler de soi, parler de soi et réfléchir ensemble à quel, professionnellement, ou est-ce que tu serais le mieux ? Vers quoi ça serait le mieux de te diriger ?* [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]

La responsabilisation passe par des points précis notamment dans le choix des objectifs et des moyens. Pour qu'il y ait choix, il faut que l'accompagnateur offre de la liberté à l'accompagné. Cette liberté peut nécessiter d'être guidée. La construction des objectifs semble être l'objet d'une coopération étroite, mais la décision finale incombe à l'accompagné. Et Maud use d'un moyen « symbolique » pour le manifester : c'est l'accompagné qui écrit ses objectifs.

Maud met en œuvre ici deux règles d'action associées :

- ⇒ Inviter l'accompagné à prendre le stylo et à écrire ses objectifs

- ⇒ Valider auprès de l'accompagné son adhésion aux objectifs : « Es-tu d'accord ? »

*Réfléchir avec lui aux objectifs auxquels il adhère et les valider ensemble. Oui ben le geste symbolique c'est lui qui prend le stylo pour écrire ces objectifs, parfois je lui demande : « t'es d'accord, t'es bien d'accord ? » [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Pour le choix des moyens, Maud se positionne dans l'apport d'idées, mais toujours pas dans la prise de la décision.

Maud dispose ici des propositions tenues pour vraies suivantes :

- ⇒ Si des objectifs ont été définis avec l'accompagné, alors il est nécessaire que l'accompagné soit confronté aux moyens à mettre en place et souhaitable qu'il les cherche lui-même
- ⇒ Si l'accompagné recherche des moyens, alors l'accompagnateur peut lui donner des exemples, lui donner des idées, mais c'est à lui de choisir ceux-là ou d'autres

A nouveau, Maud souligne la liberté laissée à l'accompagné, ici dans le choix de ses moyens.

*Je lui laisse de la latitude pour réfléchir ces moyens, c'est-à-dire je lui donne des exemples de moyens. Après si tu en choisis d'autres, libre à toi, mais je veux que tu en mettes en face [des objectifs]. Je ne t'impose pas les moyens je te donne juste des idées. Par contre je veux qu'on garde les objectifs. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

### **11.2.2.3 Adapter la conduite de l'entretien**

La conduite de l'entretien demande à s'adapter à tous les cas. Maud mentionne celui d'une personne qui ne supportait pas d'être évaluée (elle avait été en échec précédemment). Maud a trouvé le subterfuge de lui proposer de s'évaluer elle-même, ce qu'elle a accepté, et partant de là, elle a bien voulu écrire un objectif. Maud tend maintenant à généraliser cette démarche.

Ce passage montre un exemple de l'adaptation de la conduite d'entretien à la situation de l'accompagné. Il tend à montrer comment se construit l'expérience de

l'accompagnateur. Face à une situation nouvelle, une solution est proposée, sans doute avec une part d'improvisation liée à des choix à prendre à l'instant t de l'entretien. La solution mise en œuvre ayant donné satisfaction, elle tend à être généralisée par l'accompagnateur qui y trouve une pertinence pour les accompagnements.

L'intérêt qu'y trouve l'accompagnateur pourrait s'analyser de la façon suivante. En faisant exprimer l'accompagné sur son auto-évaluation, l'accompagnateur oblige l'accompagné à parler de son intention première, du résultat obtenu, de la représentation de son action et de la situation, et éventuellement des ressources mises en œuvre. La façon de présenter cette auto-évaluation, pousse l'accompagné à des décisions et à manifester quelques aspects de compromis cognitif.

Pour peu que l'accompagnateur complète par une question du type « Quel est ton ressenti ? » comme peut le faire Maud (ce point sera examiné un peu plus loin) et ce sont toutes les composantes du système de maîtrise de situation dynamique de l'accompagné qui sont interrogées au travers d'une question ou deux questions de l'accompagnateur.

Il s'en dégage une nouvelle proposition tenue pour vraie et une phrase type :

- ⇒ Si le but est de responsabiliser l'accompagné, alors il peut être pertinent de lui demander de s'auto-évaluer
- ⇒ « Comment tu t'évalues ? »

*Ben j'ai rarement eu de problème, sauf ce troisième année-là qui ne voulait pas écrire l'objectif, parce qu'il ne voulait pas que je l'évalue. Et là je lui ai dit : « ben c'est toi qui t'évalueras. » et plus c'est et plus ça va. Plus je dis : « Ben toi comment tu t'évalues ? » Pour qu'ils prennent la responsabilité de ce qu'ils ont fait, voilà.  
[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

#### **11.2.2.4 Choisir le moment propice**



Maud considère que les messages ne peuvent être passés que quand les gens « sont prêts à les écouter ». « Etre prêt » se manifeste par des indicateurs qu'utilisent Maud dans la construction de sa représentation de l'accompagné :

- Etat de demande
- Etat d'insistance
- Etat d'envie
- Etat volontaire

Dans ce cas, la construction du compromis cognitif s'effectue dans un arbitrage entre l'atteinte des buts de l'entretien et le temps à consacrer à l'accompagné pour arriver à ce que l'accompagné « soit prêt ». Maud fait mention d'une contrainte récente et plus forte donnée dans le cadre prescriptif et qui concerne une demande d'optimisation du temps de l'entretien. L'efficacité de l'entretien au regard du temps qui lui est consacré devient ainsi un organisateur des décisions de Maud dans la conduite de l'entretien. Elle s'appuie pour cela sur des propositions tenues pour vraies construites autour de concepts de proportionnalité d'engagement et de temps à allouer :

- ⇒ Si la contrainte de temps est forte, alors l'accompagnateur peut choisir de faire des retours à l'accompagné en proportion des apports ou de l'envie de l'accompagné
- ⇒ Si l'accompagné n'est pas volontaire ou n'a pas envie, alors l'accompagnateur, dans le cadre de la gestion de son temps, peut considérer qu'il n'a pas de temps à donner à cet accompagné (à perdre avec ?)

Ainsi l'engagement de l'accompagnateur peut être conditionné par celui de l'accompagné avec pour indicateurs des invariants précédents.

*Ar : Et bien ce quand je revois quelqu'un comme Corentin ou avec mes redoublants, c'est que ça ne sert à rien de faire passer de message quand les gens ne sont pas prêts à l'écouter.*

*Ch : Ah, oui.*

*Ar : Donc le critère c'est : est-ce que lui est demandeur ou pas ?*

*Ch : Oui.*

*Ar : Ou est-ce que lui a produit ? Donc là, c'est assez simple et ça va bien avec la gestion du temps qu'on nous demande, c'est-à-dire que je fais des retours proportionnellement à ce qui m'est offert.*

*Ch : Ah, oui d'accord.*

*Ar : Et par exemple, pour Corentin ben typiquement il m'a fait trois fois, on n'a pas pu se voir et il a essayé trois fois de venir me voir. Et pour moi c'était un critère que ce gars-là il voulait quelque chose. [...] mais plus c'est un critère : si la personne est volontaire ou s'il elle ne vient pas. C'est ça qui fait la sélection sur le bon timing, je ne perds pas du temps avec des gens qui n'ont pas envie.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire mi-formation]*

*Oui, et puis il y a l'histoire de la recherche d'efficacité et pour la recherche d'efficacité il faut que les autres soient demandeurs.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire fin formation]*

Maud souligne que le degré d'attente, de l'accompagné, indicateur du degré d'engagement, se trouve donc être un facteur déterminant de la configuration de l'entretien, de sa propre action, de son propre engagement.

Ce constat manifeste bien que l'entretien d'accompagnement est une co-activité. Sans engagement d'un partenaire, l'entretien perd de son sens et de son efficacité. Et il y a perte de temps pour l'autre partenaire.

*C'est pour ça que l'objectif de l'entretien il bouge pas mal en fonction de la demande du gars.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire fin formation]*

#### **11.2.2.5 Prévenir l'échec d'une non-obtention du diplôme**

Selon Maud, le manque d'engagement est une cause majeure de non-obtention du diplôme et donc un point de vigilance, car facteur d'échec pour l'accompagné, et par voie de conséquence, pour l'accompagnateur.

Soit les propositions tenues pour vraies :

- ⇒ Si l'accompagné ne s'engage pas, alors il court un grand risque de ne pas obtenir son diplôme

⇒ Si l'accompagné n'obtient pas son diplôme c'est une sorte d'échec pour l'accompagnateur

Pour Maud, gérer le manque d'engagement de l'accompagné est facile à repérer mais y remédier lui semble très difficile.

Maud fait part d'une proposition tenue pour vraie qui semble l'aider dans la construction d'un compromis cognitif sur les limites à mettre à son action :

⇒ Si l'accompagné ne s'engage pas, alors l'accompagnateur est obligé de constater qu'il ne peut pas le faire à sa place

*Euh, non. Non, c'est vraiment, alors vraiment les personnes qui ont redoublé ou qui ont abandonné, c'est c'est là, c'est sur ce point-là que... Ils ne sont pas engagés. Et j'ai beau avoir creusé, euh oui ces les plus beaux échecs, enfin, mais d'un autre côté, enfin, c'est vraiment je ne peux pas m'engager à sa place. Après il y en a deux qui ont redoublé, par exemple, il y en a deux qui ont jamais réussi à s'engager et n'ont pas été diplômés. Et il y en a deux qui ont redoublé et qui s'engagent maintenant, à cause de l'entreprise. Comme ils s'engagent dans l'entreprise du coup ils s'engagent en parallèle sur l'anglais, sur ce qui doit être fait. [N°33, Maud, considérations générales]*

*Les plus durs, les gens que j'ai pu accompagner qui étaient plus, ou ça a été même un échec parfois, c'est l'histoire de motivation, pas de motivation. Donc c'est facile aussi à déceler, maintenant arriver à remédier c'est pouf c'est pas possible (léger rire). [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien complémentaire fin formation]*

*[...] j'avais beau lui dire qu'il allait dans le mur [...] il ne le croyait pas [N°33, Maud, considérations générales]*

Trois points sont de plus à relever ici :

- C'est l'une des rares fois où un accompagnateur parle d'échec
- L'échec de l'accompagné peut constituer un échec pour l'accompagnateur
- Maud relativise son sentiment d'échec par le fait qu'elle ne peut pas faire à la place de l'accompagné. Dans son propos, Maud semble aussi vérifier qu'elle a bien fait ce qui était en son pouvoir « j'avais beau lui dire [...] il ne le croyait pas »

#### **11.2.2.6 Favoriser la décision de se prendre en main**

Selon Maud, l'engagement repose sur une décision de l'accompagné de se prendre en main à partir de :

- la confiance de l'entreprise, d'un tuteur
- la confrontation à la difficulté et à l'échec
- la prise de conscience que c'est la dernière chance.

*Ar : [...] Comme ils s'engagent dans l'entreprise du coup ils s'engagent en parallèle sur l'anglais, sur ce qui doit être fait.*

*Ch : Parce que ça prend plus de sens ou parce qu'ils sont tenus par l'entreprise de le faire?*

*Ar : Non, pas parce qu'ils sont tenus, parce qu'ils se rendent compte qu'ils ont une décision à prendre. Ils ont pris la décision de ce prendre en main en fait.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

*A : Alors il y en a un [des deux redoublants], il a changé de tuteur. Oui il y en a un l'entreprise a continué à lui faire confiance, ça l'a pas empêché lui de changer de tuteur. Donc le tuteur précédent l'avait un petit peu mauvaise quand même. Mais au moins ils se prennent en main. Et le deuxième il s'est fait virer de l'entreprise et c'est lui qui a trouvé autre chose et là il a pris conscience que c'était cette chance là et pas l'autre. Et surtout il y a eu un tuteur, parce qu'il avait vraiment des faiblesses en anglais et en français et de synthèse et d'analyse. Et un tuteur qui lui a fait confiance. Et j'avais bien mentionné le fait qu'il fallait qu'il bosse énormément en particulier son français qui était terrible et il l'a fait grâce à ce tuteur. [...]*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

Pour certains, la confiance ne suffit pas et la décision ne s'opère pas ou trop tard.

*A : Et l'autre ça a été un échec, l'entreprise faisait confiance, mais je ne sais pas, j'avais beau lui dire qu'il allait dans le mur, il allait dans le mur, il ne le croyait pas. Jusqu'à la fin de l'année tout à la fin il s'est dit : « ah, oui j'aurai dû faire autre chose »*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

Maud indique que la prise en main de son avenir par l'accompagné peut se manifester par un nouvel indicateur d'engagement :

- l'adoption d'une posture professionnelle par l'accompagné

Et c'est un ressenti qui fournit à Maud cette information. Ce qui laisse à penser que la posture professionnelle ne peut se décrire complètement avec des éléments rationnels ou structurés.

Maud mentionne également la confiance dont elle a dû savoir faire preuve avec l'accompagné avant de le voir changer.

Il me semble que la question de la confiance participe à la construction du compromis cognitif évoqué ci-dessus. Quelle est l'espérance, la confiance de

l'accompagnateur dans la capacité de l'accompagné à évoluer dans le temps ? Cette espérance en rejoint une seconde : quelle est l'espérance de l'accompagnateur dans sa capacité à susciter les prémices de l'évolution de l'accompagné dans le temps de l'entretien ? Maud indiquait précédemment que quand l'accompagné ne s'engage pas, l'espérance est quasi nulle. Mais jusqu'où la tester ? A quel moment et dans quelles conditions l'accompagnateur s'arrête-t-il de penser qu'il vaut la peine de prendre encore un peu de temps... ?

*Ar : Et maintenant il a changé de tuteur et on sent le professionnel, le jeune professionnel, mais le professionnel. Donc, oui à chaque fois il a fallu avoir confiance. [N°33, Maud, considérations générales]*

#### **11.2.2.7 Traiter en priorité un manque d'engagement**

Maud met une priorité dans la conduite de l'entretien à aborder un manque d'engagement de l'accompagné dans la formation. A un niveau moindre de priorité se trouve l'analyse du travail de l'accompagné.

Cette approche de Maud conduit à formuler deux propositions tenues pour vraies :

- ⇒ Si l'accompagné ne s'est pas engagé dans la formation, alors l'accompagnateur devrait y consacrer la majeure partie des échanges
- ⇒ Si l'accompagné s'est engagé dans la formation, alors l'accompagnateur devrait faire des retours sur les travaux réalisés

Le concept d'engagement apparaît donc comme déterminant dans l'organisation de la conduite de l'entretien.

*[...] mais c'est une vision de priorité pour le coup. Si je vois que le gars il ne s'est pas engagé dans la formation, finalement le gros de la discussion ira sur son engagement. Si je vois qu'il s'est engagé en particulier justement parce qu'il a bien rendu quelque chose et bien je zoome sur son travail et je lui fais des retours sur son travail. [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]*

Pour Maud, l'entretien à mi-parcours est un moment crucial pour agir sur un problème d'engagement. A cet effet, les indicateurs de Maud sont :

- L'absence de persistance

- L'absence de progression
- La présence d'une note C
- L'absence d'actions correctives

Maud utilise les propositions tenues pour vraies suivantes :

- ⇒ Si l'accompagné ne s'est pas engagé à mi-parcours de la formation, alors l'accompagnateur doit l'alerter et peut lui faire part de son expérience
- ⇒ Si l'accompagné ne mène pas d'action corrective, alors l'accompagnateur devrait l'informer que l'obtention du diplôme est en danger
- ⇒ Si l'accompagné a un C, alors l'accompagnateur devrait s'assurer que l'accompagné en a bien compris les enjeux

Ici, au regard de la motivation, Maud alerte de l'imminence de risques pouvant mettre en péril la réalisation du projet, de l'intention. Elle renvoie l'accompagné au sens de l'action qu'il a engagée et au diagnostic de situation au regard de cette intention.

*Ar : Donc la limite c'est limite à la motivation où on voit qu'il s'engage sur des choses qui ne tiennent pas. [...]. C'est le C qui dit vous êtes engagés et vous ne maintenez pas, vous allez dans le mur c'est un C, mais je veux que le C soit vraiment compris pour le coup.*

*Ch : Et pour le faire comprendre comment tu fais ?*

*Ar : Ben c'est juste que oui on est en général à la moitié de formation et il n'y a pas eu de progression. C'est juste peut-être mon expérience, je leur dis par rapport à mon expérience.*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Soit il y a une action corrective soit il n'y en a pas et si il n'y en a pas je vais déjà l'avertir que le diplôme est vraiment en danger.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

L'appréciation de l'engagement s'effectue aussi, pour Maud, par l'observation de la façon de parler de l'accompagné. Elle y prélève deux indicateurs :

- La conscience du travail à réaliser
- L'envie de l'accompagné d'accomplir son projet.

L'envie de l'accompagné est appréciée par Maud grâce en particulier au ressenti qu'elle éprouve. Ce moyen utilisé lui permet de caractériser des dimensions humaines

propres à l'accompagné. Il n'aurait pas de sens dans un environnement dynamique purement matériel.

*Ben c'était la façon dont il me parlait de l'étude, de son étude, c'était enfin, on sentait qu'il avait envie [...]. Déjà il se rendait compte de l'ampleur du travail qu'il avait à faire et je sentais qu'il avait envie de relever le défi. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]*

#### **11.2.2.8 Lever les freins à l'engagement**

Maud indique que l'engagement de l'accompagné dans l'action peut parfois être freiné par les difficultés rencontrées dans la situation de travail, comme la gestion d'un conflit de valeurs. Dans un tel cas, Maud peut aider l'accompagné dans la construction d'un compromis cognitif entre le respect de la demande de son employeur et la conformité à son système de valeur.

L'apport de Maud réside notamment dans la proposition de stratégies différentes de celle utilisée par l'accompagné.

Cette indication de Maud souligne que l'un des apports de l'accompagnement se trouve dans l'apport d'alternatives. Cette considération rejoint les indicateurs de la didactique professionnelle pour décrire une personne plus expérimentée : elle dispose de plus d'alternatives qu'un novice face à une situation donnée. Sous cet angle, l'accompagnement trouve sa raison d'être dans l'aide à l'accompagné, et en même temps dans le transfert des acquis de l'expérience de l'accompagnateur à l'accompagné pour traiter les situations dynamiques auxquelles est ou sera confrontée la personne accompagnée. Apporter de nouvelles alternatives revient à sécuriser la démarche de l'accompagné, mais aussi à lui faire gagner du temps en bénéficiant de l'expérience de l'accompagnateur. Charge à l'accompagné ensuite de mettre lui-même ces alternatives à l'épreuve des situations pour construire sa propre expérience.

Il s'en dégage une proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si l'accompagné se trouve bloqué dans une situation professionnelle, alors l'accompagnateur est susceptible de lui apporter une aide en lui suggérant des stratégies alternatives

*A : Et parfois c'est par exemple j'en avais d'autre, c'est ils sont en conflit avec leurs valeurs ou enfin. J'en ai un on lui demandait de négocier dans son entreprise et ce serait tant, de négocier au maximum, et il avait un côté éthique, et ça ne lui plaisait pas. Donc il était dans une situation à problème et il fallait en discuter pour voir quelle stratégie il puisse avoir pour qu'il soit en accord avec son éthique et avec lui-même.*

*C : D'accord.*

*A : Donc, oui on discute des situations pour voir quelle stratégie autre que celle qu'il a faite jusqu'à maintenant on peut mettre en avant.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul à mi-parcours]*

### **11.2.2.9 Entretien l'engagement**

Si, comme il a été vu au début de ce chapitre, l'accompagnateur a un rôle à jouer dans la construction d'éléments de motivation de l'accompagné, il a également un rôle à jouer dans le maintien de l'engagement.

#### **11.2.2.9.1 Reconnaître le chemin parcouru**

Pour Maud, entretenir l'engagement se fait notamment par la reconnaissance par l'accompagnateur de cet engagement et du chemin parcouru par l'accompagné. D'où la proposition tenue pour vraie suivante :

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite que l'accompagné maintienne son engagement, alors il devrait reconnaître cet engagement et le chemin parcouru, l'encourager à poursuivre.

Que l'accompagnateur reconnaisse un effort ou une compétence de l'accompagné, manifeste aussi à la fois un état de compétence de l'accompagné et une qualité de relation entre accompagnateur et accompagné (ce que fait l'accompagné compte aux yeux de l'accompagnateur). Ainsi, deux facteurs essentiels de la motivation sont mis en œuvre : la relation et la compétence (Ryan & Deci, 2000).

*Reconnaître son investissement et l'encourager à continuer là c'est vraiment effectivement pour qu'il ne perde pas sa motivation. L'encouragement c'est vraiment la reconnaissance du chemin parcouru, par lui. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*



D'après Maud, cette attention à encourager est d'autant plus importante pour les personnes qui se relèvent d'un échec ou qui doutent.

Le regard de l'accompagnateur, qualifié et extérieur, semble de ce point de vue d'un apport essentiel, d'autant plus quand le parcours a été difficile. Maud souligne l'intérêt de la coopération accompagnateur/accompagné à ce niveau.

Une proposition tenue pour vraie et une règle d'action peuvent être relevées :

- ⇒ Si un accompagné a essuyé un échec, alors il est probable qu'en conséquence il manque d'assurance
- ⇒ Si un accompagné manque d'assurance, alors l'accompagnateur devrait encourager ses efforts et noter par écrit sa progression

Maud relève l'un des enjeux de l'accompagnement en disant qu'il est important pour l'accompagné d'avoir un regard extérieur qui le conforte et lui donne un retour, externe, sur sa progression.

Cette remarque peut relever de la composante sociale de la compétence. Atteindre un résultat ne suffit pas, encore faut-il que la manière soit reconnue socialement. L'accompagnateur apparaît ici comme un garant des normes sociales du métier visé par l'accompagné. Valider sa progression, c'est aussi passer à l'accompagné le message que d'autres que l'accompagnateur pourront la valider et que, donc, elle a un degré d'acceptation sociale qui lui permet d'envisager le métier auquel il aspire. Alors, il vaut la peine de poursuivre les efforts.

Des propositions tenues pour vraies et règles d'action sont à retenir de cette séquence :

- ⇒ Si l'accompagné doute de trop, alors il peut être sujet au découragement et se dévaloriser

- ⇒ Si l'accompagné doute, alors il peut être utile de montrer que son engagement a déjà porté des fruits, qu'il est sur le bon chemin, qu'il a des atouts
- ⇒ Si l'accompagné qui se relève d'un échec s'engage dans un travail dur et laborieux, alors il est vraiment important que l'accompagnateur lui dise les résultats que cet engagement porte déjà
- ⇒ Si l'accompagné a des réussites, alors il peut être utile de « célébrer » cette réussite d'étape

Maud va jusqu'à parler de « célébrer » la réussite d'une étape. Si elle constate qu'un accompagné est dans cette dynamique, alors elle a confiance dans ses capacités de réussite.

- ⇒ Si l'accompagné est dans une dynamique de célébration de ses réussites, alors l'accompagnateur peut être confiant dans les capacités de l'accompagné à réussir

C'est une nouvelle spécificité évoquée par Maud des concepts de la relation de travail avec et pour un autre. « Célébrer » est une activité spécifiquement humaine et pour l'humain.

*Ch : Oui, mais quelque fois il faut prendre le mur pour savoir que ça existe.*

*Ar : Oui, oui c'est ça. Corentin c'est typiquement le cas. Il avait besoin du mur pour se dire là je n'y suis pas. Alors encourager les efforts. Oui c'est important, parce qu'ils ne sont pas sûrs d'eux. Et bien noter, vous avez vu, tout le chemin que vous avez parcouru. Et parfois c'est rien que ça, c'est noter parce qu'au début ils ont peur de pas y arriver. Et à la fin on leur dit, vous avez vu tout ce que vous avez parcouru. Donc de bien noter ensemble la progression. C'est important que ça soit fait à deux pour le coup qu'il ait un regard extérieur qui dise, oui tu as progressé. La personne le sait elle-même, mais je pense que ça aide quelqu'un qui le voit.*

*Ch : Tu peux développer un peu ça ?*

*Ar : C'est pour conforter qu'ils sont bien sur le bon chemin. Ces gens-là en général ce sont des gens qui doutent. Et le doute est un moteur, mais je pense qu'ils doivent aussi passer parfois par des phases un peu de découragement. Et le fait que ça ait porté ses fruits qu'il est sur le bon chemin et qu'il se l'entend dire, oui c'est un encouragement, c'est une reconnaissance du travail qui a été fait. Surtout si le travail a été dur et laborieux. Oui là il a vraiment besoin de dire, ok tu ne l'as pas fait pour rien.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]*

*[...] ce n'est pas leur donner la grosse tête, mais souvent ils n'ont pas la grosse tête justement, ils ont plutôt tendance à se dévaloriser, donc qu'ils prennent conscience qu'ils ont des atouts, et si vous avez fait ça c'est que vous avez de la motivation, c'est que, enfin oui, ça fait partie de notre rôle. Reconnaître le progrès, reconnaître tout ça. Parce que souvent, comme ils voient souvent ce qu'il reste à faire, la bouteille à demi-vidée, ils pourraient se féliciter de la bouteille... Il faut célébrer quoi, parce que le diplôme ils vont l'avoir et puis ils vont tout de suite passer au boulot alors qu'il faut quand même célébrer ce, ils ont quand même passé une étape. Arriver à célébrer une étape, ouais. Pour, parce que ça fait partie d'entretenir la motivation. C'est dans l'entretien de la motivation en fait. Cela s'inscrit là-dedans et s'ils ont cette dynamique-là et s'ils continuent, c'est bon, j'ai confiance.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

Maud peut aussi plus rarement faire part d'une expérience personnelle pour montrer qu'elle a aussi eu à traverser des difficultés et qu'un chemin a été possible :

- ⇒ Si l'accompagné traverse un passage difficile, alors l'accompagnateur peut éventuellement lui faire part d'une expérience qui montre qu'un espoir est permis

Maud ne paraît pas partager son expérience à la légère, mais le retour d'expérience qu'elle en a semble l'encourager à poursuivre.

Je peux supposer que la sincérité du propos de Maud suscite de la confiance chez l'accompagné et conduit celui-ci à parler plus ouvertement de ses motivations profondes.

*[...] montrer que c'est difficile, parce qu'il y a eu des moments où c'était assez difficile dans des changements de reconversion ce genre de choses. C'est que ça marche, quoi. Qu'il y a eu des fois des probabilités qui étaient très infimes qui se sont réalisées. Donc c'était peut-être parfois pour faire passer le message, ben faut y croire. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]*

*Ar: C'est mon expérience et je la partage, par exemple, je la partage avec eux, quand ça s'y prête. C'est vrai que c'est plus facile de le voir après coup que pendant qu'on est dedans. Oui, pendant qu'on est dedans c'est un peu galère, mais après coup je partage le fait que finalement j'ai réalisé là où, enfin je ne suis pas là par hasard.*

*Ch: Oui, oui, ok.*

*Ar: Et j'hésitais justement, dans quelle mesure on en parle ou on n'en parle pas. C'est une question qu'on a eu entre EF pendant [le séminaire sur le projet professionnel], et finalement j'ai été confortée sur le fait d'en parler, parce qu'à la fin ils m'ont remercié d'en avoir parlé parce que finalement, ça leur montre enfin ils s'ouvrent plus... sur leur vraie motivation, sur leur vraie... et puis ça les conforte aussi dans le fait que ce n'est pas parce que le projet n'est pas complètement ficelé qu'il y a pas de fil directeur, et ça ça peut les rassurer.*

*[N°33, Maud généralités]*

L'implication de l'accompagné est soutenue également par le travail de concert entre le tuteur entreprise et l'accompagnateur.

*[...] on sentait qu'il avait envie de, je pense que c'est parce que le tuteur lui avait parlé avant, mais il s'était approprié la mission. Déjà il se rendait compte de l'ampleur du travail qu'il avait à faire et je sentais qu'il avait envie de relever le défi. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]*

*Ar : Et puis aussi oui c'est qu'on est plusieurs à faire... mais tu vois Corentin, Corentin mon entretien s'est très bien passé, je pense, parce qu'il était très réceptif, parce que juste avant il y avait le tuteur qui était passé. Et il l'a dit et je pense qu'en terme de conditionnement le tuteur était là en disant maintenant il faut que tu produises, donc lui il était demandeur de réfléchir à comment je vais pouvoir faire pour produire.*

*Ch : Ah oui, d'accord.*

*Ar : Et il y a vraiment des actions qui convergent entre l'entreprise et tout ce que dit le tuteur et puis nous entre élèves ce qu'on dit. Donc oui ce n'est pas qu'une personne qui fait l'accompagnement, c'est vraiment plusieurs.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]*

### **11.2.3 « L'écart » et son traitement**

La partie précédente a été centrée essentiellement sur le travail du système d'intention de l'accompagné. Un autre axe de travail semble être objet d'attention pour Maud : les « points faibles » identifiés chez l'accompagné (avant et pendant l'entretien), ou les situations qui ne correspondent pas aux attentes, de l'accompagné ou de l'accompagnateur.

#### **11.2.3.1 Traiter les « points faibles »**

Le traitement des points identifiés comme faibles est l'un des objets de l'entretien et une préoccupation de l'accompagnateur.

Une règle d'action est formulée par Maud :

- ⇒ Si l'accompagnateur a identifié une situation qui ne se passe pas bien, alors il devrait en rechercher les causes

Si Maud y attache tant d'importance, c'est que pour elle ces points faibles vont ressortir lors des entretiens d'embauche. Elle ne pense pas changer la personne, mais plutôt l'aider à construire un discours constructif au regard de ses points faibles.

Maud illustre son propos d'une phrase type qu'elle place dans la bouche de l'accompagné.

⇒ « Je suis impatient, mais je respecte tout le temps les délais »

Maud pense aussi que si l'accompagné a pris conscience de son défaut, la moitié du travail est faite.

Des propositions tenues pour vraies et règles d'action se dégagent :

- ⇒ Si l'accompagné a conscience de son handicap, alors la moitié du travail est faite
- ⇒ Si l'accompagné a un point faible, alors il est probable que ce dernier ressorte lors d'un entretien d'embauche
- ⇒ Si l'accompagné peut être mis en difficulté par un point faible lors d'un entretien d'embauche, alors il peut être utile de le préparer à avoir un discours constructif au sujet de ce point faible

Maud s'appuie sur la référence à la situation professionnelle et au but de convaincre le recruteur pour indiquer le sens et l'enjeu de son intervention. C'est d'autant plus important que, touchant à un point faible de l'accompagné, ce dernier pourrait se mettre sur la défensive s'il se méprenait sur ce qui motive l'intervention de l'accompagnateur.

*Ar : Alors connaissances préalable de certaines informations sur l'apprenti à quoi ferez-vous particulièrement attention ? Et bien aux points faibles que j'ai pu détecter avant. Et puis oui, au côté... oui aux points faibles. Savoir questionner pour savoir identifier les causes d'un problème. Ça c'est important.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

*[...] quand on a identifié une situation qui ne se passe pas très bien, oui il faut quand même aller creuser pour savoir d'où ça vient. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

*Ch: Et donc ça fait partie toi de la stratégie que tu as dans l'entretien de pouvoir aborder ces points-là?*

*Ar: C'est surtout que je sais qu'ils vont ressortir. Dans un entretien d'embauche, ils vont ressortir, donc j'aimerais qu'ils aient une, je ne vais pas changer la personne, donc j'aimerais qu'ils aient une attitude, qu'ils en soient conscients, comme disait quelqu'un je ne sais plus qui, quelqu'un qui est conscient de son handicap c'est déjà la moitié du boulot qui est fait, et qui soit constructif par rapport à ça, que ça ne les coule pas, que ce soit même une façon de s'en servir pour rebondir sur, ben ouais voilà, je suis impatient mais en même temps je respecte tout le temps les délais, enfin ce genre de choses quoi.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien complémentaire fin formation]*

### **11.2.3.2 Evaluer des écarts au regard des motivations profondes**

Comme il a été vu précédemment, Maud évalue les points forts et faibles de l'accompagné au regard des envies de ce dernier, de son projet. Elle teste la cohérence du propos et de son contenu par rapport au projet.

Ici, Maud associe le concept de cohérence à des propos passés et au discours actuel de l'accompagné.

Maud semble particulièrement examiner si les compétences de l'accompagné coïncident avec celles nécessaires à son projet.

Maud, dans l'évaluation d'une compétence clé comme la communication pour un chef de projet, peut prêter attention à la façon dont l'accompagné communique (elle a pu l'observer avant l'entretien, mais aussi pendant).

Maud montre ainsi que l'accompagnateur peut évaluer en situation d'entretien les compétences professionnelles que l'accompagné y manifeste.

Des règles d'actions sont utilisées par Maud :

- ⇒ Si l'accompagnateur relève chez l'accompagné des points forts et des axes d'amélioration, alors il devrait le faire au regard des envies, des motivations profondes de l'accompagné
- ⇒ Si l'accompagné présente son projet, alors l'accompagnateur peut examiner si le propos est en cohérence avec ce qu'en avait dit auparavant l'accompagné
- ⇒ Si l'accompagné vise une fonction qui exige de la communication, alors l'accompagnateur devrait être vigilant à ce que l'accompagné soit précis, factuel, pas trop descriptif dans ses propos

*Ar : Identifier ces points forts et ces axes d'amélioration : Là c'est vraiment ce qu'on disait, c'est toujours remis en perspective par rapport à ses envies. Je savais, par exemple que pour Tony, c'est la gestion de projet. Donc j'ai vu par les résultats qu'il s'investissait. J'ai vu*

*par la façon qu'il restituait, qu'il avait besoin encore de travailler la communication, parce que dans la gestion de projet c'est une compétence clef.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Donc c'est si la façon dont il en parle est en cohérence avec ce qu'il m'avait dit avant de son projet.*

*Ch : Oui. Et tu peux préciser la façon dont il en parle ce à quoi t'es sensible ou que tu captes, si tu peux me donner des exemples peut-être ?*

*Ar : ça c'est plus par rapport le fait d'intervenir en cours d'expression, le fait d'être factuel, précis, le fait de ne pas être trop descriptif et du coup de noyer l'intérêt. Là vraiment pour ça je leur fais parler de leur expérience, ils parlent d'une expérience concrètement et la façon dont ils en parlent je détecte s'il y a des petites améliorations ou pas.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

### **11.2.3.3 Evaluer la manière de faire**

Un point important de l'action de Maud est de faire parler l'accompagné sur son expérience. Il ne s'agit pas pour elle de connaître uniquement l'objet de l'action ou son résultat, mais aussi comment a été conduite l'action.

Le propos de Maud ne permet pas d'en connaître le but. Mon hypothèse est qu'elle peut ainsi vérifier les stratégies, représentations et ressources mises en œuvre. Et de même, elle peut également s'assurer ainsi de la recevabilité sociale de la façon de faire de l'accompagné.

Une règle d'action peut être ressortie :

- ⇒ Si l'accompagné présente son activité, alors l'accompagnateur devrait non seulement demander des informations sur l'objet de l'activité mais aussi sur la façon de la mener

*Ch : ça pendant l'entretien ? Tu leur demandes de parler un peu de leur expérience, c'est ça ?*

*Ar : Oui.*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Là pour le coup c'était assez important qu'il me parle de la façon dont il avait mené, ce n'était pas seulement le fait d'avoir fait des choses, c'est de la façon dont il avait fait ces choses.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

### **11.2.3.4 Recouper les informations relatives à l'accompagné**

Maud essaie de recouper ses informations sur l'accompagné au travers d'observations diversifiées. Elle y attache de l'importance pour repérer les points forts

et les dangers. A cet effet, elle préconise de suivre le même apprenti pendant trois ans pour multiplier ces points de recoupement.

Une règle d'action en ressort :

- ⇒ Si le but est de diagnostiquer les points forts et les dangers pour un accompagné, alors l'accompagnateur devrait veiller à recouper plusieurs visions sur l'accompagné

*Et puis j'ai recoupé quand même des informations, c'est-à-dire Tony je l'avais eu en cours d'expression. Donc j'avais pu l'observer, donc mon analyse ne se base pas vraiment que sur l'entretien.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

*Et à la limite finalement les gens que j'ai suivis [au séminaire du projet de formation individualisée], parfois je les connais peut-être plus, enfin ils se sont plus livrés que mes apprentis. Pour moi, c'est vraiment important qu'un élève soit suivi pendant les trois ans. Parce que les entretiens sont courts et c'est en recoupant les visions sur l'apprenti qu'on arrive à identifier c'est quoi le danger pour lui, c'est quoi sa force. [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

### **11.2.3.5 Faire exprimer le ressenti de l'accompagné**

Maud peut aussi s'appuyer sur le ressenti de l'accompagné. Elle semble en faire un usage méthodologique, au point d'en définir une règle d'action :

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite identifier des points délicats pour l'accompagné, alors il peut au commencement de l'entretien offrir à l'accompagné la possibilité de s'exprimer sur son ressenti et d'éventuelles difficultés

Cette première règle d'action se complète d'une seconde :

- ⇒ Si l'accompagnateur a identifié un domaine pour lequel l'accompagné ressent des difficultés, alors il peut analyser le problème avec lui

Faire exprimer l'accompagné sur des points qui « l'ennuient » me semble permettre d'approcher rapidement des questions importantes pour l'accompagné. Et si elles le sont pour l'accompagné, l'accompagnateur se doit d'y prêter attention. Pour cette raison, il est utile d'identifier le type de questions utilisées par Maud :

- Est-ce qu'il y a des choses qui vous ennuient ?



- Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous chagrine ?

Ce type de question permet aux dires de Maud une réponse rapide pour aller au problème.

Maud paraît exploiter successivement chez l'accompagné :

- le propre du système 1 de Kahneman, la vitesse, pour identifier une zone de difficultés, champ d'intérêt pour l'accompagnement
- puis le propre du système 2 pour mener une co-analyse du problème.

Maud, en sollicitant l'expression du ressenti de l'accompagné, sollicite la fonction de contrôle d'adaptation à laquelle serviraient les sentiments (cf. paragraphe 4.3). Les situations présentant un risque pour la personne susciteraient chez elles des sentiments des familles de la peur, tristesse, colère, etc. Susciter l'émergence des ressentis de difficultés de l'accompagné, c'est aller probablement là où les vulnérabilités qu'il perçoit sont les plus grandes.

*Ar : Donc ça part souvent du ressenti pour le coup. Du ressenti sur des situations où il n'est pas tout à fait à l'aise. C'est pour ça que une règle, c'est de questionner sur une question ouverte sur est-ce qu'il y a des choses qui vous ennuient, avant qu'on commence sur les objectifs TPE. Est-ce qu'il y a des choses qui vous embêtent par rapport à la formation, par rapport à l'entreprise ? Pour qu'on puisse zoomer là-dessus si...*

*Ch : Donc une question assez large pour balayer un peu le champ de ce que lui peut ressentir ?*

*Ar : Oui, et voir ce qui surgit en premier quand je lui pose cette question-là. Il y a un truc qui le chagrine, est-ce que c'est les notes en maths ou est-ce que c'est quelque chose en entreprise ?*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Parce que là pour le coup c'est très ressenti, oui. Il n'a pas pris en général le temps de formuler. D'analyser où était le problème et là on le fait ensemble.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Maud souligne le besoin de prise de conscience de la difficulté pour pouvoir la traiter. Est-ce que le ressenti suffit à cela ? Ou faut-il toujours passer par l'analyse et sa rationalité ? L'exemple de Paul montre qu'un ressenti de difficulté peut être éprouvé par l'accompagné sans qu'accompagnateur et accompagné y perçoivent la même importance ni les mêmes origines. D'où l'enjeu pour le traitement des difficultés ou

points faibles de l'accompagné de savoir questionner pour remonter aux causes d'un problème. Ce qui est fait par Maud en ancrant l'échange dans le concret de situations particulières. D'où la règle d'action :

⇒ Si l'accompagnateur cherche les causes d'un problème qui se pose à l'accompagné, alors il peut être utile de partir de situations particulières en les replaçant dans leur contexte, avec notamment l'hypothèse de l'existence d'un déficit de compétences chez l'accompagné

Paul a un ressenti de manque d'efficacité dans sa communication avec son chef. Est-ce au point d'affecter son sentiment de compétence ? Mais le diagnostic de Maud est différent. Paul met en œuvre la bonne méthode. Il a juste moins d'autorité que son chef plus expérimenté. Il semble donc que Paul et Maud ne partagent pas le même diagnostic sur la situation. Leurs représentations différentes, partant des mêmes faits, ne conduisent pas au même ressenti.

Maud, pour traiter cette préoccupation de Paul, semble avoir d'abord vérifié l'hypothèse d'un manque de savoir-faire (de ressources) de Paul. Mais cela ne paraît pas être le cas, et Maud a recherché d'autres causes. Son diagnostic aboutit à une représentation de Paul mal ajustée à la situation, comme si Paul plaçait trop haut un contrat de performance interne relatif à sa capacité de convaincre son chef.

L'accompagnateur aide ici l'accompagné avec le concept de suffisance de la maîtrise des situations dynamiques. Le message de Maud serait en quelque sorte que le comportement de Paul est suffisamment adapté au stade d'expérience professionnelle qu'est le sien.

Dans cet extrait, Maud a déployé une règle d'action vue précédemment, à savoir de s'intéresser autant à la manière qu'au résultat. La manière étant vérifiée, si le résultat

n'atteint pas les espérances de Paul, les causes sont à chercher dans d'autres registres que celui de la seule compétence.

Une proposition tenue pour vraie se dégage :

- ⇒ Si l'accompagné éprouve des difficultés, alors l'évaluation qu'en fait l'accompagné peut ne pas être ajustée

*Ch : Oui, quel tour de main ?*

*Ar : Ben déjà son ressenti, le ressenti du gars pour savoir où est le problème. Par exemple c'était assez flagrant pour Paul il avait un ressenti négatif dans des situations de communication et pourtant pour moi il n'y avait pas de soucis. Il s'y prenait bien c'était juste qu'il avait moins d'autorité que son chef, mais il s'y prenait quand même bien. Alors que son ressenti n'était pas tout à fait content de lui. Donc pour...bref. Il faut prendre, pour identifier les causes d'un problème il faut prendre les situations particulières et les remettre dans son contexte.*

*Ch : Oui*

*Ar : Et voir s'il y a un problème de compétences derrière ou pas.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

### **11.2.3.6 Vérifier l'acquisition de compétences clés**

Dans l'extrait précédent, la démarche de Maud met en évidence le ressenti de l'accompagné puis fait expliciter la situation concrète. En référence à cette situation, Maud propose ensuite de distinguer les compétences en jeu pour identifier celles qui seraient des points faibles.

- ⇒ Si l'accompagnateur cherche à évaluer les compétences de l'accompagné, alors il peut avoir intérêt à scinder l'examen en différentes compétences

*Ar : Et voir s'il y a un problème de compétences derrière ou pas.*

*Ch : Oui*

*A : En fait découper les compétences, et laquelle des compétences est un point faible pour lui.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Dans un autre extrait, Maud souligne qu'elle cible son diagnostic sur des compétences clés nécessaires à la fonction visée par l'accompagné. Cet exemple souligne l'intérêt à ce que les accompagnateurs soient suffisamment au fait des compétences nécessaires aux métiers ciblés par les accompagnés.

Une règle d'action se déduit de l'extrait :

⇒ Si l'accompagné présente un point faible sur une compétence clé de sa fonction cible, alors l'accompagnateur devrait l'inviter à travailler ce point

*Ar : Identifier ces points forts et ces axes d'amélioration : Là c'est vraiment ce qu'on disait, c'est toujours remis en perspective par rapport à ses envies. Je savais, par exemple que pour Tony, c'est la gestion de projet. Donc j'ai vu par les résultats qu'il s'investissait. J'ai vu par la façon qu'il restituait, qu'il avait besoin encore de travailler la communication, parce que dans la gestion de projet c'est une compétence clef.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

### **11.2.3.7 Susciter la prise de conscience en vue d'amorcer un changement**

Mais pour avancer dans un changement, que ce soit par le biais de l'auto-bilan ou des retours externes, il est nécessaire que l'accompagné soit conscient de l'existence « d'un écart ». Ce qui a précédé peut apporter quelques précisions sur ce que Maud entend par « écart ». Le diagnostic d'un écart par l'accompagnateur semble susceptible d'engendrer une action pour le réduire. Maud jusqu'ici semblent traiter des « écarts » comme :

- Projet professionnel non-ajusté aux motivations profondes
- Moyens ne correspondant pas aux intentions
- Résultats mettant en péril l'obtention du diplôme
- Manque d'engagement
- Compétence à développer au regard du projet professionnel
- Points jugés comme faibles par Maud

L'état de conscience chez l'accompagné de l'existence d'un écart est un indicateur d'action pour Maud, bien que dans cet extrait elle ne détaille pas l'usage qu'elle en fait :

- Conscience ou inconscience de l'accompagné sur l'existence d'un écart

*Ar : [...] l'un des critères c'est est-ce qu'il est conscient des écarts qu'il a ou pas ?*

*Ch : Oui, d'accord.*

*Ar : Ou est-ce qu'il est inconscient ?*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

L'écart peut parfois être de l'ordre d'une performance bien au-delà des résultats habituels des accompagnés. On l'a vu avec Isabelle qui était très performante en anglais et dont une séquence de l'entretien a consisté à trouver des moyens pour exploiter ce potentiel. Maud invite à souligner aussi ces points forts parce que l'accompagné n'en a pas forcément conscience non plus.

- ⇒ Si l'accompagnateur pose un diagnostic, alors il devrait dire à l'accompagné les dangers éventuels par rapport au diplôme mais aussi ses points forts (l'accompagné n'en a peut-être pas conscience)

*Et ça c'est important qu'on lui dise les dangers par rapport au diplôme par rapport à la suite et aussi ses points forts parce qu'il en n'est pas toujours conscient. [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]*

Si l'engagement est satisfaisant, Maud aura tendance à rassurer et à encourager.

- ⇒ Si un axe d'amélioration est à signaler à l'accompagné et que son engagement est satisfaisant, alors l'accompagnateur devrait plutôt le rassurer et l'encourager

Lorsque l'écart est négatif, elle pourra interpeller l'accompagné, avec une phrase type :

- « Là on n'y est pas. Est-ce que vous êtes conscient que là on n'y est pas ? »

D'où l'identification de la règle d'action :

- ⇒ Si un axe d'amélioration est à signaler à l'accompagné et que son engagement est insatisfaisant, alors l'accompagnateur devrait plutôt l'alerter ou l'interpeller

*[...] rassurer sur l'atteinte des objectifs, donc ça c'est vraiment quand la personne a travaillé, c'est de conforter. Et dans l'autre cas, c'est au contraire le discours c'est plutôt : « Là on n'y est pas. Est-ce que vous êtes conscient que là on n'y est pas ? » [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]*

Le travail sur la prise de conscience suggéré par Maud peut consister à :

- faire reformuler à l'accompagné la difficulté rencontrée

- ne pas laisser cette dernière dans le flou
- faire réfléchir l'accompagné sur ce en quoi son attitude a pu jouer pour aboutir à cet échec ou difficulté.

*De lui faire reformuler qu'il y a eu un échec et pas juste ben ça n'a pas marché, quoi. Qu'il a fait une action et que ça n'a pas marché et de lui faire prendre conscience que c'était aussi à cause de son attitude. [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

La prise de conscience et la mise en évidence de l'écart conduisent ou peuvent passer par la recherche de causes comme vu plus haut. Cette recherche s'effectue en ciblant le questionnement sur un aspect donné de la réalité, particulièrement si l'accompagné a tendance à rester dans le vague ou ne pas trop vouloir affronter la situation.

Le commentaire de Maud manifeste chez elle aussi une attention à ne pas enfermer l'accompagné dans son échec. Elle favorise ainsi probablement de moindres résistances chez l'accompagné, alors qu'est abordé un sujet potentiellement sensible pour lui. Maud, de cette façon, semble vouloir préserver la face de l'accompagné. Elle utilise au moins deux registres à cette fin :

- Eviter la généralisation en circonscrivant le propos à une situation spécifique et en la présentant comme « un aspect de la réalité »
- Placer le propos dans un objectif d'apprentissage

Maud formule une phrase type à cet effet :

- « On est en train de revoir l'histoire, ce n'est qu'un aspect de la réalité. Mais je zoome sur celui-là parce qu'il y a quelque chose d'intéressant à tirer. »

Cette démarche de Maud semble s'appuyer sur une proposition tenue pour vraie et une règle d'action :

- ⇒ Si l'accompagné est face à une difficulté, alors il vaut mieux qu'il ne reste pas dans le flou et qu'il sache vraiment pourquoi il rencontre ce problème

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite lever le flou de la situation d'un accompagné, alors il devrait questionner dans le détail une situation concrète où se manifeste la difficulté de l'accompagné

*Plutôt que ça soit diffus et qu'il s'arrange un peu, qu'il ne soit pas très content de lui, mais qu'il ne sache pas vraiment pourquoi. Donc par rapport à ça c'est vraiment zoomer, zoomer et après je le dis : « Mais on est en train de revoir l'histoire, c'est qu'un aspect de la réalité. Mais je zoome sur celui-là parce qu'il y a quelque chose d'intéressant à tirer. » [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

A l'opposé de ce qui précède, quand Maud constate la prise de conscience, elle semble rassurée et confiante, d'autant plus quand des changements se manifestent déjà chez l'accompagné. Ses indicateurs de changement pourraient être alors :

- Prise en compte des remarques
- Discours orienté vers l'entreprise
- Confiance de l'accompagné
- Représentation nouvelle de la capacité à progresser professionnellement en se donnant des moyens

*Pendant l'entretien, elle tient compte des remarques et adapte très bien son discours pour l'orienter vers l'entreprise. On sent que le discours qu'elle a construit lui donne confiance. Ressenti d'efficacité personnelle très positif à la fin de l'entretien. Par rapport aux entretiens précédents (6 mois plus tôt) elle a pris conscience qu'elle pouvait progresser professionnellement sur tous les plans et monter en compétences en se donnant les moyens. [N°43, en référence à l'entretien N°32 entre Maud et Manon, fin de parcours]*

### **11.2.3.8 Respecter l'accompagné**

Maud voit des limites au questionnement précédent. Il doit se faire avec l'autorisation de l'accompagné. Sinon, il pourrait en résulter deux conséquences chez l'accompagné :

- Donner un sentiment d'intrusion
- Faire esquiver la situation à traiter

*Et ça, oui, et ça là il y a une limite à avoir avec ça. C'est-à-dire la limite, il y avait eu un autre entretien, celui que j'ai raté où je n'ai pas pu enregistrer où ça se passait, où on peut zoomer, mais à un moment donné il ne faut pas que ce soit du harcèlement, quoi. Il faut que ça soit jusqu'à la limite, enfin il faut qu'on soit autorisé. Un petit peu à aller dire, à aller*

*creuser. Sinon on se fait renvoyer en disant, ben ce n'est pas grave quoi. [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

Pour obtenir l'autorisation de l'accompagné, Maud :

- circonscrit son action à la situation qui a posé problème
- la justifie et en montre l'enjeu par la référence à l'activité professionnelle. Une telle situation peut se répéter, et mieux vaut savoir y faire face efficacement.

L'impact de l'entretien sur des problèmes de ce genre n'est pas forcément perceptible pendant les échanges. C'est souvent longtemps après qu'un changement peut être observé. Cette évolution traduit selon Maud un gain en maturité de l'accompagné.

D'où la règle d'action :

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite approfondir un questionnement relatif à l'accompagné, alors il devrait :
  - ⇒ obtenir de ce dernier l'autorisation
  - ⇒ expliquer que :
    - c'est un exemple très précis (ce qui ne veut pas dire que l'accompagné est toujours comme cela)
    - c'est une situation qui peut se reproduire dans d'autres contextes professionnels

*Ch : Et comment tu la valides ou tu l'acquiesces cette autorisation à fouiller un peu ?*

*Ar : Ben déjà j'explique que c'est juste un exemple très précis, ça ne veut pas dire qu'il est toujours comme ça ou ce genre de chose. Mais que cette situation-là peut se reproduire dans d'autres contextes professionnels. Alors je remets toujours le côté professionnel là pour le coup.*

*Ch : Oui, ok.*

*Ar : Là je m'appuie vraiment sur le côté professionnel.*

*Ch : Oui, ok.*

*Ar : Surtout pas perso, parce que justement c'est un savoir être... et donc je veux montrer l'impact de ce savoir être sur le côté professionnel... Et oui je vais jusqu'où la personne peut entendre et ce qui est sympa dans ses entretiens là c'est qu'il n'y a pas de réponses miracle, mais je sais, enfin ça m'arrive peut-être un an après, où on refait le point, et on prend conscience qu'il y a eu une évolution, que la personne s'est posée des questions quoi. Elle peut m'en reparler ou moi je peux reposer des questions, on se rend compte que l'attitude a changé.*

*Ch : D'accord.*



*Ar : Qu'il n'a plus la même attitude. Donc c'est pareil j'entérine le fait qu'il y a eu une évolution, dans la maturité.*

*Ch : Oui, ok.*

*Ar : Donc le bilan plus poussé c'est poussé jusqu'à l'analyse, mais pas poussé sur..., ouais enfin il faut qu'il veuille y aller quoi.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

### **11.2.3.9 Formuler des hypothèses**

Maud peut organiser son action sur des périodes longues de temps. Par exemple, elle peut lancer le questionnement pour obtenir un diagnostic de l'accompagné à l'entretien suivant.

*Donc je le questionne et je lui demande qu'il regarde d'un peu plus près. Pour qu'on puisse en reparler la fois d'après. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Le questionnement de Maud semble s'organiser autour d'hypothèses qui orientent diversement son action.

*Il avait un problème de communication. Est-ce que c'était parce qu'il doutait ? Il doutait beaucoup de lui, donc il avait un ressenti par rapport à son doute un peu négatif. Est-ce que c'était quelque chose, parce qu'il manquait de compétences ? Ou au contraire c'était quelque chose qui était plutôt sain. Donc là le message que j'essayais de faire passer c'est que le doute c'est un très bon guide. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

*Par exemple pour son problème d'orthographe, je ne sais pas si c'était un problème de détecté de connaître les règles de grammaire ou pas. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

### **11.2.3.10 Proposer des stratégies et des moyens**

Quand ce qui fait problème est posé et que l'accompagné en est conscient et souhaite traiter la question, alors Maud se place en force de proposition sur les moyens.

Comme vu plus haut, Maud laisse la décision finale des moyens à l'accompagné. Ce qui devrait conduire à un meilleur engagement de l'accompagné.

Cette démarche de Maud correspond à la règle d'action suivante, déjà vue à propos de l'engagement, mise en œuvre avec l'appui de phrases types :

- ⇒ Si l'accompagné a conscience d'un axe d'amélioration et souhaite progresser, alors l'accompagnateur peut :

- lui proposer des stratégies et des moyens
- avoir une exigence que l'accompagné choisisse des moyens

⇒ « Je te donne des exemples de moyen. Après, si tu en choisis d'autres, libre à toi. Mais je veux que tu en mettes en face [de l'objectif]. Je ne te les impose pas. Je te donne juste des idées.»

*Je lui laisse de la latitude pour réfléchir ces moyens, c'est-à-dire je lui donne des exemples de moyens. Après si tu en choisis d'autre libre à toi, mais je veux que tu en mettes en face. Je ne t'impose pas les moyens je te donne juste des idées. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

Maud peut aider l'accompagné à envisager des stratégies pour réaliser son projet. Elle peut apporter des idées nouvelles. Mais aussi son expérience fait qu'elle cerne peut-être mieux ce qui peut marcher ou pas. Son expérience l'aide aussi à susciter l'anticipation de l'accompagné.

D'une certaine façon, Maud capitalise également l'expérience des apprentis qu'elle suit et peut ainsi en faire bénéficier un accompagné. Elle propose des idées en fonction du profil de l'accompagné, de son tempérament.

Cet extrait montre que Maud :

- enrichit sa capacité à accompagner avec l'expérience de chaque accompagné
- adapte son accompagnement à l'accompagné

*Ar : Ben là j'ai plus d'expérience que lui et j'essaye d'avoir des retours d'expérience aussi des jeunes, des choses qui marche bien qui sont efficaces.*

*Ch : Oui, ok.*

*Ar : Et en fonction un peu du tempérament qu'il a, quoi.*

*Ch : Ah, ok.*

*Ar : Des idées qui me viennent comme ça.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

*Ar : Envisager avec lui des stratégies. Oui, là c'est oui je pense que c'est là qu'on a un peut-être un peu plus d'expérience, d'idées [...] [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

*Ch : Et c'est là que ton expérience va permettre d'aller puiser dans de multiple solutions ?*

*Ar : Oui de se donner un peu plus d'idées entre ce que j'ai déjà vu, entre ce qui marche parfois, ce qui marche moins, oui.*

*Ch : Ok.*

*Ar : Des choses auxquelles il n'aurait pas pensé. Anticiper les points bloquants. Oui ça c'est une question d'expérience, parce que j'ai déjà vu que ça aller bloquer. En particulier là ça avait bloqué avec l'apprenti qui était juste avant.*

*Ch : Ok.*

*Ar : Et l'anticipation c'est juste mettre au point une stratégie, ça assure pas le résultat, mais peut-être y aller avec une petite stratégie.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

Et comme déjà vu, Maud peut, parfois, partager une expérience personnelle afin de fournir des pistes ou des mises en garde.

*[...] donc l'échange sur un vécu personnel on en a déjà parlé est soit pour donner des pistes, soit aussi pour montrer que c'est difficile [...] [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

### **11.2.3.11 Redresser le manque de réalisme**

Avec la cohérence, le réalisme semble être un invariant important pour Maud.

Face à des accompagnés qu'elle trouve peu accordés à la réalité, elle semble s'appuyer sur une règle d'action et des phrases types :

⇒ Si l'accompagnateur détecte un décalage avec la réalité chez l'accompagné, alors il est souhaitable :

- de le dire à l'accompagné
- d'essayer de lui faire reprendre « pieds sur terre »

⇒ « Mais je n'y crois pas du tout »

⇒ « Vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui... »

⇒ « Est-ce que vous vous rendez compte de la concurrence ? »

Le décalage évoqué ici par Maud pour illustrer le manque de réalisme réside dans un écart entre les qualités personnelles de l'accompagné et les qualités qu'exigent la réalisation de l'intention qu'il poursuit. Le point faible de son intention est une méconnaissance ou un manque de réalisme sur les ressources dont il dispose pour mener à bien son projet. Il s'agit donc d'une défaillance de ressources, mais surtout de représentation quant aux ressources nécessaires au regard de l'intention. Une autre hypothèse est que l'accompagné, dans la logique de vanité (Diel, 1991), passe

outre, consciemment ou non, la connaissance de la faiblesse de ses ressources et de ses représentations pour maintenir par volonté vaniteuse son projet coûte que coûte. Dans tous les cas, il pourrait être évoqué ici aussi un manque de cohérence du projet par un regard externe à l'accompagné.

L'accompagnateur, en faisant reprendre « pieds sur terre » va susciter chez l'accompagné la gestion d'un compromis cognitif entre la place de son rêve et la place à faire au « réalisme ». Les paramètres de ce compromis concernent des ajustements de l'intention, des représentations, des ressources ou du compromis cognitif (notamment en ce qui concerne le choix de délais, des niveaux de risque et de performance). En d'autres termes, si l'intention est maintenue, à quelle échéance est-il prévu de la réaliser ? Après quelles expériences ou formations pour renforcer les ressources ? Avec quel degré d'exigence des situations choisies ? Etc.

Précédemment, Maud mettait en avant la place à faire au rêve et aux motivations profondes. Elle leur avait donné la priorité sur le « flou ». Ici, elle apporte un concept de réalisme qui semble prendre le dessus sur le rêve. Ce qui suggère que l'accompagnateur ait à guider l'accompagné dans un compromis cognitif qui se cherche dans l'exploration du rêve (l'intention) comme dans celui des compétences (des ressources). Puis, c'est dans la confrontation de l'un à l'autre que devrait se construire de la cohérence et, dans l'engagement, une maîtrise suffisante de la situation.

*il voulait monter son entreprise, finalement il n'était pas très motivé par l'entreprise en tant que telle et il voulait être auto-entrepreneur et c'était quelqu'un qui était replié sur lui-même, enfin tout l'inverse d'un auto-entrepreneur. Donc là c'était vraiment, mais vraiment je suis allée droit devant : "Mais je n'y crois pas du tout" juste pour lui faire prendre conscience, "mais vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui n'ont pas de diplôme et qui veulent monter leur business?" "Est-ce que vous vous rendez compte de la concurrence?" Enfin d'essayer de leur faire reprendre les pieds sur terre là pour le coup. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Maud peut donner des exemples pour illustrer ce qui est faisable ou au contraire montrer ce qui paraît irréaliste. D'où la règle d'action :

⇒ Si l'accompagné fait preuve de manque de réalisme, alors l'accompagnateur peut lui donner des exemples pour illustrer la possibilité ou la difficulté

*Ch: Il y a quelque chose auquel tu prêtes particulièrement attention dans tout ça ou pas?  
Ar: Le côté réaliste. Euh, le côté euh, j'aime bien leur donner des exemples pour leur prouver que c'est faisable ou pour leur prouver que je n'y crois pas trop.  
[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien complémentaire fin formation]*

### **11.2.3.12 Guider le choix de la mission en entreprise**

Pour Maud, parmi les moyens dont peut se doter l'accompagné pour atteindre ses objectifs, figure le choix de sa mission en entreprise. Elle doit être souvent négociée avec l'entreprise et c'est, selon Maud, une nouvelle occasion de responsabiliser l'accompagné.

Maud a des critères pour juger de la pertinence de la mission au regard de la finalité de la formation. Globalement, la mission devrait être :

- représentative d'une mission d'ingénieur :
  - Ampleur temporelle grande, pour permettre recherche, analyse et résolution du problème posé
  - Nécessite de la réflexion
  - N'est pas un simple travail d'exécution

*Vérifier que l'étude est de niveau demandé en deuxième année : Ben que ce soit quand même, qu'il y ait une réflexion, que ça ne soit pas un travail d'exécution. Et aussi un des critères c'est le temps, s'il faut 48 heures à un ingénieur pour résoudre, ben c'est un peu juste. Le temps qu'il faut en termes de recherche et d'analyse. Donc ça c'est plus l'ampleur.  
[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]*

### **11.2.3.13 Préparer à répondre aux exigences d'évaluation de la formation**

L'extrait précédent montre que Maud positionne ses suggestions d'axes de travail et de moyens dans le cadre de la demande de l'organisme de formation. Pour cela, il est important de connaître les critères sur lesquels vont être évalués les accompagnés

pour les y préparer. Pour l'étude sur un problème en entreprise, Maud souligne des attentes autour des concepts organisateurs que sont :

- le contexte
- le problème
- les objectifs
- les contraintes
- les enjeux.

Maud souhaite que l'accompagné les ait clairement en tête, par exemple pour « vendre » son projet. Et ce n'est en général que vers la fin de la formation que les accompagnés savent le faire. Maud a le souci de les aider à valoriser leur travail. Chez Maud, la capacité de nommer contexte, problème, objectifs, contraintes et enjeux semble être associée à la caractérisation des capacités de prise de recul de l'accompagné (élément de sa posture d'ingénieur).

Une règle d'action peut être retenue de cet extrait :

- ⇒ Si l'accompagné doit présenter le travail réalisé dans sa mission, alors l'accompagnateur devrait veiller, dans une visée de valorisation du travail et de prise de recul de l'accompagné, à ce que la présentation comprenne les contexte, problème, objectifs, contraintes, enjeux

*Ar : Alors Corentin ben c'est un tour de main. Là il faut vraiment bien connaître notre demande et sur quels critères, nous on va l'évaluer. Donc il faut que ça soit très clair dans sa tête, contexte, problème, objectifs, contraintes, enjeux. Et j'essaye de le remettre en perspective en disant qu'il doit vendre son travail. Donc un minima il doit nous donner problème, objectifs et puis redonner le contexte pour valoriser son travail. Que ça ça soit clair au démarrage pour lui et pour qu'il puisse être capable de restituer. Ça normalement ça peut être fait assez tôt. Mais en réalité on se rend compte que c'est sur la fin qu'ils sont capables de bien le faire.*

*Ch : Oui.*

*Ar : Ils n'ont vraiment pas de recul, quand ils ont une mission, ils ont une mission mais ils n'ont pas de recul et c'est vraiment quand ils ont à peu près fini la mission qu'il faut réfléchir avec eux sur comment la présenter pour valoriser tout ça. Donc là c'est vraiment remettre cette mission dans un contexte plus large pour valoriser.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]*

Maud utilise aussi la mise en mot pour aider l'accompagné à anticiper. Elle considère que faire nommer les compétences à mettre en œuvre dans l'action va aider l'accompagné à se projeter dans le futur.

Une telle approche me pose la question de la façon d'accompagner des personnes qui ne sont pas à l'aise avec les mots comme les dyslexiques. La mise en mot est-elle une condition nécessaire à toute anticipation ?

*L'aider à se projeter dans l'action en nommant les compétences à mettre en œuvre  
[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

#### **11.2.3.14 Prêter attention aux liens logiques**

Maud prête une attention au discours pour détecter des défauts de lien logique. C'est selon Maud un indicateur de point faible. Maud peut aider la personne à tirer les liens logiques (entre les demandes de la formation et les situations en entreprise par exemple), mais aussi d'aider à mettre des mots sur les expériences, même si elles ont été construites de façon intuitive. Maud mentionne que découvrir des liens logiques là où n'en faisait pas l'accompagné suscite chez lui du contentement.

Le constat de Maud semble cohérent avec l'idée mentionnée par Amalberti selon laquelle les liens logiques sont des constituants de la compréhension (2013).

Des propositions tenues pour vraies et des règles d'action sont retenues de cet extrait :

- ⇒ Si le propos de l'accompagné présente des déficits de liens logiques, alors :
  - il est probable que sa compréhension soit incomplète et qu'il y ait là un « manque »
  - l'accompagnateur peut aider :
    - à établir des liens
    - à mettre en mots

*[...] il faut que dans le discours effectivement il y ait des liens logiques. Et parfois quand il n'y a pas de liens logiques c'est qu'eux-mêmes n'ont pas fait les liens. Et quand on leur fait les liens et ben ils sont contents, quoi. C'est comme si on faisait un lien entre la demande école où on leur demande l'analyse de l'existant, ce genre de chose, et ce qu'ils ont fait en entreprise. C'est mettre des mots et c'est pour ça que c'est souvent à la fin qu'on peut le faire. Mettre des mots sur ce qu'ils ont fait de manière intuitive. Et justement du coup systématiquement on peut identifier là où il y a eu des manques. Il va rechercher ça, mais il aurait dû aussi rechercher ça. Donc on leur donne des pistes d'amélioration. Donc, oui tout doit être relié de façon logique même si... même s'ils ont avancé de manière un peu intuitive quoi. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]*

### **11.2.3.15 Accompagner la remise en cause : un art**

#### **11.2.3.15.1 Confronter à l'échec pour aider à tirer les leçons du passé**

Comme l'indique Maud, être motivé pour tirer les leçons du passé et réduire un écart constaté ne semble pas être évident pour tous les accompagnés. Maud semble convaincue que, pour certains, seul l'échec peut provoquer le questionnement. Maud constate qu'à certains moments c'est la vie qui impose un choix, manifestant qu'il n'est plus possible à l'accompagné de poursuivre sans changement.

Selon Maud, seul l'accompagné peut se remettre en cause et se décider à chercher une solution. Une fois l'idée de remise en cause acceptée, deux types de profil d'accompagné semblent pouvoir poser problème :

- Pour certains, la remise en cause a lieu, ils sont motivés, mais ils ne savent pas comment opérer
- Pour d'autres, la motivation est en panne, souvent parce que confrontés à un obstacle, ils sont face au choix d'un changement d'attitude à mener.

Il se dégage ainsi deux propositions tenues pour vraies :

- ⇒ Si l'accompagné s'obstine, alors parfois seul un échec suscitera chez lui la remise en cause nécessaire
- ⇒ Si l'accompagné est face à une remise en cause, alors parfois :
  - il ne sait pas comment faire
  - il ne trouve pas de motivation face au choix à effectuer de mener un changement



*Et tirer des leçons d'une expérience passée, ben comment motives-tu à cela ? Vraiment là je ne fais rien, c'est-à-dire faut qu'ils se prennent des murs, et puis qu'il y ait une remise en question en fait c'est ça. Il faut qu'ils se remettent en question en se disant oui, ben peut-être que je devrais essayer autre chose. Après il y en a c'est très facile, ils sont déjà motivés pour euh ils ne savent juste pas comment le faire. Ils savent juste comme Corentin il avait une leçon qui aurait dû être tirée, mais il n'a pas su la tirer. Mais il était motivé pour le faire. Là il n'y a pas de souci de motivation. Et quand il y a des soucis de motivations, c'est quand ils sont devant un choix. Quand la vie leur impose des choix, c'est-à-dire tu ne peux pas continuer sur ce chemin-là, ça ne va pas marcher. [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours].*

### 11.2.3.15.2 Dépasser les résistances

Pour Maud, parfois c'est la force de la motivation qui, se traduisant en passion, peut freiner la remise en cause. L'engagement fort que suscite, alors la passion peut rendre difficile l'acceptation par l'accompagné d'un retour critique de l'accompagnateur. L'accompagné peut alors adopter une attitude de résistance. C'est le cas pour Côme. D'où la proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si l'accompagné est passionné, alors il peut
- éprouver des difficultés à recevoir des critiques
  - adopter une attitude de résistance

*[...] parce qu'il est tellement passionné que, qu'il n'aime pas qu'on lui fasse des critiques, parce qu'il se met lui-même une énorme pression. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

*Dès qu'on passe sur la critique des productions (CV) il y a une résistance. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Pour Maud, la résistance peut avoir pour indicateurs :

- de la justification
- du dénigrement dont des indicateurs peuvent être des phrases types de

l'accompagné comme :

- « Qu'est-ce que vous me demandez là ? »
- « A quoi ça sert ? »
- « Ça ne sert à rien »

Maud met en avant une proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si l'accompagné est dans le dénigrement du travail demandé, alors le travail ne servira à rien, et parfois mieux vaut peut-être qu'il ne le fasse pas

*Ch: Alors, à quoi tu vois, après tu dis qu'il s'est senti déstabilisé en basculant dans la défensive, toi tes indicateurs par rapport à ça?*

*Ar: Tu l'entendras, même parce que j'ai dû le réécouter, et ça s'entend en fait euh je crois qu'il a dû se justifier ou enfin, je ne sais plus exactement...*

*Ch: Mais ça peut être de la justification, par exemple?*

*Ar: Oui, ou de la résistance, oui, de ne pas jouer le jeu.*

*Ch: Et la résistance, tu peux préciser un peu comment ça se manifeste?*

*Ar: Souvent c'est, "et bien qu'est-ce que vous nous demandez là? Enfin à quoi ça sert? ça ne sert à rien" Du dénigrement. Du dénigrement de ce qui est demandé. Et là, et bien s'ils sont dans cette attitude-là, ça servira à rien le travail, oui. A la limite, je préfère qu'ils ne le fassent pas, plutôt qu'ils fassent un... [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Pour faire face à une telle situation, Maud à travers son entretien sur autodebrief, propose une règle d'action et une phrase type :

- ⇒ Si l'accompagné est dans le dénigrement, alors il est préférable que l'accompagnateur face usage de :

- Comparaisons
- Métaphores, images frappantes
- Projections dans des situations
  - « Imaginez que... »
  - « Si on vous fait ça... »
- Ramener l'accompagné à des situations concrètes dans laquelle l'accompagné va devoir être confronté à l'évidence
- Ne pas chercher à argumenter

*Ch: Et alors, quand tu es face à ce genre d'attitude, comment tu procèdes?*

*Ar: Euh..., tout réexpliquer, ça c'est de fffe, c'est du classique et pas forcément le plus intelligent, enfin ce qui marche le mieux, hum... ce qui marche peut-être pas mal, c'est des comparaisons, euh, "imaginez-vous, si vous on vous fait ça?", de les mettre dans une situation où c'est évident que c'est nécessaire, ce n'est pas forcément des explications, c'est plus je pensais à des métaphores ou des images qui les frappent. Parce que quand c'est des longs discours d'explication ça reste prof, ça reste euh, alors que si on donne un bon exemple, oui.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

### 11.2.3.15.3 Garder la relation en vérité

Pour Maud, il est important de ne pas « casser » l'accompagné.

*Ch: Il y a quelque chose auquel tu prêtes particulièrement attention dans tout ça ou pas?  
Ar : [...] De ne pas les casser dans... [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Ce qui ne l'empêche pas, comme il a été vu, face à des accompagnés qu'elle trouve un peu en décalage avec la réalité, de le leur signifier en allant droit au but, et d'essayer de leur faire « reprendre pieds sur terre » :

- ⇒ « Mais je n'y crois pas du tout »
- ⇒ « Vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui... ? »
- ⇒ « Est-ce que vous vous rendez compte de la concurrence ? »

*[...] il voulait monter son entreprise, finalement il n'était pas très motivé par l'entreprise en tant que telle et il voulait être autoentrepreneur et c'était quelqu'un qui était replié sur lui-même, enfin tout l'inverse d'un autoentrepreneur. Donc là c'était vraiment, mais vraiment je suis allée droit devant : "Mais je n'y crois pas du tout" juste pour lui faire prendre conscience, "mais vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui n'ont pas de diplôme et qui veulent monter leur business?" "Est-ce que vous vous rendez compte de la concurrence?" Enfin d'essayer de leur faire reprendre les pieds sur terre là pour le coup. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

#### 11.2.3.15.4 Préparer le terrain d'une intervention difficile à entendre

Pour éviter de « casser » l'accompagné, Maud ne se lance pas dans une intervention qui peut mettre à mal l'accompagné ou la relation d'accompagnement sans une préparation préalable. Elle fait en cela référence à un slogan qu'elle attribue à la communication non violente « connect before correct ».

D'où une proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si l'accompagnateur a quelque chose à dire de difficile à entendre pour l'accompagné, alors l'accompagnateur devrait faire un travail préalable pour que la relation soit bien établie et qu'accompagnateur et accompagné soient « connectés »
  - « connect before correct »

*Ch: Et comment tu évalues si tu les casses ou si tu ne les casses pas?*

*Aa: Euh... A ben ça c'est en fait, c'est le point, c'est le point pour moi qui est le plus important, c'est le connect before correct. (allusion à la communication non-violente évoquée précédemment dans l'entretien N°36). C'est qu'on arrive à rester connecté. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Pour juger de la qualité de la relation, plutôt que de s'assurer que cette relation soit bonne, Maud semble évaluer plutôt que la relation n'est pas en train de casser.

Le principe de suffisance (Amalberti, 2001) semble guider ici le traitement du compromis cognitif. L'intérêt n'est pas orienté vers la qualification de l'excellence de la relation, mais à l'opposé pour identifier l'éventualité d'un point de rupture et l'éviter. Pour la conduite de l'entretien, le critère déterminant ici n'est pas une bonne relation mais une relation suffisamment bonne pour qu'elle ne casse pas.

Afin d'effectuer ce diagnostic, Maud dispose d'indicateurs et d'une proposition tenue pour vraie:

- Au degré de résistance dans les échanges
- Au repli sur soi de l'accompagné
- Quand l'accompagné ne parle plus et adopte le silence
- Quand l'accompagnateur sent que sans imposition d'un nouvel entretien, il n'aura plus de nouvelles
- Le ressenti de l'accompagnateur sur le non-dit de l'accompagné

Maud stipule qu'il y a une dynamique, spécifiquement sur cette question. Les choses « bougent ».

L'accompagnateur doit donc décider, dans cette mouvance relationnelle, si le moment est propice au message à passer (et propice à quelle forme de message, comme il sera vu après).

Par-dessus tout, Maud semble vigilante à ce qu'il n'y ait pas de grosse cassure de confiance. Pour elle, si une étiquette est mise sur l'accompagné, alors la communication sera coupée. D'où les règles d'action et proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si une étiquette est mise sur l'accompagné, alors la communication sera coupée
- ⇒ Si l'accompagnateur dit quelque chose de difficile à entendre pour l'accompagné, alors il devrait veiller à ce qu'il n'y ait pas de cassure de confiance

*Ch: Et ça tu l'apprécies à quoi?*

*Ar: A des non-dits aussi. A, ben, à, au degré de résistance qu'il y a dans l'entretien. Au repli là quand ils prennent le silence, quand ils ne parlent plus, quand euh, quand euh, si je ne leur impose pas tel entretien, je ne les reverrai pas, je n'aurai pas de nouvelles. Mais c'est des choses qui sont qui bougent, il ne faut juste pas qu'il y ait une grosse cassure de confiance quoi. Il faut, il faut en fait, dès qu'il y a une étiquette sur la personne, la communication est finie. Mais ça se sent par du, mais ça se sent plus par le non-dit que par le dit.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

#### 11.2.3.15.5 Communiquer le message difficile à l'aide de formules types

Quand Maud décide de rentrer dans le vif du sujet, elle dispose d'une série de phrases types à cet effet :

- « Je vous dis ça pour vous faire progresser, je comprends... »
- « Et bien je comprends, je reconnais tout le travail qu'il y a là, mais moi j'ai besoin de dire ce qui doit être amélioré [...]... Qu'on soit d'accord pour l'entendre ».
- "Là j'ai dit trois choses, j'ai l'impression que vous vous justifiez, mon but ce n'est pas que vous vous justifiez, mon but c'est que vous ayez entendu et qu'est-ce que vous avez entendu ? "
- "Qu'est-ce que vous avez entendu de ce que je viens de dire?"
- "Et bien ok, c'est votre point de vue, c'est mon point de vue, on en reparlera dans quelques mois peut-être."

Maud souligne l'importance d'être en « connexion » avec l'accompagné. Elle y voit aussi un enjeu d'efficacité et de gain de temps.

Cet extrait montre, de mon point de vue, un passage délicat qui exige tout le savoir-faire de l'accompagnateur. A cette occasion, il ne me semble pas anodin que Maud fournisse dans l'entretien sur autodebrief plusieurs exemples de formules types. Dans une situation où la « cassure » est possible, chaque mot peut compter. Et même si Maud prépare le terrain, elle doit prendre la décision rapidement, au cours de l'échange. Si elle ne dispose pas de phrases types éprouvées pour introduire la séquence en mode quasi automatique, elle serait davantage dans l'aléatoire, perdant le contrôle du risque. On peut y voir de l'expertise de Maud -cf. la définition de la didactique professionnelle : A et plus compétent que B s'il dispose de plus d'alternatives pour agir (Pastré et al., 2006)-. On peut y voir aussi que l'enjeu est tellement important qu'il nécessite une variété de phrases pour négocier au mieux chaque étape du processus de communication. Ainsi les phrases ici réfèrent :

- à l'intention de l'accompagnateur
- à la reconnaissance du travail de l'accompagné
- au besoin de l'accompagnateur de dire les remarques qu'il a à faire (sinon il ne serait pas dans son rôle)
- au traitement de la justification (cette dernière risquerait de masquer la question de fond à traiter par l'accompagné)
- au traitement d'un refus d'écoute de l'accompagné en l'obligeant à reformuler les propos de l'accompagnateur (l'accompagné est ainsi obligé de s'approprier pour une part les propos de l'accompagnateur et l'accompagnateur peut en contrôler le niveau d'appropriation et les éventuels besoins de correction)
- au constat final d'un éventuel blocage et de points de vue différents entre accompagnateur et accompagné

- en cas de blocage, au renvoi de l'accompagné à une évaluation ultérieure des conséquences de sa position

Sur le plan méthodologique, je pense que ces formules types se repèrent dans l'entretien sur autodebrief lorsque, comme ici, l'accompagnateur se met en scène. Il joue d'une certaine façon la situation type, mobilisant explicitement les ressources qui lui permettent de maîtriser cette situation évoquée. Il y tient son rôle (et parfois celui d'interlocuteurs).

*"Moi je vous dis ça pour vous faire progresser, je comprends" parce qu'il est tellement passionné que, qu'il n'aime pas qu'on lui fasse des critiques, parce qu'il se met lui-même une énorme pression. Donc lui dire "Et bien je comprends, je reconnais tout le travail qu'il y a là, mais moi j'ai besoin de dire ce qui doit être amélioré, et je ne peux pas aller... Qu'on soit d'accord pour l'entendre. Ou alors de dire "Là j'ai dit trois choses, j'ai l'impression que vous vous justifiez, mon but ce n'est pas que vous vous justifiez, mon but c'est que vous ayez entendu et qu'est-ce que vous avez entendu." D'essayer d'être de plus en plus je pense, à cause du temps et de l'efficacité, sur le connect. "Qu'est-ce que vous avez entendu de ce que je viens de dire?" Pour pouvoir le redire, pour pouvoir le corriger ou pour pouvoir "et bien ok, c'est votre point de vue, c'est mon point de vue, on en reparlera dans quelques mois peut-être." [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

#### 11.2.3.15.6 Saisir le bon moment, donner du temps

Maud montre qu'elle conserve une certaine souplesse dans la gestion du temps de ces situations. Ainsi, pour Côme, elle dit avoir été prête à évoquer les points délicats avant l'entretien. Et elle évoque d'y revenir après l'entretien. Pour d'autres, elle constate le blocage et renvoie l'accompagné à sa réflexion et à un point ultérieur, forte de l'espérance que l'accompagné mûrisse d'ici là.

D'où la proposition tenue pour vraie :

- ⇒ Si l'accompagnateur laisse du temps à l'accompagné, alors il est possible que ce dernier mûrisse pendant cette période

*[...] d'ailleurs Côme, dans ma tête c'était presque prêt pour le voir avant parce qu'il y a eu un passif où je faisais des retours et où il était vraiment en résistance. Et je lui ai dit, peut-être que je vais lui dire hein quand on va recommencer, je vais refaire des retours avec le PFE [projet de fin d'études], je vais lui dire. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

*[...] "et bien ok, c'est votre point de vue, c'est mon point de vue, on en reparlera dans quelques mois peut-être." Et puis entre temps ils ont le temps de mûrir. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

## **11.2.4 Considérations de l'accompagnatrice sur sa pratique**

Dans ses retours sur ses entretiens, Maud exprime différentes facettes de la façon dont l'accompagnateur vit l'accompagnement. Ces points vont maintenant être analysés

### **11.2.4.1 Les ressentis de l'accompagnatrice**

#### **11.2.4.1.1 Satisfactions**

Maud peut exprimer de la satisfaction au sujet :

- Du déroulé de l'entretien
- D'un plan d'action concret et cohérent

*Globalement satisfaite sur le déroulé  
[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

*Entretien satisfaisant parce que le plan d'action à la sortie est concret, cohérent  
[N°36, en référence à l'entretien N°23 entre Maud et Béatrice, fin de formation]*

#### **11.2.4.1.2 Rassurée**

Maud peut se sentir rassurée du fait que :

- L'accompagné a pris conscience d'avoir développé une compétence

*Rassurée sur le fait que Béatrice a pris conscience d'une compétence qu'elle avait développée.  
[N°36, en référence à l'entretien N°23 entre Maud et Béatrice, fin de formation]*

#### **11.2.4.1.3 Surprise**

Maud peut être surprise en bien par :

- l'évolution manifestée par l'accompagné lors de l'entretien
- parce que l'accompagné demande un conseil alors que l'accompagnateur se demandait s'il n'y avait pas une rupture de la communication

*Impression à la fin : agréablement surprise par le changement d'attitude de l'apprenti entre sa soutenance et le moment de l'entretien [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, à mi-parcours]*



*[...] même j'ai été agréablement surprise, parce que j'ai presque senti une rupture, euh j'étais presque agréablement surprise qu'il me demande conseil. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

#### 11.2.4.1.4 Confiance

Maud peut éprouver un sentiment de confiance quand elle constate qu'un accompagné :

- célèbre ses réussites d'étapes :

*[...] s'ils ont cette dynamique-là et s'ils continuent, c'est bon, j'ai confiance. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]*

Quand l'accompagné traverse des étapes difficiles, Maud peut faire confiance. Une confiance sans doute plus ou moins contrainte (que peut-elle faire d'autre ?) mais aussi sans doute constitutive de son métier (sans confiance, comment conduire vers l'autonomie un accompagné ?).

*Et maintenant il a changé de tuteur et on sent le professionnel, le jeune professionnel, mais le professionnel. Donc, oui à chaque fois il a fallu avoir confiance. [N°33, Maud, considérations générales]*

#### 11.2.4.1.5 Doutes

Maud tient à ce que l'accompagné soit responsable de son projet. Du fait de la liberté laissée à l'accompagné, il peut parfois subsister chez Maud un doute :

- Quant à l'impact de son propos chez l'accompagné ou au degré de résistance de l'accompagné
- Quand l'accompagné demeure dans le silence

La communication spontanée de l'accompagné vers l'accompagnateur apparaît à Maud comme un signe d'une relation établie entre ces deux interlocuteurs :

⇒ Si l'accompagné montre une communication spontanée, alors l'accompagnateur peut penser que la communication est bien établie avec l'accompagné

*Oui c'est vraiment l'idée de base c'est lui qui est responsable, quoi. Je suis ressource c'est lui qui est responsable de son projet. Bon après, oui c'est des messages qu'on essaye de*

*faire passer tout le temps, mais est-ce qu'ils l'entendent ou est-ce qu'ils ne l'entendent pas je n'en sais rien. Si, si je sais parfois il y en a qui ont très bien compris le truc. Et puis il y en a parfois qui reste à un niveau juste scolaire.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

*[...] c'est ça souvent, c'est que le connect n'est plus là. Parce qu'il y a silence. Alors on ne sait pas s'il y a silence parce qu'il ne pense pas, ou silence parce qu'il y a une résistance, on ne sait pas ça. Donc le bon signe c'est qu'il y ait des communications spontanées. Ça pour nous, c'est vraiment un bon signe de notre accompagnement.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation]*

#### 11.2.4.1.6 Regrets

Maud, tout en étant globalement satisfaite d'un entretien, peut faire part de regrets.

Avec René, elle a le sentiment de :

- ne pas avoir assez insisté pour qu'il comprenne l'intérêt de faire un bilan et de tirer des enseignements des échecs.

Elle voit dans ce dernier point une parade pour infléchir un tempérament qui aurait tendance à se dévaloriser et à ne pas voir ses points forts. C'est ce que Maud diagnostique du tempérament de René. A-t-elle suffisamment agi sur ce point ?

Dans cet extrait, Maud dévoile l'une de ses stratégies pour faire évoluer l'accompagné. Partant du diagnostic d'un accompagné qui se dévalorise, elle souhaite susciter chez lui l'usage de l'autobilan. La visée de Maud est l'apprentissage d'un autobilan à but constructif, et dont l'accompagné peut tirer des enseignements. Mais Maud indique qu'elle a un but plus lointain : un changement de représentation de l'accompagné à son propre égard afin qu'il réduise sa dévalorisation. Maud a donc dans l'idée que l'apport d'un nouveau moyen répond à un objectif plein d'enjeux pour l'accompagné : évoluer vers des démarches plus « successful » et une représentation de lui dans laquelle il s'accorde plus de valeur. En proposant à René de constater ses points forts et de s'interroger sur ce qu'il aurait pu faire différemment là où il y a des difficultés, Maud ouvre une perspective nouvelle à René. Elle lui donne les outils pour mieux se considérer et entrer dans une dynamique de réussite. Autrement dit, c'est par l'apport d'un nouveau moyen, d'une nouvelle stratégie dans la façon dont

l'accompagné use de son contrôle, que Maud espère faire évoluer la représentation de l'accompagné. Maud ici cherche à apprendre à l'accompagné à mieux utiliser l'une des composantes de la maîtrise des situations dynamiques, avec le but que cela ait, par voie de conséquence, un profond rééquilibrage du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Maud regrette de ne pas avoir assez insisté sur cette action à mener par l'accompagné. Sans doute, craint-elle qu'il ne puisse percevoir les retombées qu'elle en espère.

Cet extrait met en évidence une proposition tenue pour vraie et deux règles d'action :

- ⇒ Si un accompagné est confronté à un échec, alors il peut arriver qu'il considère que cet échec conforte une vision négative qu'il aurait de lui
- ⇒ Si un accompagné a tendance à se dévaloriser, alors l'accompagnateur devrait l'inviter à ne pas voir dans les situations considérées une confirmation de sa faible valeur, mais plutôt comme une opportunité d'apprendre quelque chose
- ⇒ Si l'accompagné est face à quelque chose qui ne marche pas comme il le pensait, alors l'accompagnateur devrait l'encourager à examiner la situation en se posant la question « qu'est-ce que j'aurais dû faire ? »

*A : Je n'ai pas assez insisté sur ce que je disais, je n'ai pas assez insisté sur l'utilité de faire un bilan, ben oui ça je sais parce que j'ai identifié qu'un de ses points faibles à René, ce n'était pas forcément de se valoriser, il a une tendance un petit peu à se dévaloriser et à pas se rendre compte de ses points forts et donc quand il y a une difficulté ou un échec quelque chose qui ne s'est pas bien passé j'aurais dû plus insister sur le fait que ce n'est pas parce qu'il y a eu cet échec que j'ai appris quelque chose. Donc de valoriser l'échec quelque part. Parce que c'est une source d'enrichissement. Alors qu'il aurait plutôt tendance à le prendre comme c'est un échec, donc je ne suis pas très fort. Et là je m'en suis rendu compte un peu de sa psychologie et il faut, pour qu'il soit un peu plus successful entre guillemet dans sa vie, je pense qu'il a besoin chaque fois que ça ne marche pas de dire, enfin oui qu'est-ce que j'aurais dû faire. Parce qu'il a un peu tendance quand c'est facile de toute façon c'est facile, quand j'y arrive bien de toute façon c'est facile et quand je n'y arrive pas ben je ne suis pas très doué. Et un bilan plus poussé pour cet accompagné c'est de lui faire reformuler. [...]. Comme-ci c'était un peu, je crois un peu aggraver sa responsabilité dans cet échec pour lui faire rebondir, parce qu'il y a quelque chose à apprendre de ça. [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

#### 11.2.4.1.7 *Sentiment de fatigue*

Autre regret de Maud : le sentiment :

- d'avoir manqué de clarté dans ses propos. Maud impute cela à la lassitude de fin de journée.

La maîtrise des situations dynamiques souligne la nécessité pour l'opérateur de gérer ses propres ressources, y compris physiologiques. Maud souligne qu'elle n'a plus la même capacité en fin de journée. C'est un paramètre avec lequel elle doit gérer ses entretiens, et parfois en ayant après coup un sentiment de regret de ne pas avoir délivré un niveau de prestation identique à celui d'un début de journée.

*Ce que j'aurais pu mieux faire : je pense que mes propos auraient pu être plus clairs ; de mon côté, la lassitude de la fin de journée se faisait sentir. [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul à mi-parcours]*

#### 11.2.4.1.8 *Vigilance*

Maud peut faire preuve de vigilance. Ses indicateurs de mise en vigilance peuvent être :

- Le manque d'envie ou d'intérêt de l'accompagné pour aborder un sujet
  - Il cherche à aborder un autre sujet
  - Il n'est pas intéressé
- Le manque de sincérité, le « déguisement » de l'accompagné

Si l'envie manque, Maud n'insiste pas en général, d'autant qu'elle espère que des informations finiront par se recouper (et si j'interprète son propos, ce qui obligera l'accompagné à affronter les points qu'il semble fuir ici).

Précédemment, Maud avait indiqué qu'elle devait gérer son temps dans une logique d'optimisation globale de son activité. De ce fait, elle n'accordait pas de temps à ceux qui ne voulaient pas s'investir. Ici, elle ajoute une nuance : s'il n'est pas prêt maintenant, peut-être que plus tard une occasion se présentera avec le recouplement de nouvelles informations.

Une règle d'action est esquissée :

- ⇒ Si l'accompagné manque d'envie, alors l'accompagnateur peut attendre un moment plus propice

*Quelles sont les éléments qui déclenchent la vigilance qui a été faite pendant sa conduite d'année ? Ben vraiment l'analyse, la qualité de l'analyse, c'est s'il est capable de l'explicitier, la reformulation.*

*Ch : Oui.*

*Ar : La vigilance c'est quand c'est un déguisement ou quand il y a l'engagement verbal qu'il veut partir ailleurs, qu'il n'a pas envie de, que ça ne l'intéresse pas. En général je n'insiste pas. Si il n'a pas envie... on on ça sera recoupé plus tard sur d'autre chose ou pas d'ailleurs. [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]*

#### 11.2.4.1.9 Frustration

Maud a montré au fil des extraits une attention centrée sur les motivations profondes de l'accompagné et une visée d'accompagnement qui tend à aider à préparer l'exercice d'un métier en accord avec ces motivations profondes. Quand l'organisation générale de son travail fait qu'elle doit :

- se limiter au court terme et qu'elle ne dispose pas toujours du temps nécessaire pour aborder ces dimensions plus long terme

Il en résulte pour Maud de la frustration.

*A : Et puis sinon je sais mais c'est là où je suis frustrée c'est les besoins [de l'apprenti] 2 ans après diplôme.*

*C : Oui.*

*A : Et pour ça il faut qu'il ait réfléchi à ce qu'il a envie de faire, 2 ans après son diplôme, quoi.*

*C : Oui, oui. Et tu dis ?*

*A : Et donc oui, qu'est-ce que je veux dire c'est qu'il y a une sorte de, il y a les besoins à court terme et les besoins à plus long terme. Et souvent on reste sur les besoins à court terme.*

*C : D'accord. Et on reste dessus parce que la personne n'est pas assez mûr ou parce qu'on n'a pas assez de temps ou autre ?*

*A : Ben oui parce qu'on ne prend pas le temps d'aller oui dans le plus loin. Et ça prendrait plus de temps, oui.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]*

La frustration peut venir d'un autre aspect de la gestion du temps, lorsque dans le temps imparti, il semble à Maud qu'elle :

- n'a pas pu établir suffisamment de liens entre les motivations profondes et les moyens de les réaliser.

*Impression après l'entretien: frustration de ne pas être arrivée à clairement identifier la convergence entre le rêve et les pistes des possibles pendant l'entretien.  
[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation]*

#### 11.2.4.1.10 Echec

Le sentiment d'échec de l'accompagnateur peut advenir de l'échec de l'accompagné pour obtenir le diplôme ou redouble son année.

*Et j'ai beau avoir creusé, euh oui ces les plus beaux échecs, enfin, mais d'un autre côté, enfin, c'est vraiment je ne peux pas m'engager à sa place.  
[N°33, Maud, considérations générales]*

#### 11.2.4.1.11 Culpabilité

A la suite de l'échec d'un accompagné, Maud a pu avoir une formule qui exprime probablement une régulation de l'importance à accorder à un sentiment de culpabilité « je ne peux pas m'engager à sa place ».

*Et j'ai beau avoir creusé, euh oui ces les plus beaux échecs, enfin, mais d'un autre côté, enfin, c'est vraiment je ne peux pas m'engager à sa place.  
[N°33, Maud, considérations générales]*

#### 11.2.4.1.12 Facilités

Maud souligne peu ce qui est facile pour elle. Probablement, ces aspects sont intégrés dans sa pratique et cela ne mérite pas de commentaire particulier.

Des situations faciles sont cependant exprimées par Maud en opposition à des situations ressenties comme difficiles. Ces situations concernent notamment la gestion du temps.

Pour Maud :

- s'il n'y a pas de difficulté rencontrée dans l'entretien, alors la gestion du temps est perçue comme facile.

Je fais l'hypothèse que le temps prévu à l'entretien est largement compatible avec le traitement d'une situation sans problème majeur. Mais, dès lors qu'une difficulté apparaît, la préoccupation de la conduite d'entretien est d'arriver à l'analyser, à en faire un diagnostic pertinent et utile à l'accompagné et à aider l'accompagné à se mettre

sur le chemin de la résolution de la difficulté. Cette préoccupation fait alors écho à celles déjà mentionnées : est-ce que l'accompagné entend son message ? Quand va-t-il prendre conscience et se mettre en marche ? Cela doit se faire dans un temps qui laisse la possibilité d'aborder les autres domaines à aborder dans l'entretien.

*Pas de difficultés particulières rencontrées lors de cet entretien d'où une gestion du temps facile. [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

#### 11.2.4.1.13 Difficultés

Cette gestion du temps par Maud peut être plus délicate quand :

- les échanges dévient sur un thème donné, comme ici sur la mission en entreprise.

*Gestion du temps plus délicate car l'entretien a dévié sur les missions entreprises comme c'est souvent le cas à partir de la deuxième année. [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]*

L'entretien peut être ressenti comme pénible quand :

- le sujet à traiter échappe aux échanges et que le temps presse. Maud le pointe dans un entretien au cours duquel l'accompagné annonce, alors que l'entretien est déjà bien engagé, une possible poursuite d'étude qui paraît inadaptée pour l'accompagnatrice. Et Maud fait face, de plus, à la résistance de l'accompagné.

Il est à noter que, pour Maud, c'est une simple « question de contrôle » qui fait surgir la difficulté.

Maud affecte donc une part de son activité d'entretien au contrôle de ses représentations et des informations dont elle dispose.

Il est à noter aussi que Maud ressent la pression du temps car son intention de « réfléchir posément avec lui » semble difficilement compatible avec le temps dont elle dispose et le traitement des autres thèmes à aborder (ici le projet de fin d'études, PFE). Maud a un compromis cognitif à effectuer. Et la difficulté de prévision de

l'aboutissement de son action rend ce compromis difficile et aléatoire, au niveau de contrat de performance que vise Maud, à savoir traiter tous les thèmes prévus à l'entretien et réfléchir posément avec l'accompagné sur sa poursuite d'études.

Maud a besoin de temps pour permettre à la raison (le système 2 étant plus lent) de travailler dans la co-activité.

Elle a besoin aussi d'une certaine cohérence des propos. Le fait que l'échange parte « dans tous les sens » la gêne, comme une telle situation avait gêné Francis dans une séquence de son entretien avec Isabelle. Ici, au manque de cohérence de l'accompagné s'ajoute probablement le souci de voir aborder des thèmes non prioritaires aux yeux de Maud.

Des règles d'action peuvent être retenues de cet extrait :

- ⇒ Si un propos de l'accompagné choque l'accompagnateur, alors l'accompagnateur devrait le dire à l'accompagné
- ⇒ Si l'accompagné fait part d'un projet qui paraît peu réaliste à l'accompagnateur, alors l'accompagnateur devrait essayer de:
  - ne pas « casser le rêve » de l'accompagné
  - ramener l'accompagné vers des possibles
  - suggérer à l'accompagné d'enquêter (sur ce qui est possible)

*A travers une question sur une poursuite éventuelle d'étude (question de contrôle) je découvre sur la fin de l'entretien, que son PFI [Plan de Formation Individuelle] n'est pas si clair que ça ! ; Il envisage une poursuite d'études : « psycho ». Je lui renvoie directement ce qui me choque. Je me retrouve de nouveau en résistance.*

*Je cherche à le ramener vers les possibles aujourd'hui, en lui demandant d'enquêter, en essayant de ne pas « casser ses rêves ». Toutes les idées émergent alors qu'au niveau temps, on n'a pas encore abordé le PFE [Projet de fin d'études]. L'entretien devient un peu pénible parce que cela part dans tous les sens. Je ressens la pression aussi par rapport au temps pour réfléchir posément avec lui [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation]*



Cette situation génère une frustration qui persiste après l'entretien. D'autant plus que le point sera à reprendre ultérieurement, en concurrence avec ceux nécessaires à d'autres thématiques.

*Impression après l'entretien: frustration de ne pas être arrivée à clairement identifier la convergence entre le rêve et les pistes des possibles pendant l'entretien. La discussion est reportée au prochain entretien. Or une bonne partie du prochain entretien sera consacrée à un retour sur le PM (Parcours Métier) [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation]*

Si l'on considère les points que Maud met en avant dans ses difficultés et dans ses frustrations, il apparaît comme invariant le souci qu'elle a de pouvoir aider l'accompagné à mettre en place des moyens en adéquation avec ses motivations profondes, son profil et les situations qu'il traverse. Dès lors que le temps semble contraint pour traiter cette problématique, que ce soit en raison des résistances de l'accompagné ou du temps disponible dans l'entretien ou même après l'entretien, Maud semble ressentir préoccupation, difficulté ou frustration.

Ce vécu de Maud montre que des situations qui ne correspondent pas aux attentes de Maud sont susceptibles de provoquer chez elle des sentiments de l'ordre des peurs, tristesses, fuites, colères...

Ces éléments soulignent les dispositions fortes de Maud à aider l'accompagné dans la réalisation de ses motivations profondes.

#### **11.2.4.2 Différences de pratiques**

##### *11.2.4.2.1 Vouvoiement de l'accompagné :*

Francis et Isabelle se tutoyaient. Maud a choisi de vouvoyer ses accompagnés. Maud confirme que les pratiques diffèrent sur ce point selon les accompagnateurs.

Maud ne précise pas clairement la raison de ce choix qu'elle semble assumer avec satisfaction. Elle fait néanmoins référence à un principe que j'interprète comme de l'égalité ou du respect à l'égard de l'accompagné. Il n'y a pas de raison selon Maud que l'un tutoie et l'autre vouvoie. En fin de formation, des tutoiements peuvent

apparaître. Maud explique cette apparition par le fait qu'à ce moment accompagnateur et accompagné sont davantage à « égalité ». De quelle égalité s'agit-il ? Il me semble que plusieurs paramètres peuvent entrer en considération. Tout d'abord l'accompagné a beaucoup progressé dans sa maîtrise des situations dynamiques de l'ingénieur. D'une certaine façon, il se rapproche ainsi beaucoup de l'accompagnateur. Une certaine complicité a aussi pu se construire au fil des trois années entre les formateurs et les apprentis. L'accompagnement prend fin, puisque l'accompagné va obtenir le diplôme et très prochainement la situation professionnelle qui constituaient la finalité de l'accompagnement. Les enjeux de rôles institutionnels s'estompent et peuvent laisser la place plus grande à la relation interpersonnelle.

*Ar : Au fait, tu as vu, c'est une autre réflexion qu'on s'est faite avec les élèves, je vouvoie les jeunes et ce n'est pas le cas de tout le monde.*

*Ch : Dans le choix de ça, pour toi c'est ?*

*Ar : On n'était pas à égalité, et puis je ne voyais pas pourquoi moi j'allais le tutoyer et lui me vouvoyer. Et ça a été un peu une décision de démarrage et finalement je ne le regrette pas. Et à la fin, des troisièmes années il y a des « tu » dans les entretiens qui ressortent plus facilement. On sent qu'on est plus à égalité.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]*

#### 11.2.4.2.2 L'introduction et conduite de l'entretien

Maud et Francis ne diffèrent pas que dans le vouvoiement dans leur façon de mener l'entretien.

En introduction de l'entretien, Francis avait fait un retour à Isabelle : « Ça a l'air d'aller ». Puis il avait commenté les résultats d'Isabelle et l'avait faite réagir, ou lui avait demandé des précisions. Partant de là, Isabelle s'exprimait. Francis était ouvert à écouter Isabelle, y compris dans de nouvelles orientations qu'elle pouvait donner à l'entretien (par exemple quand vers la fin de l'entretien, Isabelle revient sur son besoin de changer d'entreprise). Tout à la fin de l'entretien, il avait sollicité Isabelle par une question assez générale sur d'éventuelles autres questions qui subsisteraient pour elle.

Maud agit un peu différemment. Comme cela a été vu précédemment, elle sollicite l'auto-bilan de l'accompagné et développe l'invitation à exprimer son ressenti pour cibler les points à travailler. Avec Maud, le point de départ de la séquence est énoncé par l'accompagné. Maud régule l'échange et la durée.

### **11.2.5 Retour sur soi de l'accompagnateur**

Dans ses autodebriefs, Maud exprime parfois des retours sur la façon dont elle a vécu son action et dont elle l'évalue.

Pour elle-même, Maud identifie des points de satisfaction et des axes d'amélioration.

*Tableau 30 Objets de satisfaction (Maud)*

| Objets de satisfaction  |                               |
|---|-------------------------------|
| Objets  | En référence à l'entretien... |
| Entretien satisfaisant parce que le plan d'action à la sortie est concret, cohérent                               | N°23 Béatrice                 |
| Globalement satisfaite sur le déroulé   | N°8 René                      |
| Agréablement surprise par le changement d'attitude de l'apprenti entre sa soutenance et le moment de l'entretien. | N°20 Corentin                 |
| Rassurée sur le fait que Béatrice a pris conscience d'une compétence qu'elle avait développée.                    | N°23 Béatrice                 |

Le bon déroulement de l'entretien et surtout la conviction que l'accompagné se trouve dans des conditions favorables à son évolution et à sa réussite future semblent être les objets essentiels de la satisfaction de Maud.

*Tableau 31 Axes d'amélioration (Maud)*

| Axes d'amélioration   |                               |
|---|-------------------------------|
| Axes  | En référence à l'entretien... |
| Vigilance la prochaine fois sur le fait qu'il aille jusqu'au bout de ses analyses des moyens mis en œuvre   | N°8 René                      |
| Je pense que mes propos auraient pu être plus clairs ; de mon côté, la lassitude de la fin de journée se faisait sentir   | N°10 Tony                     |
| Frustration de ne pas être arrivée à clairement identifier la convergence entre le rêve et les pistes des possibles pendant l'entretien. La discussion est reportée au prochain entretien. Or une bonne partie du prochain entretien sera consacrée à un retour sur le PM (parcours métier).<br>Piste d'amélioration : peut-être plus clarifier le PFI en début d'entretien | N°21 Côme                     |

Les axes d'amélioration que considère Maud portent sur un manque, ressenti de son côté, de ne pas avoir pu pousser plus loin ou plus précisément la réflexion de l'accompagné.

### 11.2.6 La cohérence

Maud fait appel plusieurs fois au concept de cohérence.

Il a été vu que pour Maud, la cohérence était à faire autour des motivations profondes et que la recherche de la cohérence pouvait primer sur la recherche de la précision du projet (cf. paragraphe 11.2.1.2, p.369).

Maud estime que la cohérence se détecte facilement. Elle s'appuie sur « la logique ». Celle-ci s'applique notamment au parcours. Et là où ce dernier manque de logique, il faut pouvoir en parler positivement (recréer une logique d'explication ?).

Selon Maud, la cohérence est l'un des critères d'évaluation du PFI (projet de formation individualisée).

Maud paraît s'appuyer sur les propositions tenues pour vraies suivantes :

- ⇒ Si le parcours de l'accompagné présente une « sorte de logique », alors ce parcours peut être qualifié de cohérent
- ⇒ Si le parcours de l'accompagné ne présente pas toute la logique attendue, alors l'accompagné devrait être en mesure d'en parler de façon positive

Il me semble que « être en mesure d'en parler de façon positive » correspond à reconnaître que son système de maîtrise des situations dynamiques présente un point faible mais qu'il est connu (et donc pris en compte dans la maîtrise de la situation) et qu'il a aussi un bon côté. C'est le sens de l'exemple que donne Maud à Côme

*La cohérence, c'est assez simple, ça se voit tout de suite, d'ailleurs c'est un des critères d'évaluation du PFI, ça se voit dans le rapport écrit. Euh, ça va convaincre si c'est logique, surtout que nous on travaille beaucoup... on est français, je pense que les anglo-saxons, enfin tout le monde n'a pas cette importance, mais je pense que nous on accorde cette importance à la logique, donc il faut qu'il y ait une sorte de logique du parcours. S'il n'y en a pas, il faut pouvoir en parler de manière positive. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]*

*[...] quelqu'un qui est conscient de son handicap [...] que ce soit même une façon de s'en servir pour rebondir sur, ben ouais voilà, je suis impatient mais en même temps je respecte tout le temps les délais, enfin ce genre de choses quoi.  
[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien complémentaire fin formation]*

Pour Maud, l'incohérence se relève, par exemple, quand l'accompagné souhaite deux choses différentes et conflictuelles. C'est notamment le cas des gens qui ne savent pas trop ce qu'ils veulent.

Selon Maud, l'incohérence se trouve aussi lorsque les moyens mis en œuvre ne correspondent pas à l'intention exprimée. Maud évoque ici l'écart qu'elle perçoit entre le souhait d'exercer une fonction et la nature du projet de fin d'études. Chez Marcel, ce projet ne semble pas correspondre à l'exercice de la fonction qualité qu'il dit viser. Cela doit susciter une question chez Maud : quel but en définitive poursuit Marcel et quel moyen se donne-t-il ? Dans tous les cas, Maud ne doit pas pouvoir statuer quant à la maîtrise de la situation dynamique de réalisation du projet professionnel par Marcel. En effet, en ayant un projet de fin d'études qui ne correspond pas à sa cible professionnelle, Marcel perd une opportunité majeure de réaliser un projet significatif de sa future fonction et donc d'acquérir à la fois expérience et crédibilité. Ces deux derniers éléments lui seraient nécessaires pour convaincre un recruteur. Il ne se met donc pas en état de réussir la réalisation de son intention. Une autre hypothèse est envisageable. Marcel est intéressé par le projet de fin d'études qu'il a choisi. Mais alors l'intention qu'il exprime ne correspond plus aux actes qu'il pose. Il devient moins prévisible. L'attente de l'accompagnateur semble donc bien ici qu'il y ait une concordance entre l'intention et les moyens choisis par l'accompagné en vue d'exercer une certaine prédiction sur son adaptation aux situations envisagées. Si c'est le cas, il semble qu'il y ait cohérence et que la prédiction soit favorable : l'accompagné devrait maîtriser les situations dynamiques auxquelles il sera confronté dans le cadre de la fonction visée. D'ailleurs Maud indique qu'elle retrouve de la cohérence quand elle apprend que Marcel envisage une poursuite d'études pour se préparer à la fonction visée.

Un autre extrait illustre la démarche cognitive d'examen des moyens ou ressources au regard des intentions mentionnées par Maud. Tony, un accompagné, souhaite être chef de projet. Mais dans le cours de communication qu'anime Maud et dans l'entretien, elle repère que la communication de Tony n'est pas aussi précise, factuelle, synthétique que l'exigerait celle d'un chef de projet. Or, Maud considère que c'est une compétence clé pour l'exercice de cette fonction (cf. paragraphe 11.2.3.2, p.402.) Il y a pour elle incohérence entre l'intention actuelle et les compétences de l'accompagné. Tony devrait travailler ce point.

Selon ces considérations, le concept de cohérence reviendrait à signifier que le système de maîtrise des situations dynamiques fait système et qu'il est viable dans son interaction avec l'environnement. Ce qui pourrait s'exprimer par les propositions tenues pour vraies :

- ⇒ Si l'accompagné a des intentions différentes et conflictuelles, alors son projet peut manquer de cohérence
- ⇒ Si les moyens choisis permettent d'envisager le succès de la réalisation de l'intention, alors il y a cohérence entre l'intention, les moyens et les situations envisagées dans le cadre de l'intention

*Donc ça se voit, si la personne veut deux choses différentes à la fois, conflictuelles, euh ça se voit, c'était un peu le cas de Côme qui ne savait pas trop ce qu'il voulait. [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]*

*De plus dans son document PFI, j'avais relevé une incohérence : il souhaitait exercer une fonction qualité (exercée en mission à l'étranger) mais cela n'avait pas de rapport avec son PFE. Je suis aussi rassurée par rapport à cela par contre il envisage de faire une formation supplémentaire : c'est cohérent [N°36, en référence à l'entretien N°22 entre Maud et Marcel, fin de formation]*

Pour Maud, la cohérence semble à établir. Elle parle de « mettre de la cohérence », par l'accompagné. Cette construction se ferait, comme déjà mentionné précédemment, autour des « vraies motivations ». D'où probablement une importance

prêtée à identifier ces vraies motivations. Et pour cela, l'un des moyens est d'observer la façon dont l'accompagné se projette dans le futur.

De nouvelles propositions tenues pour vraies sont à retenir :

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite travailler le projet de l'accompagné, alors il peut considérer que la cohérence du projet est à construire, et cette construction se fait autour des vraies motivations
- ⇒ Si les « vraies motivations » de l'accompagné sont à identifier, alors l'une des manières de le faire est d'observer la façon dont l'accompagné se projette dans le futur.

*[...] remettre de la cohérence avec leurs vraies motivations. Oui comment ils se projettent. Arriver à identifier aussi pour certains, cette motivation-là. [N°33, Maud, considérations générales]*

Mais Maud évoque aussi la cohérence entre des propos passés et ceux du moment.

Maud teste-t-elle alors les actions mises en place par rapport au projet annoncé, ou l'état actuel du projet par rapport à ce qui était annoncé ?

*[...] c'est si la façon dont il en parle est en cohérence avec ce qu'il m'avait dit avant de son projet—[N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

Maud semble établir un parallèle entre cohérence et réalisme, mais elle ne développe pas suffisamment son propos pour pouvoir établir la nature de ce lien.

Ces deux notions doivent pourtant avoir une certaine proximité dans l'esprit de Maud puisque dans deux entretiens à 7 mois d'écart, le concept de réalisme suit directement celui de cohérence.

Comme pour la cohérence, le réalisme est mentionné comme une construction, « mettre du réalisme ». Comme pour calibrer une représentation réaliste, Maud adopte le point de vue du recruteur. Et un manque de cohérence peut conduire l'accompagné à ne pas être recruté, à « aller dans le mur ».

Une proposition tenue pour vraie et une règle d'action seront retenues ici :

- ⇒ Si l'accompagné risque « d'aller dans le mur », alors c'est peut-être parce qu'il y a un manque de cohérence de sa part
- ⇒ Si l'accompagnateur examine le projet de l'accompagné, alors il devrait particulièrement prêter attention au réalisme de ce projet

*Donc c'est assez révélateur, soit des incohérences quand il y en a, soit des fois du manque de réalisme. Donc on essaye de remettre un peu plus de réalisme. [N°33, Maud, considérations générales]*

*Ar : Oui, là je me place comme si j'étais une entreprise et que j'aurais envie de vous embaucher par rapport à votre cursus. Et si non je lui dis c'est pas forcément une bonne stratégie ou il faut enfin, si je vois qu'il n'en pas convaincant, qu'il va dans le mur, et bien je euh pour telle ou telle raison je lui dis, et parfois c'est parce qu'il y a un manque de cohérence.*

*Ch : Il y a quelque chose auquel tu prêtes particulièrement attention dans tout ça ou pas?*

*Ar : Le côté réaliste. [...]*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]*

Comme Francis le faisait avec Isabelle en lui signifiant que si elle partait dans toutes les directions elle aurait du mal à convaincre un recruteur, Maud s'appuie sur la situation de recrutement pour convaincre du besoin de cohérence du parcours.

Il me semble que cette situation de recrutement pourrait s'apparenter à une deuxième évaluation du parcours, après celle du diplôme. C'est une évaluation synthétique sur quelques entretiens, dans des temps courts et avec peu d'informations échangées au regard de l'expérience à récapituler. Elle porte sur un contexte professionnel spécifique, d'où la nécessité de convaincre à ce niveau de contextualisation. Le réalisme invite à répondre à cette nécessité. Il apparaît au regard des accompagnateurs que la cohérence de la présentation est un élément déterminant pour convaincre le recruteur. Je vois, dans une cohérence de présentation, l'indicateur pour le recruteur de la capacité du candidat à maîtriser de façon suffisante les situations dynamiques qu'il aura à traiter dans sa fonction. Alors, si le système



cohérent mis en avant par l'accompagné correspond aux besoins du recruteur, la décision d'embauche peut se faire.

Ici, Maud informe l'accompagné du rôle qu'elle va prendre, et que c'est au regard de ce point de vue qu'elle va exprimer une appréciation.

Dans cet extrait Maud signifie apprécier le degré de cohérence à l'aide de l'expression des missions passées de l'accompagné et de ce qu'il envisage.

Cet extrait permet de dégager des règles d'action, propositions tenues pour vraies et phrases types :

- ⇒ Si l'accompagnateur veut donner un retour à l'accompagné, alors l'accompagnateur peut se placer du point de vue d'un recruteur (autrement dit sur le plan professionnel)
- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite apprécier la cohérence du projet d'un accompagné, alors il peut le faire s'exprimer sur ses missions passées et sur ce qu'il envisage
- ⇒ Si l'accompagné manque de cohérence dans sa présentation, alors il est probable qu'un recruteur décide de ne pas l'embaucher
- ⇒ « Là je me place comme si j'étais une entreprise et que j'avais envie de vous embaucher par rapport à votre cursus... »
- ⇒ « Ce n'est pas forcément une bonne stratégie... »

*Ch: Oui, tu dis expertise: chercher à identifier les grandes lignes de son PFI [projet de formation individualisée] pour mesurer la motivation, la cohérence, en le faisant parler de ses missions passées, de ce qu'il envisage. [...] quel est l'usage de parler de ses missions passées et de ce qu'il envisage, alors je ne sais pas si c'est pour la cohérence ou pour la motivation*

*Ar: Oui c'est sur la cohérence*

*Ch: C'est plus sur la cohérence ça*

*Ar: Oui, là je me place comme si j'étais une entreprise et que j'avais envie de vous embaucher par rapport à votre cursus. Et si non je lui dis c'est pas forcément une bonne stratégie ou il faut enfin, si je vois qu'il n'en pas convaincant, qu'il va dans le mur, et bien je euh pour telle ou telle raison je lui dis, et parfois c'est parce qu'il y a un manque de cohérence.*

*Ch: Il y a quelque chose auquel tu prêtes particulièrement attention dans tout ça ou pas?*

*Ar: Le côté réaliste.*

*[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]*

Maud applique aussi la notion de cohérence à un projet, à un plan d'action. D'où la règle d'action :

- ⇒ Si l'accompagnateur cherche à diagnostiquer un plan d'action ou un projet de l'accompagné, alors il peut être utile d'examiner la cohérence de ces derniers

*Entretien satisfaisant parce que le plan d'action à la sortie est concret, cohérent [N°36, en référence à l'entretien N°23 entre Maud et Béatrice, fin de formation]*

*Chercher à identifier les grandes lignes de son PFI (projet de formation individualisée) pour mesurer la motivation, la cohérence. [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]*

### **11.2.7 Savoir-faire particulièrement sollicités par Maud**

Dans ses autodebriefs (N°33 et N°36), Maud mentionne ce qu'elle pense avoir sollicité comme constituant de son expertise. Ces éléments couvrent l'ensemble des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Ils concernent des étapes de la formation (projet de formation individualisée, projet de fin d'études, ...), mais aussi les situations vécues par l'accompagné avec les leçons à en retirer. Différents concepts y sont mentionnés :

- Reformulation et questionnement
- Forces et faiblesses d'un projet
- Cohérence, liens logiques
- Clarification, précision
- Profit à tirer des expériences passées
- Projection et anticipation
- Attention prêtée à l'engagement, la motivation, l'encouragement
- Réflexion à susciter sur les moyens et les stratégies, l'anticipation

Le tableau ci-après reprend les citations de Maud (N°33).

Tableau 32 *Eléments de sa compétence sollicités par Maud*

| <b>Savoir-faire sollicités</b>  | <b>Entretien de référence Maud/accompagné</b> |
|---|---|
| <i>Identifier faiblesses et atouts de son projet pour pouvoir travailler dessus avec lui.</i>   | N°22, Marcel, fin de parcours                 |
| <i>Chercher à identifier les grandes lignes de son PFI (projet de formation individualisée) pour mesurer la motivation, la cohérence. Identifications des risques et faiblesses de son PFI<br/>Connaissance de son profil pour reconnaître les progrès et donner quelques idées pour aborder le PFE (projet de fin d'études) par exemple</i>  | N°21, Côme, fin de parcours                   |
| <i>Reformuler, questionner<br/>Faire préciser et clarifier la démarche ; en particulier faire préciser les moments où il n'y a plus de liens logiques dans les propos<br/>Tirer des leçons des expériences passées</i>  | N°20, Corentin, entretien mi-parcours         |
| 1) <i>Connaissances préalables de certaines informations sur la situation de l'apprenti :</i><br>2) <i>Savoir-faire :</i><br><i>Savoir questionner pour identifier les causes d'un problème</i><br><i>Identifier les besoins d'un apprenti (les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs)</i><br><i>Reconnaître son investissement et l'encourager à continuer</i><br><i>Clarifier les règles</i><br><i>Réfléchir avec lui à des objectifs auxquels il adhère et les valider ensemble.</i> | N°9, Paul, entretien mi-parcours              |
| <i>Envisager avec lui des moyens, des stratégies</i><br><i>Anticiper les points bloquants</i><br><i>Le questionner pour l'inciter à analyser, à se projeter, à préciser ses idées.</i><br><i>L'aider à se projeter dans l'action en nommant les compétences à mettre en œuvre</i><br><i>Echange sur un vécu personnel pour l'encourager dans son projet et lui donner une autre piste de réflexion.</i>   | N°8, René, mi-parcours                        |

## 11.3 Bilan de l'analyse des entretiens avec Maud

L'analyse des entretiens de Maud consolide, en y apportant des nuances, l'analyse faite à partir de l'entretien entre Francis et Isabelle.

### 11.3.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur

On retrouve dans la conduite des entretiens faite par Maud les composantes d'un système de maîtrise des situations dynamiques (cf. Tableau 33, ci-dessous).

Tableau 33 Système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (Maud)

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Mission</b>  | Aider l'accompagné à construire ce qu'il souhaite pour sa vie   |  |
| <b>Intentions</b>   | Voir la présentation du système d'intentions par le graphe ci-après.<br>Aider l'accompagné à obtenir son diplôme, définir et trouver un emploi en accord avec ses motivations profondes, aider l'accompagné à poursuivre son développement après la formation et à conduire sa vie  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                         | Elles sont liées au système d'intention qui formule une représentation des objectifs de l'accompagnement<br>Pour le détail voir le tableau des invariants ci-après  |  |
| <b>Famille de situations</b>  | Entretiens mi-parcours et fin de formation<br>Profils divers d'accompagné dont les principaux traits mis en avant pour la conduite des entretiens sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'engagement</li> <li>• La résistance face à la remise en cause</li> <li>• La maîtrise de compétences clés</li> </ul>                   |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   | Mise en œuvre dans le cadre d'invariants (cf. tableau et logigramme ci-après)<br>Utilise des formules types   |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>  | En cours d'action : cf les indicateurs du tableau ci-après ; indicateurs sur l'état de la relation<br>Peut exprimer des regrets sur un manque de temps ou des propos pas assez clairs  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>  | Fait état de sentiments (cf. tableau ci-après) dont notamment la satisfaction, la fatigue, le doute,...  |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                | Connaissances du dispositif et de parcours d'accompagnés<br>Connaissances des fonctions du métier d'ingénieur et des compétences sollicitées<br>Invariants (cf. tableau et logigramme ci-après)<br>Savoir mener un diagnostic, dire quelque chose de difficile, aider à construire un plan d'action, aider à travailler sur la motivation |  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>  | Mode de conduite de l'entretien (présentation par l'accompagné, sur la base du ressenti ou de l'auto-évaluation)<br>Orientation de l'entretien selon le diagnostic effectué et au regard des priorités telles que l'engagement, les compétences clés, etc. |
|   | <b>Contrat de performance</b>   | Dans le cadre de l'efficacité demandée par la prescription, un engagement au prorata de l'engagement de l'accompagné est évoqué<br>Répondre à l'ambition de la mission ci-dessus   |

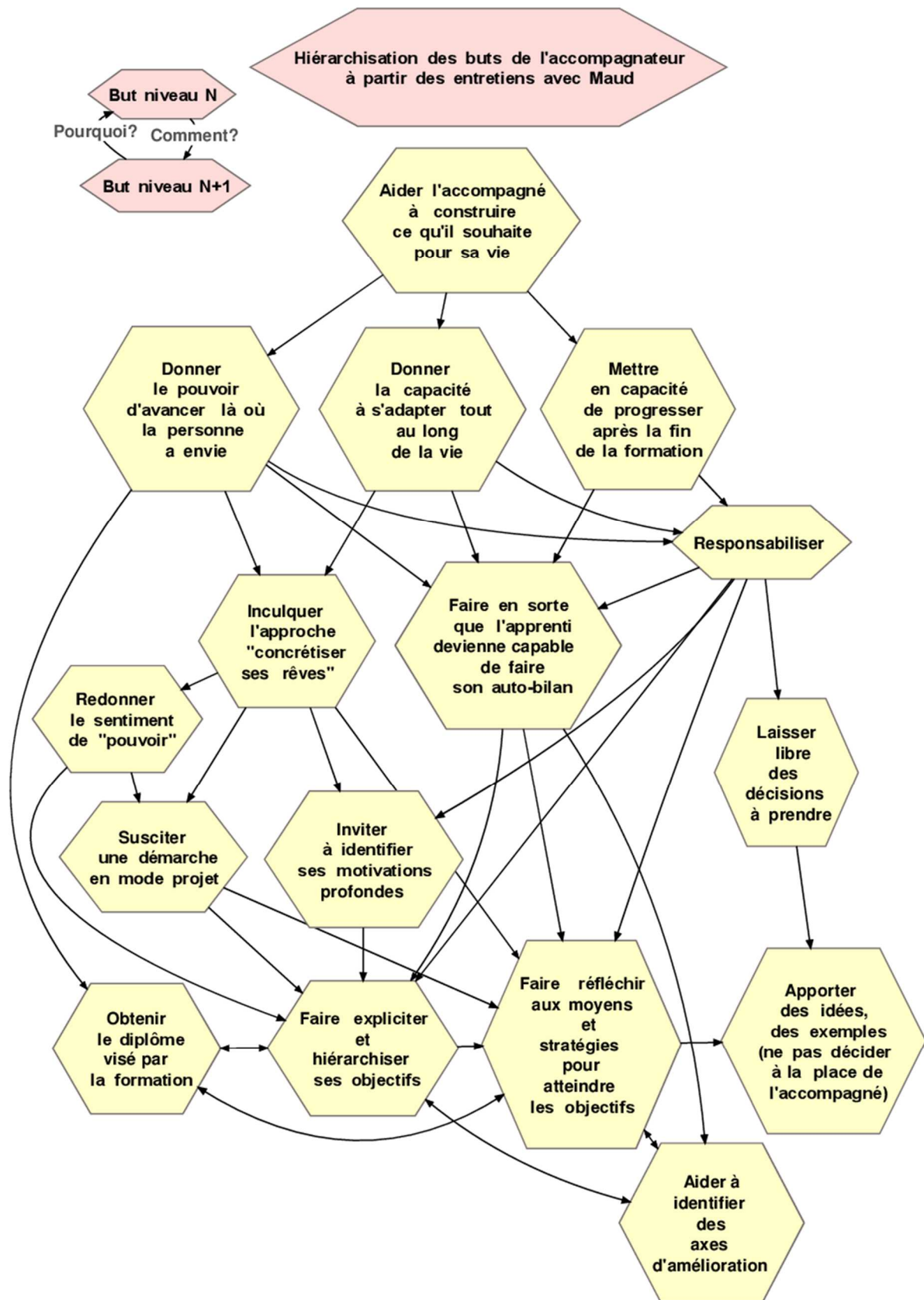
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |                            |   |
|---|----------------------------|---|
|   | <b>Gestion des risques</b> | Le risque de cassure de la relation est le point de vigilance permanent, essentiel.<br>Le manque d'engagement de l'accompagné est le facteur majeur de non-réussite au diplôme ; s'il est détecté, c'est un axe prioritaire pour la conduite de l'entretien |
|   | <b>Gestion du temps</b>    | Est objet d'optimisation ; est parfois source de fatigue, de regrets et de difficultés<br>Visée au-delà de la formation, tout au long de la vie<br>Sait aussi choisir et attendre le moment propice   |

Maud prête une attention particulière à expliciter son système d'intentions et il va être présenté maintenant.

### **11.3.1.1 Le système d'intentions**

Maud se distingue de Francis par la formulation d'un intérêt poussé pour les motivations. Elle explicite de nombreux concepts et variables. Elle porte une attention toute spécifique aux motivations de l'accompagné, et l'expliquant, c'est son propre système d'intentions qu'elle présente (cf. Figure 10 Système d'intentions d'une accompagnatrice, Maud).

Figure 10 Système d'intentions d'une accompagnatrice, Maud



#### *11.3.1.1.1 Remarques sur la construction du schéma*

Avant d'en tirer des conclusions sur le système d'intentions de Maud, je souhaite faire deux remarques sur la construction du schéma qui va présenter ce système.

La première remarque réside dans la nature des liens logiques qui organisent le système dans le schéma. Ce sont des liens à double sens, plutôt du type pourquoi (sens ascendant) / comment (sens descendant). Cette logique prévaut sur celle que j'ai déjà utilisée pour les logigrammes de conduite de séquences d'entretien et qui est à dominante séquentielle. Dans cette dernière, le lien est plutôt de nature avant (sens ascendant) / après (sens descendant). Je relativise à dessein mon propos avec le terme « plutôt », parce que parfois les deux logiques se combinent, et ce d'autant plus que l'on rentre dans le concret de l'action. Ainsi, il est difficile de choisir des moyens si avant un objectif n'a pas été défini. Et le pourquoi du choix d'un moyen réside dans le souhait d'atteinte de cet objectif.

La deuxième remarque concerne la place faite à « obtenir le diplôme visé par la formation ». L'accompagné ayant choisi la formation, cet objectif oriente l'action de l'accompagné pendant les trois années de la formation. De ce fait, il organise les objectifs qui en dépendent. D'un autre côté, obtenir le diplôme n'est qu'un moyen au regard d'objectifs de niveaux plus globaux comme « avancer là où la personne a envie ». En même temps au démarrage de la formation, il n'est pas certain qu'« obtenir le diplôme » corresponde aux motivations profondes de tous les apprentis. Sinon, pourquoi y aurait-il des réorientations ? Cette réflexion m'a conduit au positionnement et aux interactions de « Obtenir le diplôme » tels que figurés sur le schéma.

#### *11.3.1.1.2 Des intentions d'autonomie i.e. de maîtrise des situations dynamiques*

L'examen du système d'intention proposé par Maud rejoint les fondamentaux de l'accompagnement. Maud souhaite développer l'autonomie de l'accompagné en lui permettant de se développer par lui-même après la formation.

Mais pour ce faire, ce qu'exprime Maud n'est autre que de rendre autonome l'accompagné dans la maîtrise de son système de maîtrise des situations dynamiques. En effet, elle l'invite :

- à nommer et à gérer son système d'intention
- à choisir des moyens cohérents avec les intentions (les moyens sont à entendre dans un sens large qui intègre à la fois les compétences, comme les compétences clés, et les situations potentielles de développement comme le choix et la configuration de la mission en entreprise)
- à effectuer son propre contrôle de son action et à la réajuster (ce qui nécessite de disposer de représentations appropriées et d'accepter la confrontation à la réalité des situations)
- prendre ses décisions (traiter le compromis cognitif)

#### *11.3.1.1.3 Intentions et contrat de performance/ambition*

L'apprentissage, par l'accompagné, de ce système de maîtrise des situations dynamiques dépasse l'ambition de la seule obtention d'un diplôme. La perspective est aussi dans la poursuite de l'apprentissage du métier. Mais elle va encore au-delà avec l'adaptation, à première vue professionnelle, tout au long de la vie. Finalement, l'ambition de Maud, avec ce système d'intentions, est formulée comme rendre capable l'accompagné de « construire ce qu'il souhaite pour sa vie ». L'intention de l'apprentissage proposé à l'accompagné pourrait être de savoir construire, conduire, piloter sa vie en devenant autonome dans la gestion de son système de maîtrise des situations dynamiques, grâce à un apprentissage centré sur l'activité professionnelle.



Maud avait noté qu'il lui semblait qu'elle allait plus loin dans ce registre de la motivation qu'un autre accompagnateur qui se limitait à l'horizon de l'obtention du diplôme. Francis lui-même, quand il s'est agi des questions d'orientation d'Isabelle, a eu pour argument le gaspillage de temps, puis les capacités d'Isabelle, mais peu les motivations profondes (qu'il a seulement abordées dans l'autodebrief en mentionnant la passion des débuts d'Isabelle).

### **11.3.2 Les grandes dimensions de la conduite de l'entretien chez Maud**

En complément du système d'intention, je propose une synthèse des invariants utilisés par Maud pour la conduite de son action sous la forme d'un logigramme organisé autour d'une logique séquentielle. A des fins de mise en page, ce schéma a été divisé en quatre parties :

- Partie A : établir un diagnostic
- Partie B : instaurer une qualité relationnelle suffisante si quelque chose de difficile, pour l'accompagné, est à dire
- Partie C : rechercher les causes d'une difficulté ou d'un écart
- Partie D : diagnostiquer le niveau d'engagement

Les parties B, C et D ne sont pas reliées entre elles sur le logigramme, mais sont reliées à la partie A.

Figure 11 Conduite de l'entretien, Maud, Partie A : Etablir un diagnostic

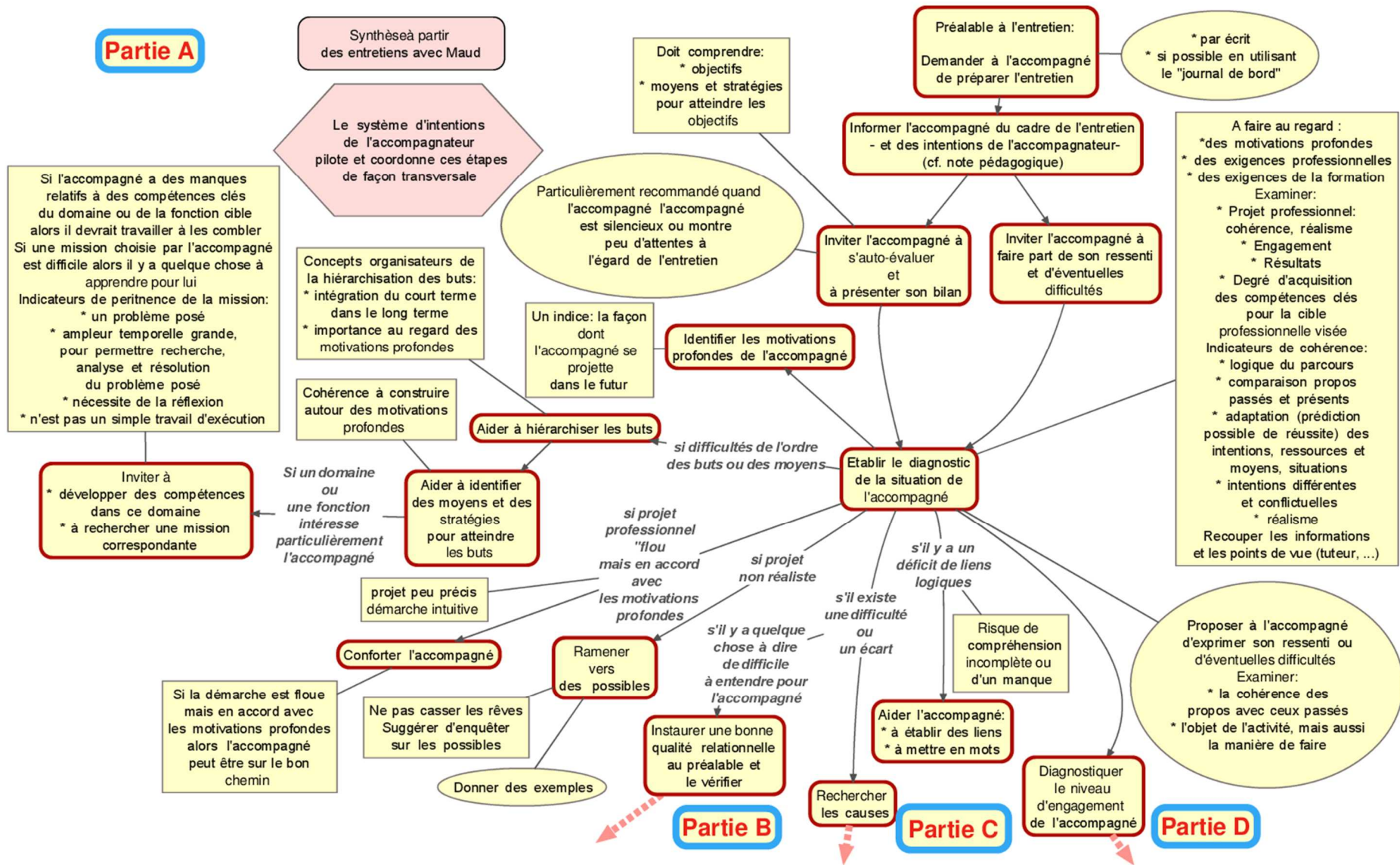


Figure 12 Conduite de l'entretien, Maud, Partie B: instaurer une qualité de relation

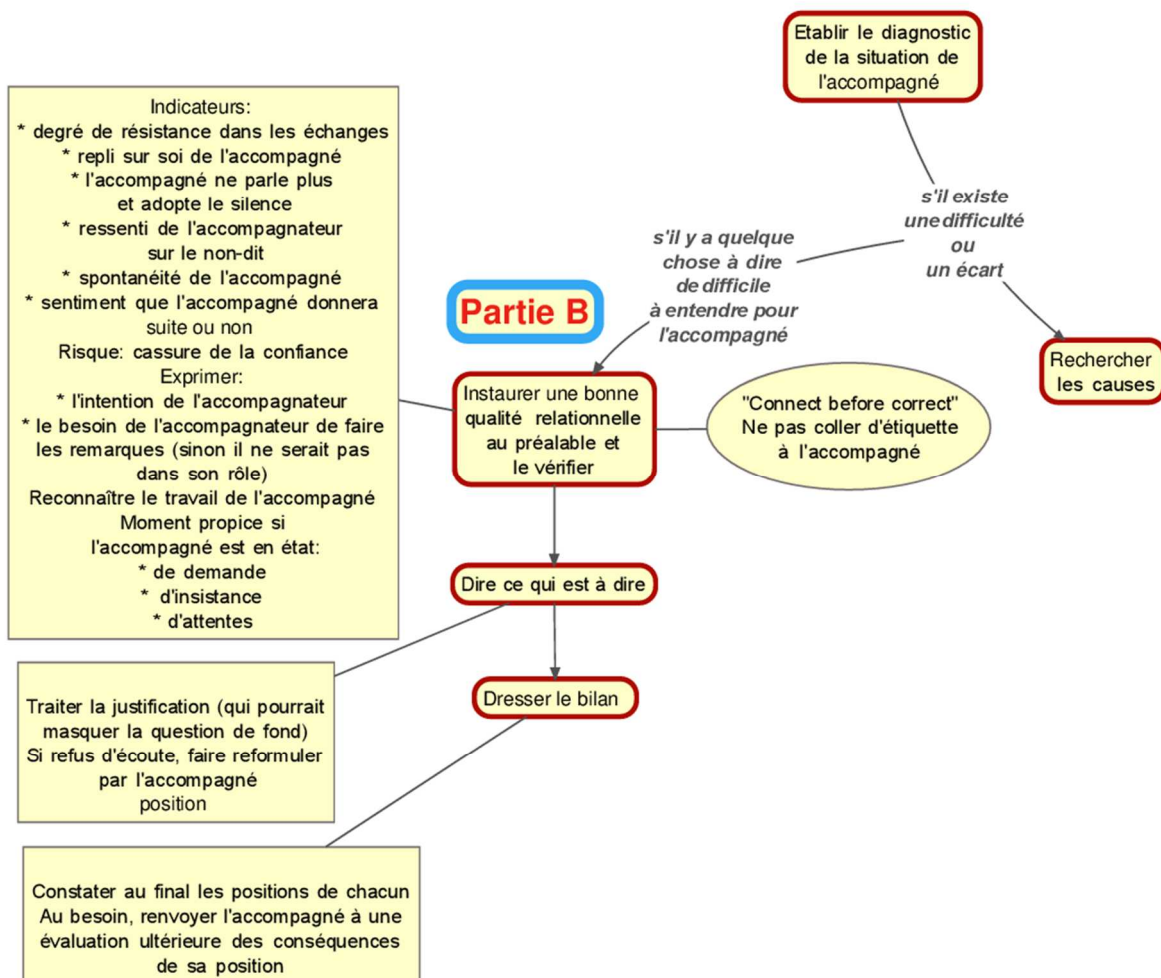


Figure 13 Conduite de l'entretien, Maud, Partie C : rechercher les causes

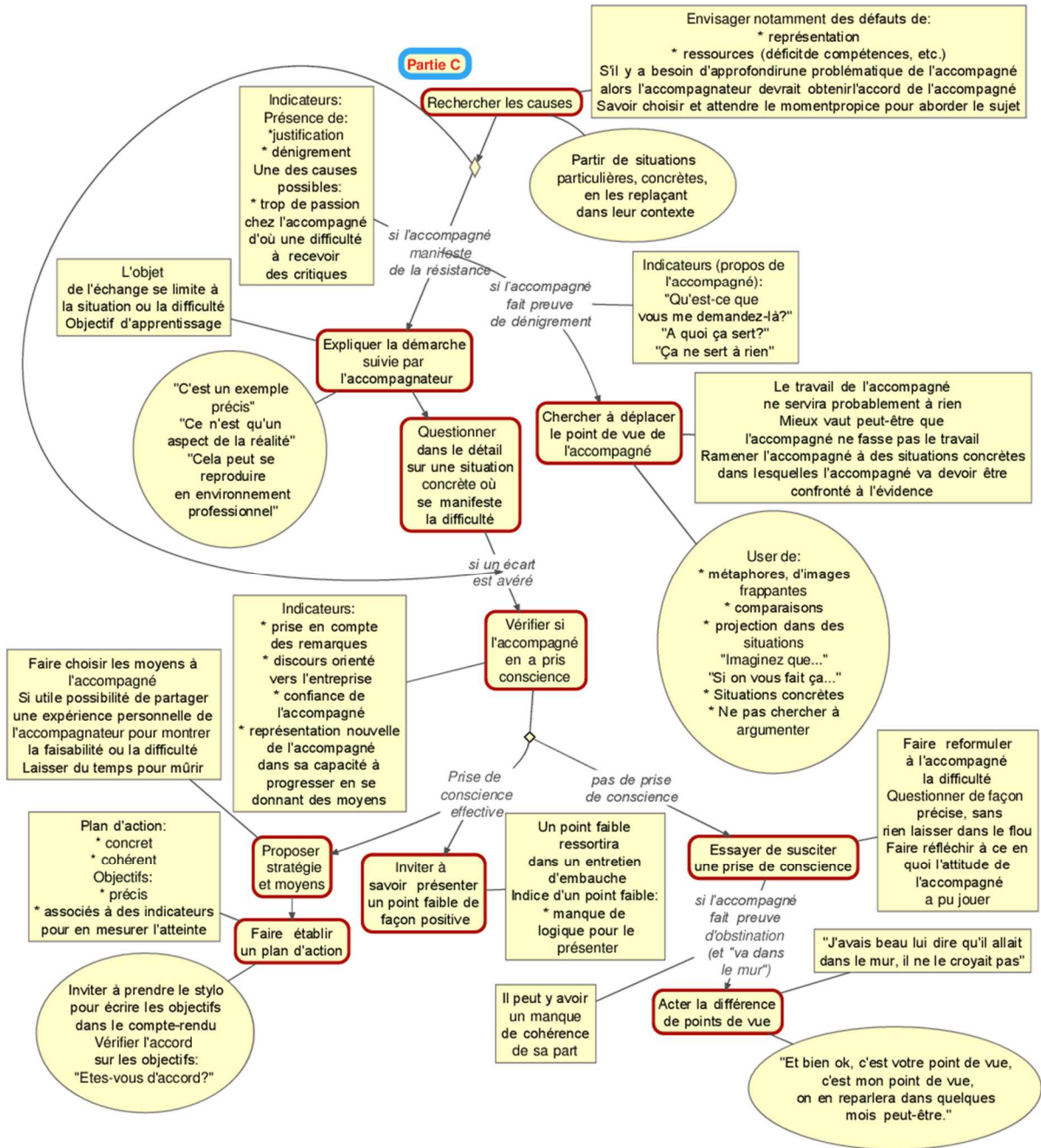
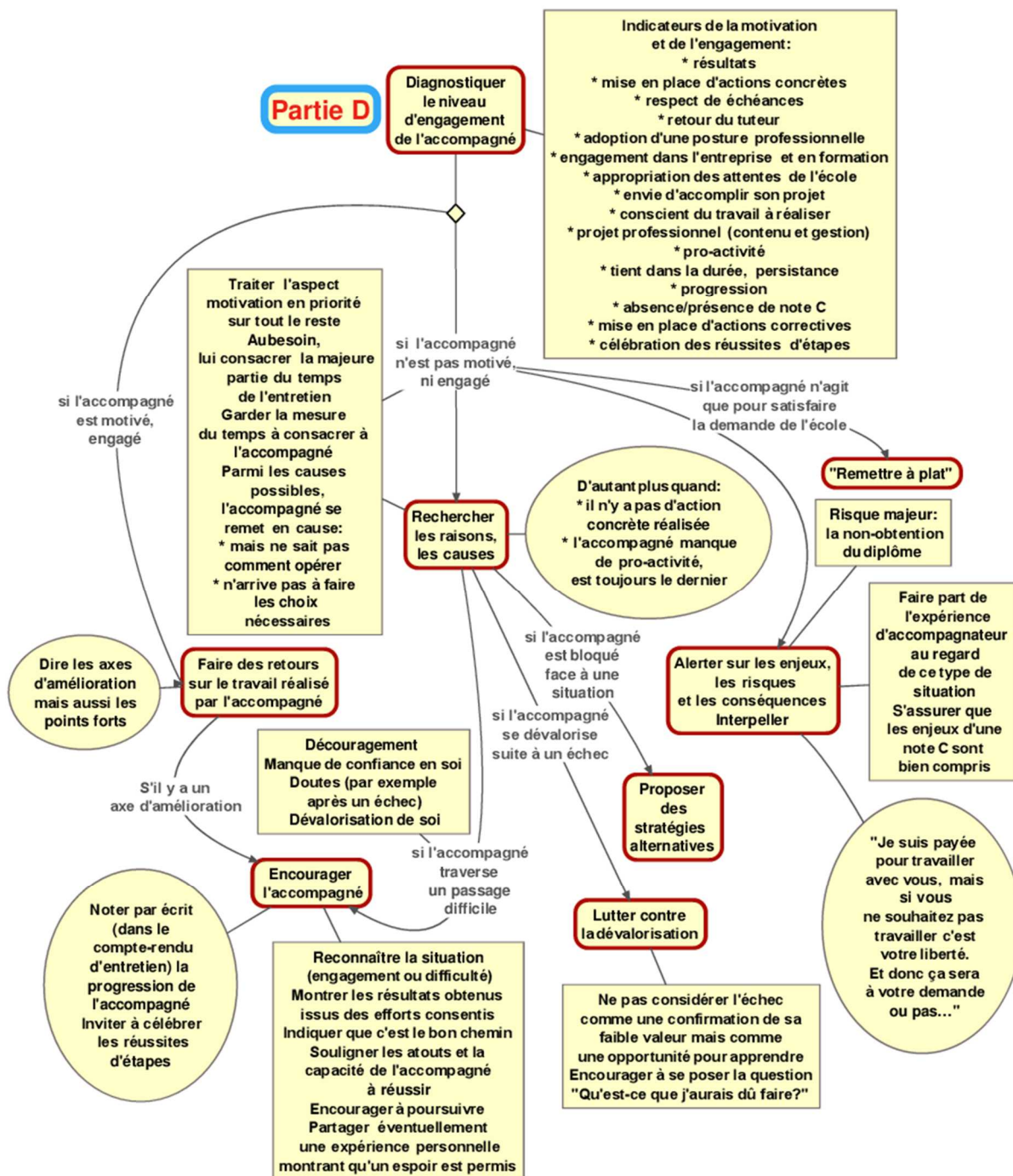


Figure 14 Conduite de l'entretien, Maud, Partie D : diagnostiquer le niveau d'engagement



### **11.3.2.1 Remarques sur la construction du logigramme**

Ce logigramme est à prendre comme un séquençement possible de points de passages obligés pour certains, conditionnels pour d'autres. Cette représentation ne rend pas compte des possibilités de passage d'une branche à l'autre au cours de l'entretien, ni de l'apport d'informations que chaque séquence est susceptible d'apporter aux autres. Enfin, certaines séquences du logigramme peuvent compléter d'autres séquences. Par exemple dire quelque chose qui peut être difficile pour l'accompagné mobilise des propositions tenues pour vraies et des règles d'action qui sont utiles pour toute communication avec l'accompagné. Simplement, à ce stade d'une difficulté spécifique, toute la vigilance de l'accompagnateur est mobilisée et les points clés sont explicités (ce qui ne veut pas dire qu'ils ne soient pas mobilisés à d'autres moments).

Les logigrammes présentés pour Francis s'appuyaient, pour une part, sur la structure temporelle de l'entretien avec Isabelle. Ils étaient donc séquencés par nature. Ici la synthèse a été réalisée à partir des entretiens sur autodebriefs de Maud. La synthèse s'est effectuée davantage autour de thématiques et de processus ensuite rassemblés dans un séquençement issu d'une logique opératoire possible.

Le logigramme de la pratique de Maud veut fournir une vision d'ensemble des informations saillantes recueillies auprès de cette accompagnatrice. Il n'est pas exhaustif. Les paragraphes qui suivent veulent présenter ces traits saillants en repartant du logigramme mais aussi d'informations présentées dans les paragraphes précédents décrivant l'activité de Maud.

### **11.3.2.2 Traits saillants de la pratique de Maud**

Le système d'intentions de Maud oriente toute sa conduite d'entretien. En ce sens, il est un facteur déterminant de chaque séquence du logigramme.

D'autres traits saillants de la conduite d'entretien par Maud peuvent être mis en évidence en synthèse de ce chapitre. Ils se retrouvent dans les schémas ci-avant :

- Entretien la qualité relationnelle nécessaire à la co-construction
- Etablir des diagnostics
- Susciter des évolutions
- Construire autour des motivations profondes de l'accompagné et veiller à son engagement
- Gérer l'entretien

#### *11.3.2.2.1 Entretien la qualité relationnelle nécessaire à la co-construction*

La préoccupation d'entretenir une qualité relationnelle suffisante à ce que la co-construction de l'entretien puisse s'opérer existe de façon transversale à toutes les séquences. C'est probablement l'objet du principal compromis cognitif à trouver pendant l'entretien, surtout quand celui-ci est difficile (cf. Figure 12 Conduite de l'entretien, Maud, Partie B: instaurer une qualité de relation). L'entretien est qualifié par Maud de difficile notamment quand l'accompagné fait preuve de résistance. Dans ce cas, le dilemme de l'accompagnateur a pour pôles :

- tenir son rôle et dire en vérité les axes de progrès
- éviter de provoquer un désengagement de l'accompagné et encore moins une cassure de la confiance et de la relation.

Maud met en avant différents indicateurs et règles d'action pour faire face à ces situations. Elles illustrent combien à ces moments la situation est dynamique et exige un réel savoir-faire. L'accompagnateur n'est pas certain du résultat. Il choisit le moment qui lui semble opportun (cf. partie B, partie C), mais en même temps la durée de l'entretien est limitée. Ce qui ne peut être abordé cette fois aura du mal à l'être dans un prochain entretien, plusieurs mois après et avec des objectifs spécifiques liés à la

période de formation. Mais Maud a aussi une proposition tenue pour vraie qui est de laisser du temps à l'accompagné pour mûrir.

Sur le plan pratique, le maintien de la relation passe par différentes qualités déjà pointées pour l'accompagnement : respect, reconnaissance, vérité, confiance, etc.

Concrètement, le savoir-faire déployé est particulièrement mis en jeu dans les situations de résistance (cf. parties B et C).

#### *11.3.2.2 Construire un diagnostic partagé*

La construction d'un diagnostic est récurrente dans la conduite de l'entretien. Elle se retrouve à un niveau global (cf. parties A et C) tout comme dans des thèmes plus spécifiques (cf. partie D).

La construction du diagnostic passe par la recherche des causes d'une difficulté ou d'un écart perçus par l'accompagné ou par l'accompagnateur (cf. parties A et C).

Dans la construction d'un diagnostic, l'une des originalités de Maud par rapport à Francis réside dans la place donnée à l'accompagné dans la gestion de l'entretien. C'est lui qui présente son auto-bilan ou qui exprime son ressenti de difficultés et cela très vite dans l'entretien (cf. partie A). Il est ainsi responsabilisé et fortement impliqué dans la co-construction de l'entretien, et du diagnostic sur sa situation propre.

Cette façon de faire donne tout de suite à Maud une idée de la représentation que se fait l'accompagné de sa situation, outre le fait que pour l'accompagné cette manière de faire offre une opportunité d'apprentissage de l'auto-bilan et de co-conduite de l'entretien. S'il y a un biais au niveau de la représentation de l'accompagné, il est alors rapidement identifié.

L'expression d'un ressenti de difficultés va directement à quelque chose qui est perçu comme difficile pour l'accompagné. C'est là probablement que l'accompagné



pense avoir besoin d'aide, mais il n'oserait peut-être pas le formuler. Mais ce n'est peut-être pas là qu'il a le plus besoin d'évoluer ?

Pour construire son diagnostic, Maud fait appel à quelques concepts qui semblent très structurants pour son activité (cf. partie A) :

- Motivations profondes
- Projet professionnel
- Obtention du diplôme
- Résultats
- Compétences clés (de l'accompagné, de la cible professionnelle)
- Adéquation objectifs/moyens
- Cohérence
- Réalisme
- Accord de l'accompagné pour être questionné

Le diagnostic de l'accompagné s'effectue, pour beaucoup, au regard des attentes professionnelles, souvent formulées chez Maud par la figure d'un recruteur.

#### *11.3.2.2.2.1 Cinq pôles de référence pour le diagnostic*

Le préalable à la construction d'un diagnostic est l'accord de l'accompagné, surtout si un questionnement un peu serré est à conduire (cf. partie C). C'est un des points cruciaux pour le maintien de la relation, en vue du succès du diagnostic, et de l'entretien.

Cinq pôles principaux semblent faire office de référence pour le diagnostic de Maud :

- les motivations profondes de l'accompagné
- compétences et capacités de l'accompagné
- ce qui est attendu d'un professionnel

- les exigences de la formation pour obtenir le diplôme visé
- le temps et son aspect dynamique (évolution de l'accompagné, moment dans la formation)

Les motivations profondes aident à jauger tout ce qui est du domaine des décisions de l'accompagné. Cela s'effectue par le truchement d'une hiérarchisation souhaitée des buts et d'une adéquation recherchée des objectifs avec les moyens et les stratégies.

Les attendus professionnels sont exprimés par Maud notamment au regard de compétences clés ou des attentes d'un recruteur (cf. parties A et C). En faisant appel à la figure du recruteur, elle convoque un enjeu directement perceptible et important pour l'accompagné : son accès à l'emploi.

Les exigences de la formation sont résumées dans le discours de Maud par l'obtention du diplôme. C'est l'objectif premier de la présence de l'accompagné en formation et du travail commun dans l'accompagnement.

La progression de l'accompagné et son évolution dans le temps sont aussi pris en compte. Le temps est à la fois une contrainte et une ressource pour atteindre les objectifs définis. Maud invite à hiérarchiser les buts entre le court terme et le long terme (cf. partie A).

Pour Maud, exigences professionnelles et obtention du diplôme ne prennent sens pour l'accompagné qu'au regard de ses motivations profondes et ne sont que des moyens pour réaliser ce qui le motive.

A l'articulation de ces pôles, le concept de cohérence semble jouer un rôle important (cf. Parties A et C). Il sera détaillé ultérieurement.

Deux difficultés majeures semblent pouvoir être à traiter :

- Le manque d'engagement de l'accompagné (cf. partie D)
- La résistance de l'accompagné (cf. partie C)

Quand les deux se combinent la situation apparaît comme particulièrement délicate.

Quand de telles situations de résistance ou de manque d'engagement se présentent l'accompagnateur devrait en chercher les causes.

#### *11.3.2.2.2 Le manque d'engagement de l'accompagné*

Maud attache une importance primordiale à détecter un manque d'engagement (cf. partie D). S'il y en a un, elle juge prioritaire de le traiter. Son expérience lui montre que c'est la cause majeure de non-obtention du diplôme.

Comme indicateurs de la motivation et de l'engagement de l'accompagné se trouvent :

- niveau des résultats
- mise en place d'actions concrètes
- respect des échéances
- retour du tuteur
- adoption d'une posture professionnelle
- engagement dans l'entreprise et en formation
- appropriation des attentes de l'école
- envie d'accomplir son projet
- conscience du travail à réaliser
- projet professionnel (contenu et gestion)
- proactivité
- persistance
- progression

- absence/présence de note C
- mise en place d'actions correctives
- célébration des réussites d'étapes

#### *11.3.2.2.2.3 Prise de conscience et résistance de l'accompagné*

Maud semble avoir pour but d'obtenir un diagnostic partagé. D'une certaine manière, cette obtention exige que l'accompagné atteigne une prise de conscience suffisante quant au manque identifié par l'accompagnateur. Cette construction passe, probablement, par une discussion pour équilibrer les représentations de l'un et de l'autre comme il a été vu entre Francis et Isabelle. Le fait que Maud place l'accompagné en situation de présentation, la place, elle, en situation d'écoute, et donc d'ajustement de sa propre représentation de l'accompagné.

#### *11.3.2.2.2.3.1 La résistance de l'accompagné*

La résistance de l'accompagné va constituer un frein à l'établissement du diagnostic ou à la prise de conscience et compliquer le travail de l'accompagnateur au point parfois de qualifier l'entretien de difficile. Cependant, des accompagnés peuvent manifester de la reconnaissance, une fois une telle étape franchie, (Maud mentionne des remerciements reçus bien plus tard).

Les indicateurs de la résistance (cf. parties B et C) qui ont été stipulés sont :

- La justification
- Le dénigrement avec des phrases de l'accompagné comme :
  - « A quoi ça sert ? »
  - « Ça ne sert à rien »
  - « Qu'est-ce que vous me demandez-là ? »

Une des causes présentée est le cas d'un accompagné passionné, acceptant mal du coup la critique.

Pour essayer de susciter la prise de conscience de l'accompagné, face à la résistance et parfois au dénigrement, il peut être retiré des propos de Maud une démarche. Cette démarche préconise de prêter une attention toute particulière à la relation. En effet, à cette étape, la « cassure » peut arriver. La conduite de l'entretien vise à l'éviter et à préserver la confiance. Les principes proposés, s'ils prévalent tout au long de l'entretien, sont exacerbés dans cette circonstance de résistance (cf. partie B).

Les indicateurs de la qualité relationnelle peuvent être :

- degré de résistance dans les échanges
- repli sur soi de l'accompagné
- l'accompagné ne parle plus et adopte le silence
- ressenti de l'accompagnateur sur le non-dit
- spontanéité de l'accompagné
- sentiment que l'accompagné donnera suite ou non

La démarche de l'accompagnateur illustrée par Maud pourrait être (cf. parties B et C) :

- Attendre, si possible, un moment propice :
  - l'accompagné est en état:
    - de demande
    - d'insistance
- Exprimer :
  - l'intention de l'accompagnateur
    - objectifs d'apprentissage
    - propos limités à une/ des situations spécifiques (pas de généralisation)

- le besoin de l'accompagnateur de faire les remarques (sinon il ne serait pas dans son rôle) :
  - besoin pour l'accompagner de maîtriser cette situation sur le plan professionnel et donc besoin d'apprendre à la traiter
- Reconnaître le travail de l'accompagné
- Questionner dans le détail sur une situation concrète où se manifeste la difficulté
- Faire prendre conscience des limites de la démarche de l'accompagné dans cette situation
- Proposer des stratégies alternatives

#### *11.3.2.2.3.2 La prise de conscience*

Le travail sur la résistance de l'accompagné s'achève, a priori, là où débute la prise de conscience...

Les indicateurs de la prise de conscience (cf. partie C) peuvent être :

- prise en compte des remarques
- discours orienté vers l'entreprise
- confiance de l'accompagné
- représentation nouvelle de l'accompagné
- dans sa capacité à progresser en se donnant des moyens

La prise de conscience pourrait être apparentée à un processus au cours duquel l'accompagné accepte de mettre en doute la pertinence de son système de représentation pour, progressivement, valider la pertinence d'un nouveau système. Le processus devrait aboutir à l'intégration de nouvelles représentations et selon le cas de nouvelles ressources.

Ainsi, la prise de conscience semble, au regard des informations présentées par Maud, ouvrir la voie d'un processus dont les étapes seraient :

- la confrontation à l'insuffisance des représentations et moyens actuels
- l'ouverture à des représentations à des ressources possibles, plus efficaces
- la connaissance ou l'espérance de moyens pour acquérir les éventuelles ressources nécessaires
- l'espérance en ses capacités pour acquérir les nouvelles ressources
- la validation de l'acquisition des nouvelles ressources et de leur efficacité
- l'évolution du système de représentation en conséquence

Les représentations et les ressources sont étroitement associées. Implicitement, elles le sont aussi avec les intentions. Comme déjà dit, les représentations s'appuient sur des ressources disponibles et connues. Faire bouger les représentations peut nécessiter de faire bouger les ressources, et inversement une modification de ressources impacte les représentations. Si Tony qui souhaite être chef de projet, acquiert les compétences clés en communication qui lui manquent, alors il sera probablement plus efficace dans les situations de réunion, et il y déploiera son potentiel et pourra s'y épanouir. Il pourra analyser différemment les situations et avoir des représentations nouvelles sur ce qu'il est en mesure d'y faire. A l'inverse, ne maîtrisant pas la communication, il pourrait se trouver rejeté. Il pourrait avoir une représentation étriquée de ses possibilités d'action, et en final il pourrait perdre en estime de soi et serait peut être conduit à remettre en cause son orientation professionnelle, comme Isabelle était tentée de le faire...

### **11.3.2.3 *Susciter des évolutions***

Une fois le diagnostic posé, et en acceptant cette étape puisse se faire de façon progressive, par itérations, l'enjeu de la conduite de l'entretien réside dans ce que

l'accompagné s'approprie ce diagnostic en tout ou partie afin de s'engager dans les évolutions escomptées.

Maud semble avoir fait particulièrement évoluer ses accompagnés dans quatre registres :

- Les motivations profondes et l'engagement
- Les représentations
- Les objectifs et les moyens
- Les compétences clés

#### *11.3.2.3.1 Des Motivations profondes et de l'engagement*

Le travail essentiel autour des motivations profondes semble être de deux ordres (cf. partie A) :

- leur identification avec la hiérarchisation des buts
- leur déclinaison en démarche projet avec des plans d'action (objectifs et moyens)

Ce travail devrait donner du sens à l'action de l'accompagné et donc favoriser son engagement.

Maud veille aussi à laisser libre l'accompagné dans ses décisions.

L'engagement tient aussi à la reconnaissance par l'accompagnateur de l'accompagné au travers de la valorisation des résultats, des efforts, de nouvelles démarches mises en œuvre (cf. partie B). Les encouragements sont nécessaires, particulièrement pour ceux qui traversent des étapes difficiles (cf. partie D).

Si le manque d'engagement de l'accompagné dans la formation rend difficile un entretien de coopération, qui ne présenterait alors pas beaucoup de sens, le but de l'accompagnateur est d'essayer de trouver les causes à ce désengagement puis de faire en sorte que l'accompagné se confronte à la situation et aux conséquences de



son attitude. Charge à lui d'en tirer les conséquences. L'accompagnateur est là pour l'aider, mais dans la mesure où l'accompagné est aussi prêt à donner de lui. La co-construction ne peut s'opérer en l'absence d'un des acteurs. Le fondement même de l'accompagnement est mis en cause, et le rôle de l'accompagnateur est malgré tout d'essayer de faire bouger l'accompagné et à défaut de dresser le constat de la posture prise et des risques encourus par l'accompagné (notamment le risque de non-obtention du diplôme).

Pour susciter l'engagement de l'accompagné, les pratiques de Maud sont essentiellement (cf. partie D) :

- rechercher les causes d'un manque d'engagement
- alerter sur les enjeux et les conséquences
- montrer les points forts et encourager si l'accompagné engagé traverse un passage difficile

#### *11.3.2.3.2 Objectifs, moyens et plan d'action*

La prise de conscience de l'accompagné d'une situation présentant un écart entre l'état actuel de son système de maîtrise des situations dynamiques et celui qu'il devrait atteindre pour maîtriser les situations professionnelles dans lesquelles il souhaite exercer son métier devrait se traduire par la mise en place d'un plan d'action.

##### *11.3.2.3.2.1 Les objectifs*

L'état visé est décrit au travers d'objectifs précisant ce dont devrait être capable l'accompagné, comme des résultats à obtenir au regard de paramètres de situation (par exemple pour Tony, savoir communiquer pour animer une réunion de projet avec des interlocuteurs différents et pour produire la réalisation du projet avec une coopération effective et durable des partenaires).

Des grandes catégories d'objectifs se trouvent choisis, à savoir ceux qui :

- répondent au système d'évaluation de la formation en vue d'obtenir le diplôme
- visent des étapes nécessaires pour décider du projet professionnel
- correspondent à des compétences clés pour le métier

Autrement dit, les objectifs déclinés dans les plans d'action correspondent aux grandes intentions de l'accompagnateur qui sont d'aider à :

- obtenir le diplôme
- s'orienter
- se préparer à exercer le métier d'ingénieur

#### *11.3.2.3.2.1.1 Les compétences clés*

Les compétences clés sont celles indispensables à l'exercice d'une fonction cible. L'accompagnateur semble devoir les avoir identifiées, au moins pour les fonctions cibles les plus courantes.

Bien entendu, les fonctions cibles se définissent au regard des motivations profondes, mais aussi d'un certain réalisme. Le compromis cognitif à réaliser par l'accompagnateur est de ne pas « casser les rêves » de l'accompagné tout en l'invitant à un projet qui puisse aboutir. L'accompagné doit traiter le même objet de compromis cognitif, mais lui en est l'acteur, et celui qui en tirera bénéfice ou en paiera les conséquences.

Un manque détecté sur des compétences clés devrait faire l'objet d'un plan d'action.

#### *11.3.2.3.2.2 Les moyens*

Maud détaille peu le contenu des moyens, mais y fait référence avec insistance. Cela semble en cohérence avec son souci de ne pas imposer des moyens à l'accompagné mais de faire en sorte qu'il en choisisse.

Les « moyens » semblent un terme générique qui correspond aux modalités concrètes d'application de stratégies :

- d'apprentissage (connaissances et compétences)
- de construction de l'orientation
- de préparation à l'obtention d'un emploi (étapes du projet professionnel)

Parmi les moyens, les situations potentielles de développement semblent avoir un rôle majeur.

#### *11.3.2.3.2.2.1 Les situations potentielles de développement*

Une famille de moyens majeurs dont dispose l'accompagné pour évoluer réside dans les situations potentielles de développement dont il peut se saisir. Les missions en entreprise figurent au premier rang d'entre elles, avec au final le projet de fin d'études (représentatif d'une mission d'ingénieur). En la matière, l'accompagné a des choix à faire.

L'accompagnateur aide l'accompagné à comprendre qu'il est attendu de lui d'être actif dans ces choix et dans la définition de ces situations. Par elles, l'accompagné peut acquérir l'expérience nécessaire à la construction de ses compétences. Il peut ainsi se confronter aux situations dynamiques qu'il devrait être en mesure, à termes, de maîtriser. Il peut ainsi diagnostiquer son système de maîtrise de ces situations, en percevoir les points forts et faibles et le faire évoluer en conséquence.

Les situations potentielles de développement qui, a priori, offrent justement le plus gros potentiel sont les missions en entreprise. L'accompagnateur devrait avoir des indicateurs pour aider l'accompagné à en évaluer la qualité, comme :

- Le fait qu'un problème soit posé
- L'ampleur temporelle grande, pour permettre recherche, analyse et résolution du problème posé

- Un sujet qui :
  - nécessite de la réflexion
  - n'est pas un simple travail d'exécution

#### *11.3.2.3.2.3 Le plan d'action*

Objectifs et moyens se déclinent dans un plan d'action, partagé entre l'accompagné et l'accompagnateur.

Plusieurs propriétés de ce plan d'action sont précisées par Maud :

- Concret et cohérent
- Objectifs précis
- Avec des indicateurs pour évaluer la réussite
- Moyens en adéquation avec les objectifs
- Des échéances (c'est implicite dans les propos de Maud ; le plan d'action est une planification associant aux objectifs d'apprentissage des délais)

#### **11.3.2.4 *Activité centrée sur les motivations profondes et l'engagement de l'accompagné***

L'activité de Maud donne une place centrale aux motivations profondes de l'accompagné (cf. partie A) et à son engagement (cf. partie D).

Ces points ont largement été détaillés précédemment, car ils font l'objet d'une attention particulière de Maud au niveau du diagnostic, puis des évolutions à susciter chez l'accompagné. Ils ne seront donc pas repris maintenant, mais il me semblait essentiel de souligner le rang tenu par ces concepts dans l'accompagnement opéré par Maud au cours de ses entretiens.

#### **11.3.2.5 *Gérer l'entretien***

La gestion de l'entretien par Maud reprend des points précédents à savoir :

- donne une partie des rênes de l'entretien à l'accompagné en lui faisant présenter son auto-bilan ou son ressenti sur des difficultés
- gère la tension entre dire ce qui est à dire et maintenir une relation de confiance, quel que soit le profil ou les situations de l'accompagné
- construit autour des motivations profondes de l'accompagné et veille à son engagement
- gère le temps et notamment le moment propice pour dire ce qui est difficile à entendre, ou le temps à accorder à un accompagné qui montre peu d'engagement
- coordonne les différentes phases de diagnostic et de construction de plans d'action

L'activité de l'accompagnateur, pendant l'entretien, apparaît ici aussi comme une activité multitâche, nécessitant de multiples décisions à prendre au fil des échanges.

Si les grands principes organisateurs se dessinent, leur mise en œuvre dans l'instant, au cours de l'entretien, reste peu évoquée par Maud.

### **11.3.3 Thèmes de l'entretien**

Les traits saillants de la pratique de Maud vus ci-avant soulignent peu les thématiques de l'entretien. Elles ressortaient avec davantage d'acuité dans la pratique de Francis, à savoir :

- Matières académiques
- Anglais et langues vivantes
- Etudes et projets en école
- Formation en entreprise
- Posture métier (ingénieur)
- Projet professionnel

Cela ne veut cependant pas dire qu'elles ne sont pas les mêmes chez Maud. Ses propos dans l'autodebrief recouvrent ces thématiques et l'examen que j'ai fait des entretiens de Maud avec ses accompagnés montre leur présence.

L'analyse de l'entretien accompagnateur/accompagné passe par les séquences temporelles de l'entretien et donc par des thématiques objets des interventions sur un temps donné. L'analyse des entretiens sur autodebriefs porte sur la conduite de l'entretien par l'accompagnateur. C'est une approche synthétique qui s'affranchit des étapes temporelles, sans en minimiser la prise en compte et les contraintes, pour dégager les grands invariants de cette conduite. En cela, il semble que Maud ait développé une réflexion conceptuelle très poussée sur sa pratique. Elle dégage des invariants qui, d'une certaine façon, sont communs à toutes les situations évoquées. Et pour cela, elle se centre sur les motivations profondes et la mise en cohérence autour de ces motivations.

A un degré moindre, il semble que l'organisation du travail entre Francis et Maud soit un peu différente. Pour Francis, la démarche s'effectue « grosso-modo » autour des items de la grille de compte-rendu d'entretien. Pour Maud, la démarche part de l'auto-évaluation de l'accompagné ou de son ressenti de difficultés. Les deux démarches aboutissent à un compte-rendu de même type. Il est probable aussi que l'organisation de la formation et les attentes de la prescription hiérarchique ne soient pas tout à fait les mêmes entre les deux établissements, mais si je dispose de quelques indices, je manque d'éléments pour pousser au-delà cette remarque.

#### ***11.3.4 Composantes du schème de l'accompagnateur***

Les propositions tenues pour vraies et les règles d'action identifiées dans la pratique de Maud sont listées dans le tableau figurant aux annexes (Cf. Tableau 73 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Maud, p.819). Elles ont été présentées

dans les paragraphes de ce chapitre. Je ne ferai que souligner maintenant quelques points complémentaires.

#### **11.3.4.1 Domaines et thèmes**

Les principaux thèmes évoqués sont :

- Gestion de l'entretien (ex. M1, M23)
  - Posture de l'accompagnateur (ex. M6)
  - Diagnostic sur la situation de l'accompagné (ex. M60)
  - Passer un message à l'accompagné (ex. M39)
  - Plan d'action (ex. M22)
    - Objectifs et moyens (ex.M36, M37)
- Cadre de la formation (ex.M33)
- Développement de l'accompagné (ex. M4)
  - Confiance en soi de l'accompagné (ex. M50)
- Projet professionnel (ex. M11)
  - Orientation (ex. M94)
- Engagement de l'accompagné (ex. M24)
  - Encouragement (ex.M55)
  - Responsabilisation de l'accompagné (ex. M38)
- Difficultés de l'accompagné
- Prise de conscience de l'accompagné
- Formation en entreprise
  - Mission en entreprise (ex. M76)

Les principaux thèmes évoqués par Francis sont présents chez Maud, sauf les matières académiques. Maud s'est davantage centrée sur les autres aspects, mais elle aborde aussi ce domaine dans ses entretiens (cf. entretien N°33).

Par l'intermédiaire des entretiens sur auto-debriefs, Maud a plus l'opportunité d'exprimer ce qui conduit sa pratique et ce sur quoi elle prête attention dans son action. C'est sans doute pour cela que des thèmes plus transverses apparaissent plus nettement ici comme l'engagement. Maud semble présenter aussi une spécificité individuelle qui est son attention aux motivations et à l'engagement qui en découle.

#### **11.3.4.2 Le profil de l'accompagné**

Le profil de l'accompagné peut être enrichi de nouvelles variables qui, sans en faire une revue exhaustive, sont :

- Silence (M28)
- Engagement (M41, M42)
- Envie (M47)
- Echec (M50)
- Confiance en soi, doute (M51, M52)
- Conscience (M74)
- Représentation décalée (M75)
- Déficit de liens logiques (M78)
- Obstination (M79)
- Passion (M81)
- Résistance (M82)
- Dénigrement (M83)
- Projet peu réaliste (M91)

Ces caractéristiques concernent aussi bien des comportements que des situations ou encore des ressentis.

#### **11.3.4.3 Différentes fonctions des invariants de l'engagement**



Le thème de l'engagement fournit 33 propositions et règles sur 100 listées. Ce nombre donne l'opportunité d'examiner le pourquoi de tant de propositions et règles, et leur articulation. Il manifeste aussi l'importance du thème, ou peut-être également sa complexité.

Tableau 34 Propositions tenues pour vraies et règles d'action sur le thème de l'engagement (Maud)

| N° ligne | Contenu  | Fonction, intérêt pour l'accompagnateur  | Référence (M..)            | Commentaire  |
|----------|--|--|----------------------------|--|
| A        | Si l'accompagné n'est pas engagé dans sa formation, l'accompagnateur devrait y consacrer la majeure partie des échanges  | Gestion du temps et des priorités dans l'entretien<br>Niveau de priorité très élevé<br>Gestion des décisions et du compromis cognitif                                  | 44                         |  |
| B        | L'accompagnateur adapte sa conduite d'entretien selon l'engagement de l'accompagné<br>Il peut faire au prorata de l'engagement de l'accompagné   | Gestion de l'entretien<br>Gestion des décisions et du compromis cognitif<br>Gestion du temps   | 23<br>40                   |  |
| C        | Un manque d'engagement de l'accompagné peut être ressenti comme un échec par l'accompagnateur.<br>Mais l'accompagnateur ne peut pas s'engager à la place de l'accompagné   | Gestion du contrat de performance de l'accompagnateur, de son contrôle d'adaptation et du compromis cognitif sur l'engagement de la responsabilité de l'accompagnateur | 41                         |  |
| D        | L'accompagné est dans une dynamique de célébration de ses réussites, l'accompagnateur peut être confiant dans la réussite finale   | Diagnostic, pronostic de l'accompagnateur  | 56                         |  |
| E        | Si l'accompagné a un axe d'amélioration et s'il est engagé, l'accompagnateur devrait l'encourager.<br>A contrario, s'il n'est pas engagé, l'accompagnateur devrait l'interpeller   | Conduite de l'entretien à différencier selon le diagnostic de la situation de l'accompagné<br>Gestion des décisions et du compromis cognitif                           | 69<br>70                   |  |
| F        | Indicateurs de l'engagement :<br>• Résultats satisfaisants<br>• Plan d'actions concrètes<br>• Se donne les moyens<br>• Respecte les échéances<br>• Retours du tuteur<br>• Est investi à la fois en école et en entreprise<br>• Adopte une posture professionnelle<br>• S'approprie les attentes de l'école | Indicateurs de l'engagement  | 24<br>26<br>27<br>31<br>47 | S'il n'y a pas d'action concrète, il faut en rechercher les causes (M25) |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscience du travail à réaliser</li> <li>• Envie d'accomplir son projet</li> </ul>  |   |  |   |
| G | <p>Indicateurs de non-engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marque des silences</li> <li>• N'a pas d'attente à l'égard de l'entretien</li> <li>• Manque de proactivité (M30)</li> <li>• Toujours dans les derniers (M30)</li> </ul> <p>A mi-parcours (M46) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence de persistance</li> <li>• Absence de progression</li> <li>• Présence d'une note C</li> <li>• Absence d'actions correctives</li> </ul>   | Indicateurs de non-engagement               | 29<br>30<br><br>46                         | Chercher les causes d'un manque de proactivité (M30)  |
| H | <p>L'accompagné ne trouve pas de gain à s'engager</p> <p>Si un écart est constaté, s'assurer que les règles de la formation soient bien comprises avant de sanctionner (M33)</p> <p>Accompagné bloqué face à une problématique professionnelle (M47)</p> <p>L'accompagné manque de confiance en lui (M51)</p> <p>L'accompagné doute de lui et peut être sujet au découragement et à se dévaloriser (M52)</p> <p>Face à une remise en cause l'accompagné peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas savoir comment faire</li> <li>• Ne pas trouver de motivation face au choix à effectuer pour mener un changement (M80)</li> </ul> | Cause de non-engagement                     | 32<br><br>33<br><br>47<br><br>51<br><br>80 | <p>Présenter enjeux et pertes possibles (M32)</p> <p>Aider l'accompagné en suggérant des plusieurs stratégies alternatives possibles (M47)</p> <p>L'accompagnateur devrait encourager ses efforts, noter par écrit sa progression (M51)</p> |
| I | <p>Donner le stylo pour rédiger les objectifs pris et s'assurer de l'accord de l'accompagné Laisser l'accompagné choisir les moyens (M37)</p> <p>Demander à l'accompagné de s'auto-évaluer (M38)</p>  | Prévention du risque par responsabilisation | 35<br>37<br>38                             |   |

|   |  |  |                                      |   |
|---|--|--|--------------------------------------|---|
| J | Faute d'engagement le risque est de ne pas obtenir le diplôme  | Risque, conséquences encourues   | 42                                   |   |
| K | Facteurs de contexte déclenchants ou facilitants l'engagement :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiance d'un tuteur</li> <li>• Confrontation à la difficulté ou à l'échec</li> <li>• Prise de conscience que c'est une dernière chance</li> </ul>  | Facteurs de contexte déclenchants ou facilitants l'engagement                      | 43                                   |   |
| L | Si l'accompagné est engagé dans sa formation, l'accompagnateur devrait faire des retours sur les travaux réalisés  | Gestion de l'entretien : action à mener si engagement                              | 45                                   | M45 permet de reconnaître le travail réalisé par l'accompagné, de lui fournir des retours et donc de favoriser la poursuite de l'engagement |
| M | Maintenir l'engagement de l'accompagné en :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaisant l'engagement et le chemin parcouru</li> <li>• Encourageant à poursuivre</li> <li>• Notant la progression par écrit</li> <li>• Signifiant que l'engagement porte déjà des résultats, qu'il est sur le bon chemin, qu'il a des atouts (quand il doute de trop ou se relève d'un échec – M53, M54-)</li> <li>• Suggérant de célébrer les étapes réussies (M55)</li> <li>• En partageant une expérience de l'accompagnateur qui montre qu'un espoir est permis (quand l'accompagné traverse un moment difficile) (M57)</li> </ul> | Maintien et développement de l'engagement<br>Prévention du risque de désengagement | 49<br><br>51<br>53<br>54<br>55<br>57 |   |

Ce tableau suscite différentes remarques.

Plusieurs invariants peuvent se compléter. Ils ont été prélevés dans des entretiens différents. Dans un entretien, il apparaît ici que l'accompagnateur n'énonce pas tous les invariants ou tout le contenu des invariants dont il dispose. C'est sans doute l'un des intérêts des auto-debriefs que de pouvoir solliciter l'accompagnateur sur des cas différents et ainsi solliciter des informations probablement plus diversifiées.

Certains invariants sont reliés à d'autres. Souvent la validité d'un premier déclenche un second. C'est le cas par exemple du traitement d'une situation à risque. Si le risque est identifié, alors une nouvelle action est à réaliser (exemple Ligne F, l'absence d'action concrète évoquée dans M24 déclenche M25 la recherche de cause).

Deux catégories d'invariants peuvent être distinguées : ceux qui concernent la gestion interne de l'accompagnateur (lignes de A à E) et ceux qui concernent le diagnostic ou l'action sur l'accompagné (lignes restantes). Ils peuvent être mis en relation avec des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur.

Pour les premiers, placés dans le contexte de l'entretien où l'accompagnateur a pour intention d'aider l'accompagné, ces invariants indiquent :

- Que l'engagement de l'accompagné a une importance élevée et demande un traitement prioritaire (gestion des décisions et des compromis cognitifs ; prévention du risque de ne pas obtenir le diplôme)
- Que la conduite de l'entretien est à adapter selon que l'accompagné est engagé ou non (gestion des décisions et des compromis cognitifs)
- Que l'accompagnateur peut moduler son propre engagement si l'accompagné ne s'engage pas (gestion du temps)
- Que l'accompagnateur peut se sentir culpabilisé de ne pas réussir à ce que l'accompagné ne s'engage pas, mais que cet engagement ne dépend pas que de lui (gestion du contrôle d'adaptation et du compromis cognitif : jusqu'où s'engager comme accompagnateur)

Les lignes du tableau de E à M concerne davantage l'accompagné et l'action de l'accompagnateur ce dernier.

Les indicateurs de l'engagement fournissent les paramètres pour déterminer l'engagement. Ils fournissent dans le même temps des points d'entrée pour corriger un défaut d'engagement. Ce point sera repris un peu plus loin.

Mais les indicateurs semblent ne pas suffire puisque sont aussi proposés des indicateurs de non-engagement. Probablement que l'enjeu est tel, et aussi suffisamment difficile à cerner, qu'il vaut mieux que l'accompagnateur puisse raisonner par ces deux aspects complémentaires, l'un n'excluant probablement pas l'autre.

Les indicateurs de l'engagement, pour l'accompagnateur, repose sur l'observation des actions de l'accompagné et de sa performance (résultats), de sa planification (plan d'actions concrètes), de ses représentations (conscience du travail à réaliser), de sa gestion du temps (respect des échéances), de l'intensité de son intention ou de son contrôle d'adaptation (envie), des situations dans lesquelles il se place (école, entreprise) et la façon qu'il a d'y agir (posture professionnelle). De même le non-engagement se manifeste concrètement par des silences (action dans l'entretien), des manques d'attentes, etc.

Le diagnostic de l'accompagnateur semble donc porter sur un diagnostic de composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Les causes de non-engagement complète ce panorama. L'accompagné peut ne pas voir le gain à l'engagement. Il en découle qu'un travail sur l'intention et les représentations pourra être nécessaire. La proposition faite par Maud est un travail sur les enjeux et les pertes (les risques).

Il est intéressant de relever qu'un manque de ressources peut bloquer l'engagement. Ainsi travailler sur l'apport d'une nouvelle ressource (stratégies alternatives, par exemple) produire de l'engagement (la mise en œuvre de l'intention). A nouveau, l'aspect systémique apparaît : la ressource proposée devra être

suffisamment efficace pour contenir le risque à niveau acceptable au regard de l'intention et de la représentation de la situation.

Compte-tenu du niveau de risque associé à un défaut d'engagement, les moyens proposés en curatif peuvent être aussi utilisés en prévention. Reconnaître le travail, faire des retours, encourager, proposer des ressources, valoriser le travail réaliser sont autant d'actions que l'accompagnateur intègre tout au long de sa pratique. La situation avérée de non-engagement ou de risque élevée (situation de difficulté de l'accompagné) suscite simplement davantage la vigilance de l'accompagnateur et sollicite plus finement le travail dans ce registre.

#### **11.3.4.4 Invariants pour la gestion de l'entretien**

Des invariants listés se dégagent quelles règles transversales pour la conduite de l'entretien qui me paraissent importantes sans toutefois avoir été soulignées précédemment :

- L'accompagnateur se doit de dire à l'accompagné les axes d'amélioration qu'il constate ou ce qui le « choque » (M75)
- Demander l'autorisation à l'accompagné de le questionner sur un sujet (M73)
- Dire à l'accompagné ses axes d'amélioration mais aussi ses points forts (M68)
- Demander à l'accompagné l'objet de l'activité mais aussi sa manière de faire (M64)

Ces règles peuvent être intégrées par un accompagnateur expérimenté, mais peuvent faire défaut à un accompagnateur débutant. Les mettre en évidence peut être utile à des fins de formation.

#### **11.3.4.5 Situations critiques**

Les situations critiques qui se dégagent des invariants issus de la pratique de Maud ont déjà été examinées auparavant. On trouve :

- Le diagnostic de la situation de l'accompagné
- La prise de conscience d'un axe d'amélioration par l'accompagné
- L'engagement
- Dire à l'accompagné quelque chose qui peut potentiellement lui être difficile d'entendre
- Mission en entreprise (son contenu et son déroulement)

Les situations relevées chez Francis étaient plus liées à des facteurs de situation de l'accompagné et de la formation. Chez Maud sont davantage pointés les processus vécus par la personne face aux situations. Des règles d'action sont proposées par Maud en fonction de ces situations. Elles ont déjà été mises en évidence dans les paragraphes de ce chapitre (cf. par exemple les logigrammes)

### ***11.3.5 Ressources de l'accompagnateur : formules types (Maud)***

Comme chez Francis, des formules types peuvent être relevées chez Maud. Comme dit précédemment, ces formules types sont des citations des accompagnateurs dans leurs entretiens sur autodebriefs à travers lesquelles ils semblent rejouer un moment spécifique de l'entretien. Ces manières de dire leur travail me paraissent révéler des composantes essentielles de leur savoir-faire, de tours de main éprouvés.

Très rarement, elles ont été relevées directement dans les entretiens, quand elles semblaient correspondre à un tour de main intéressant (dans la perspective de formation d'accompagnateurs).

### 11.3.5.1 Questions exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques (Maud)

Des questions ressortent qui permettent l'exploration des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.

Tableau 35 questions exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques (Maud)

| Questions exploratoires – Entretiens avec Maud                                      |  | Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes  |
|---|--|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |  |  |
| <b>Mission</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   |  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)               |  | « Là on n'y est pas. Est-ce que vous êtes conscient que là on n'y est pas ? »<br>« Est-ce que vous vous rendez compte de la concurrence ? »<br>Inviter l'accompagné à se poser la question « Qu'est-ce que j'aurais dû faire ? »<br>« Imaginez que... »<br>« Si on vous fait ça... »<br>« Comment tu t'évalues ? » |
| <b>Famille de situations</b>  |  |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)                                      |  |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | « A quels indicateurs sauras-tu que tu as bien fait ton travail ? »<br>« Comment tu t'évalues ? »  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> |  |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles)                       |  |  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         | « En quoi la mission en entreprise peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ? »  |
|   | <b>Contrat de performance</b>            |  |
|   | <b>Gestion des risques</b>               | « Pour vous quel est le risque le plus fort pour lequel vous pourriez ne pas être diplômé ? »  |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  |  |

A ces composantes s'ajoute celle de la gestion de la relation avec deux questions :

- qu'est-ce que vous avez entendu de ce que je viens de vous dire ?
- es-tu d'accord ?

Quelques exemples montrent que ces formulations de Maud, saisies lors des entretiens sur autodebrief, peuvent se retrouver dans ses entretiens avec accompagnés.



La question « Comment tu t'évalues ? » [N°33, Maud, généralités] se retrouve dans une formulation voisine : « Parce d'ailleurs, comment vous vous évaluez ? L'efficacité ? » [N°20, Maud avec Corentin]

La question « A quels indicateurs sauras-tu que tu as bien fait ton travail ? » [N°33, Maud, au sujet de l'entretien N°20 avec Corentin] se retrouve dans l'entretien avec un autre accompagné : « Qu'est-ce qui va me prouver qu'à la fin vous avez fait du bon travail ? Sur quels critères ? » [N°8, Maud avec René].

La question « Es-tu d'accord ? » [N°33, Maud au sujet de l'entretien N°9 avec Paul] est utilisée comme suit dans l'entretien avec Paul : « Oui, mais les décisions que prennent vos tuteurs, vous les partagez aussi. Vous êtes d'accord avec ça ? » [N°9, Maud avec Paul].

Ces exemples montrent que ces formules types peuvent être évoquées à propos d'un entretien et y figurer, ou pas, et peuvent tout aussi bien figurer dans un autre entretien.

De ce fait, ces formules types semblent être l'expression verbale de concept organisateur pour l'accompagnateur comme ici : la représentation de l'accompagné au travers de son auto-évaluation en général, ou relative au risque ; l'accord de l'accompagné.

### 11.3.5.2 Autres formules des entretiens avec Maud

D'autres formules types sont exprimées par Maud. Elles figurent dans le tableau ci-après.

Tableau 36 Formules types (Maud)

| Formules   | Intérêt  |
|--|--|
| « je suis payée pour travailler avec vous, mais si vous ne souhaitez pas travailler c'est votre liberté. Et donc ça sera à votre demande ou pas... » | Formule pour alerter un accompagné peu investi et essayer de le mobiliser            |
| « C'est votre travail. C'est vous qui prenez les décisions. Moi, je vous fais un retour et après c'est vous qui décidez. »                           | Laisser la liberté à l'accompagné et favoriser son engagement, sa responsabilisation |

|   |  |
|---|--|
| « On est en train de revoir l'histoire, ce n'est qu'un aspect de la réalité. Mais je zoome sur celui-là parce qu'il y a quelque chose d'intéressant à tirer. »  | Formule utilisée quand il s'agit de susciter la prise de conscience d'un accompagné sur un axe d'amélioration<br>Elle permet de circonscrire le défaut à traiter sans généraliser ni enfermer l'accompagné dedans.<br>Resitue l'intention de l'accompagnateur dans une opportunité d'apprentissage pour l'accompagné |
| « Je te donne des exemples de moyen. Si tu en choisis d'autres, libre à toi. Mais je veux que tu en mettes en face [de l'objectif]. Je ne te les impose pas. Je te donne juste des idées. »<br>Exemple de suggestion, pour valoriser un handicap dans un entretien d'embauche :<br>« Voilà, je suis impatient mais en même temps je respecte tout le temps les délais, enfin ce genre de choses quoi ». | Laisse libre l'accompagné de choisir ses moyens, mais exige un choix ; devrait favoriser la responsabilisation et l'engagement de l'accompagné   |
| « Mais je n'y crois pas du tout... »<br>« Vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui... »   | Pour essayer de faire réagir l'accompagné et lui exprimer que la vision qui est la sienne semble « décalée » à l'accompagnateur  |
| « Je vous dis ça pour vous faire progresser, je comprends... »<br>« Et bien je comprends, je reconnais tout le travail qu'il y a là, mais moi j'ai besoin de dire ce qui doit être amélioré [...]... Qu'on soit d'accord pour l'entendre ».   | Dans le contexte d'un message difficile à passer à l'accompagné, stipule l'intention de l'accompagnateur et la reconnaissance du travail de l'accompagné   |
| "Là j'ai dit trois choses, j'ai l'impression que vous vous justifiez, mon but ce n'est pas que vous vous justifiez, mon but c'est que vous ayez entendu et qu'est-ce que vous avez entendu ? "<br>"Qu'est-ce que vous avez entendu de ce que je viens de dire?"   | Dans le contexte d'un message difficile à passer à l'accompagné, pointe la justification et l'écarte pour recentrer sur le problème à traiter  |
| "Et bien ok, c'est votre point de vue, c'est mon point de vue, on en reparlera dans quelques mois peut-être."   | Dans le contexte d'un message difficile à passer à l'accompagné, acte d'une divergence de points de vue et d'un retour d'expérience/bilan à effectuer ultérieurement (à défaut de pouvoir le faire maintenant et aux risques de l'accompagné)  |
| « Là je me place comme si j'étais une entreprise et que j'avais envie de vous embaucher par rapport à votre cursus... »   | Explique le point de vue pris par l'accompagnateur, ce qui peut aider à passer un message difficile (l'accompagnateur ne fait que relayer le point de vue du professionnel et rend ainsi service à l'accompagné)   |
| « Ce n'est pas forcément une bonne stratégie... »   | Remise en cause d'une démarche de l'accompagné   |

Ces formules types me paraissent avoir plusieurs propriétés importantes pour l'activité d'entretien d'accompagnement :

- Elles semblent sécuriser un passage délicat de l'entretien, comme trouver les mots justes, en une fraction de seconde, par exemple pour engager la

discussion sur une remise en cause de l'accompagné, sans perdre la relation (exemple : « on est en train de revoir l'histoire, ce n'est qu'un aspect de la réalité ) ;

- Elles peuvent constituer une sorte d'aiguillage dans l'entretien : une formule comme « pour vous quel est le risque le plus fort pour lequel vous pourriez ne pas être diplômé ? » engage les échanges sur un thème vaste et probablement pour un nombre important d'interactions ; mais les mots sont pesés :
  - le risque le plus fort oblige à aller à l'essentiel
  - la question pousse l'accompagné à formuler sa représentation
  - la non-obtention du diplôme reste au conditionnel, mais est évoquée
- Elles doivent pouvoir être mobilisées rapidement pour assurer les rôles précédents dans le cours des échanges verbaux
- Elles induisent une suite qui dépasse la seule formule type, puisque pouvant engager toute une série d'échanges
- Elles mobiliseraient donc avec elles tout une série d'invariants pour gérer les séquences qui vont suivre ; par exemple quand Maud dit : « quel est le risque le plus fort pour lequel vous pourriez ne pas être diplômé ? », il est très probable que Maud a déjà de prêtes des questions de relance, ou des prises de position en fonction du type de réponse de l'accompagné
- Elles feraient donc partie d'un ensemble de règles d'action et d'invariants associés pour le traitement de certains types de situation
- Elles ne sont pas toujours réutilisées au mot près (cf. les comparaisons ci-avant entre citation de l'entretien sur autodebrief et citation de l'entretien accompagnateur/accompagné), mais le signifié demeure le même

- Elles forment des outils verbaux, face active des concepts dans les échanges avec l'accompagné

### **11.3.5.3 Souvenirs dans l'entretien N°18**

Maud évoque l'usage de souvenirs ou d'expériences personnelles. Elle en précise l'usage qu'elle en fait : montrer une possibilité ou une difficulté. Elle évoque le doute qu'elle a pu avoir sur cette pratique et sa décision de la garder compte-tenu des retours positifs qu'elle en a eus des accompagnés et des observations positives qu'elle a faites (aide les accompagnés à parler d'eux).

Le contenu de ces expériences n'est pas évoqué dans les entretiens sur autodebriefs.

### **11.3.6 Contrôle d'action et traitement des compromis cognitifs de l'accompagnateur**

Quelques compromis cognitifs principaux à traiter par l'accompagnateur ont été déjà évoqués :

- Dire quelque chose de difficile et garder la relation
- Temps à consacrer à quelqu'un qui ne s'engage pas
- Temps disponible pour aborder le projet professionnel à un horizon post-formation
- Compromis entre le réalisme et le rêve
- Laisser ou non « aller dans le mur » ; laisser du temps pour « mûrir »

#### **11.3.6.1 Valeurs critiques (déclenchant des actions)**

Comme chez Francis, parmi les concepts et toutes les variables manipulés par l'accompagnateur, certains de ceux formulés par Maud semblent avoir un pouvoir opératoire plus grand. C'est le cas de valeurs critiques recensées dans le tableau ci-après.

Tableau 37 Valeurs critiques – Entretiens avec Maud

| Domaines                           | Principales intentions de l'entretien  |   |                                   |   |
|------------------------------------|--|---|-----------------------------------|---|
|                                    | <i>Obtention du diplôme</i>  | <i>Employabilité</i>  | <i>Développement du potentiel</i> | <i>Epanouissement</i>                                 |
| <b>Matières académiques</b>        | Note C entraîne un risque  |   |                                   |   |
| <b>Anglais et langues vivantes</b> |  |   |                                   |   |
| <b>Projets en formation</b>        |  |   |                                   |   |
| <b>Formation en entreprise</b>     | Mission ne permettant pas des mises en situation préparant au métier d'ingénieur | Mission ne permettant pas des mises en situation préparant au métier d'ingénieur<br>Acquisition de compétences clés de la cible professionnelle |                                   | Missions en adéquation avec les motivations profondes |
| <b>Posture de l'ingénieur</b>      | Engagement Adoption d'une posture d'ingénieur                                    | Comportements limitant l'efficacité relationnelle   |                                   |   |
| <b>Projet professionnel</b>        | Obtention du diplôme prioritaire sur le projet professionnel                     | Cohérence Manque dans les compétences clés de la cible professionnelle<br>Être recruté par un recruteur<br>Réalisme                             |                                   | Cohérence avec les motivations profondes              |

Les risques majeurs que cherche à contrôler Maud sont le risque de non-obtention du diplôme, celui de ne pas être recruté et celui de ne pas être en cohérence avec les motivations profondes.

### 11.3.6.2 Evolution dans le temps et gestion du temps

Comme chez Francis, l'évolution dans le temps et le temps disponible sont deux concepts importants de la prise de décision de l'accompagnateur dans son diagnostic et son action sur le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.

Les variables activées à cet effet sont par exemple :

- Propos passés et propos actuels

- Sentiment d'évolution (satisfaction d'un plan d'action, d'une prise de conscience,...)
- Résultats ou constat en lien avec le moment dans le parcours (« donner du temps pour mûrir » ou « aller dans le mur »)
- Temps disponible pour progresser (après la formation)
- Contrat de performance (réalisme et rêve)
- Horizon temporel de référence : en formation, à la sortie, tout au long de la vie.

#### **11.3.6.3 Acquisition suffisante de ressources (partage des concepts organisateurs et propositions tenues pour vraies, principalement)**

Maud fait aisément référence aux attendus professionnels symbolisés par la figure du recruteur, et aux expériences d'autres personnes que l'accompagné, notamment d'autres accompagnés et son expérience propre.

Le propos est à chaque fois un travail de composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur relatifs à la maîtrise des situations dynamiques auxquelles fait face l'accompagné. Ces éléments ne sont pas forcément à adopter en tant que tels par l'accompagné. Maud évoque la liberté laissée sur le choix des moyens. Cependant, ce faisant, elle suscite une évolution des représentations de l'accompagné, et, par voie de conséquence, de tout son système de maîtrise des situations dynamiques.

#### **11.3.6.4 Cohérence et réalisme (adaptation d'une composante avec la situation considérée)**

Ces deux concepts ont été examinés dans ce chapitre. Qu'en retenir à ce stade ?

Le concept de cohérence développé par Maud semble avoir les propriétés suivantes :

- La cohérence est une construction à opérer par l'accompagné
- La cohérence se construit autour des motivations profondes
  - Il y a incohérence quand
    - L'intention :
      - N'est pas claire ou absente (l'accompagné ne sait pas trop ce qu'il veut)
      - Est plurielle et contradictoire
      - Il manque des « liens logiques » (par exemple dans la description du parcours)
- La cohérence pourrait être source de « réconfort » (les accompagnés sont « confortés » quand on les aide à établir des liens)
- La cohérence semble s'appliquer :
  - particulièrement au projet professionnel
  - à un plan d'action
  - à un projet
- La cohérence avec les motivations profondes semble primer sur la précision du projet professionnel
- La cohérence s'exprime dans le temps
  - Vérification possible par la comparaison des :
    - propos passés et actuels
    - missions passées et présentes
- La cohérence porte sur la bonne adéquation des intentions et des moyens
  - A ce titre sont particulièrement examinées les compétences clés requises pour la cible professionnelle visée
- Le concept de cohérence semble voisin de celui de réalisme

- Les deux concepts sont associés de façon forte
- L'incohérence présente le risque que l'accompagné « aille dans le mur », donc de ne pas être adapté au réel
- Ils se rejoignent dans l'examen de la bonne adéquation des intentions et des moyens
- Les deux concepts correspondent à une construction à opérer
- Le réalisme peut s'opposer au rêve (ce n'est cependant pas incompatible)
- Le manque de réalisme est travaillé par l'accompagnateur en essayant :
  - de faire « reprendre pieds sur terre »
  - de faire se confronter au concret des situations

Partant de ces propriétés, je propose de tirer les prolongements suivants pour définir le concept de cohérence et celui de réalisme.

La cohérence me semble pouvoir être traduite comme définissant la qualité du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. En effet, le concept de cohérence relie intention et moyens/ressources en vérifiant leur capacité à traiter avec réussite des situations dynamiques envisagées par l'intention. La mobilisation réussie de moyens en vue d'une intention nécessite des représentations adaptées. A l'inverse, l'incohérence peut être la cause d'un accompagné qui « va dans le mur ». L'incohérence présente le risque de ne pas réussir. Elle semble en tout cas imprévisible.

L'intention est porteuse elle-même de familles de situations, associées globalement, dans le contexte des accompagnements étudiés, au projet professionnel de l'accompagné. La cohérence teste donc le lien d'efficacité entre intention/représentation/ressources/situation. Ce lien d'efficacité n'est autre, à mon sens, que le réalisme. Mais dans sa perspective d'efficacité, le réalisme me paraît se



focaliser sur le résultat, externe, de l'action. Le réalisme me semble, au moins en première approche, indépendant des motivations profondes. Je suggère que la cohérence, elle, associe de plus, la prise en compte des motivations profondes. Si cette prise en compte est effective, en se référant à Diel, alors l'accompagné devrait éprouver des sentiments de réalisation de soi et de plénitude plus importants. Du coup, la cohérence prend en compte aussi le retour d'information lié à l'adaptation de l'individu manifestée par les sentiments. Elle intègre la dimension interne à l'accompagné. L'intérêt du projet d'être fondé sur les motivations profondes, outre la satisfaction et un large déploiement des facultés que l'accompagné peut en retirer, c'est aussi la pérennité. Baser la construction du projet autour des motivations profondes induit une certaine stabilité (les motivations profondes ne changent pas incessamment), une robustesse face aux aléas et au temps.

Comme cela a été vu précédemment, le travail de l'accompagnateur autour du projet de l'accompagné semble n'être qu'un travail pour aider à la construction du système de maîtrise des situations dynamiques. Dire que ce système est cohérent c'est dire qu'il est possible de prédire une efficacité (suffisante, cf. Amalberti) qui dure.

La prédiction de l'efficacité du système dans le temps s'appuie également sur l'examen de l'évolution de ce système. C'est la raison pour laquelle la cohérence s'apprécie aussi au regard du passé et du présent. Elle autorise une évolution adaptative qui passe par la prise de conscience d'écarts et leur correction notamment au moyen d'apprentissages dont l'intention est concrétisée dans les plans d'action qu'évoque Maud (ainsi elle retrouve de la cohérence au projet de Marcel qui annonce avoir prévu une formation complémentaire avant d'exercer sa fonction cible).

La cohérence serait donc le nom que donne Maud à la qualité d'un système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné dont :

- il est possible de prédire une certaine réussite au regard des intentions, ressources et situations considérées
- il est possible de prédire une certaine robustesse face aux aléas et au temps, en raison de son appui sur les motivations profondes de l'accompagné et de la trajectoire d'évolution de ce système

Dans cette vision, la cohérence intègre le réalisme, car la cohérence n'est pas déconnectée de l'action et de sa réussite. Elle vise à exprimer la maîtrise des situations. A long terme, il est sans doute *réaliste* que l'accompagné s'appuie sur ses motivations profondes pour se lancer dans un projet. Ainsi, à long terme, cohérence et réalisme pourrait être confondu.

En résumé, la cohérence semble être un qualificatif désignant un système de maîtrise des situations dynamiques dont il est permis de prédire une efficacité et une robustesse dans la durée, suffisantes pour maîtriser les situations considérées. Cette appréciation est faite à un instant donné mais elle prend en compte aussi la dynamique propre du système considéré.

En définitive, la cohérence prend en compte l'adaptation de l'individu aux situations et le choix de situations adaptées par l'individu. La cohérence représenterait la qualité du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné comme réponse au compromis cognitif de base de l'être humain, à trouver entre s'adapter à soi-même et s'adapter à la situation. C'est en tout cas ce que laisse entrevoir la démarche de Maud, opérant entre les motivations profondes voire le rêve, le projet qui en découle et le réalisme qu'exige un recrutement sur le marché du travail.

#### **11.3.6.5 Sentiments d'intégrité**

Maud évoque différents types de sentiments liés à différents pans de son activité.

Tableau 38 Sentiments de... (Maud)

| <b>Intérêt particulier pour des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques davantage évaluée</b> | <b>Sentiments de Sentir, se sentir</b> | <b>Précisions</b>  |
|--|--|--|
| Adaptation générale ; la combinaison des composantes   | Satisfaction                           | Déroulé de l'entretien, plan d'action cohérent et concret  |
|  | Fatigue                                | Avoir manqué de clarté dans ses propos   |
|  | Facilité                               | S'il n'y a pas de difficulté rencontrée dans l'entretien, alors la gestion du temps est perçue comme facile.   |
|  | Échec                                  | Quand l'accompagné est dans l'échec  |
| Buts   |  |  |
| Méta-connaissance  |  |  |
| Compromis cognitif ; représentation  | Confiance                              | Un accompagné célèbre ses réussites d'étape (confiance dans sa réussite finale)<br>Un accompagné traverse une étape difficile (confiance dans sa capacité à réussir)   |
|  | Regrets                                | Ne pas avoir assez insisté pour qu'il comprenne l'intérêt de faire un bilan et de tirer des enseignements des échecs.  |
|  | Vigilance                              | Le manque d'envie ou d'intérêt de l'accompagné pour aborder un sujet<br>Il cherche à aborder un autre sujet<br>Le manque de sincérité, le « déguisement » de l'accompagné  |
|  | Frustration                            | Se limiter au court terme et ne pas disposer toujours du temps nécessaire pour aborder la dimension plus long terme<br>Ne pas pouvoir établir suffisamment des liens entre les motivations profondes et les moyens de les réaliser |
|  | Difficultés                            | Les échanges dévient sur un thème donné, comme ici sur la mission en entreprise.<br>Le sujet à traiter échappe aux échanges et le temps presse.  |
|  | Culpabilité                            | Contrôle de la culpabilité dans le cas de l'échec de l'accompagné  |
| Gestion du risque  | Rassurée                               | L'accompagné a pris conscience d'avoir développé une compétence  |
|  | Surprise                               | L'évolution manifestée par l'accompagné lors de l'entretien<br>L'accompagné demande un conseil, alors que l'accompagnateur se demandait s'il n'y avait pas une rupture de la communication   |
|  | Doute                                  | Quant à l'impact de son propos chez l'accompagné ou au degré de résistance de l'accompagné<br>Quand l'accompagné demeure dans le silence   |

Ce qui me semble intéressant ici, c'est l'expression de la fragilité de l'accompagnateur qui apparaît comme étant loin d'une maîtrise assurée de sa prestation. C'est ce que tendent à exprimer tous ces sentiments.

Par ailleurs, l'accompagnateur au cours de l'entretien a à gérer ses propres sentiments. D'un côté ils sont des indicateurs pour lui de la façon dont il perçoit la situation. D'un autre, ils peuvent nécessiter un traitement et une prise de distance de sa part comme une frustration éprouvée ou un doute.

Ces sentiments ont des enjeux relatifs aux compromis cognitifs à opérer :

- Frustration : temps à accorder au long terme ou aux motivations profondes
- Doute : insister pour essayer de convaincre l'accompagné ou le laisser réfléchir et laisser aussi le doute persister chez l'accompagnateur
- Surprise : la situation n'a pas été prévue ; la représentation et sa construction sont-ils à remettre en cause ?
- Difficulté : concerne justement un compromis cognitif difficile à établir dans la gestion du temps de l'entretien
- Echec : les moyens et décisions prises n'ont pas permis d'éviter l'échec de l'accompagné
- Culpabilité : l'accompagnateur doit-il endosser la responsabilité de l'échec de l'accompagné ? Dans quelle mesure ?
- Vigilance/confiance : remonter le niveau d'attention de l'accompagnateur ou l'abaisser
- Fatigue : les actions précédentes ont puisé dans le capital énergie de l'accompagnateur ; il lui faut gérer les ressources, le temps, les interventions pour prendre en compte une performance de l'accompagnateur qui s'amointrit
- Satisfaction : l'action menée a porté ses fruits, il est probable donc que les compromis cognitifs trouvés par l'accompagnateur aient été les bons

- Regrets : un réglage du compromis cognitif qui aurait pu être plus optimal n'a pas été choisi dans le vif de l'action
- Confiance : l'accompagné traverse une étape difficile : faut-il le laisser se débrouiller, l'aider, valider telle ou telle solution ; au final de toute façon c'est lui qui agit, mais jusqu'où l'aider, le conseiller, prôner l'avis de l'accompagnateur, faire confiance en sa capacité à trouver les solutions ?

Semblant ainsi renvoyer à la gestion du compromis cognitif et des décisions qu'opère l'accompagnateur, ces sentiments apparaissent comme des indicateurs de premier ordre. Ils sont comme une sorte de trace de la perception de l'accompagnateur sur la qualité des décisions prises face aux situations rencontrées et à leurs conséquences.

#### ***11.3.6.6 Des passages remarquables de la gestion de la relation à l'accompagné (Maud)***

La gestion de la relation est un point clé évoqué par Maud. Il a été détaillé dans le traitement de la résistance et de la gestion de l'entretien. Il ne sera pas plus développé maintenant, mais il a toute son importance dans la conduite de l'entretien par Maud avec deux dimensions fortes :

- Ne pas rompre le lien de confiance
- Avoir l'autorisation de questionner

### **11.4 Conclusions**

Les entretiens avec Maud font apparaître des dimensions complémentaires de ceux avec Francis. Le système d'intention y est davantage détaillé et le propos dégage des traits saillants de la conduite de l'entretien avec l'attention portée :

- aux motivations profondes et leur déclinaison jusqu'aux plans d'action
- à la motivation et à l'engagement de l'accompagné

- à la gestion de la relation y compris dans les tensions face à la résistance d'un accompagné
- à l'acquisition de compétences clés
- aux situations potentielles de développement que sont notamment les missions en entreprise, vues comme moyens au service des motivations profondes

Ces entretiens avec Maud montrent aussi un accompagnateur doté d'une certaine fragilité quant à l'assurance de réussir sa mission. L'accompagnateur est aussi sujet au doute ou à la fatigue, aux regrets aussi. Ces sentiments semblent fournir des informations sur les processus de traitement des compromis cognitifs. Sur ce plan, l'accompagnateur est confronté à des compromis cognitifs délicats. Avec un contrat de performance ambitieux chez l'accompagnateur, ils peuvent s'envisager comme étant à traiter dans le temps de l'entretien avec une perspective pour l'accompagné pouvant aller jusqu'à une adaptation tout au long de la vie !

Il apparaît en filigrane des interventions de Maud, la figure d'un accompagné de référence. Implicitement, il semble que Maud compare les caractéristiques du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné du moment à celles en quelque sorte « idéales » du système de maîtrise des situations dynamiques qu'aurait l'accompagné de référence. Elle travaille ensuite les écarts. L'accompagné de référence de Maud aurait un système de maîtrise des situations dynamiques dont les caractéristiques sont très voisines de celles de l'accompagné de référence décrit à partir de l'activité de Francis :

Tableau 39 Système de référence de maîtrise de situations dynamiques pour l'accompagné (Maud)

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné – Entretiens avec Maud</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b>                     | <b>Caractéristiques principales des composantes</b>  |   |
| <b>Mission</b>  | Réaliser les motivations profondes<br>Exercer un métier en cohérence avec les motivations profondes<br>Se préparer à exercer le métier préparé par la formation  |   |
| <b>Intentions</b>   | Exercer une fonction en cohérence avec ses motivations profondes et le métier préparé par la formation<br>Obtenir le diplôme<br>Réaliser les projets et plans d'action pour répondre aux exigences de la formation et acquérir les compétences pour exercer le métier dans le cadre de la/les fonctions cibles |   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                           | Avoir des représentations adaptées aux intentions et au traitement des situations que ces intentions envisagent ou auxquelles est confronté l'accompagné dans le cadre de son parcours<br>Diagnostiquer et anticiper sa position et les situations   |   |
| <b>Famille de situations</b>  | Choisir et s'adapter aux familles de situation de la formation et des fonctions ciblées dans les domaines d'activité visés   |   |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   | Réaliser des projets et missions (en formation, en entreprise, ...) tant dans les dimensions techniques que dans les relations   |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Réaliser son autoévaluation et en tirer des plans d'actions   |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Intégrer dans l'autoévaluation son ressenti des difficultés<br>Prendre en compte la cohérence avec les motivations profondes                                      |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                  | Compétences clés des fonctions cibles<br>Savoir maîtriser les situations dynamiques des domaines cibles<br>Expériences   |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Choisir la cohérence<br>Choisir des fonctions cibles, missions, projets, plans d'action, objectifs et moyens  |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Viser l'adéquation avec ce que « l'accompagné souhaite faire de sa vie »<br>Décliner le « rêve » avec « réalisme » dans une fonction cible qui permette un emploi |
|   | <b>Gestion des risques</b>   | Anticiper ce qui pourrait empêcher d'obtenir le diplôme   |
|   | <b>Gestion du temps</b>  | Intégrer la vision court terme dans une vision long terme   |
|   | <b>Gestion de l'engagement</b>   | Célébrer les réussites<br>A trouver dans la déclinaison des motivations profondes<br>A manifester par de la proactivité   |
|   | <b>Gestion des relations</b>   | Acquérir les compétences nécessaires  |

Le chapitre qui vient examinera dans d'autres entretiens ce qui peut venir en contradiction, confirmation ou complément de ce qui a été identifié jusqu'à présent.



## 12 AUTRES ACCOMPAGNATEURS

Après avoir examiné un entretien d'accompagnement dans le détail, puis les entretiens avec Maud, je souhaite présenter maintenant le résultat de l'analyse des pratiques relatives à d'autres entretiens et accompagnateurs.

Devant le volume de données dont je dispose, j'ai procédé à une prise de connaissance et une analyse partielle des enregistrements. Au final, je retiens pour l'analyse qui va être présentée dans ce chapitre deux accompagnateurs et leurs entretiens sélectionnés à partir de critères qui sont la prise en compte:

- de la pratique d'au moins quatre accompagnateurs
- des trois types d'entretien (début, milieu et fin de formation) avec dans la mesure du possible au moins deux accompagnateurs par type d'entretien (cela n'a pas été possible pour les entretiens début de formation)

Les accompagnateurs retenus sont Félix et Sylvie :

- Félix
  - Entretiens accompagnateurs/accompagnés (4,2 heures d'enregistrement)
    - 6 entretiens début de parcours (E1) : N°1 Thierry, N°2 Olga, N°3 Théo, N°4 Joachim, N°5 Elodie, N°6 Sabine
    - 2 entretiens fin de parcours (E3) : N°25 Kévin, N°26 Benoît
  - 2 entretiens accompagnateur/chercheur : debrief E1 et E3 (2 heures d'enregistrement) : N° 34 et 39
- Sylvie : Isabelle E3
  - 1 entretien fin de parcours (E3) : N°27 Isabelle

- 1 entretien accompagnateur/chercheur : N°42 (1,5 heures d'enregistrement)

Avant d'examiner l'analyse approfondie des entretiens de Félix et Sylvie, je souhaite les resituer dans le contexte des entretiens présentés au fil des chapitres précédents. C'est l'objet du tableau ci-après (Tableau 40 Entretiens objets de l'analyse approfondie) :

Tableau 40 Entretiens objets de l'analyse approfondie

| Accompagnateur | Entretien début de formation (E1)   | Entretien milieu de formation (E2)                        | Entretien fin de formation (E3)                  | Entretien accompagnateur / chercheur (entretien sur autodebrief) | Total par accompagnateur   |
|----------------|---|---|--|--|--|
| Francis        |   | N°18 Isabelle (1,2H)                                      |  | N°35 (E2) (0,7H)   | 1 accompagné<br>1,2H d'entretien accompagnateur/accompagné<br>0,7H d'entretien accompagnateur/chercheur    |
| Maud           |   | N°8 René<br>N°9 Paul<br>N°10 Tony<br>N°20 Corentin (3,7H) | N°21 Côte<br>N°22 Marcel<br>N°23 Béatrice (2,8H) | N°33 (E2)<br>N°36 (E3)<br>N°43 (E3 sur N°32 Manon) (4,3H)        | 7 accompagnés<br>6,5H d'entretien accompagnateur/accompagné<br>4,3H accompagnateur/chercheur               |
| Félix          | N°1 Thierry<br>N°2 Olga<br>N°3 Théo<br>N°4 Joachim<br>N°5 Elodie<br>N°6 Sabine (3,4H) |   | N°25 Kévin<br>N°26 Benoît (0,8H)                 | N°34 (E1)<br>N°39 (E3) (2H)                                      | 8 accompagnés<br>4,2H d'entretien accompagnateur/accompagné<br><br>2H d'entretien accompagnateur/chercheur |
| Sylvie         |   |   | N°27 Isabelle (0,6H)                             | N°42 (E3) (1,5H)   | 1 accompagné<br>0,6H d'entretien accompagnateur/accompagné<br>1,5H d'entretien accompagnateur/chercheur    |
| Total par type | 6 accompagnés<br>3,4 heures d'entretien   | 5 accompagnés<br>4,9 heures d'entretien                   | 6 accompagnés<br>4,2 heures d'entretien          | 7 entretiens<br>8,5 heures d'entretien                           |  |

Au total donc l'analyse couvre 16 accompagnés et 17 entretiens accompagnateur/accompagné, 4 accompagnateurs, 3 types d'entretiens et 21 heures

d'enregistrement (12,5 heures d'entretien accompagnateur/accompagné et 8,5 heures accompagnateur/chercheur).

L'analyse des entretiens avec Félix et Sylvie va maintenant être présentée. Cette analyse a été conduite en premier lieu à partir des entretiens sur autodebriefs. En effet, ces derniers explicitent davantage les intentions, représentations, activités de contrôle de l'accompagnateur ainsi que les invariants et formules types mobilisés par l'accompagnateur dans son activité.

## **12.1 Résultats de l'analyse des entretiens avec Félix et Sylvie**

Comme on va le voir, l'examen des entretiens avec Félix et Sylvie conforte l'analyse qui a été vue précédemment avec Francis et Maud. Il la complète sur quelques points comme la gestion du temps et la progression des accompagnés, l'évolution de la relation entre accompagnateur et accompagné au fil du temps, les sentiments et les formules types.

### ***12.1.1 Diagnostic et actions sur le système de maîtrise des situations dynamiques des accompagnés***

L'analyse de l'entretien entre Francis et Isabelle, entretien de milieu de formation, avait montré que toutes les séquences pouvaient être reliées à des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, et qu'en cela la conduite de l'entretien par les accompagnateurs concernait la maîtrise de ce système par les accompagnés.

#### ***12.1.1.1 Entretiens accompagnateur/accompagné***

L'analyse d'un entretien de début de formation (entre Félix et Elodie) et d'un entretien de fin de formation (entre Sylvie et Isabelle) montrent, de même, qu'il est possible d'en répartir toutes les séquences selon les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. L'objet de l'entretien peut s'observer en tant qu'un travail pour la maîtrise de ce système par l'accompagné.

La répartition faite dans les tableaux qui suivent se heurte cependant à une limite de représentation. En effet, comme déjà évoqué, une même proposition peut avoir été utilisée selon différentes composantes. Par exemple, la mention d'un comportement comme « être force de proposition » peut relever aussi bien de l'intention, de la représentation, du contrôle de l'action, du compromis cognitif, etc.

Les tableaux ci-après présentent cette répartition des objets des séquences selon les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.

#### 12.1.1.1.1 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretien N°5, Félix accompagnant Elodie, début de formation)

En premier lieu, je propose l'analyse d'un entretien de début de formation dont l'examen figure dans le tableau ci-après (cf. *Tableau 41 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné Ar Félix Aé Elodie E1*).

*Tableau 41 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné Ar Félix Aé Elodie E1*

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné)</b><br><b>Entretien N°5 Félix accompagnateur avec Elodie, entretien de début de formation</b> |   |   |
|--|---|---|
|  | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)   | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  |
| <b>Mission</b>   | Entretien sélection : Projet professionnel construit autour de sa passion : le matériel agricole ;<br>« motivée pour vivre sa passion où au travers de la formation d'ingénieur en apprentissage »              |   |
| <b>Intentions</b>  |   | S'engager dans des projets  |
|  |   | Présentation des étapes de construction du projet professionnel pour répondre à la question : « Qu'est-ce que j'ai envie de faire, sur quoi je vais me positionner à la fin ? » |
|  | Etre ingénieur Bureau d'Etudes, découvre l'ingénieur chef de projet, ne sait pas encore bien vers quelle fonction s'orienter, elle découvre...<br>« Je ne sais même pas ce que c'est qu'un ingénieur méthodes » | Précise les fonctions d'un ingénieur chef de projet et le compare à un ingénieur méthodes ou maintenance  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)  | N'a pas encore bien compris le projet sur lequel elle doit travailler<br>« Donc je suis sur ce projet-là et il y a eu une réunion [...] les grands patrons [...] ont parlé d'une solution et mon                | Relève l'intérêt du projet<br>« Ça a l'air sympa ça quand même »<br>« Mais [le tuteur] fait un point régulièrement, c'est-à-dire pour chaque début et fin d'alternance »        |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> ( <i>représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné</i> )<br><b>Entretien N°5 Félix accompagnateur avec Elodie, entretien de début de formation</b> |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <b>Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br><i>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)</i> | <b>Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  |   |
|   | tuteur a bien compris la solution, moi un peu moins »  |   |   |
|   | Son tuteur la suit de près   |   |   |
| <b>Famille de situations</b>  |  | Possibilités d'avoir, dans l'entreprise, des projets correspondants à la formation, selon le tuteur                               |   |
|   | Santé de l'entreprise [enregistrement coupé]   |   |   |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   |  | Des projets sont proposés au fil des trimestres, il ne faut pas hésiter à y prendre sa place                                      |   |
|   | A oublié de faire signer un document   | « Prochaine alternance tu le fais signer et tu me le redonneras. D'accord ? Moi je le signerais après. [...] »                    |   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Concours : quintile + en français   | Très bien pour l'argumentation, orthographe à travailler  |
|   |  | Concours : quintile = en anglais  | « Comment tu te trouves en anglais ? »  |
|   |  | Concours : quintile ++ en math  | « bien voir même très bien »  |
|   |  | Concours : quintile = en physique   | « pas si mal que ça »   |
|   |  | Concours : global   | « Tu n'as aucun quintile -, c'est déjà très bien. Ce qui faisait donc sur 126 à passer le concours à la session de mars tu as fini [à la fin du 1 <sup>er</sup> tiers]. C'est très bien, voilà. » |
|   | A peu travaillé la thermodynamique alors que l'évaluation approche   |   |   |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   |   | « Sur le concours, tu penses avoir bien réussi ? »  |
|   |  | Sentiment de réussite en math, mais doute<br>Sentiment de non-réussite en physique<br>Sans estimation pour le reste (« inconnu ») | Par rapport aux parties scientifiques actuelles (électricité et thermodynamique)<br>« est-ce que tu as une appréhension quelconque par rapport à ça ? »   |
| « Sinon [cf. remarques ci-dessous pour s'engager plus] ça se passe bien »   |  |   |   |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )  | A quelques bases en électricité et découvre la thermodynamique<br>Relit son cours  | Revoir les exercices et les comprendre  |   |
|   |  | Méthodes de travail pour l'ensemble des matières académiques  |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | « Il n'y a pas de souci particulier »   |   |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Valider l'ensemble des modules scientifiques et technique<br>Viser un score de 550 au prochain Toeic                              |   |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |   |
|---|---|---|
| Entretien N°5 Félix accompagnateur avec Elodie, entretien de début de formation   |   |   |
|   | Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur (# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur) | Eléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)   |
|   |   | Ne pas s'engager dans trop de projets au détriment du travail à faire en anglais  |
|   | <b>Gestion des risques</b>  | Souligne la démarche en anglais, les risques et la planification (« 40 minutes par jour ») ainsi que les méthodes proposées ou à adopter ; alerte sur l'importance du travail à fournir et l'enjeu pour l'obtention du diplôme  |
|   | <b>Gestion du temps</b>   | S'acheter un agenda et planifier ses séances de travail   |
|   | <b>Gestion des relations</b>  | Entretien de sélection : réservée ; communication très authentique qui manque parfois un peu de rondeur   |
|   |   | Entretien de sélection, travail en groupe : « un bon élément dans un groupe » « avis favorable »  |
|   |   | S'enquiert de l'intégration dans la promotion « Est-ce que tu te sens bien intégrée à la promotion ? Est-ce que tu as des difficultés ? Est-ce que tu te sens isolée ou... ? »  |
|   |   | Valide une bonne intégration « J'ai mis bonne intégration dans la promotion au démarrage ».   |
|   | <b>Gestion de l'engagement</b>  | Présentation du cadre de l'entretien  |
|   |   | Entretien de sélection « motivée pour vivre sa passion où au travers de la formation d'ingénieur en apprentissage »   |
|   |   | Explique les exigences d'une posture qui n'est plus celle d'un technicien mais d'un ingénieur et principalement d'être force de proposition<br>« C'est qu'après pour un apprentissage ingénieur, pour que tu deviennes ingénieur plus tard faut que tu ailles au-delà [...] demander qu'est-ce que je fais [...] Ben, toi qui dois être force de proposition. Ben je vais essayer de m'organiser comme ça, comme ça, comme ça [...] »   |
|   |   | Informations sur ce en quoi elle pense avoir répondu aux attentes du tuteur et de la formation<br>« Et justement moi je prends des initiatives. Avant je ne le faisais pas. Donc là par exemple je me suis moi-même faite une étude de Résistance des Matériaux parce qu'eux ne font jamais ça »<br>« [...] des fois je prends quand même des initiatives ».  |
|   |   | Relativise et invite à prendre en compte la remarque du tuteur<br>« Ce qu'ils veulent c'est te pousser pour que ça se passe bien et puis que tu puisses devenir un futur ingénieur à la fin de ces trois ans. Faut le prendre de manière très positive en se disant : "qu'est-ce que je peux faire de constructif ? qu'est-ce que je peux mettre en place ?" Et faire le point et je pense que tu dois faire le point régulièrement avec eux ».<br>« Ça va venir au fil et à mesure, faut pas s'inquiéter » |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |   |
|---|---|---|
| Entretien N°5 Félix accompagnateur avec Elodie, entretien de début de formation   |   |   |
|   | Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur (# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur) | Eléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé) |
|   |   |   |

L'entretien entre Félix et Elodie a abordé, dans une approche systémique, des thèmes habituels du 1<sup>er</sup> entretien :

- Résultats du concours
- Organisation du travail
- Intégration et attentes de l'entreprise
- Projet professionnel
- Posture d'ingénieur

Un point particulier concerne l'engagement qui y est abordé à la suite de remarques du tuteur. Il y apparaît qu'Elodie ne répond pas totalement aux attentes du tuteur sur cet aspect. Cela semble renvoyer à la posture de l'ingénieur. L'engagement d'Elodie ne devrait pas se limiter à l'exécution de son travail, mais à être davantage force de proposition.

L'engagement n'est donc pas uniquement une question d'investissement dans le travail, mais aussi de forme donnée à cet investissement.

#### 12.1.1.1.2 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretien N°27, Sylvie accompagnant Isabelle, fin de formation)

L'entretien qu'a conduit Sylvie auprès d'Isabelle en fin de formation donne lieu au tableau qui suit (cf. *Tableau 42 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (Accompagnateur Sylvie Accompagné Isabelle E3)*).

Tableau 42 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (Accompagnateur Sylvie Accompagné Isabelle E3)

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |   |
|---|---|---|
| Entretien N°27 Sylvie accompagne Isabelle Entretien de fin de formation   |   |   |
|   | Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)  | Eléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)   |
| <b>Mission</b>  |   |   |
| <b>Intentions</b>   | Partir à l'international  |   |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)   |   | Retour : bons résultats<br>« Je ne sais pas si cela [les félicitations du jury] va perdurer pour le 6è, mais je ne n'ai pas trop de doute à ce niveau-là étant donné que tes notes sont plus que correctes »  |
|   |   | Retour : évolution très positive<br>« Donc une Isabelle qui faisait toujours la tête, qui n'avait pas l'air contente d'être ici, euh, qui bossait, ça sans problème, euh qui si on avait une remarque à lui faire acceptait sans problème, ce n'est pas là-dessus, mais c'était plus. Tu avais toujours des petites choses à, des petits reproches à faire à la formation, enfin toujours des petites choses à dire qui était certainement peut-être d'ailleurs je n'en sais rien justifiées mais en plus on avait l'impression qu'il y avait un sentiment de mal être, voilà. On ne te sentait pas bien en fait au sein de l'école. Donc ça c'était les premiers mois, bon ensuite tu as cerné que pour toi il valait mieux changer d'entreprise donc tu as tout mis en action pour évoluer en ce sens et je trouve que depuis que tu as changé d'entreprise cela n'a plus rien à voir » |
|   | Estime devoir travailler le fait de « m'imposer plus. Alors comme ça, ça paraît bizarre parce qu'il y a des gens qui, voilà je donnerais corps et âme pour défendre mes projets là-dessus il n'y a aucun souci, le fait est que dès qu'il y a quelqu'un qui est un petit peu plus influent là je m'efface » | Gestion des relations<br>« savoir s'imposer en fait euh d'une façon peut-être plus diplomatique que d'aller directement au conflit »<br><br>Travail sur la façon d'aborder ce type de situation   |
|   | Développer la tolérance<br>« il faudrait que je ne sais pas que j'apprenne à être plus tolérante mais bon là-dessus j'ai vraiment du mal »  | Représentation qu'aurait eue l'accompagné sur lui-même<br>« Pourtant on a réussi à travailler avec toi au début... Si tu avais été à notre place au début tu aurais fait quoi avec Isabelle? ... qui faisait toujours la gueule? »  |
|   | Représentation si elle avait été à la place des formateurs<br>« Bah je ne sais pas je crois que j'aurais... ouais j'aurais laissé le petit radeau sur le coin là et j'aurais travaillé qu'avec le groupe de radeau qui veut avancer »   | L'accompagné avait matière à progresser<br>« Ben ouais mais on avait senti qu'il y avait matière »  |
|   | Difficultés personnelles :<br>« Ouais, tant mieux, c'est vrai que j'ai du mal à travailler en équipe avec des gens qui ne sont pas investis »   | Conseils pour résorber la difficulté de travailler avec des gens qui ne sont pas investis ou pour traiter avec un interlocuteur<br>« Quand ils ne sont pas investis il faut savoir pourquoi ils ne sont pas investis il y a toujours un motif »<br>« et je pense que ce serait une bonne démarche que de lui demander clairement, bon voilà vous n'aimez pas travailler avec les femmes mais qu'est-ce qui ne va pas là dans le projet »  |
|   | <b>Famille de situations</b>  |   |



| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |  |  |
|---|--|--|
| Entretien N°27 Sylvie accompagne Isabelle Entretien de fin de formation   |  |  |
|   | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur) | Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)  |
|   | A eu deux entretiens<br>Un contrat lui est proposé dans l'une des deux entreprises                                 |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)  |  | Retour : a su changer d'entreprise<br>« tu as cerné que pour toi il valait mieux changer d'entreprise donc tu as tout mis en action pour évoluer en ce sens »  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Retour : félicitations du jury<br>« Je suis allée regarder le ... les 5 jurys que tu as eus. Donc sur les 5 jurys en fait que tu as eus tu as eu 4 fois les félicitations et au départ tu avais les encouragements. Voilà, donc ce qui était déjà bien parti ».<br>Appréciation de l'accompagnateur<br>« tu as fait à ce jour un excellent parcours »<br>« Là tu as validé très rapidement ton Toeic »   |
|   |  | Tuteur et environnement très positifs à l'égard du comportement d'Isabelle<br>« Ton tuteur était extrêmement positif concernant en fait ben ton comportement, les différentes missions que tu as pu réussir jusqu'alors au sein de l'équipe et moi quand je suis allée en fait plusieurs fois en entretien alors soit pour toi ou soit pour d'autres dans le même service à chaque fois on m'a parlé d'Isabelle d'une façon très positive Avec les secrétaires tu vois... [...] Donc c'est plutôt positif ça parce que bon ce que pensent les responsables c'est très intéressant je dirai indispensable pour l'évolution mais par contre c'est vrai que l'environnement avec lequel on évolue en entreprise c'est aussi très important et là tu eh ben j'ai eu que des louanges donc voilà ». |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Identification d'un sentiment de mal-être, puis d'un changement<br>« [...] on avait l'impression qu'il y avait un sentiment de mal être, voilà. On ne te sentait pas bien en fait au sein de l'école. »<br>« et je trouve que depuis que tu as changé d'entreprise cela n'a plus rien à voir »   |
|   |  | Identification d'un sentiment d'épanouissement<br>« [...] et puis tout d'un coup, on a vu une Isabelle sourire, s'épanouir, mais c'est vrai. »<br>« [l'avant le changement d'entreprise] moi je ne t'avais clairement jamais vu sourire ».<br>« je pense que les dernières matières que tu as eues en 3 <sup>e</sup> année t'ont peut-être un petit peu plus plu »<br>« Toi tu te sens mieux? »  |
|   |  | Se sent bien mieux<br>« Oui, c'est clair. C'est vachement mieux quand même. »<br>« Oh oui, si, rien déjà que le fait d'avoir un boulot qui est épanouissant c'est beaucoup mieux. Oh oui, c'est clair ».<br>« Quand il y a une équipe derrière soi, waouho, c'est super bien, et puis des gens qui sont investis pour nous aussi, quoi »   |
|   |  | Identification d'un sentiment de davantage de sérénité   |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Entretien N°27 Sylvie accompagne Isabelle Entretien de fin de formation   |   |   |  |
|   |   | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)  | Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)  |
|   |   |   | « Aujourd'hui je dirais que c'est un comportement plus que positif tu vois, c'est vraiment, en plus tu es sereine »  |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles)   |   |   | Savoir-faire en conduite de projet<br>« Le dernier entretien ce qui te manquait c'était l'acquisition des outils de conduite de projet. Je pense qu'entre les différents cours que tu as pu avoir [...] Tu penses que c'est bon? »   |
|   |   | Pense maîtriser la conduite de projet<br>« Là je pense qu'au niveau conduite de projet on est blindé là »   | Savoir ensuite s'adapter à l'entreprise  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                                | Sentiment de doute et d'avoir gagné en confiance<br>« En fait je doute vachement de moi et bien de tout en fait. Donc oui c'est vrai, j'ai repris un peu de confiance à dire ».<br>« Enfin, cela ne m'empêche pas de me poser des questions et compagnie, mais je ne sais pas c'est plus cadré en fait, c'est organisé »  | Les questions qui peuvent rester en fin de parcours<br>« Alors quelles sont les questions que tu te poses, là, en fin de parcours? »   |
|   |   | Décisions à prendre sur le projet professionnel ; se pose des questions sur son parcours professionnel  |  |
|   | Contrat de performance                          | Evaluation a posteriori du contrat de performance pris en anglais<br>Anglais : « Oui, je sais que j'aurais pu faire plus durant 3 mois dans un pays francophone, ce n'était peut-être pas le meilleur choix quand même »  | Validation des choix de l'accompagné<br>« Non, c'est clair »   |
|   |   |   | Décision importante prise<br>« tu as cerné que pour toi il valait mieux changer d'entreprise »   |
|   |   | Se sent moins influençable<br>« [avant de changer d'entreprise, j'étais] Plus influençable aussi. je pense bon. Oh ouais oh franchement ouais plus dans le sens suiveuse vraiment plutôt que de forger en fait mon propre avis finalement donc c'est bon »  |  |
|   |   | Proposition d'un travail [dans un domaine qui convient] mais basé sur Paris (ce qui convient moins) mais qui permettrait de partir ensuite à l'international (ce qui conviendrait bien)   | Projet professionnel : importance de la dimension internationale<br>« Ton vrai projet c'est de partir à l'international? »   |
|   |   | Des composantes du choix à faire : « se poser » ou partir à « l'international »<br>« [...] je ne sais pas, j'ai pas assez là, avoir une petite maison, être posée, avoir le job de rêve super épanouissant mais, mais c'est vrai que l'international cela a toujours été une volonté depuis déjà super petite et à chaque fois que je suis allée à l'étranger je me suis toujours sentie super bien » | Précisions sur les paramètres de la motivation et du choix<br>« Quels sont les pays en fait ou les continents dans lesquels tu te sens très bien? »  |
|   |   |   | Vigilance sur le type de pays : « C'est vrai que l'international c'est quelque chose qui peut être très très positif mais aussi comme tu l'as dit en fonction de certains pays cela peut être plus difficile à vivre donc euh il faut être vigilante sur le type de pays » |
|   | Parler salaire<br>« Vous avez parlé salaire ? » |   |  |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné) |   |  |
|---|---|--|
| Entretien N°27 Sylvie accompagne Isabelle Entretien de fin de formation   |   |  |
|   | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)  | Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)  |
|   | Niveau de salaire visé et stratégie envisagée<br>« Je pense que je vais proposer XX K€ brut. S'ils disent non par rapport à ma fourchette de salaire, et bien je pense que je pourrai revoir mes objectifs à la baisse ». |  |
|   |   | Importance de l'anglais pour l'international<br>Si l'international est envisagé alors il est d'autant plus important d'acquérir un excellent niveau d'anglais  |
|   | <b>Gestion des risques</b>  |  |
|   | <b>Gestion du temps</b>   | Partir à termes à l'international  |
|   | <b>Gestion des relations</b>  | Introduction de l'entretien et cadre   |
|   |   | Bilan au travers de l'évolution dans la période de la formation<br>« Un début de parcours avec une Isabelle un petit peu, pas rebelle, mais quelques fois un petit peu vindicative, qui n'était pas... on ne la sentait pas très bien au Cesi, euh c'est vrai que l'on avait dû te le dire »<br>« Aujourd'hui je dirais que c'est un comportement plus que positif tu vois » |
|   |   | Points encore à travailler<br>« Qu'est-ce que tu estimes aujourd'hui devoir encore travailler ? »  |
|   | <b>Gestion de l'engagement</b>  | Point de difficulté d'engagement<br>« j'ai du mal à travailler en équipe avec des gens qui ne sont pas investis »<br>Conseil pour travailler la difficulté<br>« quand ils ne sont pas investis il faut savoir pourquoi ils ne sont pas investis ; il y a toujours un motif »   |

L'entretien de Sylvie avec Isabelle montre deux grandes lignes de l'action de l'accompagnateur :

- Le bilan sur la période de formation, avec une relecture de la trajectoire de l'accompagné notamment sur le plan du comportement
- L'anticipation de l'entrée dans le marché du travail avec l'examen du projet professionnel et d'entretiens d'embauche

Il n'y a ici plus d'objectif lié à l'obtention du diplôme. Les résultats d'Isabelle ne semblent pas poser de difficulté et le temps restant pour la formation est court. Ce qui n'empêche pas Sylvie de questionner Isabelle quant aux points qui lui paraîtraient devoir encore être travaillés. Ce faisant, Sylvie stimule Isabelle à poursuivre ses

apprentissages et son évolution. Elle suscite également une réflexion chez Isabelle sur des points de vigilance.

Les thématiques couvertes dans cet entretien montre, à nouveau, un travail sur les différentes composantes du système de maîtrise des situations de formation par l'accompagné, y compris celle relevant d'un ingénieur, a minima débutant. Cette maîtrise concerne l'adaptation d'Isabelle à son parcours de formation, la façon dont elle l'a conduit et la préparation de son entrée dans le monde du travail en tant qu'ingénieur.

#### **12.1.1.2 Les entretiens accompagnateur/chercheur**

L'examen de deux entretiens accompagnateur/accompagné vient d'être fait.

Si l'on examine maintenant des entretiens sur autodebrief, on retrouve de la même façon un traitement des différentes composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Le tableau -cf. Tableau 68 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretiens sur autodebriefs avec Félix), p.771- relève des exemples pris dans les entretiens sur autodebriefs réalisés avec Félix. Une analyse identique a été faite sur un entretien sur autodebrief avec Sylvie, portant sur un entretien en fin de parcours. - cf. Tableau 69 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretien autodebrief Sylvie), p. 776-. Parfois, dans le cours de ces entretiens sur autodebrief, des références ont été faites à d'autres accompagnements. Ces mentions ont été exploitées et figurent dans les tableaux.

Ces tableaux montrent, eux aussi, la préoccupation qu'ont ces accompagnateurs de travailler avec leurs accompagnés dans les registres des buts, des représentations, des situations, des actions, des décisions, des ressources, de la gestion des risques et du temps, etc. Il est à relever que toutes les composantes ne sont pas exprimées

au sujet de chaque accompagné, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'ont pas été traitées (ou pas) lors de l'entretien accompagnateur/accompagné. Sur l'ensemble des accompagnements de Félix, il y a eu référence au moins une fois à chacune des composantes. Les variables classées dans ces dernières concernent l'adaptation des accompagnés à leur parcours de formation : résultats du concours, projet professionnel, posture d'ingénieur, formation en entreprise, etc.

Félix, comme Sylvie, ne semble pas conduire l'entretien sur l'ensemble des composantes, mais plutôt en sélectionner et approfondir certaines avec leurs accompagnés.

### **12.1.2 Le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur**

Si l'objet des entretiens apparaît, à l'issue de ce qui précède, comme le travail sur la maîtrise par l'accompagné de ses situations de formation, la conduite de l'entretien par l'accompagnateur semble s'apparenter aussi à une maîtrise de situation dynamique en vue d'aider l'accompagné dans la maîtrise de la sienne. Les caractéristiques de ces systèmes peuvent être identifiées chez les deux accompagnateurs.

#### **12.1.2.1 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (Félix)**

Le cas de Félix permet de dresser le tableau présentant des composantes de son système de maîtrise des situations dynamiques -cf. Tableau 43 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (entretiens de Félix)-.

*Tableau 43 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (entretiens de Félix)*

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur Entretiens avec Félix</b> |  |
|---|--|
| <b>Mission</b>  |  |

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entretiens avec Félix</b>  |  |  |
| <b>Intentions</b>   | Si c'est le 1 <sup>er</sup> entretien, examiner : résultats concours, niveau anglais, intégration dans la promotion, missions en entreprise, idées sur le projet professionnel [N°34 Félix Généralités]<br>Que l'accompagné puisse « élargir ses épaules » [N°34 Félix Généralités]<br>S'il s'agit d'alerter l'accompagné sur un point faible, il faut veiller à ce qu'il conserve sa motivation [N°39 Félix réf. N°26 Benoît] |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                         | Voir système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné et composantes du schème dans ce chapitre.  |  |
| <b>Famille de situations</b>  | Les entretiens début et fin de formation et leurs spécificités<br>Des risques possibles (cf. ci-dessous)<br>Personnalités faciles ou à risque  |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )   | Voir décisions ci-dessous  |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>   | Suite à une incitation de l'accompagnateur l'accompagné est devenu délégué de promotion (« je pense que si je ne lui avais pas dit elle n'en aurait pas eu l'idée ») [N°34 Félix Réf. N°6 Sabine]<br>Contrôle des interactions de l'entretien<br>« <i>Là il me l'a dit en total transparence</i> ». [N°34 Félix réf. N°4 Joachim]<br>Sentiment d'être convaincu (de la prise en compte par l'accompagné des propos de l'accompagnateur) [N°34 Félix, réf. N°3 Théo]  |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>   | Plaisir d'avoir le retour positif d'un accompagné [N°39 Félix Généralités]   |
|   |  |  |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )                                | Méthodes TOHE (examen des domaines technique, organisationnel, humain et économique pour guider l'entretien) [N°39 Félix réf. N°26 Benoît]<br>Mises en situation [N°39 Félix réf. N°25 Kévin]  |  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>   | Inciter l'accompagné à se présenter aux élections de délégué de promotion [N°34 Félix Réf. N°6 Sabine]<br>Alerter un accompagné sur un risque et fixer des objectifs en conséquence [N°34 Félix réf. N°3 Théo]<br>Rechercher des causes ou à comprendre [N°34 Félix réf. N°4 Joachim]<br>Attendre et voir [N°34 Félix réf. N°3 Théo]<br>Engager une discussion informelle [N°34 Félix réf. N°4 Joachim]<br>Traiter des priorités [N°39 Félix réf. N°26 Benoît]<br>Opérer un recadrage [N°39 Félix Généralités]<br>Etablir un diagnostic [N°39 Félix réf. N°26 Benoît]<br>Faire prendre conscience d'un problème, d'un point faible [N°39 Félix Généralités]<br>Conseiller [N°39 Félix réf. N°25 Kévin]<br>Fournir un retour positif [N°39 Félix réf. N°25 Kévin]<br>Proposer à s'engager dans des projets [N°34 Félix Réf. N°6 Sabine] |
|   | <b>Contrat de performance</b>  | Espérance que chaque accompagné « laisse une trace » de son passage dans l'école [N°34 Félix réf. N°1 Thierry]   |
|   | <b>Gestion des risques</b>   | Crainte sur l'intégration dans la promotion d'une accompagnée au profil de personnalité qui se démarque [N°34 Félix réf. N°6 Sabine]<br>Reprendre un accompagné qui a « grillé » l'école auprès d'une entreprise ; au 1 <sup>er</sup> entretien l'accompagnateur dit clairement à l'accompagné ce qu'il pense et attend de lui ; fixer des objectifs en conséquence à l'accompagné [N°34 Félix réf. N°3 Théo]  |
|   |  | Demeure dans l'attente et la vigilance « <i>J'attends de voir. Je ne suis pas convaincu</i> » [N°34 Félix réf. N°3 Théo]<br>Au 1 <sup>er</sup> entretien   |

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur<br>Entretiens avec Félix |                                |  |
|---|--------------------------------|--|
|   |                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• si l'accompagné a un BTS, orienter l'entretien vers les matières académiques</li> <li>• si l'accompagné a effectué une classe préparatoire, orienter l'entretien vers l'intégration en entreprise</li> </ul> [N°34 Félix Généralités] |
|   |                                | Si l'accompagné a des difficultés matérielles examiner avec lui des modalités d'organisation possibles [N°34 Félix Généralités]  |
|   | <b>Gestion du temps</b>        | Trajectoire type de l'accompagné dans la formation, les grandes étapes de la formation et leur impact sur l'accompagné [N°39 Félix Généralités]  |
|   | <b>Gestion des relations</b>   | Contrôle de la relation : Sentiment de décontraction de l'accompagné<br>« <i>On a discuté un peu. Comme tout allait bien, il était en totale décontraction</i> »<br>[N°34 Félix réf. N°4 Joachim]  |
|   |                                | Sentiment d'honnêteté de l'accompagné [N°34 Félix réf N°4 Joachim]   |
|   |                                | Sentiment de transparence de l'accompagné [N°34 Félix réf.N°6 Sabine ; réf N°4 Joachim]  |
|   | <b>Gestion de l'engagement</b> | Gestion « subtile » des remarques et des propos dans le cas d'un point faible à révéler à un accompagné afin d'en faire un « moment de motivation »<br>[N°39 Félix réf. N°25 Kévin]  |

Ce tableau montre que Félix conduit les situations d'entretien en agissant sur les différentes fonctions à assurer pour la maîtrise des situations dynamiques.

Félix se forge une représentation de l'accompagné au travers du questionnement du système de maîtrise des situations de formation de l'accompagné. Cette représentation est identifiée dans le tableau (Tableau 68 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretiens sur autodebriefs avec Félix), p. -771) dans la colonne « éléments mis en évidence par l'accompagnateur ».

Les décisions et actions que prend Félix, correspondent à la colonne « Eléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné » de ce même tableau.

Les propositions tenues pour vraies et les règles d'action peuvent être considérées comme des ressources internes, mais elles ne sont pas reprises dans ce tableau car elles figurent dans celui des invariants identifiés dans l'organisation de l'activité de Félix (cf. Tableau 74 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Félix).

Félix ne semble pas mettre en valeur dans son propos de motivation profonde.

### 12.1.2.2 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (Sylvie)

La même analyse peut être faite en ce qui concerne Sylvie. Elle donne lieu au tableau qui suit.

Tableau 44 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagnateur (entretien sur autodebrief avec Sylvie)

| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur Entretiens avec Sylvie |  |   |
|---|--|---|
| <b>Mission</b>  |  | Faire progresser l'accompagné [N°42 Sylvie Généralités]   |
| <b>Intentions</b>   |  | Aider l'accompagné à obtenir le diplôme [N°42 Sylvie Généralités]   |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)   |  | Écarts entre la mission en entreprise et le projet professionnel et, d'une façon générale, les écarts compromettant le projet de l'accompagné [N°42 Sylvie Généralités]   |
| <b>Famille de situations</b>  |  | L'accompagné a un point faible [N°42 Sylvie Généralités]<br>L'accompagné est confronté à des problèmes relationnels [N°42 Sylvie, réf. N°27 Isabelle]   |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)  |  | Aider à faire prendre conscience d'un point faible [N°42 Sylvie Généralités]  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | Évolution de l'accompagné et retour des jurys [N°42 Sylvie, réf. N°27 Isabelle]   |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | Crainte de passer à côté de quelque chose qui bloque la progression de l'accompagné [N°42 Sylvie Généralités]   |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles)   |  |   |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         | Décider d'envisager une réorientation, de travailler sur le projet professionnel, de faire prendre conscience d'un point faible, de vérifier une intuition [N°42 Sylvie Généralités]  |
|   | <b>Contrat de performance</b>            | Erreur de vouloir trop aider ou protéger un accompagné [N°42 Sylvie Généralités]  |
|   | <b>Gestion des risques</b>               | Travailler sur les risques que court l'accompagné [N°42 Sylvie Généralités]   |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  | Spécificités de l'entretien de début de formation [N°42 Sylvie Généralités]   |
|   | <b>Gestion des relations</b>             | Passer le relais à un autre accompagnateur si l'accompagné « agace » au point qu'un biais risque s'instaurer dans la relation accompagnateur/accompagné [N°42 Sylvie Généralités]<br>La relation avec l'accompagné peut jouer de différents registres : confrontation, confiance, considération [N°42 Sylvie, réf. N°27 Isabelle] |
|   | <b>Gestion de l'engagement</b>           |   |

Sylvie souligne des motivations profondes de l'ordre de la mission, mais n'évoque pas l'engagement de l'accompagné.

Après l'examen de la modalité systémique des situations d'entretien, des variables de ces systèmes vont maintenant être analysées.



### 12.1.2.3 Le système d'intention

Peu d'éléments nouveaux apparaissent ici au regard du système d'intention de l'accompagnateur.

#### 12.1.2.3.1 Une intention primordiale

Sylvie exprime clairement que son intention primordiale est de faire progresser l'accompagné.

*Ar : Eh bien l'espoir premier, c'est de faire progresser les élèves, ça c'est vraiment, et sur les différents points qu'ils doivent travailler, donc ça c'est vraiment euh ouhais, c'est l'élément essentiel [N°42 Sylvie Généralités]*

Pour Sylvie cela passe en priorité par aider l'accompagné à obtenir son diplôme.

Mais elle place le diplôme comme un moyen pour obtenir la fonction visée.

*Ch : [...] Et toi ta visée essentielle c'est quoi? C'est le diplôme, le métier, le?*

*Ar :: Alors, non c'est, j'avoue que c'est le diplôme en premier parce que sinon derrière ils n'auront pas forcément la fonction visée.*

#### 12.1.2.3.2 Renoncements à des intentions

Cependant, Sylvie peut remettre en cause ce niveau de hiérarchisation s'il apparaît que la formation ne correspond pas à la motivation profonde de l'accompagné. Dans ce cas, il s'agit pour elle de vérifier le bienfondé d'une réorientation et de l'accompagner éventuellement.

Ainsi, l'épanouissement de l'accompagné semble être parmi les intentions de niveau le plus élevé qui président aux décisions de Sylvie.

- ⇒ Si l'accompagné pense que la formation ne lui plaît pas du tout, qu'il ne s'y épanouit pas, alors l'accompagnateur devrait s'assurer avec lui que ce n'est pas un coup de tête et qu'il n'abandonne pas pour rien, même s'il a des qualités pour réussir

Il est à noter que cette priorité peut aller à l'encontre du seul intérêt économique de l'organisme qui perd une place et un financement dans une telle situation. Les accompagnateurs ont donc un compromis cognitif à gérer lors de telles circonstances.

*Ar : Cela dit, il y a un élève qui a abandonné en fait la formation [...] parce que c'est un élève qui ne s'épanouissait pas en fait dans la fonction d'ingénieur et qui souhaitait être technicien. Euh. Donc de labo, technicien de labo, et il n'y a que cela qui l'intéressait et il avait des facilités, pas de problème en fait tout au long de son cursus pédagogique, par contre cela ne lui plaisait pas du tout. Donc euh, là on a travaillé avec lui, vraiment pour être sûr qu'il n'abandonne pas pour rien et effectivement il n'a pas abandonné pour rien parce qu'il s'éclate et il vient dire bonjour de temps en temps et "Voilà je m'éclate dans ma fonction" et l'entreprise dans laquelle il faisait son apprentissage l'a gardé comme technicien.*

*Ch : Ah oui, d'accord, et donc là tu as travaillé avec lui sur son projet de vie enfin professionnel long terme?*

*Ar : Oui, et puis il faut faire attention que ce ne soit pas comme ça un coup de tête. Je n'ai pas envie d'être ingénieur. "Pourquoi, déjà, tu n'as pas envie d'être ingénieur parce que des ingénieurs, il y en a de toutes les formes, toutes les couleurs, voilà, donc bien comprendre pourquoi. »*

*[N°42 Sylvie Généralités]*

Sylvie et Félix parlent tous deux de la réorientation d'Elodie. Dans ce cas, le questionnement est parti de résultats « qui ne suivaient pas » dès le début de la formation, et dans la plupart des domaines (niveaux insuffisants en matières académiques, en développement personnel et dans l'entreprise). Elodie a été accompagnée, particulièrement par Félix, vers une sortie de la formation.

*Ar : Elle [Elodie] a abandonné au bout de la première année. Elle s'est rendu compte que ce n'était pas ce qu'elle voulait faire. Et je pense qu'on aurait eu un problème. Elle a passé le concours elle l'a eu, elle avait su passer les entretiens, par contre très rapidement dans les résultats ça n'a pas suivi. Et je pense que là avec du recul, elle avait un problème de ... Elle était arrivée à son seuil de ...*

*Ch : Plus sur la partie académique là*

*Ar : Oui, là c'est vraiment la partie académique et même développement personnel. Ça aurait été compliqué. [...] On s'en est rendu compte chez nous et en entreprise, les deux.*

*Ch : Et c'est elle qui est partie ? Alors, qui a décidé d'arrêter ?*

*Ar : Là c'est vrai que ça aurait peut-être été un entretien intéressant. Effectivement, mais lors d'un entretien j'ai essayé de la mettre devant « Qu'est-ce que tu en penses Elodie ? » Je lui ai posé des questions mais c'est elle qui a fait la démarche, mais elle a eu l'intelligence d'identifier qu'elle n'était pas à la hauteur aujourd'hui.*

*Ch : Donc en fait vous avez convenu ensemble qu'il valait mieux qu'elle arrête ?*

*Ar : bah je lui ai demandé de réfléchir, puis au bout de 15 jours, ça ne se passait pas bien en entreprise non plus, à l'école, tous les résultats étaient en écart, et disons, « je pense qu'effectivement, je ne suis pas faite pour ».*

*[N°39 Félix Généralités]*

Le contrôle de sa situation par l'accompagné peut donc s'opérer avec un sentiment d'insatisfaction indépendant du degré de réussite des actes (cas du premier accompagné). Pour Elodie, les ressources dont elle dispose ne semblaient pas lui permettre d'atteindre les résultats escomptés. Elle semblait être dans une situation

hors de sa zone de développement. Mais rien n'est dit de son degré de satisfaction, à elle. Après un temps de réflexion lancé par l'accompagnateur, elle a reconnu et jugé qu'il valait mieux pour elle de changer.

Dans les deux cas, les accompagnateurs ont aidé la personne dans son discernement de quitter la formation.

Dans le premier cas, l'accompagnatrice, Sylvie, a su aller à l'encontre d'une intention qui aurait pu être, pour elle, de faire obtenir le diplôme (l'accompagné en avait les capacités). C'est peut-être plus l'accompagnatrice qui a su renoncer que l'accompagné.

A l'inverse, dans le deuxième cas, l'accompagnateur, Félix, a su guider l'accompagné vers un renoncement alors que les indicateurs montraient tous des signes d'alerte.

#### *12.1.2.3.3 Prise de conscience et transmission d'un savoir-faire d'actualisation du système de maîtrise des situations dynamiques*

Il arrive à Sylvie de revenir avec un accompagné sur son évolution au fil de sa formation. Elle cite notamment le cas de Mathias. Sylvie explique, alors que Mathias était revenu remercier pour l'aide apportée, qu'elle a repris avec Mathias le chemin qu'il avait parcouru. Pourquoi ? Parce que pour Sylvie, il est important que l'accompagné prenne du recul sur la démarche qu'il a mise en œuvre et se l'approprie pour être autonome et capable de s'adapter dans le futur à des situations qui, au départ, pourraient lui poser problèmes. A cette fin, elle lui fait prendre conscience de la démarche qu'elle a suivie et appliquée à son égard. Sylvie y voit un deuxième intérêt. L'accompagné allant devenir manager, il pourra aussi employer avec bénéfice cette démarche auprès de ses collaborateurs.

Dans notre cadre, Sylvie souhaite s'assurer que Mathias a pris possession de la démarche de maîtrise des situations dynamiques et de sa capacité d'actualisation de

son système de maîtrise. Dans la continuité de son intention d'aider l'accompagné à se développer, elle indique que l'appropriation par l'accompagné de la démarche qu'elle a conduite auprès de celui-ci semble une intention ultime. Là où elle aurait pu se satisfaire des remerciements qui lui étaient adressés, elle poursuit le travail et son intention pour assurer l'autonomie de l'accompagné. Et elle semble le faire dans le sens d'une vérification du transfert du savoir gérer son système de maîtrise des situations dynamiques.

*On a un élève aussi par exemple Mathias, c'était une promo pas facile, hein, Mathias qui en plus avait démarré sa formation en insultant un intervenant donc euh pas simple, c'était déjà quelqu'un qui s'était fait jeter d'une école [...] et donc il avait un comportement très vif. En fait, et là il est venu me remercier. Bon c'est rare hein quand ils le font, il n'y en a pas beaucoup, sur une promo de 51 il y en a peut-être 3 ou 4 qui vont venir remercier. Et bien je lui dis: "Tu vois Mathias en fait..." On a repris en fait toutes les situations : "Tu te souviens tu avais fait ça, ça, ça?" Euh si on t'avait laissé faire, tu serais où là? Si on n'avait pas travaillé avec toi là-dessus, tu serais où là? Et on leur fait prendre conscience en fait pourquoi? Parce qu'ils vont travailler encore là-dessus. Ce n'est pas pour dire c'est bien ce sont des bons formateurs, non, non, c'est pour que demain ils se disent: "Eh bien je suis dans telle situation comment je peux réagir?" "Comment on m'a fait travailler au Cesi là-dessus?" Voilà c'est ça*

*[>Ch?]: L'idée c'est de transmettre un peu la méthode pour travailler sur soi ?*

*[>Aa]: Tout-à-fait, et puis après ils en auront besoin parce qu'ils vont manager. Voilà. Ce n'est pas une méthode idéale hein. Mais c'est une méthode qui peut être une solution à certains cas.*

*[>Ch?]: Donc c'est de leur faire prendre conscience aussi de ça?*

*[>Aa]: Oui*

*[N°42 Sylvie Généralités]*

#### **12.1.2.4 Représentations et gestion du temps**

Le travail de l'accompagnateur semble s'effectuer avec une référence à une figure de l'ingénieur comme elle apparaissait dans l'analyse des entretiens avec Maud (cf.11.4 Conclusions, p.497).

Les entretiens avec Félix et Sylvie montrent que l'accompagnateur dispose aussi d'une référence à une trajectoire type de développement de l'accompagné. Cette trajectoire n'est pas obligatoirement continue, mais marquée par des points de passage. Ces derniers peuvent reposer soit sur des situations pédagogiques déterminantes comme la mission à l'étranger (il semble qu'il y ait un avant et un après

la mission à l'étranger) soit en termes d'acquisition. Pour l'accompagnateur, un accompagné qui n'a pas atteint un certain stade de développement après une étape déterminante (par exemple la prise d'autonomie après la mission à l'étranger), rentre dans une zone qui nécessite de la vigilance.

Cette trajectoire type repose donc sur une échelle de temps, celui a priori de la formation. Félix comme Sylvie peuvent évoquer les apprentissages qui viendront après la formation.

Dans tous les cas de figure, l'accompagnateur semble gérer un compromis cognitif autour du questionnement, souvent implicite : reste-t-il assez de temps pour que le développement s'opère et quelles interventions faciliteraient, optimiseraient ce développement ?

La notion de suffisance (cf. Amalberti et Hoc) est aussi exploitée : suffisance pour obtenir le diplôme et suffisance pour satisfaire un employeur formant les deux grands thèmes au sein desquels cette notion de suffisance semble s'exercer.

#### 12.1.2.4.1 Progression dans le temps de l'accompagné (selon Félix)

Le tableau ci-après présente ce qui pourrait être la représentation de Félix en matière de progression de l'accompagné et de points de vigilance de l'accompagnateur en fonction de la position de l'entretien et des grands domaines auxquels Félix [N°39 Félix Généralités] prête une attention particulière : technique, organisationnel, humain et économique.

*Tableau 45 Trajectoire de référence pour l'accompagnateur (Félix N°39)*

| Domaines (TOHE) /année de formation | 1 <sup>ère</sup> année  | 2 <sup>e</sup> année  | 3 <sup>e</sup> année |
|-------------------------------------|---|---|----------------------|
| Technique                           | Validation des compétences techniques<br>Initialisation de la démarche scientifique | Remise de l'étude scientifique et technique<br>Validation du socle scientifique et technique : chercher l'information non-maîtrisée, se | Déjà acquise         |

|                 |   |  |  |
|-----------------|---|--|--|
|                 |   | l'approprier et la vulgariser  |  |
| Organisationnel |   | Début d'acquisition : organisation du travail pour l'étude scientifique et technique   | Projet de fin d'étude à finaliser  |
| Humain          | Montée en puissance de l'humain et du relationnel | 1 <sup>er</sup> cours de communication<br>Mission à l'étranger : travail sur le plan humain « sortir de sa coquille » ; « ils vont s'émanciper » | Projet de fin d'étude à finaliser  |
| Economique      |   |  | Projet de fin d'étude  |
| Global          | Validation du statut de technicien supérieur      | Commencer à travailler le projet professionnel (à partir du séminaire prévu sur ce sujet)  | Devenir ingénieur débutant (maîtriser au-delà de 50% les domaines Technique, Organisationnel, Humain, Economique)<br>Se préparer à l'insertion professionnelle<br>Traiter les urgences s'il y a des risques sur le diplôme |

L'évolution en fonction du temps apparaît rythmée par les étapes du parcours de formation. Le projet de fin d'études y figure comme une expérience de coordination des domaines technique, organisationnel, économique et humain (le technique étant déjà acquis et les autres domaines en voie d'acquisition).

Félix fait référence au concept de suffisance en usant du terme d'ingénieur débutant (un ingénieur suffisamment opérationnel pour débiter) et à la notion d'urgence dans le traitement des risques (la priorité étant d'aider l'accompagné à obtenir le diplôme aux dépens de la préparation du projet et de l'insertion professionnels).

#### 12.1.2.4.2 Points de vigilance selon le moment de la formation (d'après Sylvie)

Sylvie adopte une représentation un peu similaire, mais dont la formulation dans les entretiens met l'accent plutôt sur les points à observer par l'accompagnateur [N°42 Sylvie Généralités].

Tableau 46 Points d'attention pour l'accompagnateur (Sylvie N°42)

| Domaines (TOHE) /année de formation | 1 <sup>ère</sup> année   | 2 <sup>e</sup> année  | 3 <sup>e</sup> année                              |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Technique                           | Point sur les données d'entrée et sur les risques dans le domaine académique | Matières académiques à détailler, et à traiter en priorité s'il y a des difficultés | Matières académiques : urgences si diplôme en jeu |

|                 |  |  |   |
|-----------------|--|--|---|
|                 |  |  |   |
| Organisationnel | Méthodes de travail<br>Organisation<br>personnelle (agenda,<br>prise de notes en<br>entreprise) et gestion<br>de l'alternance  | Travail régulier<br>Travail en équipe  |   |
| Humain          | Aspect comportemental :<br>1ères perceptions et<br>retours (entretiens de<br>sélection et débuts en<br>formation); peu<br>approfondi en général<br>faute de recul et de<br>connaissance de<br>l'accompagné   | Aspect comportemental,<br>beaucoup à partir des<br>missions en entreprise  |   |
| Economique      |  |  |   |
| Global          | Rassurer sur les<br>méthodes actives<br>d'apprentissage puis<br>sur le retour à des<br>cours traditionnels<br>Projet professionnel et<br>lien avec la mission en<br>entreprise (attention de<br>ne pas les<br>« chambouler » ; il<br>serait délicat de<br>changer d'entreprise<br>dans les 3 1ers mois)<br>Intégration dans<br>l'entreprise<br>(identification des<br>acteurs clés et des<br>procédures) | Ce qui pose problème<br>Mission en entreprise<br>Projet professionnel<br>(aider dans les<br>questionnements<br>après la 1 <sup>ère</sup> année et le<br>séminaire) | Projet de fin d'études<br>Projet professionnel<br>L'après formation |

Sylvie, comme Félix, dispose d'une représentation construite autour de la progression pédagogique de la formation et du développement de l'accompagné. Cette représentation repose sur une base temporelle et dynamique, avec à la fois le moment auquel un stade de développement est sensé s'opérer, et implicitement le temps disponible pour l'acquérir et obtenir le diplôme.

#### 12.1.2.4.3 Trajectoires d'accompagné (selon Félix)

Félix et Sylvie disposent aussi d'un répertoire de trajectoires d'accompagné, mais Félix le développe particulièrement à la sollicitation du chercheur. Ce répertoire semble pouvoir être organisé autour des concepts d'état initial, intermédiaire et final. Les trajectoires présentées concernent des personnes dont l'entretien avait été enregistré un à deux ans avant. Ces trajectoires illustrent comment Félix schématise en quelques

mots le trajet de l'accompagné, soulignant ainsi les points significatifs auxquels il prête attention et qui semblent construire leur expérience d'accompagnateur.

Tableau 47 Trajectoires d'accompagnés (perceptions de Félix)

| Accompagné | Etat initial  | Etat intermédiaire   | Etat final  | Source                 |
|------------|---|--|---|------------------------|
| Isabelle   | Remise en question de la formation par le tuteur et l'accompagné  | Remise en cause personnelle de l'accompagné<br>Recherche d'une nouvelle entreprise | L'accompagné s'épanouit et produit « un super travail » ; Isabelle a trouvé « un boulot qui lui correspondait bien »  | N°39 Félix Généralités |
| Alain      | Très scolaire<br>Jeune<br>Bon niveau  | « A grandi à son rythme »<br>Ne progresse pas en anglais                           | N'est pas encore opérationnel à 100% comme ingénieur débutant (encore « un peu trop scolaire, trop gamin, pas assez mature »)<br>« Ça commence à venir, mais il lui faudra un an de plus, »<br>[pour qu'il soit à 100%]   | N°39 Félix Généralités |
| Sébastien  |   |  | Une bonne progression.<br>« Lui, il n'y a vraiment pas grand-chose à dire ». Est au service maintenance et suivi des consommations des énergies. « Discret par contre », il n'a pas son score en anglais mais n'est pas loin<br>Résultats bons, sans être exceptionnel.<br>« A un projet qui devrait tenir la route. »  | N°39 Félix Généralités |
| Théo       | Bac+2 en alternance dans le domaine de la qualité mais préfère l'environnement<br>A changé d'entreprise pour son cycle ingénieur et a trouvé une mission dans l'environnement |  | S'épanouit totalement<br>Prend de la maturité<br>Prend de l'envergure, pas de soucis.   | N°39 Félix Généralités |
| Joachim    |   |  | Est « en train de se faire virer » de son entreprise<br>Il a un gros problème<br>L'intervenant en communication a essayé de lui dire « mais vous savez, si vous ... nous on vous sent comme ça, vous n'écoutez pas ce qui vous est reproché, [...] Vous savez, ça fait plusieurs fois qu'on vous le dit. Si moi je vous le dis, si le CESI vous le dit, c'est qu'il y a peut-être une part de vérité »<br>Pense qu'il n'est pas compris<br>Ne fait pas ce qu'on lui demande<br>Va dans le détail sans prendre de recul<br>Recherche une autre entreprise sans avoir pris conscience des reproches | N°39 Félix Généralités |



|         |   |  |  |                        |
|---------|---|--|--|------------------------|
| Elodie  | A passé les concours et les entretiens de sélection | Rapidement les résultats n'ont pas suivi<br>A quitté à la fin de la 1ère année<br>S'est rendue compte que ce n'était pas ce qu'elle voulait faire.<br>« Je pense qu'on aurait eu un problème [...] Et je pense que là avec du recul, elle avait un problème de ... Elle était arrivée à son seuil de compétence [...] sur la partie académique et même développement personnel. Ça aurait été compliqué [...] il y avait un problème de niveau scolaire ; on s'en est rendu compte chez nous et en entreprise, les deux. |  | N°39 Félix Généralités |
| Sabine  | Vient d'une classe préparatoire Dynamique           | A su se faire reconnaître dans un milieu de production d'homme<br>Est reconnue pour savoir traiter des problématiques<br>Dans l'atelier tout le monde lui dit bonjour, elle dit bonjour à tout le monde<br>Est élue déléguée de promotion  | Très dynamique, va de l'avant, reconnue même dans la promotion<br>Va dans une université américaine pour résoudre ses difficultés en anglais<br>Très très bien                 | N°39 Félix Généralités |
| Thierry |   |  | Elève moyen<br>N'est pas organisé<br>Quelqu'un de compliqué<br>Part à l'étranger et on ne l'y attend pas   | N°39 Félix Généralités |
| Olga    | Vient de classes préparatoires                      |  | A une mission en qualité fournisseur<br>Est partie en Chine pour y travailler son anglais<br>Reconnue en entreprise et dans la promotion<br>Fait partie des élèves exemplaires | N°39 Félix Généralités |

De ces informations, il se dégage que Félix prête aussi une attention à la façon dont l'accompagné semble reconnu par son environnement, promotions comme entreprise. L'épanouissement, la progression, le dynamisme, l'exemplarité semblent également être des critères globaux. La non-prise en compte de remarques apparaît comme un facteur aggravant d'une situation jugée difficile.

Félix fait peu mention des résultats académiques, sauf dans le cas où étant particulièrement insuffisants ils ont donné lieu à un arrêt de la formation.

Les tableaux qui précèdent soulignent la prise en compte de la dimension temporelle sous-jacente aux entretiens et à l'aide fournie aux accompagnés dans leur propre gestion temporelle de leur parcours de formation.

#### **12.1.2.5 Entretien la relation : gestion de compromis cognitifs**

La gestion de la relation est un élément clé de la conduite de l'entretien et semble l'objet de compromis cognitifs à cette fin.

##### *12.1.2.5.1 Gérer la relation : une gestion de compromis cognitifs*

Félix souligne, comme l'avait fait Maud, le dilemme de l'accompagnateur qui, dans l'intention d'aider l'accompagné à progresser qu'exprimait Sylvie, doit concilier l'expression en vérité du retour qu'il se doit de faire à l'accompagné et le maintien à la fois de la relation et de l'engagement de l'accompagné. A ce titre, Félix emploie le terme de « subtil » pour gérer les séquences où il doit aborder un point de difficultés pour l'accompagné qui n'en a pas conscience.

Dans le déroulement de l'action, cette gestion du dilemme se traduit concrètement par le moment où l'accompagnateur décide d'arrêter de mettre l'accompagné en face de ses difficultés pour l'aider dans les moyens à mettre en place pour la traiter.

D'où la règle d'action

- ⇒ Si l'accompagnateur doit aider un accompagné à évoluer sur un point faible, alors l'accompagnateur devrait gérer une phase de mise en face de la difficulté, sans alourdir, puis une phase de motivation avec l'abord des moyens à mettre en place pour traiter la situation

*Ch : Et alors dans l'entretien, tu ne peux pas encore forcément le voir en action. À quel moment tu arrêtes de passer le message et tu dis « Passons à autre chose », à quel moment tu te le dis ?*

*Ar : Bah il faut, fin quel moment ? On fait attention de ne pas non plus alourdir le message sur les épaules de l'élève, mais c'est le moment de le motiver. Il y a d'abord la "provocation" pour lui dire : « Là tu vois, il y a quelque chose qui ne va pas ». Après le dosage, il est un peu subtil. Il y a un moment où on se dit, « Maintenant, je compte sur toi pour prouver par les faits que tu vas évoluer ».*

*[N°39 Félix en référence à l'entretien avec Kévin N°25]*

Félix souligne que le degré peut varier d'un accompagnateur à l'autre, mais que de toute façon la question demeure « pas évidente » et n'entraîne pas de réponse simple.

Les retouches successives que met Félix à son propos laissent entrevoir l'embarras que pose le traitement de ces situations.

*Ar : Je pense que Sylvie va peut-être plus appuyer, moins appuyer, moi je vais peut-être plus appuyer sur certaines choses et moins d'autres, ce n'est pas évident, la question, elle est compliquée à répondre.*

*Ch : Oui, oui*

*Ar : Je ne veux pas que ça devienne, pas un règlement de compte, mais de dire, on va passer de la phase de motivation de l'élève à la phase de démotivation. Il faut qu'on reste quand même... qu'il sente le reproche... si je me mets à sa place, un peu démotivé, mais : « Voilà tout ce que tu peux faire pour t'améliorer... ». Et là voilà, on le remotive, et faut pas non plus que ça devienne trop lourd et puis on ne va pas non plus lancer des fleurs, mais voilà. Voilà, il faut un dosage entre les deux. Entre le reproche, ce n'est pas le bon mot mais un peu le reproche et puis ce qu'on va lui demander*

*Ch : Ok, merci*

*Ar : Ce n'est pas évident à cerner.*

*[N°39 Félix en référence à l'entretien avec Kévin N°25]*

Félix n'a pas, de toute évidence, de solution toute prête alors qu'il peut en avoir dans d'autres cas de figure. Ainsi pour l'anglais, Félix parle d'un « tiroir » à ouvrir avec les solutions à fournir à l'accompagné.

*Voilà, là c'est un tiroir que j'ouvre et que je lui donne. Je n'ai pas de chose particulière.*

*[N°39 Félix en référence à l'entretien avec Benoît N°26]*

#### **12.1.2.5.2 Une relation qui peut évoluer dans le temps**

Sylvie indique au travers de l'exemple de sa relation avec Isabelle combien l'accompagnateur adapte les modalités de cette relation autour de l'intention qui le guide d'aider l'accompagné à se développer.

Ainsi, du point de vue de Sylvie, sa relation avec Isabelle a été au fil du temps de la formation :

- D'abord de la confrontation allant jusqu'à hausser le ton (parce qu'il n'était pas possible de la laisser faire) ; un rapport de force
- Puis de la confiance (parce que les résultats étaient là et que l'accompagné a manifesté de la confiance à l'égard de Sylvie en sollicitant plusieurs ses avis sur le plan professionnel et personnel)
- Enfin de la considération l'une pour l'autre

*Ar : Avec tout le monde, mais moi j'allais à la confrontation avec elle parce que de toute façon je ne pouvais pas la laisser faire, mais comme c'est quelqu'un qui a du caractère, elle ne se laissait pas faire non plus, donc c'était quelques fois euh ben ça haussait le ton mais ce n'est pas grave et après quand elle a eu ce changement c'est vrai que le climat de confiance s'est installé rapidement. De toute façon moi je n'avais pas à ne pas lui faire confiance comme elle progressait en plus c'était très satisfaisant pour elle donc voilà donc quand euh au moment de cet entretien-là ben Isabelle m'a fait plusieurs fois confiance elle aussi parce qu'elle m'a demandé plusieurs fois mon avis. Elle venait me voir pour un tas de conseils, à la fois professionnel, académique et personnel. C'est pour ça je dis on était sur un rapport qui était un petit peu différent donc c'est vrai que là on est arrivé en entretien euh c'était j'avais pas en fait j'avais plus de rapport de force il n'y avait plus qu'un rapport de considération pour l'une et l'autre. [N°42 Sylvie en référence à l'entretien avec Isabelle N°27]*

#### **12.1.2.6 Intuition et vigilance dans la construction de la représentation**

Sylvie fait usage de son intuition dans l'entretien. Mais la règle qu'elle semble adopter est de se méfier de ses a priori. Aussi, elle attend d'avoir des éléments factuels pour conforter son idée. Ceci dit, ses perceptions orientent le questionnement de l'entretien.

Il semble donc que Sylvie laisse une place significative à son intuition pour la conduite l'entretien et qu'elle cherche à la valider/invalidier avec les éléments factuels qu'elle recueille. Elle considère que, dans son savoir-faire, il y a une partie de technique, mais qu'il s'appuie aussi sur une part plus personnelle, « innée », faite d'ouverture aux autres, de curiosité et d'intuition.

*Ar : Alors euh euh, capacités d'analyse alors c'est c'est là-dedans il y a de l'innée et de l'acquis. Donc euh il y a de la perception, je me méfie toujours de mes a priori par contre, j'attends de voir tout le temps euh j'attends des choses beaucoup plus factuelles pour me conforter dans mon idée. Ceci dit souvent ma première idée est la bonne, je me suis rarement trompée sur quelqu'un. Et dans mon passé professionnel également, donc ça*

*c'est une partie en fait que l'on a en soi et qui ne s'apprend pas forcément après il y a des choses, il y a des techniques, il y a le questionnement il y a un tas de choses qui font que l'on peut avoir des éléments sur la personne mais je pense très sincèrement que euh on peut avoir toutes les formations du monde en termes de d'analyse de personnalité, si on n'a pas une partie euh d'acquis, d'innée pardon, l'ouverture aux autres euh la curiosité, l'intuition enfin il y a un tas de choses qui jouent]*

*[N°42 Sylvie Généralités]*

*Ar : En fait quand je perçois des choses chez une personne. Mon questionnement va être orienté. Systématiquement je vais orienter mon questionnement par rapport à ça pour creuser.*

*[N°42 Sylvie Généralités]*

### **12.1.2.7 Faire évoluer l'accompagné sur un de ses points faibles (Félix et Sylvie)**

Comme dans les entretiens précédents, une fois le diagnostic posé, la difficulté du travail de l'accompagnateur réside dans l'art de susciter l'engagement de l'accompagné dans un travail pour évoluer sur l'un de ses points faibles.

Ce travail de l'accompagnateur s'apparente à un art car, à nouveau avec Félix et Sylvie, il apparaît qu'il nécessite de conjuguer le maintien de la relation, la formulation de propos pas toujours faciles à entendre par l'accompagné et l'engagement de l'accompagné dans l'action.

A travers les différents entretiens, la démarche exprimée par Félix et Sylvie peut se traduire sous la forme des logigrammes qui suivent.

Deux points viennent enrichir les propos de Maud et de Francis :

- Le traitement d'un abandon de la formation, quand les points faibles s'avèrent trop nombreux
- Un indicateur de prise de conscience par l'accompagné d'un point faible qui peut être l'émotion, une larme à l'œil voire même des pleurs.

#### **12.1.2.7.1 Susciter un changement chez l'accompagné (pratique de Félix)**

La figure ci-après présente la démarche de Félix. Les mêmes remarques que pour tous les logigrammes sont à refaire ici. L'ordre n'est pas immuable, mais il s'agit

davantage de points de passage possibles qui se combinent selon les configurations de l'entretien.

Tableau 48 Faire évoluer l'accompagné (pratique de Félix)



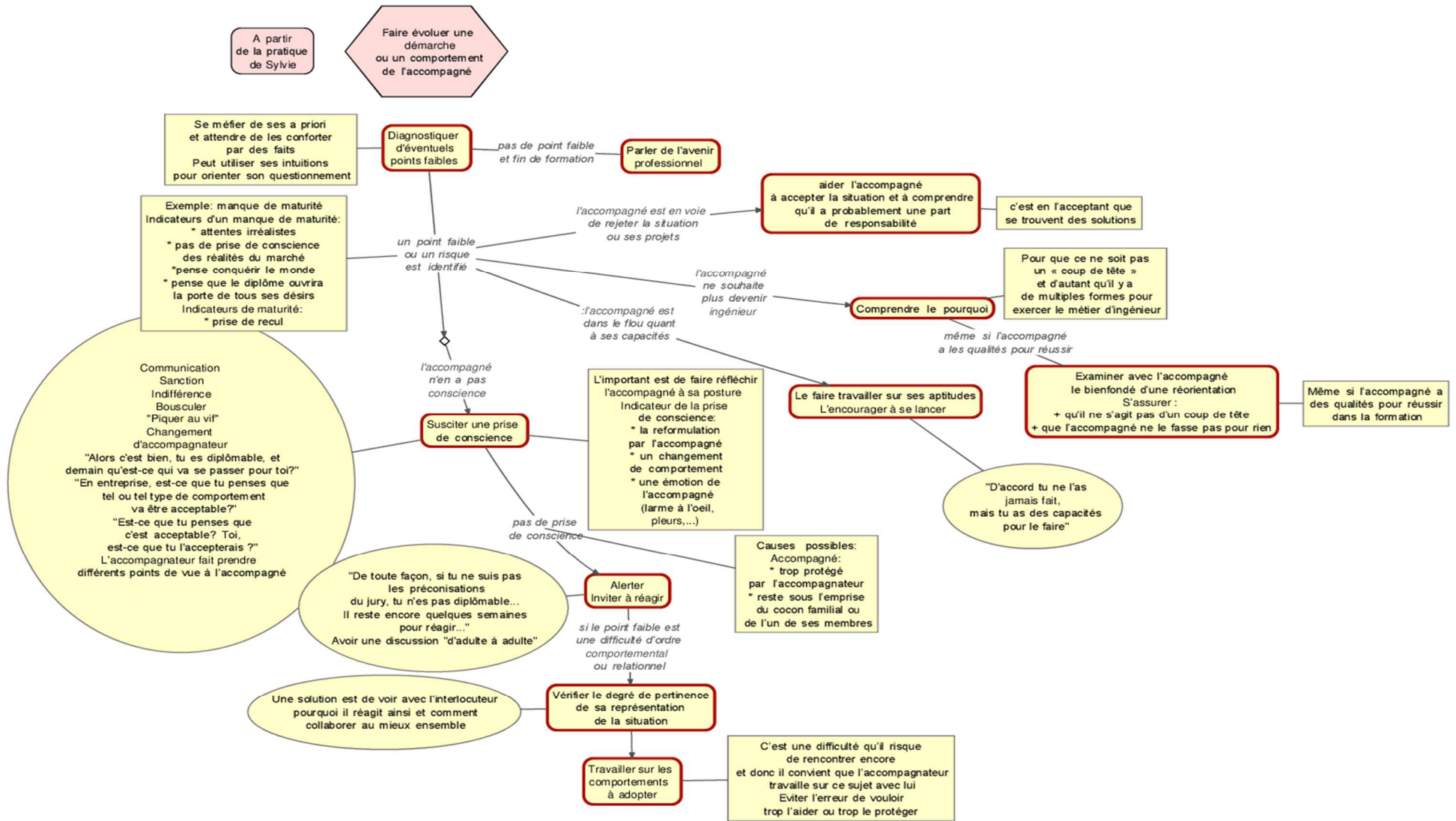
La pratique de Félix détaille la façon de passer un message difficile et toute l'attention prêtée pour que ce travail ne soit pas source de désengagement de l'accompagné.

#### *12.1.2.7.2 Susciter un changement chez l'accompagné (pratique de Sylvie)*

La figure ci-après présente la pratique de Sylvie pour susciter une évolution chez l'accompagné.



Figure 15 Susciter un changement chez l'accompagné (pratique de Sylvie)



Sylvie souligne ici le travail de prise de conscience et différents cas de figure à traiter.

Les pratiques de Sylvie et de Félix sont très voisines. Les éléments qui se reproduisent chez l'un et l'autre concerne le diagnostic par l'accompagnateur, la prise de conscience de l'accompagné, les solutions à prendre (avec tout le travail de maintien de la relation et de l'engagement). Les indicateurs, les méthodes et les cas de figure évoqués peuvent se compléter.

### **12.1.3 Composantes du schème de l'accompagnateur**

Les composantes du schème recensées auprès de Félix et de Sylvie figurent dans les tableaux en annexe (respectivement : Tableau 74 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Félix, p.835 ; Tableau 75 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Sylvie, p.845).

#### **12.1.3.1 Domaines et thèmes (Félix) :**

Les domaines et thèmes concernés par ces propositions tenues pour vraies et règles d'action sont :

- Conduite de l'entretien
  - 1<sup>er</sup> entretien (ex. Fé3, F19, F20)
  - Fin de formation (ex. Fé43)
  - Planification (ex. Fé56)
- Projet professionnel (ex. Fé4)
- Risque école (ex. Fé30)
- Mission en entreprise (ex. Fé31)
- Engagement de l'accompagné (ex. Fé34)
- Formation en entreprise
  - Rôle du tuteur (ex. Fé35)

- Projet de fin d'études (ex. Fé41)
- Points faibles de l'accompagné (ex. Fé49)
  - Confiance en soi (ex. Fé52)
  - Prise de conscience (ex. Fé54)
- Posture ingénieur (ex. Fé64)

Les entretiens avec Félix sont les seuls relatifs à des 1<sup>er</sup> entretiens. Cette thématique ressort plus qu'avec les autres accompagnateurs. Félix est attentif à préciser le contenu des premiers et derniers entretiens.

Les autres domaines correspondent à ce qui a déjà été vu, à l'exception du risque école. Ce point est à la fois anecdotique et sérieux. Il concerne le risque pour l'école de perdre l'entreprise comme cliente si l'accompagné s'y comporte mal.

### **12.1.3.2 Le profil de l'accompagné (Félix) :**

Félix contribue à l'enrichissement des paramètres de profil de l'accompagné.

- Eléments de la trajectoire (ex. Fé5)
  - Coursus avant l'entrée (DUT/BTS/Classe préparatoire) (ex. Fé5, Fé7)
  - Stages antérieurs (Fé13)
- Maturité (Fé11)
- Travailleur (Fé14)
- Milieu social d'origine (Fé15)
- Bon profil (Fé26)
  - Critères (travail, comportement, intégration dans la promotion, participation) (Fé26)
- Dans les meilleurs (Fé39)

- Comportement exemplaire (travaille de façon transversale, retours positifs des interlocuteurs dont le tuteur, le projet avance, le projet est d'ampleur) (Fé42)
- Renfermé (Fé48)
- Timide (Fé48)
- Ne s'impose pas assez (Fé48)
- « trop couvé » (Fé50)
- « se noie » dans les détails (Fé59)

Tout ce qui démarque l'accompagné de ses pairs, ou d'un parcours de référence pour l'accompagnateur, semble être un élément traité par l'accompagnateur.

### **12.1.3.3 Invariants pour la gestion de l'entretien (Félix)**

Félix fournit lui aussi quelques invariants, sorte de bonnes pratiques pour la conduite de l'entretien :

- Priorité est à donner à l'obtention du diplôme
  - Le projet professionnel est une priorité d'ordre 2 par rapport à l'obtention du diplôme (Fé10)
- Si l'accompagné présente un changement brutal, une rupture de trajectoire, un résultat exceptionnel dans un domaine, alors l'accompagnateur devrait chercher à en comprendre le pourquoi (Fé21, Fé22, Fé23)
- Si l'accompagné présente un risque au 1<sup>er</sup> entretien, l'accompagnateur devrait tout de suite exprimer son avis et ses attentes (Fé27)
- En cas de désaccord, de conflit entre l'accompagné, l'entreprise, l'école, la situation n'est jamais toute blanche ou toute noire (Fé29)

### **12.1.3.4 Situations critiques (Félix)**

Félix fait ressortir de nouvelles situations critiques (mettre un terme à son parcours) et d'autres déjà identifiées :

- Intégration
  - Entreprise (Fé13)
  - Ecole (Fé16)
- Niveau en langue faible au 3<sup>e</sup> entretien
- Entretien ou situation difficile (Fé46, Fé65, Fé72, Fé73)
- Recadrage à opérer (Fé66 à Fé71 et Fé74)
- Mettre un terme au parcours de formation (Fé72)

L'entretien difficile apparaît comme une situation critique pour l'accompagné mais aussi pour l'accompagnateur. En ce sens, c'est un angle nouveau qu'apporte Félix.

#### **12.1.3.5 Domaines et thèmes**

Pour ce qui est de Sylvie, des domaines déjà identifiés se retrouvent dans sa conduite des entretiens :

- Posture de l'ingénieur (ex. S1)
- Projet professionnel (ex. S5)
  - Orientation (ex. S21)
- Prise de conscience (ex. S7)
- Gestion de l'entretien
  - Entretien fin de formation (S10)
- Faire évoluer un comportement (ex. S16)

#### **12.1.3.6 Le profil de l'accompagné**

Quelques qualificatifs complémentaires apparaissent avec Sylvie pour décrire le profil de l'accompagné :

- Immature (S2)

- Mobilité (S12)
- Fainéant (S18)
- Remercie (S20)

#### **12.1.3.7 Invariants de la gestion de l'entretien**

Sylvie fournit également quelques invariants pour de bonnes pratiques de l'entretien :

- L'accompagnateur :
  - peut utiliser ses intuitions pour orienter son questionnement (S17)
  - devrait se méfier de ses a priori et attendre de les conforter par des faits (S17)

#### **12.1.3.8 Situations critiques**

Trois situations critiques sont à retenir chez Sylvie :

- Risque de non-obtention du diplôme par manque de travail (S4, S6)
- Faire évoluer un comportement (S18, 19, 20)
- Réorientation (S21)

### 12.1.4 Ressources de l'accompagnateur : formules types (Félix et Sylvie)

Tout comme Francis et Maud, Félix et Sylvie mentionnent dans leurs entretiens sur autodebrief des formules types.

#### 12.1.4.1 Questions types exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques (Félix et Sylvie)

Félix et Sylvie utilisent des questions types exprimées dans les entretiens sur autodebrief. Ces questions sont rassemblées ici dans un même tableau car celles de Félix sont peu nombreuses. Elles permettent d'explorer quelques composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.

Tableau 49 questions exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques (Félix et Sylvie)

| Questions exploratoires – Entretiens avec Félix et Sylvie                    |  |
|--|--|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné | Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes  |
| <b>Mission</b>   | "Pourquoi, déjà, tu n'as pas envie d'être ingénieur parce que des ingénieurs, il y en a de toutes les formes, toutes les couleurs, voilà, donc bien comprendre pourquoi ? » [N°42 Sylvie Généralités]  |
| <b>Intentions</b>  |  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)        | Alors c'est bien tu es diplômable, et demain qu'est-ce qui va se passer pour toi?<br>En entreprise est-ce que tu penses que tel ou tel type de comportement va être acceptable?<br>Toi, est-ce que tu l'accepterais ?<br>[N°42 Sylvie Généralités]<br><br>« Dis-moi ce que tu fais durant la journée? »<br>« Qu'est-ce que tu vas faire le jour où tu rentres en entreprise? Est-ce que c'est déjà prévu? Est-ce que tu as des missions de prévues? Est-ce que tu as déjà planifié des choses? » [N°42 Sylvie Généralités]<br>Tu te souviens tu avais fait ça, ça, ça? Euh si on t'avait laissé faire, tu serais où là? Si on n'avait pas travaillé avec toi là-dessus, tu serais où là? "<br>[N°42 Sylvie Généralités]<br>Relecture de l'évolution d'un accompagné jugé difficile pour que demain il se dise: "Eh bien je suis dans telle situation, comment je peux réagir?"<br>"Comment on m'a fait travailler au Cesi là-dessus?"<br>[N°42 Sylvie Généralités] |
| <b>Famille de situations</b>   |  |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)                               |  |
|  | <b>De l'action</b>   |
|  | "  |

| Questions exploratoires – Entretiens avec Félix et Sylvie                    |                                   |   |
|--|-----------------------------------|---|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |                                   | Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes   |
| Evaluations-contrôle   |                                   |   |
|  | De l'adaptation et de l'intégrité | "Tiens, j'ai pas l'impression que ça va bien ton copain-là..." [N°42 Sylvie Généralités]  |
| Ressources (connaissances et savoir-faire disponibles)                       |                                   |   |
| Compromis cognitif   | Décisions                         | "C'est bien, est-ce que la semaine du lundi au vendredi est finalement très intéressante? Ce sont toutes les contraintes de la vie. Ce qui est intéressant ce sont les week-ends et les vacances ?".<br>[N°42 Sylvie Généralités] |
|  | Contrat de performance            | « Qu'est-ce que tu en penses ? » [N°39 Félix Généralités réf. Elodie]   |
|  | Gestion des risques               | « Qu'est-ce que tu en penses ? » [N°39 Félix Généralités réf. Elodie]   |
|  | Gestion du temps                  |   |

Félix semble moins revenir, que Maud ou Sylvie, sur les questions qu'ils posent.

Félix et Sylvie ont recours à une même formule qui invite l'accompagné à la réflexion et qui peut s'appliquer à de multiples domaines ou composantes du système de maîtrise des situations : « Qu'est-ce que tu en penses ? ». Elle permet d'accéder à la représentation de l'accompagné.

#### 12.1.4.2 Assertions types issues des entretiens avec Félix et Sylvie

Tout comme les questions, des assertions types sont exprimées par Félix et Sylvie.

Celles de Félix figurent dans le tableau ci-après.

Tableau 50 Assertions types (Félix)

| Formules  | Intérêt   |
|---|---|
| Je leur dis toujours « Laissez une trace positive de votre passage chacun... »<br>[N°34 Félix, réf. N°1 Thierry]  | Porte une ambition pour les accompagnés et les invite à s'engager à leur façon dans le temps de la formation                    |
| L'accompagné devrait prendre rendez-vous avec le DRH et dire : « Je voudrais faire un point sur ma situation actuelle et future dans l'entreprise » [N°39 Félix réf N°25 Kévin] | Donne l'orientation à prendre pour un entretien avec le DRH en vue de trouver un emploi à sa convenance                         |
| « Tu ne t'es jamais positionné comme... »<br>[N°39 Félix réf N°25 Kévin]  | Faire prendre conscience à un accompagné qu'il n'a jamais cherché à prendre des responsabilités ou à prendre une posture donnée |
| « Là, tu vois, il y a quelque chose qui ne va pas... »<br>[N°39 Félix réf N°25 Kévin]   | Faire prendre conscience à un accompagné qu'il a un point faible  |
| « Maintenant, je compte sur toi pour me prouver par les faits que tu vas évoluer... »   | Dire à l'accompagné sa confiance dans sa capacité à évoluer et susciter son engagement  |



|  |   |
|--|---|
| [N°39 Félix réf N°25 Kévin]  |   |
| « Voilà tout ce que tu peux faire pour t'améliorer... » [N°39 Félix réf N°25 Kévin]  | Encourager l'accompagné en lui donnant des chemins possibles  |
| « Vous devez vous mettre dans le rôle du chef d'orchestre. Expliquez, non pas ce que vous faites, mais comment vous le faites. Et comment vous vous êtes organisé avant. Comment vous faites pour dire je vais m'organiser comme ça, plutôt que dire j'ai fait ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça... Mais comment vous allez faire... » [N°39 Félix réf N°26 Benoît] | Faire réfléchir l'accompagné sur sa posture d'ingénieur et ses compétences dans le domaine organisationnel et humain ; donner des pistes pour présenter son travail comme il est attendu d'un ingénieur |
| «Là tu n'as pas réussi... Là tu n'as pas travaillé... Là ton comportement est en écart par rapport à ce qu'on attend... » [N°39 Félix Généralités]   | Formulations qui peuvent être assez binaires mais très factuelles à l'usage d'un recadrage  |
| « Vous savez, ça fait plusieurs fois qu'on vous le dit. Si moi je vous le dis, si le CESI vous le dit, c'est qu'il y a peut-être une part de vérité... » [N°39 Félix Généralités]  | Formulation reprise au titre de l'intervenant en communication revoyant, à la suite de l'accompagnateur, un accompagné jugé difficile Insister pour une prise de conscience qui se refuse               |
| « mais quand même Joachim, les gens autour de toi sont peut-être plus qualifiés pour juger de ton travail » [N°39 Félix Généralités]   | Essayer de faire prendre conscience à quelqu'un d'un écart par rapport aux demandes   |

Ces assertions de Félix recouvrent plusieurs domaines :

- L'intention avec l'ambition de « laisser une trace »
- La manière de s'y prendre, pour l'accompagné, afin de connaître l'intention de l'entreprise de l'embaucher ou non
- Des points relatifs au diagnostic ou au contrôle de l'action, avec des formulations visant à susciter la prise de conscience d'un écart
- L'engagement de l'accompagné : « je compte sur toi... »

Les assertions relevées dans l'entretien avec Sylvie sont peu nombreuses. Elles figurent dans le tableau ci-après.

Figure 16 Assertions types (Sylvie)

| Formules   | Intérêt   |
|--|---|
| « Eh bien voilà, de toute façon si tu n'as pas suivi les préconisations du jury tu n'es pas diplômable donc il reste encore quelques semaines pour réagir. » [N°42 Sylvie Généralités] | Face à un accompagné encore « immature » en fin de formation                |
| "D'accord tu ne l'as jamais fait, mais tu as des capacités pour le faire" [N°42 Sylvie Généralités]  | Encourager quelqu'un à se lancer alors qu'il doute d'en avoir les capacités |

Deux thèmes s'y retrouvent :

- Le diagnostic à visée de prise de conscience pour redresser une situation compromise
- L'encouragement à s'engager

### **12.1.4.3 Souvenirs dans l'entretien**

Félix évoque des souvenirs lors d'un entretien sur autodebrief. Il fait mention de l'importance qu'a pour lui le fait que les accompagnés laissent une trace positive de leur passage dans l'école. Il fait alors référence, pour le chercheur, à ses retours dans son ancienne entreprise et au fait que les ouvriers le reconnaissent et viennent au-devant de lui en l'appelant par son prénom.

*« Il y a même des compagnons qui viennent me dire bonjour quand je passe dans l'atelier.[...] Ils me disent : "Tiens, Félix, ça va bien ? Ça fait plaisir de te voir". C'est bien. C'est enrichissant quand même, ça veut dire qu'on n'est pas passé pour rien. On se doit de laisser, enfin on se doit... c'est ma conception des choses » [N°34 Félix, en référence à l'entretien avec Thierry N°1]*

Félix explique également qu'il a pu donner des conseils à un accompagné en charge d'une mission très stratégique pour son entreprise parce que lui-même avait travaillé sur des projets de ce type dans son expérience professionnelle.

*Donc je lui ai apporté quelques orientations, après il n'y a pas de science exacte, mais je lui ai apporté quelques outils ou quelques voies d'explorations en termes d'organisation. Donc ça j'ai pu le faire, pourquoi ? Parce que par mon expérience sur les projets types XXXX, lui dire, le conseiller sur certains aspects qui étaient les aspects plutôt d'analyse des risques et sur les aspects suivi de planification et de sous-traitance puisque tout se fait en sous-traitance. Voilà, c'était les 2 points particuliers. [N°39, Félix en référence à l'entretien avec Kévin N°25]*

## **12.1.5 Contrôle d'action et traitement des compromis cognitifs de l'accompagnateur**

### **12.1.5.1 « Mettre le doigt sur le problème »**

Pour l'accompagnateur, l'une des difficultés peut être de pouvoir se faire une représentation suffisamment précise de là où une difficulté se pose à l'accompagné. L'accompagné n'a pas nécessairement conscience de sa difficulté ou ne la montre

pas. Une fois cette étape franchie, l'entretien peut paraître facile. Félix a une expression pour signifier le passage de cette étape : « mettre le doigt sur... ».

*Ar : Donc mon savoir-faire de l'accompagnement ça a été plutôt de la rassurer pour ses missions en entreprise du fait de son orientation [classe préparatoire] qui est très peu orientée culture entreprise*

*Ch : Oui d'accord. Et donc tu as détecté chez elle une crainte là-dessus ?*

*Ar : Oui.*

*Ch : Elle te la formulait directement ou tu es allé chercher un peu ?*

*Ar : Non j'ai été chercher un peu sur son intégration en entreprise où elle m'a parlé de ses missions lorsqu'elle a commencé à lâcher un peu elle était très, très transparente après.*

*Ch : D'accord.*

*Ar : Quand j'ai mis le doigt dessus après ce n'était pas un entretien difficile.*

*[N°34 Félix, Félix en référence à l'entretien N°6 entre Félix et Sylvie]*

### 12.1.5.2 Valeurs critiques (déclenchant des actions)

Chez Félix et Sylvie des valeurs critiques se dégagent des propos et figurent dans le tableau qui suit.

Tableau 51 Valeurs critiques Entretiens Félix et Sylvie

| Domaines                           | Principales intentions de l'entretien |   |                            |  |
|------------------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------|--|
|                                    | Obtention du diplôme                  | Employabilité   | Développement du potentiel | Epanouissement   |
| <b>Matières académiques</b>        | Niveaux des résultats                 | Niveau demandé par l'entreprise pour traiter les problématiques |                            | Niveaux des résultats  |
| <b>Anglais et langues vivantes</b> | Score Toeic > 785                     |   |                            |  |
| <b>Projets en formation</b>        |                                       | Traite de problèmes d'ingénieur                                 |                            |  |
| <b>Formation en entreprise</b>     |                                       | Missions d'ingénieur (permettent « d'élargir les épaules »)     |                            | Lien de la mission avec les motivations profondes<br>Lien avec le projet professionnel   |
| <b>Posture de l'ingénieur</b>      | Relationnel                           | Maturité  |                            | Cohérence avec la motivation profonde de l'accompagné (s'il veut être technicien, alors il vaut mieux qu'il quitte la formation) |
| <b>Projet professionnel</b>        |                                       | « qui tient la route »  |                            | Cohérent avec les motivations profondes et les   |

|  |  |  |  |                           |
|--|--|--|--|---------------------------|
|  |  |  |  | capacités de l'accompagné |
|--|--|--|--|---------------------------|

Les exemples de réorientation fournis par Félix et Sylvie montrent l'importance d'un projet de formation et professionnel en adéquation avec les motivations profondes de la personne. Le développement du potentiel n'est pas évoqué explicitement. L'importance donnée à l'épanouissement par Félix et Sylvie peut cependant laisser supposer que le développement du potentiel est pris en compte par chacun de ces deux accompagnateurs.

### **12.1.5.3 Cohérence**

Dans les entretiens sur autodebriefs Félix et Sylvie n'ont pas fait mention du terme cohérence, même si par ailleurs des notions peuvent s'en approcher (avoir un projet professionnel qui « tient la route » par exemple). Cela ne veut pas dire que ce concept n'est pas employé par eux. Félix le cite dans son entretien avec Olga en reprenant le rapport du jury d'admission.

*« Il faut la bousculer un peu pour qu'un projet cohérent en sorte ; ce projet est cohérent et en accord avec sa personnalité » [N°2 Félix accompagnant Olga, entretien de début de formation (E1)]*

### **12.1.5.4 Sentiments de...**

L'évocation de sentiments se retrouve chez Félix comme chez Sylvie. Ils sont repris dans le tableau qui suit.

Les sentiments évoqués :

- Montrent un accompagnateur humain avec ses limites, difficultés et doutes, agacements, etc.
- Peuvent être reliés à des enjeux de compromis cognitifs et de décisions à opérer pour la conduite de l'entretien. Une colonne du tableau reprend le commentaire qui peut être fait à cet effet.

Tableau 52 Sentiments de ... (Félix)

| <b>Sentiments de Sentir, se sentir</b> | <b>Précisions</b>   | <b>Liens avec la prise de décisions et la gestion des compromis cognitifs</b>   |
|--|---|---|
| Difficile                              | Situation à traiter avec un accompagné qui n'est ni intégré dans la promotion ni dans l'entreprise et ses résultats ne sont pas bons [N°39 Félix Généralités]   | La situation est complexe (voire la cause peut être perdue) ; comment s'y prendre pour l'aborder et réussir l'accompagnement  |
| Plaisir                                | L'accompagné, Mathias, « est venu me voir pour me dire : « Je sais que je n'ai pas été facile, mais en tout cas merci parce que ça m'a fait avancer ». [...] Je lui ai dit : « Venant de ta part, ça fait vraiment plaisir » [N°39 Félix Généralités]   | Le plaisir valide une action délicate menée et réussie ; les compromis effectués ont été les bons (par exemple d'avoir agi « pas de gaieté de cœur »)   |
| Désorienté                             | L'accompagné échappe aux représentations de l'accompagnateur qui ne voit pas comment agir : l'accompagné ne prend pas conscience qu'il ne va pas avoir son diplôme (il a de bons résultats en entreprise) alors que l'accompagnateur a tout essayé : provocation, « engueulade », encouragement, transfert à un autre accompagnateur [N°39 Félix Généralités] | L'accompagné ne réagit pas aux actions de l'accompagnateur et échappe à ses représentations ; l'accompagnateur ne sait plus comment se représenter la situation et donc comment agir dessus   |
| Espérance                              | Que les accompagnés laissent une trace de leur passage [N°34 Félix réf. N°1 Thierry]  | Une espérance qui formule une ambition pour l'accompagné au service de laquelle se place l'accompagnateur ; cette espérance oriente l'action de l'accompagnateur et donc intervient dans la gestion de ses compromis cognitifs                                  |
| Facile                                 | L'entretien est facile quand les résultats sont bons, le projet est clair et l'accompagné a les moyens d'y arriver [N°39 Félix réf. N°25 Kevin]   | Suscite une moindre vigilance   |
| Complicé                               | L'entretien est compliqué quand l'accompagné ne sait pas ce qu'il veut et qu'en plus il n'a pas les moyens d'y arriver [N°39 Félix réf. N°25 Kevin]   | Suscite une grande vigilance et la mobilisation du savoir-faire de l'accompagnateur   |
| Gaieté de cœur (absence)               | Faire un recadrage [N°39 Félix Généralités] « C'est un mal pour un bien » [N°39 Félix Généralités]  | Gestion du compromis cognitif entre ce qui fait plaisir à l'accompagnateur (par exemple la bonne relation avec l'accompagné) et ce qui est le but de l'accompagnement (le développement de l'accompagné au prix de lui dire quelques vérités difficiles à dire) |
| Compréhension (ne pas)                 | Sentiment de ne pas comprendre le refus de prise de conscience d'un accompagné en dépit de toutes les tentatives faites [N°39 Félix Généralités réf. Elodie]  | Indicateur d'une représentation en faiblesse ou défaut face à une situation sur laquelle l'accompagnateur manque de possibilités d'action ; quelle liberté laisser à l'accompagné dans son droit à être différent quitte à être incompris ?                     |
| Réussir (ne pas)                       | Ne pas réussir à susciter la remise en cause de l'accompagné « [...] on a été énormément dans son dos, et là on n'a pas réussi, il n'y a pas eu de prise de conscience, il n'a pas encore compris qu'il ne sera pas diplômé »   | Contrôle de l'action entre le but visé et le but atteint ; mesure de l'écart entre la réalisation et l'intention ; cette mesure peut être capitalisée pour d'autres entretiens, mais aussi infléchir l'entretien en cours                                       |

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  | <i>[N°39 Félix Généralités réf. Elodie]</i>   |  |
| <i>Craintes</i>  | <i>Intégration de l'accompagné (fille « garçon manqué ») [N°34 Félix réf. N°6]</i>  | <i>Entraîne de la vigilance et des actions spécifiques</i>   |
| <i>Scrupules</i> | <i>Dans le degré de remises en cause à faire de l'accompagné ; 560 au Toeic sur 785 visé présente un risque élevé d'être ajournée ; l'accompagnateur a moins de scrupules à insister sur ce point auprès de l'accompagné que sur un point de manque de synthèse [N°39 Félix réf. N°26 Benoît]</i> | <i>Renvoi à ce que l'accompagnateur pense acceptable ou pas de faire ; touche aux représentations et valeurs de l'accompagnateur et à l'écart entre ces dernières et ce qu'il a à entreprendre</i> |

Les sentiments évoqués par Félix trouvent une origine ou servent à :

- La relation à soi :
  - Réussite de susciter la remise en cause nécessaire chez l'accompagné
  - Plaisir d'avoir des remerciements de la part de l'accompagné
  - Pas de gaieté de cœur pour faire un recadrage
  - Désorientation de faire face à un accompagné qui échappe aux représentations
- La situation de l'accompagné
  - Craintes pour l'intégration de l'accompagné
  - Incompréhension du refus de remise en cause de l'accompagné
  - Entretien compliqué quand l'accompagné ne sait pas ce qu'il veut
  - Entretien facile quand le projet est clair
  - Espérance que l'accompagné laisse une trace de son passage
  - Difficulté d'une situation où l'accompagné n'a ni bons résultats ni intégration réussie
  - Scrupules sur le degré de remise en cause à provoquer

Ces sentiments peuvent aider Félix dans le degré de vigilance à adopter dans son action vis-à-vis de :

- L'externe :

- Intégration de l'accompagné
- Remise en cause de l'accompagné
- Clarté du projet de l'accompagné
- Engagement de l'accompagné marquant d'une trace son passage
- Résultats de l'accompagné
- L'interne, soi, accompagnateur :
  - Efficacité de l'action :
    - Représentation de l'accompagné
    - Remerciements
    - Réussite d'une remise en cause
  - Effort à faire pour un recadrage

Ces sentiments viennent fournir une information qui peut aider à la construction du compromis cognitif à effectuer dans ces différentes situations, soit par retour d'expérience (les contrôles de l'action mémorisés, la capitalisation de l'expérience), soit dans la préparation/réalisation de l'action engagée (les contrôles en cours). Ils semblent avoir un impact possible sur le degré d'engagement de l'accompagnateur dans l'action à mener. Ils informent aussi de l'aisance plus ou moins grande qu'il peut éprouver face à ces différentes situations.

Tableau 53 *Sentiments de...* (Sylvie)

| <b>Sentiments de Sentir, se sentir</b> | <b>Précisions</b>  | <b>Liens avec la prise de décisions et la gestion des compromis cognitifs</b>   |
|--|--|---|
| Serein et confiance                    | <i>Le climat de l'entretien est serein et confiant de part et d'autre car les résultats de l'accompagné sont bons<br/>Le climat n'est pas serein notamment quand le score Toeic ou le comportement professionnel ne sont pas suffisants<br/>[N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle]</i> | <i>Serein et confiance : les résultats de l'accompagné sont corrects, le pronostic final vu par l'accompagnateur est positif, la vigilance de l'accompagnateur peut baisser</i> |
| Frustration,                           | <i>L'accompagné a du potentiel mais ne travaille pas et ne veut pas entendre les alertes au point de ne probablement pas avoir son diplôme ; il n'a pas d'ambition ; l'accompagnateur sent qu'il n'a pas de prise [N°42 Sylvie Généralités]</i>                                  | <i>Frustration qui résulte probablement du sentiment d'impuissance de l'accompagnateur : dans quelle mesure lui convient-il d'accepter</i>                                      |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <i>cette impuissance ou de tenter de nouvelles actions ?</i>   |
| <i>Frustration</i>                            | <i>Pour l'accompagné « tout roule », l'accompagnateur a le sentiment que l'entretien ne sert à rien, qu'il ne va pas pouvoir apporter quelque chose à l'accompagné [N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle]</i>  | <i>L'accompagnateur peut aimer apporter quelque chose ; la motivation profonde de l'accompagnateur semble ne pas être satisfaite dans ce type d'entretien</i>  |
| <i>Aimer une situation d'entretien</i>        | <i>L'accompagnateur n'aime pas les entretiens où il ne va pas pouvoir apporter quelque chose à l'accompagné [N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle]</i>   | <i>Idem que le précédent</i>   |
| <i>Peur, doute</i>                            | <i>Sur la capacité de l'accompagnateur à apporter quelque chose à un accompagné qui l'agace<br/>De passer à côté d'un point important [N°42 Sylvie Généralités]</i>  | <i>La vigilance devrait être accrue pour pallier les risques évoqués ; la prise en compte de ces risques devrait conduire à des adaptations de la conduite d'entretien</i>   |
| <i>Espérance</i>                              | <i>Faire progresser les accompagnés « [...] c'est l'élément essentiel. C'est ce qui nous fait avancer d'ailleurs, sinon on n'aurait plus envie de faire des entretiens. Ça ne servirait plus à rien. Non, c'est de les faire progresser ». [N°42 Sylvie Généralités]</i> | <i>Formule probablement une motivation profonde des accompagnateurs ; c'est donc ce qui oriente l'action et contribue à discerner dans les choix d'action à opérer</i>   |
| <i>Erreur</i>                                 | <i>En avoir trop fait pour protéger un accompagné qui du coup ne se remet pas en cause [N°42 Sylvie Généralités]</i>   | <i>Fournit un retour sur une action menée et sur des corrections à opérer lors de futurs accompagnements</i>   |
| <i>Domage</i>                                 | <i>L'accompagné a du potentiel mais ne travaille pas et n'aura pas le diplôme [N°42 Sylvie Généralités]</i>  | <i>Propos orientés vers l'accompagné qui ne saisit pas la chance qui lui est donnée et n'entend pas les remises en cause proposées alors qu'il a du potentiel pour réussir ; à quel moment accepter que l'accompagné se soit « gâché » et baisser les bras ?</i> |
| <i>Satisfaite</i>                             | <i>De l'évolution de l'accompagné [N°42 Sylvie Réf. N°27 Isabelle]</i>   | <i>Valide des actions passées ou oriente les actions à prendre</i>   |
| <i>Pas de problème ; confiante</i>            | <i>Relatif à l'évolution de l'accompagné [N°42 Sylvie Réf. N°27 Isabelle]</i>  | <i>La vigilance peut être réduite</i>  |
| <i>Craintes</i>                               | <i>Passer à côté de quelque chose qui bloque la progression de l'accompagné [N°42 Sylvie Généralités]</i>  | <i>Vigilance et mise en œuvre de tout le savoir-faire de l'accompagnateur</i>  |
| <i>Agacement, insupportable</i>               | <i>Quand le comportement d'un accompagné agace l'accompagnateur il est souhaitable qu'il passe la main à un autre accompagnateur [N°42 Sylvie Généralités]</i>   | <i>Sentiment d'inadéquation de l'accompagnateur à la situation ou à la relation ; l'effet est d'envisager un passage de relais</i>   |
| <i>Perte de confiance (dans l'accompagné)</i> | <i>Quand l'accompagné a menti à l'accompagnateur [N°42 Sylvie Généralités]</i>   | <i>Actionne la vigilance ou l'abandon de la relation : les bases de l'accompagnement sont rompues, ce sont elles qui sont à reconstruire en priorité</i>   |

Les sentiments évoqués par Sylvie trouvent une origine ou servent à :

- La relation à l'accompagné :



- Perte de confiance en cas de mensonge
- Agacement relatif à son comportement
- Climat serein de l'entretien
- Confiance dans le déroulement de l'entretien
- La relation à soi :
  - Crainte de passer à côté de quelque chose d'important
  - Peur, doute sur la capacité à apporter quelque chose à un accompagné qui agace
  - Erreur d'avoir trop protégé un accompagné
  - Aimer apporter quelque chose à un accompagné
  - Frustration de ne pas pouvoir apporter quelque chose à un accompagné ou de ne pas pouvoir susciter le développement d'un potentiel
  - Espérance de faire progresser l'accompagné
- L'évolution de l'accompagné
  - Confiance dans sa capacité de progression
  - Satisfaction de sa progression
  - Sentiment qu'il gâche un potentiel inexploité

A chaque fois, l'évocation d'un sentiment renvoie à une information qui donne des indications dans le compromis cognitif à trouver ou qui a été fait, autour des thèmes :

- Degré de vigilance à avoir vis-à-vis de l'externe :
  - Prise en compte du mensonge dans une relation qui n'est alors plus coopérative
  - Progression de l'accompagné
  - Utilisation du potentiel de l'accompagné

- Climat et déroulement de l'entretien
- Degré de vigilance à avoir en interne, à l'égard de soi, accompagnateur :
  - Passer à côté
  - Gestion de l'incertitude :
    - Passer à côté de quelque chose d'important
    - Erreur à ne pas reproduire
  - Réaction émotionnelle face à un comportement de l'accompagné
  - Gestion des attentes et intentions
    - Apporter quelque chose à l'accompagné

Ces sentiments devraient contribuer (ou ont pu contribuer) à la construction des compromis cognitifs à opérer par Sylvie dans son action pour les différentes situations évoquées. Ils semblent pouvoir jouer un rôle sur le degré de vigilance et donc d'engagement de Sylvie dans ces situations. Ils peuvent fournir aussi une indication de la plus ou moins grande aisance qu'elle éprouve dans ces situations.

### **12.1.6 Différences entre accompagnateurs**

Les entretiens réalisés par Félix sont les plus courts. Un facteur explicatif réside dans le fait que Félix a réalisé de nombreux 1<sup>er</sup> entretiens et entretiens fins de formation qui nécessitent le moins de temps. Mais je dispose également de trois entretiens à mi-parcours de Félix et ils sont aussi les plus courts (28 à 47 minutes pour 7 entretiens entre 49 et 77 minutes chez les autres accompagnateurs). Félix est l'accompagnateur le plus récent. Est-ce une explication ? Il est frappant aussi à l'analyse de ses entretiens sur autodebrief de voir comme il évoque régulièrement le 1<sup>er</sup> terme d'une proposition tenue pour vraie mais sans nécessairement formuler le 2<sup>e</sup> terme. Félix pointe des paramètres de situation mais ne dit pas toujours ce qu'ils

induisent dans sa conduite de l'entretien. Par exemple, en parlant de Sabine il indique que c'était « quelqu'un qui était très cassée ». Félix n'explicite pas pour autant ce que cela a entraîné pour lui, alors que s'il pointe cet élément on peut penser qu'il représente un intérêt et a donc des conséquences pour lui. Maud formulait davantage ces informations. Est-ce indicatif d'un degré d'expertise différent?

Je relève que dans le 2<sup>e</sup> entretien sur autodebrief réalisé avec Félix, ce dernier explicite davantage sa démarche et ses logiques de conduite de l'entretien. Un an et demi sépare les deux entretiens... Est-ce la manifestation du développement des compétences de Félix ?

Dans sa conduite d'entretien, Félix s'appuie beaucoup sur l'examen des quatre grands domaines : technique (et scientifique), organisationnel, humain et économique. Cette approche correspond pour lui à « une marque de fabrique » du Cesi.

*Mais je le fais aussi mais le TOHE, c'est un peu la marque de fabrique, si je puis dire, du CESI. J'essaye de rester orienté sur ces 4 axes là.  
[N°39 Félix Généralités]*

#### **12.1.6.1 Début d'entretien**

Félix spécifie ses débuts d'entretien par une question générale qui touche d'un côté l'aspect école et de l'autre celui de l'entreprise.

Comme souvent chez les autres accompagnateurs, l'idée semble être d'identifier rapidement des points qui posent une difficulté pour l'accompagné.

Félix précise qu'en règle générale, quand il y a un souci en entreprise, il a déjà été traité avant l'entretien.

*Ar : [...] avant de démarrer, avant de commencer à écrire de commencer et dire aller, tu t'assoies, je prends un peu la température, de savoir comment ça se passe au CESI, au sein de la promotion, comment ça se passe en entreprise ? Souvent, dans la grande majorité, dans 90% des cas, quand il y a un souci en entreprise on n'attend pas l'entretien.  
[N°39 Félix Généralités]*

Félix repère chez ses confrères accompagnateurs des spécialités. L'un est reconnu pour ses outils psychologiques, l'autre pour ceux ressources humaines ou encore ceux du champ technique.

*Ar : [...] XXX c'est surtout les outils psychologiques. XXX c'est plutôt les outils RH enfin humains, et puis relationnels. Et XXX plutôt sur l'aspect technique. [N°39 Félix Généralités]*

## 12.2 Conclusions

L'analyse des entretiens de Félix et de Sylvie complète celle réalisée avec Maud et Francis.

Les entretiens avec Félix et avec Sylvie soulignent la dimension dynamique de l'activité avec des représentations qui font référence au développement de l'accompagné au fil du temps, et à des points à examiner dans l'entretien en fonction du moment dans la formation.

Ces entretiens montrent des accompagnateurs qui travaillent sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, en coopération avec ce dernier. Ce faisant, il semble possible de dégager une figure de référence de l'accompagné présentée, au travers d'un système type de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné, dans le tableau ci-après (cf. Tableau 54 Système de référence de maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné (Félix et Sylvie)).

*Tableau 54 Système de référence de maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné (Félix et Sylvie)*

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné – Entretiens avec Félix et Sylvie</b> |   |
|--|---|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b>                                | <b>Caractéristiques principales des composantes</b>   |
| <b>Mission</b>   | S'épanouir dans un métier qui « correspond » à l'accompagné<br>Exercer une fonction d'ingénieur en adéquation avec ses motivations profondes et capacités |
| <b>Intentions</b>  | Fonctions du métier d'ingénieur   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )                                      | Anticipation des échéances<br>Prise de recul  |

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné – Entretiens avec Félix et Sylvie</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b>                                |  | <b>Caractéristiques principales des composantes</b>  |
| <b>Famille de situations</b>   |  |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )  |  | Mise en œuvre de plan d'action et notamment du plan de formation individualisé   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>                       | Notes<br>Retours de l'entreprise et des formateurs   |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | Satisfaction, épanouissement<br>Réalisation des intentions   |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> )   |  | Profil de personnalité<br>Connaissances et compétences antérieures et à acquérir en entreprise et en centre de formation<br>Agenda pour la gestion du temps (cf. début de formation) |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>                         | Se remettre en cause<br>Quitter éventuellement la formation<br>Choix des missions et projets, du projet professionnel  |
|  | <b>Contrat de performance</b>            | Objectifs de formation et en entreprise<br>Fonction ciblée<br>Echéance d'atteinte des objectifs  |
|  | <b>Gestion des risques</b>               | Obtenir le diplôme<br>Trouver un emploi  |
|  | <b>Gestion du temps</b>                  | Apprendre à planifier et à gérer les priorités   |
|  | <b>Gestion de l'engagement</b>           | Y compris lors des remises en cause et des passages difficiles<br>S'ajuster à ses motivations profondes  |
|  | <b>Gestion des relations</b>             | Savoir manager et être en relation avec des profils de personnalité différents   |

Les deux accompagnateurs semblent, pour leur part aussi, mettre en œuvre des composantes d'un système de maîtrise de la situation dynamique d'accompagnement dans l'entretien. Ces composantes s'appuient sur des concepts organisateurs nombreux. Les deux accompagnateurs disposent de formules types. Ils évoquent des sentiments qui semblent jouer un rôle dans la gestion de leurs actions.

Ces entretiens ont particulièrement souligné tout le travail opéré autour de la prise de conscience à susciter chez l'accompagné pour provoquer la remise en cause et le travail qui en découle.

A la suite des résultats qui précèdent, il m'a semblé utile d'approfondir trois aspects. Le premier concerne les séquences introductives et conclusives. Je ne les ai pas examinées en tant que telles jusqu'alors et cependant elles font partie de la structure de tout entretien. Les deux autres aspects sont apparus comme importants lors des analyses. Il s'agit de l'invitation à adopter un nouveau comportement et du concept de cohérence.

## 13 LES SEQUENCES INTRODUCTIVES ET CONCLUSIVES

Il me semble utile d'approfondir l'analyse des séquences introductives et conclusives des entretiens car elles sont peu explicitées en tant que telles par les accompagnateurs lors des entretiens avec le chercheur. Or ces séquences sont des étapes de l'activité. L'enjeu de l'analyse des séquences introductives est d'examiner comment les accompagnateurs font pour démarrer l'entretien, établir la relation et préparer la séquence suivante de diagnostic. Pour la séquence conclusive, l'enjeu est d'examiner comment s'y prennent les accompagnateurs pour mettre fin aux échanges en favorisant l'engagement des accompagnés dans les actions retenues.

A ces fins, j'ai analysé les débuts et fins des 18 entretiens listés ci-après (cf. Tableau 55 Analyse des introductions et conclusions d'entretien, p.555).

*Tableau 55 Analyse des introductions et conclusions d'entretien*

| N° entretien | Accompagnateur | Accompagné | Moment dans la formation |
|--------------|----------------|------------|--------------------------|
| N°1          | Félix          | Thierry    | Début                    |
| N°2          | Félix          | Olga       | Début                    |
| N°5          | Félix          | Elodie     | Début                    |
| N°6          | Félix          | Sabine     | Début                    |
| N°15         | Félix          | Kévin      | Milieu                   |
| N°16         | Félix          | Benoît     | Milieu                   |
| N°18         | Francis        | Isabelle   | Milieu                   |
| N°19         | Francis        | Sébastien  | Milieu                   |
| N°10         | Maud           | Tony       | Milieu                   |
| N°20         | Maud           | Corentin   | Milieu                   |
| N°8          | Maud           | René       | Milieu                   |
| N°9          | Maud           | Paul       | Milieu                   |
| N°25         | Félix          | Kévin      | Fin                      |
| N°26         | Félix          | Benoît     | Fin                      |
| N°21         | Maud           | Côme       | Fin                      |
| N°22         | Maud           | Marcel     | Fin                      |
| N°23         | Maud           | Béatrice   | Fin                      |
| N°27         | Sylvie         | Isabelle   | Fin                      |

### 13.1 Séquences introductives

Les séquences introductives dépassent rarement la minute. Elles sont généralement suivies d'une séquence de diagnostic. Par exemple, dans l'échange qui suit, après quelques mots sur le cadre de l'entretien, l'accompagnateur introduit le travail sur son diagnostic de la situation :

*Ar : Donc, comme à chaque fois on fait bilan/objectifs. Là on arrive quasiment en fin de cursus, donc on va faire le point sur le dossier scolaire. [...] de mémoire il n'y a pas eu, tu n'as pas eu de C ou de D*

*Aé : Non aucun.*

*[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

Cinq aspects de la séquence introductive vont maintenant être analysés :

- La présentation des interlocuteurs et leur mise en présence
- Le cadre et le moment de l'entretien
- Le contenu de l'entretien
- La posture proposée à l'accompagné
- La transition vers le diagnostic

### **13.1.1 La présentation des interlocuteurs et leur mise en présence**

La présentation des interlocuteurs, et la mise en relation qu'elle comporte, est absente des entretiens analysés (par exemple, je n'ai pas trouvé d'enregistrement d'un « bonjour »). Outre le fait que le démarrage de l'enregistrement ait pu se passer après cette présentation, une explication réside dans le fait qu'accompagnateurs et accompagnés se connaissent déjà. Les accompagnateurs participent aux jurys de sélection, à des suivis de promotion, à des entretiens en entreprise ou peuvent donner des cours. Ils disposent du dossier de l'accompagné. Ainsi, Francis et Isabelle en sont au quatrième entretien ensemble, à mi-parcours de la formation.

### **13.1.2 Cadre et moments de l'entretien**



Le cadre de l'entretien est peu rappelé. Pour mémoire, il fait par ailleurs l'objet d'une note pédagogique (Cesi FIA 2012, 2013b). Il est surtout fait mention de l'usage du formulaire de compte-rendu.

*Ar : [...] Donc le premier entretien semestriel ça se déroule comment ? On a toujours ce formulaire où on va parler du bilan.*

*[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

*Ar : [...] donc on prend notre document standard*

*[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]*

Les moments des entretiens sont également énoncés.

- Entretiens de début de formation : pendant le 1<sup>er</sup> trimestre
- Entretiens de milieu de formation : pendant le 3<sup>e</sup> trimestre
- Entretiens de fin de formation : pendant le 5<sup>e</sup> semestre ; il est le dernier sauf si besoin chez l'un ou l'autre des interlocuteurs

*Ar : [...] Donc le premier entretien semestriel ça se déroule comment ? On a toujours ce formulaire où on va parler du bilan. Donc le premier semestre*

*N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

*Ar : Donc entretien semestriel numéro 2 qui fait suite, donc se déroule pendant le troisième semestre en fait puisque le deuxième semestre s'est terminé lors de la dernière alternance.*

*[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]*

*Ar : Entretien de Kévin. Donc ce sera l'entretien 5<sup>e</sup> semestre, sachant que le 6<sup>e</sup> semestre tu seras plus de 80% du temps en entreprise, il n'y aura pas forcément d'entretien de prévu, sauf si tu en éprouves le besoin.*

*Aé : D'accord*

*Ar : Si tout va bien et puis qu'il n'y a pas de... Si je vois que cela ne va pas bien, mais cela m'étonnerait chez toi, euh je peux en provoquer un, mais sinon si tout va bien et que toi tu n'en éprouves pas le besoin, ce sera le dernier*

*Aé : Ok*

*[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

*Ar : Alors, entretien de Benoît, 3<sup>e</sup>me année, alors... ca sera l'entretien du semestre 5 qui sera probablement le dernier entretien puisque semestre 6 peu de présence à l'école. Sauf s'il y a besoin on en prévoira un si besoin est.*

*[N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]*

*Ar : Alors, entretien individuel avec Isabelle qui est en fin de 3<sup>e</sup> année. Alors Isabelle, on va faire en fait ce dernier entretien ensemble. J'espère que ce sera le dernier! Si tu as besoin on sera encore là, mais s'il y a un entretien supplémentaire cela voudra dire que tu rencontres des difficultés sur ta fin de parcours qui va maintenant se réaliser à partir de lundi en entreprise uniquement.*

*[N°27, Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

### 13.1.3 Le contenu de l'entretien

Une annonce du contenu de l'entretien est généralement faite dans cette séquence introductive.

Les annonces parlent d'un bilan de la période passée à réaliser. Lors du premier entretien, ce bilan s'effectue par l'examen des épreuves de sélection. Les premiers résultats sont également regardés. L'anglais est une cause importante de non-attribution du diplôme. De ce fait, cette matière est l'objet d'un point dès le premier entretien.

*Ar : Bon on va parler comme normalement on doit faire et j'ai quand même oublié un papier que je vais aller chercher après. On fait un bilan d'habitude en semestriel de ce qui s'est passé, des objectifs qui ont été atteints ou pas et puis de la prochaine échéance. Le premier il est un peu particulier, il est un peu plus light aussi, parce que...*

*Aé : Il n'y a pas d'objectif.*

*Ar : Parce qu'il y n'a pas réellement de bilan à faire si des objectifs on va... oui il n'y a pas de bilan par rapport à des objectifs précédents. Ceci étant je fais toujours, parce que si ça t'intéresse je fais toujours un point sur le concours pour savoir un petit peu, parce que t'as pas dû avoir forcément de retour sur le concours. Comment tu t'es classé. Donc on va regarder un peu ça et puis on va regarder les premiers résultats et on va parler de l'anglais. Il y a aussi, c'est un point important qu'on veut tout de suite pas vous accompagner, vous sensibiliser sur le fait que l'anglais ça va se gagner.*

*[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]*

Le contenu de l'entretien comprend les aspects scientifiques, techniques et industriels, la formation en entreprise.

*Ar : [...] Donc le premier entretien semestriel ça se déroule comment ? On a toujours ce formulaire où on va parler du bilan. Donc le premier semestre, enfin le premier entretien qu'on va faire il n'y a pas de gros bilan, mais tu verras on va parler un peu du concours quand même pour savoir un petit peu comment s'est passé ton arrivée, ta sélection. Et on va se fixer les premiers objectifs pour ce semestre-ci. D'accord ? Donc on va aborder des aspects scientifiques, techniques et puis l'industrie aussi. On parlera aussi lors de cet entretien on parle principalement de la partie pédagogique, mais à la fin je te poserais aussi quelques questions quand même, prendre des nouvelles sur l'entreprise comment ça se passe sachant qu'on démarrera les visites à mon avis courant Décembre et ça va aller jusqu'à Février/Mars. Voilà et puis dès que tu, qu'il y a des choses que tu souhaites dire ben tu n'hésites pas. S'il y a quelque chose qui te vient à l'esprit. Alors on va démarrer par les entretiens, est-ce que tu as eu un retour sur les concours ? Est-ce que tu avais eu un retour ?*

*Aé : Euh, non je n'ai pas eu...*

*[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

*Ar : Alors je vais prendre ton dossier puis on va regarder, on va faire le bilan, donc on prend notre document standard et on va faire d'abord le bilan par rapport aux objectifs qui ont été fixés la dernière fois. Hop. Le temps que je cherche ça, est-ce que toi tu peux déjà dresser un premier bilan du deuxième semestre écoulé ?, me dire par rapport au premier la différence que t'as trouvé au deuxième semestre, les difficultés, après on rentrera dans le*

détail de manière plus itérative Mais c'est déjà toi tu fais une synthèse de ton deuxième semestre.

Aé : A l'école ? Donc

Ar : Donc bah on est aussi là pour parler de l'entreprise alors après on fait un point sur, que je rendrai en entreprise, mais les 2 : école et entreprise

Aé : D'accord bah je vais commencer par l'entreprise. Alors la différence que j'ai eu en découpant avec le premier semestre c'est que le projet est plutôt un projet interne donc c'était sur la machine de remplissage de liquide de freins, tu te rappelles ?

[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]

Lors du premier entretien, le démarrage de la formation peut être examiné.

Ar : Alors comme je te disais le but du premier entretien il est un peu plus light que les autres, c'est on va faire un point sur le démarrage puisqu'on ne va pas faire un bilan de ce qui n'a pas démarré. Mais moi j'ai trouvé depuis maintenant deux, trois ans je vous fais un retour sur le concours. Aujourd'hui tu n'as pas eu trop de retour sur le concours ?

[N°3, Félix avec Elodie, début de formation]

Pour les deuxièmes et troisièmes entretiens, le bilan peut s'effectuer en priorité à partir des résultats obtenus depuis le dernier entretien. Il peut concerner l'état d'avancement des objectifs fixés lors de l'entretien précédent.

Ar : Comme classiquement, on va repasser en bilan les résultats depuis la dernière fois.  
[N°18, Francis et Isabelle, milieu de formation]

Ar : Alors Sébastien, on commence classiquement par regarder un peu quels sont les résultats depuis le dernier entretien.

[N°19, Francis et Sébastien, milieu de formation]

Ar : Donc, comme à chaque fois, on fait bilan/objectifs. Là on arrive quasiment en fin de cursus, donc on va faire le point sur le dossier scolaire. Et puis [...], de mémoire il n'y a pas eu, tu n'as pas eu de C ou D

Aé : Non, aucun

[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]

L'objet annoncé de l'entretien peut aussi avoir pour objet l'avancement du projet de fin d'études, des travaux personnels encadrés, etc.

Ar : Alors petit point sur les TPE [travaux personnels encadrés]

[N°20, Maud et Corentin, milieu de formation]

Ar : Alors, euh, aujourd'hui c'est le PFE [Projet de fin d'études], c'est de valider le PFE, et les TPE [Travaux personnels encadrés], c'est ça ?

[N°21, Maud et Côme, fin de formation]

Ar : Alors, on va d'abord faire le point sur le dossier pédagogique et puis ensuite, on parlera du projet PFI, projet de formation individualisé et puis la fin de parcours, comment tu vois et puis un peu ton, la préparation de ta rentrée sur le marché du travail

[N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]

Le tableau ci-après positionne les contenus annoncés en fonction du moment de l'entretien dans la formation (cf. Tableau 56 Contenus annoncés des entretiens).

Tableau 56 Contenus annoncés des entretiens

| Entretiens de début de formation   | Entretiens de milieu de formation   | Entretiens de fin de formation  |
|--|---|---|
| Bilans et objectifs<br>Anglais<br>Résultats du concours et sélection<br>Début de formation et intégration<br>Aspects scientifiques, techniques et industriels<br>Formation en entreprise<br>Point sur le démarrage de la formation<br>Renseigner la fiche de compte-rendu (« formulaire ») | Résultats depuis la dernière fois<br>Bilan TPE (Travaux personnels encadrés)<br>Bilan et objectifs<br>Bilan en priorité par rapport aux objectifs fixés précédemment<br>Difficultés rencontrées<br>Démarche globale puis itérative<br>Renseigner la fiche de compte-rendu (« notre document standard »)<br>Points en école et en entreprise | Bilan et objectifs<br>Dossier pédagogique<br>Projet PFI, projet de formation individualisé<br>Fin de parcours<br>Préparation de la rentrée sur le marché du travail |

Ces contenus d'entretien dessinent aussi la progression pédagogique proposée par la formation avec aux deux extrêmes un accent porté sur les matières scientifiques en début de formation et sur le projet professionnel en fin de formation.

### 13.1.4 La posture pendant l'entretien

L'introduction de l'entretien peut faire l'objet d'information sur la posture à adopter par l'accompagné, spécialement lors du premier entretien :

- Parler de façon transparente
- Ne pas hésiter à dire que ce l'on souhaite
- Il n'est pas utile de prendre des notes, l'accompagnateur fera une copie du compte-rendu à la fin de l'entretien

*Ar : [...] maintenant on parle totalement transparent  
[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]*

*Ar : Voilà et puis dès que tu, qu'il y a des choses que tu souhaites dire ben tu n'hésites pas. S'il y a quelque chose qui te vient à l'esprit...  
[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

*Ar : A : T'es pas obligée de noter. Je te mets une copie à la fin et tu l'archiveras, chaque fois que tu auras eu tes entretiens FIA10.  
[N°3, Félix avec Elodie, début de formation]*

### 13.1.5 La transition vers la suite de l'entretien

Différentes modalités peuvent être utilisées par les accompagnateurs pour faire la transition et introduire la séquence de diagnostic qui suit.

- Un sentiment global de l'accompagnateur sur les résultats

*Ar : Ça a l'air d'aller [N°18, Francis et Isabelle, milieu de formation]*

*Ar : Donc à l'époque on avait dit qu'il n'y avait pas de domaine, de difficulté particulière sur les sciences parce qu'en plus tu avais un niveau de base assez bon, tu avais été dispensé des épreuves écrites. J'ai regardais rapidement tes résultats jusqu'à maintenant : ça a l'air d'aller. [N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

*Ar : Alors, moi je suis allée regarder le ... les 5 jurys que tu as eus. Donc sur les 5 jurys en fait que tu as eus tu as eu 4 fois les félicitations et au départ tu avais les encouragements. Voilà, donc ce qui était déjà bien parti. Je ne sais pas si cela va perdurer pour le 6è, mais je ne n'ai pas trop de doute à ce niveau-là étant donné que tes notes sont plus que correctes.*

*[N°27, Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

- Une ouverture générale sur les thèmes :

- Préoccupation de l'accompagné

*Ar : D'abord, avant de commencer, est-ce qu'il y a quelque chose qui n'était pas dans les TPE qui vous préoccupe en entreprise ou à l'école ? [N°20, Maud avec Corentin, fin de formation]*

- Sentiment d'adaptation générale

*Ar : Alors, comment allez-vous ? [N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

- Une ouverture sur une étape marquante de la formation (même si elle n'est pas dans l'objectif affiché de la rencontre) voire une difficulté connue de l'accompagnateur.

*Ar : La mission à l'étranger ?*

*[N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

*Ar : Alors, euh, aujourd'hui c'est le PFE [Projet de fin d'études], c'est de valider le PFE, et les TPE [Travaux personnels encadrés], c'est ça ?*

*Aé : Oui*

*Ar : Bon d'abord, comment ça s'est passée cette mission ?*

*[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]*

*Ar : Alors Kévin, avant de démarrer, puisque l'entretien se fait sur la partie académique, on va faire un point sur la partie entreprise. Je sais que tu as eu pas mal de bouleversements avec le changement de ton tuteur*

*Aé : Ben oui*

*Ar : Donc on fait un petit point quand même là-dessus, dire un petit peu comment ça se passe, aujourd'hui*

*Aé : Oui, oui, ça c'était un point ben justement important que je voulais aborder.*

[N°15, Félix avec Kévin, milieu de formation]

- Une priorité pour l'accompagné :

*Ar : Ouais. Alors bilan TPE là, alors il y a tout ce qu'il y avait dans les TPE et avant qu'on rentre dans le sujet, est-ce qu'il y a des choses prioritaires dont vous aimeriez aussi parler ?*

*Aé : Par rapport au TPE ?*

*Ar : Par rapport à tout : entreprise, école, tout.*

[N°10, Maud avec Tony, milieu de formation]

- Un retour par l'accompagnateur sur la sélection et le concours

*Ar : Mais moi j'ai trouvé depuis maintenant deux, trois ans je vous fais un retour sur le concours. Aujourd'hui tu n'as pas eu trop de retour sur le concours ?*

[N°3, Félix avec Elodie, début de formation]

- Un auto-bilan basé sur les différences (ce qu'il y a de nouveau) et les difficultés

*Le temps que je cherche ça, est-ce que toi tu peux déjà dresser un premier bilan du deuxième semestre écoulé ?, me dire par rapport au premier la différence que t'as trouvée au deuxième semestre, les difficultés, après on rentrera dans le détail de manière plus itérative Mais c'est déjà toi tu fais une synthèse de ton deuxième semestre.*

[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]

- Un retour sur une information transmise par l'accompagnateur au tuteur

*Ar : Alors, on va d'abord faire le point sur le dossier pédagogique [...]*

*Aé : Ok*

*Ar : Allez, alors je vais d'abord prendre ton dossier pédagogique, on va faire la synthèse globale. Donc j'ai rencontré - pendant que, je cherche- Monsieur XXX, je lui ai parlé un peu du projet, je lui ai dit que le projet ça se passait super bien, enfin ce que tu m'as présenté, on sent qu'il y a de la maîtrise, on sent qu'il y a du travail, de la maîtrise et je lui ai dit ce que je t'avais dit comme en sortant je l'ai croisé, je lui ai dit tiens je viens de faire le plan de management de Bruno*

*Aé : [ ?]*

*[>AA]: L'aspect esprit de synthèse*

*Aé : Oui*

*Ar : C'est vraiment que ça, parce que tu vois y en a un autre dans la promotion qui part dans des grandes longueurs mais par contre qui ne maîtrise pas, et ça c'est plus inquiétant. Toi tu maîtrises derrière donc maintenant l'effort à faire c'est d'être plus synthétique.*

[N°26, Félix avec Benoit, fin de formation]

Exceptionnellement, l'accompagné a pu prendre l'initiative et faire la transition, comme ici le fait Marcel qui profite d'un petit temps de flottement de son

accompagnatrice pour proposer le sujet du premier point. Maud reprend vite la main en imposant sa méthode.

*Ar : C'est parti. Alors, alors, alors...*

*Aé : C'est bon. Si vous voulez on peut commencer par le PFE. Je ne sais pas si vous l'avez, je vous l'avais envoyé. Je ne sais pas si vous avez eu le temps de le regarder ou*

*Ar : Et bien je préfère le regarder avec vous  
[N°22, Maud avec Marcel, fin de formation]*

Les thèmes choisis pour effectuer les transitions sont variés. Il semble qu'il y ait une place pour de l'opportunisme et des aléas dans l'installation de l'entretien (oubli d'un document par l'accompagnateur). Tout se passe aussi comme si les accompagnateurs étaient conscients qu'il y a plusieurs possibilités pour démarrer, qu'il faut en prendre une et que finalement ce sont les premiers échanges de diagnostic qui vont réellement orienter l'entretien, y compris dans le séquençage des thèmes récurrents.

### **13.1.6 La gestion de la séquence introductive**

La gestion de la séquence introductive donne lieu là aussi à des variations entre accompagnateurs et pour un même accompagnateur.

Le temps consacré à la phase introductive peut être plus ou moins long. Ici Félix débute toute de suite avec Sabine, en annonçant un point sur le concours et en le réalisant aussitôt après. Il est à noter que, même dans ce cas, une annonce de contenu a été faite.

*Ar : C'est parti, entretien Sabine entretien numéro 1 de démarrage première année. Voilà donc nous on va d'abord faire le point sur le concours, pour te dire un petit peu comment ça c'était passé. Alors en physique tu avais pris électricité. Toi tu as fait une prépa, une PTSI ?*

*[N°6, Félix avec Sabine, début de formation]*

Avec Olga, Félix avait pris davantage de temps d'explication du contenu de l'entretien (cf ci-avant le démarrage d'entretien de Félix avec Olga : [N°2, Félix avec Olga, début de formation]).

On trouve des différences chez Maud d'une nature un peu différente : elle est directe et rapide, mais peut aussi bien questionner un point précis (les TPE) ou faire une ouverture large (comment allez-vous ?) qui fait déjà entrer dans la séquence de diagnostic.

*Ar : Donc c'est parti, j'enregistre, donc il compile des informations avec différents entretiens, différents formateurs pour après faire une étude.*

*Ar: Alors TPE?*

*[N°9, Maud avec Paul, milieu de formation]*

*Ar : Allez, c'est parti, c'est bon. Alors, comment allez-vous ?*

*[N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

Maud peut aussi demander une validation des objectifs proposés pour l'entretien.

*Ar : Alors, euh, aujourd'hui c'est le PFE [Projet de fin d'études], c'est de valider le PFE, et les TPE [Travaux personnels encadrés], c'est ça ?*

*[N°21, Maud et Côme, fin de formation]*

A plusieurs reprises, l'annonce du contenu est contredite par l'introduction de la séquence qui suit.

*Ar : Alors, on va d'abord faire le point sur le dossier pédagogique [...]*

*Aé : Ok*

*Ar : Allez, alors je vais d'abord prendre ton dossier pédagogique, on va faire la synthèse globale. Donc j'ai rencontré - pendant que, je cherche- Monsieur XXX, je lui ai parlé un peu du projet,*

*[N°26, Félix avec Benoit, fin de formation]*

*Ar : Alors, euh, aujourd'hui c'est le PFE [Projet de fin d'études], c'est de valider le PFE, et les TPE [Travaux personnels encadrés], c'est ça ?*

*Aé : Oui*

*Ar : Bon d'abord, comment ça s'est passée cette mission ?*

*[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]*

La sollicitation d'un auto-bilan par l'accompagné que fait Félix pose la question de l'objectif visé : est-ce une pratique établie chez lui, ou une manœuvre de circonstance pour combler de façon utile le temps de sa recherche de document ?

*Le temps que je cherche ça, est-ce que toi tu peux déjà dresser un premier bilan du deuxième semestre écoulé ?, me dire par rapport au premier la différence que t'as trouvé au deuxième semestre, les difficultés, après on rentrera dans le détail de manière plus itérative Mais c'est déjà toi tu fais une synthèse de ton deuxième semestre.*

*[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]*



Cependant, il manque d'éléments de contexte pour cerner les raisons qui président à ces différences.

Parmi les hypothèses que je peux faire se trouvent : la connaissance d'une information préalable faite à l'accompagné, notamment avant le déclenchement de l'enregistrement, le manque de temps de l'accompagnateur, la connaissance par l'accompagnateur d'un point sur lequel il souhaite échanger avec l'accompagné (cf. Félix et le point entreprise avec Benoît, N°26), etc.

Les séquences introductives que dessinent ces analyses montrent un profil classique des métiers de ce type. L'introduction donne lieu au cadrage et à la mise en place de l'alliance de travail. Les accompagnateurs, représentants de l'institution et responsables de l'entretien, posent le cadre, c'est-à-dire les buts, les tâches, les rôles tenus et les comportements attendus des accompagnés. L'accord sur les buts, la sécurisation donnée par les règles de déroulement et l'expression des attentes des accompagnateurs contribuent à instaurer les conditions de confiance nécessaires à la coopération et à établir cette alliance de travail. La séquence de diagnostic suit alors.

### **13.2 Séquences conclusives**

L'analyse des séquences conclusives se heurte à la difficulté d'identifier le début de cette séquence. La fin de l'enregistrement donne une buttée finale, mais où placer le départ ?

L'analyse montre une intervention invariante des accompagnateurs du type : « Pour ma part, j'ai fait le tour de ce que je souhaitais aborder. Avez-vous des points complémentaires à aborder ? ».

J'ai donc utilisé ce marqueur en repérant l'échange le concernant et j'ai ensuite exploré les échanges qui l'entouraient, légèrement en amont et jusqu'à la fin de l'entretien.

Cette séquence couvre des durées très différentes. Dans les cas extrêmes, il peut s'écouler 2 minutes 45 entre la question et la fin de l'entretien (N°21, Maud avec Côme ; N°2, Félix avec Olga). Par contre Francis, avec Sébastien, la fin de l'entretien intervient 30 secondes après et avec des relances de vérification sur la question elle-même.

*Ar : Ok ? Bon moi je pense qu'on a fait le tour, qu'est-ce que t'as comme question ?*

*Aé : Ben rien de spécial à rajouter, non.*

*Ar : En globale sur la vie en CESI ou en remarque sur l'évolution ici sur les cours.*

*Aé : Non ça se passe bien. Non rien de spécial à rajouter.*

*Ar : Non ? On finit l'entretien là ?*

*Aé : Oui pas de soucis.*

*[N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

Les invariants de ces séquences conclusives sont successivement:

- Une mention constructive/positive de l'accompagnateur
- Une annonce de la conclusion
- Une prolongation (parfois)
- Une conclusion

L'objet des échanges lors de chacune de ces étapes va maintenant être décrit.

### **13.2.1 La mention constructive**

Des mentions constructives précèdent systématiquement l'annonce de la conclusion. Je qualifie de constructives ces mentions car leur objet vise à étayer l'action future de l'accompagné. Leurs objets sont les suivants :

- Une piste future définie ou à explorer : contacts d'entreprise, idée pour prolonger le temps à l'étranger, une mission à l'étranger dans une entreprise spécifique

*Ar : Bah, nous ce qu'on peut faire c'est t'apporter des adresses des contacts sur des entreprises [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]*

*Ar : Après oui, je ne dis pas qu'il faut se focaliser là-dessus, mais c'est peut-être quelque chose à garder dans un coin de la tête pour dire ben tiens oui si tu veux aller dans une université anglaise ou encore en Europe, bénéficier d'une bourse ERASMUS. Si tu y es quatre mois c'est garantie quoi [N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

*Ar ; D'accord, donc effectivement une mission à l'étranger chez XXXX, ça serait peut-être la bonne direction  
[N°20, Maud avec Corentin, milieu de formation]*

*Ar : Il y a la création, il y a aussi la reprise  
[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

- Un encouragement : confirmation de la voie choisie, une formulation en forme de défi

*Ar : Non, non, rassures-toi t'es sur une bonne voie  
N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]*

*Ar : Ok, bon mais vous avez de vrais atouts  
[...]  
[N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

*Ar : Parce que je pense que c'est une vraie qualité, ce n'est pas un point faible, ça me paraît un point fort.  
[22, Maud avec Marcel, fin de formation]*

*Ar : Ok. Bon ben super un vrai challenge d'ingénieur.  
[N°8, Maud avec René, milieu de formation]*

*Ar : Donc faites avec ce que vous pouvez  
[N°10, Maud avec Tony, milieu de formation]*

*Ar : [...] je pense que tu as trouvé euh ta voie là et que c'est bien parti  
[N°27, Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

- Un conseil : préparer son action, prendre contact avec un professeur, une demande à faire à la tutrice, ne pas hésiter à venir en parler

*Ar : tout se joue dans la préparation  
[N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

*Ar : Donc ça par contre, le professeur de gestion a tous les réseaux, les contacts, voilà il faut s'orienter vers là, vers là pour faire de la reprise  
[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

*Ar : [...] lorsqu'on prendra le rendez-vous, faut pas qu'elle [la tutrice] hésite de dire ben écoutez ce n'est pas moi  
[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]*

*Ar : Te dire que mon bureau est toujours ouvert, il essaie d'être ouvert un maximum sinon il ne faut pas hésiter à repasser si je suis en entretien ou quoi que ce soit. S'il y a le moindre*

*problème de toute façon... On essaye de veillé quand même à une certaine harmonisation du groupe.  
[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

- Un document à rendre aux accompagnateurs : une fiche de proposition, une synthèse

*Ar : [...] c'est bon pour moi, mais que la fiche de proposition est encore en attente  
Aé : Parce que là il y a juste à  
Ar : Début décembre  
Aé : Oui, oui de toute façon je vous le laisse, je vais vous l'envoyer, il faut juste que je la retrouve. Je ne sais même pas si mon PC est chez moi.  
Ar : Envoyez-là moi, mais avec les modifications dont on a parlé.  
[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]*

*Ar : Donc d'ici le mois de juin vous êtes bien occuper du moins par rapport à ça.  
Aé : Ah, oui surtout par rapport à ça, parce qu'ensuite après il y aura les congés tout ça.  
Ar : Et n'oubliez surtout pas, si vous avez peu de temps de bien faire cette partie de synthèse, ce que faut retenir etc.  
Aé : Histoire d'organiser le rapport de synthèse en synthèse, d'accord.  
Ar : Voilà, quitte à ce que vous deviez aller plus dans le détail quand vous aurez un peu plus de temps, parce que ce n'est pas assez clairement expliquer pour quelqu'un qui n'est pas dedans. Pour moi et votre tuteur c'est clair, la logique est claire.  
Aé : D'accord.  
Ar : Ok. Bon ben super un vrai challenge d'ingénieur.  
[N°8, Maud avec René, milieu de formation]*

- Une attention à l'accompagné : sa situation au regard des transports, annonce d'une visite dans une ville reculée

*Aé : Ben je suis à une demi-heure de XXX donc...  
Ar : C'est plus compliquer de venir au CESI ?  
[...]  
Ar : Ben moi je vais dire, pour la petite info, je viendrais  
[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

*Ar : D'accord. Bon tu ne te sens pas isolée parce que c'est vraiment le bout du monde  
[N°6, Félix avec Sabine, début de formation]*

- Une disposition pédagogique : l'existence d'une épreuve, une précision sur ce qui est attendu

*Aé : Euh j'ai mis euh TOEIC à la mi-semester, mais je suis en train de dire qu'il n'y aura plus de TOEIC  
Ar : Si je pense qu'il en aura un, vous pourrez en faire un au début septembre  
[N°9, Maud avec Paul, milieu de formation]*

*Ar : Et ça ne nous dérange pas s'il y a encore cette affaire-là qui est encore à conclure.  
Aé : D'accord  
Ar : Donc faites avec ce que vous pouvez  
[N°10, Maud avec Tony, milieu de formation]*

- Un exemple à prendre sur un autre apprenti

*Ar : cette entreprise est une bonne école de formation. Une très, très bonne école. Je trouve que les gens qui passent par là ressortent, ce soit YYYY qui était chez monsieur XXXX [...] qui aujourd'hui, bah aujourd'hui il est ingénieur chez Toyota,*  
*Aé : il était méthode, production ?*  
*Ar : il était production avec monsieur XXXX*  
*Aé : ah XXXX !*  
*Ar : XXXX et il a eu A à son PFE mais largement mérité, donc ce que j'attends de toi d'ici deux ans ((rire))*  
*[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]*

- Un avis

*Ar : j'ai vu aujourd'hui que tu sais t'organiser sur un projet, maintenant il y aura toujours des choses à apprendre, mais je trouve que ce que j'ai vu ce n'est pas trop mal sur ton plan de management. Ça c'est important.*  
*[N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]*

Il est à noter qu'une même assertion peut relever de plusieurs de ces objets comme « D'accord, donc effectivement une mission à l'étranger chez XXXX, ça serait peut-être la bonne direction » peut relever tout autant du conseil, de l'encouragement, d'une piste future.

Ces mentions constructives annonciatrices de la séquence conclusive sont elles-mêmes des conclusions de la dernière séquence d'invitation à l'adaptation. Leurs contenus témoignent de la variété des modalités d'aide apportée par les accompagnateurs. Cette aide est le plus souvent orientée vers l'action future, et des conditions ou des moyens à engager pour réussir la suite du parcours de formation.

### **13.2.2 L'annonce de la conclusion**

L'annonce de la conclusion est en règle générale effectuée par l'accompagnateur. Une exception est relevée, lorsqu'Isabelle introduit sa demande d'appui pour changer d'entreprise par la formule « Sinon, juste pour conclure... » (N°18, Félix avec Isabelle, milieu de formation). Probablement qu'elle a senti la fin de l'entretien et que cette façon de faire veut annoncer à l'accompagnateur que pour elle ce sera le dernier point.

L'annonce de la conclusion peut être :

- L'expression du sentiment de l'accompagnateur d'avoir examiné tous les points utiles

*Ar : Ok ? Bon moi je pense qu'on a fait le tour, qu'est-ce que t'as comme question ?  
[N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

*Ar : Bon, ben j'ai terminé, est-ce que vous avez des choses à ?  
[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]*

- Vérifier auprès de l'accompagné s'il n'a rien d'autre à ajouter, notamment en le questionnant sur des points généraux comme :

- la vie au Cesi, l'évolution des cours [N°19]

*Ar : Ok ? Bon moi je pense qu'on a fait le tour, qu'est-ce que t'as comme question ?*

*Aé : Ben rien de spécial à rajouter, non.*

*Ar : En global sur la vie en CESI ou en remarque sur l'évolution ici sur les cours.*

*Aé : Non ça se passe bien. Non rien de spécial à rajouter.*

*Ar : Non ? On finit l'entretien là ?*

*Aé : Oui pas de soucis*

*[N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

- des choses à rajouter

*Ar : Je vais te demander de signer s'il te plaît. Voilà. Est-ce que je peux clôturer l'entretien?  
Ou est-ce que tu veux rajouter quelque chose?*

*[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

- des choses qui n'ont pas été abordées

*Ar : Et est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordé que tu aurais voulu aborder là en entretien ?*

*[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]*

- des inquiétudes ou des appréhensions

*Ar : Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordées que tu aurais voulu aborder qui ne sont pas dans l'entretien ? Tes inquiétudes, même si ce n'est pas des inquiétudes, est-ce que tu as des questionnements ?*

*[N°6, Félix avec Sabine, début de formation]*

*Ar : Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordées, que tu aurais voulu aborder?*

*Aé : Non*

*Ar : Tout va bien? Tu n'appréhendes pas la dernière partie? Ça va?*

*Aé : Ah non, non, j'ai hâte*

*[N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]*

- des questionnements [N°6]

Parfois, annonce de la conclusion et conclusion se suivent de si près que les dissocier offre peu de sens pour l'analyse. Dans ces cas, je les ai positionnées dans le paragraphe conclusion.

### **13.2.3 La prolongation**

J'appelle prolongation, l'introduction d'une nouvelle séquence, même brève, après l'annonce de la conclusion. La prolongation peut être du fait de l'accompagné ou de celui de l'accompagnateur. Exceptionnellement, elle peut être quasiment imposée par l'accompagné comme cela a été le cas avec la demande d'Isabelle pour recevoir une aide au changement d'entreprise.

#### **13.2.3.1 Les thèmes de la prolongation**

Les thèmes de la prolongation sont :

- L'aide pour changer d'entreprise

*Aé : Ouais, franchement j'aimerais vraiment bien pouvoir compter sur le cesi pour vraiment pouvoir si c'est possible changer d'entreprise après la mission à l'étranger.  
[N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]*

- Une frustration lié à un rattrapage demandé à l'accompagné

*Ar : Bon, ben j'ai terminé, est-ce que vous avez des choses à ?*

*Aé : Non, pas plus que cela*

*Ar : Eh ben heu*

*Aé : Après, c'est juste sur la formation de 2<sup>e</sup> année, on a fait le questionnaire-là, et puis moi c'était juste surtout sur les rattrapages de dernière minute qui ont été faits.*

*Ar : Oui*

*Ar : Sans aucun cours, sans rien en fait, ça c'était pfff*

*[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]*

- Une information sur la plateforme de langues et les possibilités de changement d'entreprise

*Ar : Et est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordées que tu aurais voulu aborder là en entretien ?*

*Aé : Alors moi je voulais savoir pour la plateforme de langues et pour le changement de l'entreprise si c'est nécessaire.*

*[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]*

Les thèmes de prolongation à l'initiative de l'accompagnateur sont :

- Demande d'informations sur les étudiants de la filière de l'accompagné et sur l'éventuelle participation de l'accompagné à des salons

*Ar : Et vous êtes plusieurs de ta promotion de DUT chimie par apprentissage ou pas ? [en signant l'entretien]*

*[...]*

*Ar : De toute façon, vous serez aussi sollicités [...] ... on te demandera d'aller voir tes prédécesseurs, des successeurs plutôt.*

*[N°2, Félix avec Olga, début de formation]*

- Demande d'informations sur l'état d'esprit de l'accompagné en fin de formation et sur son projet d'emploi

*Ar : Tout va bien? tu n'appréhendes pas la dernière partie? Ça va?*

*Aé : Ah non, non, j'ai hâte*

*Ar : Hâte de terminer, tu en as marre des études?*

*[...]*

*Aé : Donc, plutôt la métropole lilloise ou tu es prêt à bouger?*

*[N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]*

### **13.2.3.2 Le traitement de la prolongation**

Le traitement de la prolongation dépend de son objet. Cependant, il apparaît que systématiquement, quand l'accompagné est à l'origine de la prolongation, l'accompagnateur est obligé de donner un signal de fin de l'entretien. Le traitement des prolongations dont l'accompagné est à l'origine est le suivant :

Dans le cas N°18 :

- L'accompagnateur accepte la sollicitation de prolongation
- L'accompagnateur écoute la demande, puis y répond
- L'accompagnateur interrompt la discussion au prétexte que les échanges reprennent un objet déjà traité
- L'accompagnateur clôt l'entretien

*Aé : Ben sinon juste pour conclure*

*Ar : Vas-y*

*[...]*

*Ar : Bon on clôt l'entretien là parce que là on revient sur la discussion*



Aé : *Oui*  
Ar : *Euh t'as d'autres questions concernant le ?*  
Aé] : *Non non c'est bon, il n'y a pas de soucis*  
Ar : *Donc c'est bon on peut clore l'entretien*  
[N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]

Dans le cas N°21 :

- L'accompagnateur ouvre la possibilité d'une prolongation
- L'accompagnateur écoute, puis prend position dans une série de recadrages alternés avec des reconnaissances et des reformulations factuelles
- L'accompagnateur semble mettre fin à l'entretien au prétexte de couper l'enregistrement

Ar : *Bon, ben j'ai terminé, est-ce que vous avez des choses là ?*  
Aé : *Non, pas plus que cela*  
Ar : *Eh ben heu*  
Aé : *Après, c'est juste sur la formation de 2<sup>e</sup> année, on a fait le questionnaire-là, et puis moi c'était juste surtout sur les rattrapages de dernière minute qui ont été faits.*  
Ar : *Oui*  
Aé : *Sans aucun cours, sans rien en fait, ça c'était pfff*  
Ar : *C'était dur.*  
Aé : *Oui*  
Ar : *Vous savez qu'on n'est pas obligé de vous en donner des rattrapages?*  
Aé : *Ah non non, mais je sais hein, mais ouah revenir de la ME ((mission à l'étranger) ) tac tac le rattrapage, aucun support, aucun cours,*  
Ar : *Juste reprendre les cours que vous aviez eus*  
Aé : *Et sur le rattrapage c'est que forcément, il y a quelques lacunes quoi, cela dit c'est de l'histoire ancienne, mais euh*  
Ar : *Bon ben, chapeau de l'avoir validé*  
Aé : *Oui, c'était les matériaux en plus. Et je m'étais arraché en plus sur le 1<sup>er</sup> DS, d'ailleurs c'était M.XXX qui avait mis du temps pour les corriger. Après on s'était battu pour ça.*  
Ar : *Je me souviens que vous étiez venu plusieurs fois*  
Aé : *Voilà, plusieurs fois et euh, et en plus, je ne veux pas dire qu'il avait fait une erreur de correction, mais, la copie*  
Ar : *Vous n'étiez pas tout à fait d'accord avec la note*  
Aé : *Non, et même lui d'ailleurs quand on reprenait la grille a dit "effectivement, là j'ai été dur, j'aurais dû vous mettre ça, et s'il m'avait mis ça j'aurais eu B"*  
Ar : *Ah*  
Aé : *Effectivement, ça mérite B mais... J'étais resté une 1/2h avec lui, bon mais voilà, et puis cela ne vous fera pas de mal d'aller au rattrapage. Oui, et ben, on ne dit pas des trucs comme ça!*  
Ar : *Et donc vous l'avez un peu mauvaise*  
Aé : *Oui, oui, je l'ai un peu mauvaise, surtout sur les temps de correction, encore une fois pour le rattrapage au dernier moment, pour le dernier jury, ils n'avaient pas la note, enfin j'ai trouvé ça euh, bon je ne lui en veux pas j'ai validé. Si je n'avais pas validé je l'aurais eu vraiment très très mauvaise*  
Ar : *Après, il y a aussi le recul que, si vous ne validiez pas ce n'était pas non plus une cause de non diplôme*  
[...]  
Ar : *je crois que cela s'est éteint, je ne savais pas si ça marchait*  
Aé : *Non, non, ça marche*  
Ar : *Super! Alors j'éteins.*

[N°21, Maud avec Côme, fin de formation]

Dans le cas N°1 :

- L'accompagnateur demande s'il y a des ajouts à faire
- L'accompagnateur écoute la demande
- L'accompagnateur apporte une réponse concrète

*Ar : Et est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordées que tu aurais voulu aborder là en entretien ?*

*Aé : Alors moi je voulais savoir pour la plateforme de langues et pour le changement de l'entreprise si c'est nécessaire.*

*Ar : Est-ce qu'il y a des choses qui se font, tu ne t'inquiètes pas quand une idée germe ben tu viens nous en parler. Parce qu'il faudra déposer, enfin il y a toute une procédure à respecter et t'as un délai je te dis ça comme ça peut-être deux mois de mémoire pour retrouver, donc si vraiment tu avais envie de changer faut d'abord commencer à chercher, à démarcher les entreprises. Tiens j'ai une nouvelle entreprise et on met en place la procédure.*

*Aé : Comme quoi j'ai trouvé.*

*Ar : C'est mieux, c'est plus sage. Voilà.*

*Aé : D'accord*

[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]

### **13.2.4 La conclusion**

La conclusion proprement dite est brève. Elle peut se faire sans annonce verbale préalable, comme souvent chez Maud. Cependant, rien ne permet de dire qu'il n'y a pas un indice de conclusion par un signe non verbal. J'ai pu en identifier un, au son du crayon sur le papier : la signature du compte-rendu par l'accompagnateur (souvent avec Félix).

Dans la phase de conclusion, après avoir vérifié que l'accompagné n'a rien à ajouter, l'accompagnateur peut :

- indiquer les suites qu'il donne à l'entretien :
  - photocopie du compte-rendu [N°20], [N°22], [N°23], [N°9] du travail encadré [N°23]
  - envoi d'un lien internet [N°20], [N°9]

- demander de signer le compte-rendu [N°1]
- reprendre avec l'accompagné ce qu'a été la démarche de l'entretien [N°1]
- reformuler des conseils :
  - classement de la photocopie du compte-rendu [N°2]
  - se mettre tout de suite au travail [N°2]
- formuler un sentiment propre
  - Contentement de la satisfaction de l'accompagné de travailler avec des pédagogies actives [N°6]
- manifester une certaine complicité en recourant à de l'humour [N°6], [N°16]

*Ar : Ok ? Bon moi je pense qu'on a fait le tour, qu'est-ce que t'as comme question ?*

*Aé : Ben rien de spécial à rajouter, non.*

*Ar : En global sur la vie en CESI ou en remarque sur l'évolution ici sur les cours.*

*Aé : Non ça se passe bien. Non rien de spécial à rajouter.*

*Ar : Non ? On finit l'entretien là ?*

*Aé : Oui pas de soucis*

*[N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

*Ar ; D'accord, donc effectivement une mission à l'étranger chez XXXX, ça serait peut-être la bonne direction ?*

*Aé : Oui et bon après j'aimerais bien aussi choisir mon pays, je ne souhaiterais pas partir en Angleterre, j'aimerais bien partir un peu plus loin.*

*Ar : Oui, c'est important. Bon je fais une photocopie de tout ça et puis c'est bon. Et puis je vous envoie le lien.*

*Aé : Ok, d'accord.*

*[N°20, Maud avec Corentin, milieu de formation]*

*Ar : Ok? Bon, on se laisse-là, je fais une photocopie de cela, ok?*

*Aé : Oui*

*[N°22, Maud avec Marcel, fin de formation]*

*Ar : OK? Bon, je vous photocopie ça, et je vous le redonne?*

*Aé : D'accord*

*Ar : Au besoin, je vais refaire aussi une photocopie de votre TPE*

*[N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

*Ar : Je vais te demander de signer s'il te plaît. Voilà. Est-ce que je peux clôturer l'entretien? Ou est-ce que tu veux rajouter quelque chose?*

*Aé : C'est bon pour moi*

*Ar : Voilà, fin de l'entretien*

*[N°25, Félix avec Kévin, fin de formation]*

*A : Tiens signes- les là et là et puis je vais t'en donné une copie. Est-ce qu'il y a quelques chose de... est-ce qu'il y a des choses que tu veux qu'on retire de l'enregistrement ?*

*Aé : Non.*

A : *Et est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordé que tu aurais voulu aborder là en entretien ?*

[...]

Ar : *Ben écoute c'était le premier entretien ce n'est pas méchant, les autres seront un peu plus fouillés, un peu plus profonds. Le premier on n'a pas trop à parler du passé. Au moins comme ça tu sais un petit peu comment ça s'est passé la sélection, ce n'est pas plus mal.*

Aé : *Ouais ben moi ça me va. Je m'attendais à peu près à ça.*

Ar : *à ce genre ?*

Aé : *Ouais.*

[N°1, Félix avec Thierry, début de formation]

Ar : *[...] alors je te donne une copie tu la range après dans ton dossier, tu la range avec tout ça. En deuxième semestre normalement c'est tu verras en séminaire ça sera mieux, et s'il y a des difficultés j'en prends quand même quelques-uns en entretien.*

Aé : *D'accord. [...]*

Ar : *Mets-toi au travail tout de suite, c'est le conseil que je peux te donner. Et pour le reste, il n'y a pas de souci. Voilà, bon courage.*

[N°2, Félix avec Olga, début de formation]

Ar : *Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas abordées que tu aurais voulu aborder qui ne sont pas dans l'entretien ? Tes inquiétudes, même si ce n'est pas des inquiétudes, est-ce que tu as des questionnements ?*

Ar : *((signature)) Non ?*

Aé : *Non, pas forcément.*

Ar : *Non si tout va bien, je suis content quand tu me parles du PBL c'est bien.*

Aé : *Non, non, vraiment j'aime bien parce que déjà à la base je n'aimais pas vraiment les cours FI, je m'endormais un peu.*

Ar : *Alors il y en aura quand même, un peu, une partie.*

Aé : *Oui, mais ça ne pourra pas être 4 heures de physique comme j'ai vécu.*

Ar : *Non. Nous dans le nouveau cahier des charges on a abandonné la physique quantique.*

Aé : *C'est dommage, j'aurais bien aimé !*

[N°6, Félix avec Sabine, début de formation]

Ar : *Je fais une photocopie ?*

Aé : *Il n'y a pas de souci*

Ar : *C'est tout bon sinon ?*

Aé : *Je pense que oui*

Ar : *Je vous enverrais le lien pour les recherches, ok ?*

Aé : *Oui*

[N°9, Maud avec Paul, milieu de formation]

Ar : *XXXX et il a eu A à son PFE mais largement mérité, donc ce que j'attends de toi d'ici deux ans ((rire)) Bon, est-ce qu'il y a des choses ?*

Aé : *non, non, c'est bon, je vais arrêter l'entretien*

[N°16, Félix avec Benoît, milieu de formation]

### 13.3 Conclusion

L'analyse des séquences d'introduction et de conclusion de l'entretien permet de dégager des concepts organisateurs de l'action :

- Séquence d'introduction :

- Mise en présence des interlocuteurs : se rencontrer en tant que personnes engageant une coopération (peu observable dans les données, mais existant nécessairement)
- Cadre pédagogique de l'entretien : ce dans quoi il s'inscrit et avec quels buts et règles
- Contenu et temps de l'entretien : ce qui va y être fait et le positionnement dans le temps
- Posture de l'accompagné : ce qui est attendu (proposé) de l'accompagné
- Transition vers la suite de l'entretien : en général, un début de diagnostic
- Séquence de conclusion
  - Formulation d'une mention constructive : un propos qui contribue à conforter l'action de l'accompagné dans le futur, et qui permette de clore la relation sur une base positive
  - Annonce de la conclusion : informer que la fin des échanges est envisagée par l'accompagnateur
  - Eventuelle prolongation : à l'initiative de l'un des deux interlocuteurs
  - Conclusion : les mots et les gestes qui achèvent l'entretien

Si des concepts organisateurs peuvent être mis en évidence, il est plus difficile, du fait des données recueillies, d'identifier les variables prises en compte pour déterminer la mise en œuvre des règles d'action associées.

Une différence dans les modèles opératifs des accompagnateurs mérite d'être soulignée. Maud conclut rapidement ses entretiens, en quelques mots. Mais, elle les a souvent introduits par une question ouverte. Francis a une pratique inverse si l'on en

juge par les deux cas le concernant. Chez Félix, c'est plus variable. L'avantage de la démarche de Maud, c'est que son introduction permet de recueillir tout de suite le besoin de l'accompagnateur et de pouvoir ainsi y consacrer tout le temps nécessaire. Maud ayant l'assurance d'avoir traité ces points importants peut, de ce fait, conclure plus rapidement en fin d'entretien. Cependant Maud a fait deux ouvertures en fin d'entretien dont l'une a été suivie d'une prolongation. Maud le fait-elle si elle a une suspicion d'un besoin chez l'accompagné ?

Félix exprime un sentiment sur un point qui lui est personnel : sa satisfaction de l'intérêt de l'accompagné pour les pédagogies actives. Un tel partage peut à la fois encourager l'accompagné et rendre plus proche l'accompagnateur. Une telle prise de parole paraît renforcer une posture d'accompagnateur « compagnon » de route.

L'analyse des séquences introductives et conclusives montrent qu'elles sont aussi organisées autour d'invariants. Ils correspondent à des étapes classiques des entretiens de conseil. On y retrouve tant le cadrage initial que la projection finale vers le futur à travers des conseils ou des objectifs de travail. Les accompagnateurs observés usent de modalités variées et peuvent témoigner d'une certaine complicité avec les accompagnés. La fin de l'entretien peut être l'occasion pour des accompagnateurs de recueillir des informations utiles à leur propre activité en dehors des entretiens (préparation des salons étudiants par exemple). Les accompagnateurs restent en final, les maîtres du temps. Ces séquences posent les conditions favorables à la qualité de la relation, dans l'entretien présent pour la séquence introductive, mais aussi pour le futur de la relation accompagnateur/accompagné en ce qui concerne la séquence conclusive.

## 14 COMPLEMENTS : INVITER A UNE ADAPTATION DE COMPORTEMENT

A l'issue des analyses qui précèdent, j'ai identifié l'invitation à une adaptation de comportement de l'accompagné comme un savoir-faire important des accompagnateurs observés. En effet, cette sous-activité de l'entretien nécessite de savoir préserver la liberté de l'accompagné, inviter à une adaptation et mettre en place les conditions de l'engagement et d'une sécurité suffisante dans le changement. De la qualité des échanges à ce sujet lors de l'entretien dépend une part de l'engagement dans l'action de l'accompagné par la suite.

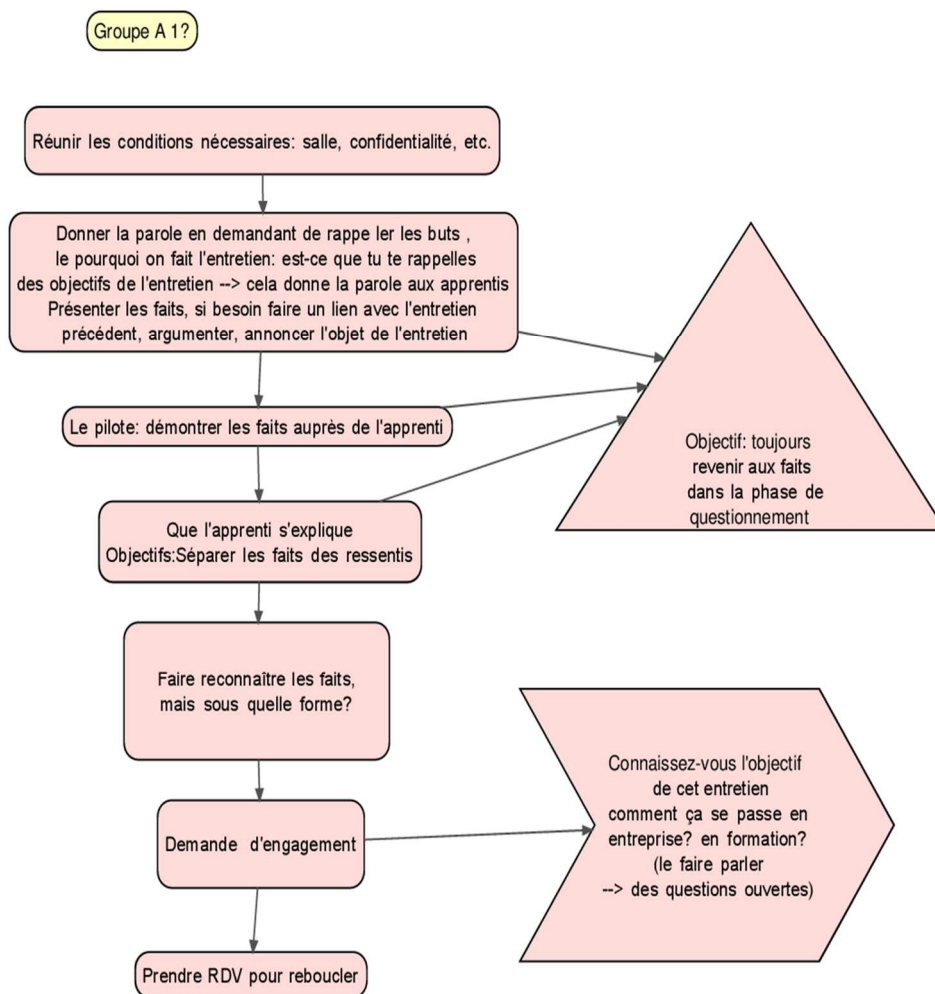
Pour ces raisons, j'ai profité d'une formation à l'accompagnement de groupes de formateurs de l'établissement A pour les faire travailler sur le sujet. Leurs productions ont été faites sous la forme de cartes conceptuelles. Ces neuf groupes de formateurs comprenaient trois à quatre participants, formateurs novices comme expérimentés. La consigne, très générale, était de définir les étapes par lesquelles inviter un accompagné à adopter une évolution de comportement. La durée de ces séquences était d'une trentaine de minutes.

Le terme « inviter un accompagné » correspond au concept d' enrôlement proposer en première étape de l'étaillage (Bruner, 2011) en ce qu'il s'agit de mobiliser l'activité de l'accompagné sur une proposition de l'accompagnateur. Mais l' enrôlement dont il est question ici n'est pas tant l'engagement, l'attention, à susciter pour l'entretien, que l'engagement dans une action d'adaptation qui très souvent s'opérera après l'entretien. Le choix du mot invitation souligne que cet enrôlement s'effectue en dehors de la présence de l'enseignant (les accompagnateurs), en pleine autonomie, sur le lieu de travail ou de formation, et avec des perspectives de temps de plusieurs mois, voire davantage.

Les 9 productions réalisées par les 39 formateurs figurent en annexe - Annexes B :  
Scripts d'invitation à l'adaptation (groupes d'accompagnateurs), p. 779 -.

Je propose d'examiner deux de ces productions maintenant avant de présenter les résultats de leur analyse.

Figure 17 Groupe A1

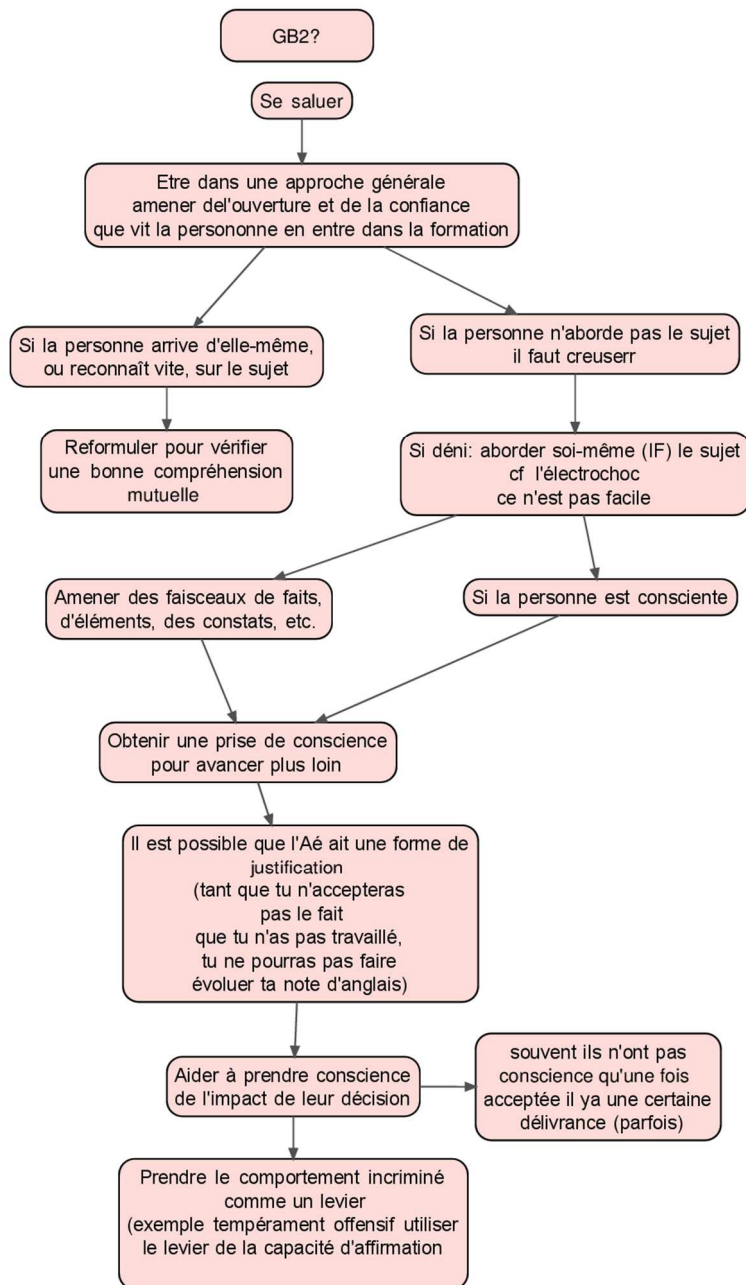


Le groupe A1 s'est positionné dans le contexte d'un entretien de recadrage, avec une formulation laissant peu de place à la remise en cause du point de vue des accompagnateurs. Pour eux, les faits ont été démontrés : « Le pilote : démontrer les faits ». Et l'accompagné doit en rendre compte, selon une formulation marquée du



signe de l'autorité du groupe d'accompagnateurs : « Que l'apprenti s'explique », « Faire reconnaître les faits ». Une règle d'action stipule néanmoins de poser des questions ouvertes. La séquence s'achève par une demande d'engagement.

Figure 18 Groupe B2



La séquence proposée par le groupe B2 semble plus élaborée et nuancée. Elle est probablement issue d'un groupe d'accompagnateurs plus expérimentés. La mise en place de la relation est stipulée. Puis deux cas de figure sont envisagés. Celui où

l'accompagné aborde lui-même le problème ou le reconnaît sans difficulté et le cas où l'accompagnateur doit « creuser » la question et peut se confronter au déni de l'accompagné. Le traitement de la situation passe par une prise de conscience de l'accompagné, et peut-être par une étape de déni. Ce groupe ne va pas jusqu'à l'engagement de l'accompagné dans un plan d'action, mais mentionne la possibilité de montrer aussi en quoi le comportement incriminé dans une situation peut comporter des atouts dans une autre.

Ces productions d'accompagnateurs mettent en évidence des invariants déjà identifiés. Trois groupes définissent un préalable à l'entretien :

- Fixer des objectifs à l'entretien (GC2)
- Etudier le dossier de l'accompagné (GC1)
- Prendre en compte des données d'entrée (D1)

Les groupes d'accompagnateurs situent leur action dans un contexte qui fournit le point de départ des processus décrits :

- Entretien complet ou démarrage très ouvert de la séquence, la proposition de l'évolution de comportement est resituée comme l'une des séquences (D1, GB2, GC1, GD2)
- Séquence spécifique d'invitation à l'évolution d'un trait de comportement (A2, GB1, GC2)
- Entretien de recadrage (A1, GD3)

Un groupe a pris en référence un entretien lié à un reproche d'un tuteur sur le comportement de l'apprenti (GD2).

Un préalable d'instauration des conditions de la confiance est mentionné par un groupe (GB2), ainsi que le besoin de rappeler le cadre dans lequel s'effectue l'entretien (GC1).

Le démarrage de la séquence varie selon les contextes pris en référence. Toutefois trois groupes commencent par donner la parole aux accompagnateurs, l'un pour poser le cadre de l'entretien (GC1), l'un pour effectuer un rappel des faits (GB1) et le dernier pour exprimer les raisons de l'entretien (GD3).

La première prise de parole offerte aux accompagnés peut avoir un but de mise en place des conditions relationnelles nécessaires à l'entretien avec des questions ouvertes larges qui s'intéressent à l'accompagné, à ce qu'il vit (GB2, GC1, GD2). Pour d'autres, la demande porte sur une description des faits incriminés (A2, D1, GD3), pour d'autres la sollicitation vise une explication de l'accompagné. Un groupe fait la demande à l'accompagné qu'il fasse son autodiagnostic (GC2), un autre lui demande de rappeler le but de l'entretien (A1). Dans un groupe, la sollicitation est de formuler ses objectifs de formation (GB1).

Parmi ces approches, celles qui ne mentionnent pas le temps d'instaurer les conditions de la confiance et du sens de l'entretien posent question. Il en est de même des démarches des groupes qui ne laissent pas de place à l'accompagné pour exprimer son point de vue, même s'il est différent de celui des accompagnateurs. Car ces aspects sont importants pour éviter une erreur de diagnostic des accompagnateurs et pour aboutir à une remise en cause acceptée de l'accompagné. Ne pas les évoquer apparaît comme faire silence sur un point déterminant du succès de l'action. Dans ce registre, faire formuler à l'accompagné les objectifs de l'entretien semble être une injonction paradoxale car la définition du cadre de l'entretien est du rôle de l'accompagnateur. Ce type de question risque d'insécuriser l'accompagné et de réduire les possibilités de co-construction.

Plusieurs groupes soulignent l'importance de mener une telle séquence en s'appuyant sur les faits (A1, A2, GB2, D1, GD3). Quelques-uns prêtent attention au ressenti de l'accompagné et à ce qu'il vit (A2, GB2, GD2).

Quelques groupes soulignent l'étape critique de la prise de conscience (A2, GB2, D1, GD2) :

- Arriver à la conclusion de l'apprenti : il y a un manque d'adéquation entre le comportement et la situation (A2)
- Obtenir une prise de conscience (GB2)
- Aboutir à un bilan partagé (D1)
- Tester la prise de conscience (GD2)

Parmi les règles d'action pour susciter la prise de conscience figurent :

- La recherche des causes et des conséquences du comportement incriminé (A2)
- L'interrogation de la compatibilité (avec les buts poursuivis ?) (A2)
- L'invitation à se mettre à la place d'autres acteurs de la situation
  - Que pensent d'autres ? (A2)
  - Comment auraient fait d'autres personnes ? (A2)
  - Que penses-tu de la réaction de ton tuteur ? (GD2)

La prise de conscience de l'accompagné peut se faire en rencontrant des difficultés que mettent en avant certains groupes. Ils y associent règles d'action ou propositions tenues pour vraies :

- Manque de prise de conscience : alors essayer de mettre l'accompagné face au problème (A2)
- Dénier : alors essayer de provoquer un « électrochoc » (GB2)

- Justification : tant que les faits ne sont pas acceptés, le travail d'adaptation n'est pas possible (GB2)

Des groupes mentionnent l'étape importante de l'élaboration d'un plan d'action (GB1, GC1, GC2) :

- Définir des indicateurs d'évolution du comportement (GC1)
- Lui faire proposer un plan d'action (GC2)
- Préciser des étapes et des échéances (GB1)

Deux groupes d'accompagnateurs invitent à donner du sens en faisant :

- Référence aux situations en entreprise (A1)
- Relier, par l'accompagné, à ses objectifs de formation (GB1)

Le contrôle de l'évolution du comportement, et donc de l'action entreprise en entretien, est évoqué :

- Faire des points régulièrement (GD3) (mais la modalité n'est pas définie)
- Refaire un point ultérieurement sur le sujet (lors du prochain entretien ?) (GD3)

Des questions types sont énoncées dans les productions des groupes d'accompagnateurs :

- Comment ça se passe en entreprise ? (A1)
- Que pensent d'autres ? (A2)
- Comment auraient fait d'autres personnes ? (A2)
- Qu'est-ce qui s'est passé ? (A2)
- Comment faire pour éviter ce problème ? (A2)
- Quel serait votre plan d'action pour améliorer ce point ? (GC1)
- Racontes-moi ce qui s'est passé... (GD2)

- On est bien d'accord qu'à l'avenir...(GD2)
- Voilà ce que j'ai compris, est-ce que c'est bien ce que tu as dit ? (GD3)

Des règles d'action peuvent fournir des propositions d'action à l'accompagné :

- Avoir des activités extérieures aidant à corriger le comportement : théâtre (D1)
- Se mettre en situation (GC1, GD3)
- Trouver des soutiens (GB1)
- Aller voir un psychologue (GB1)
- Obtenir des conseils d'experts (D1)
- Définir des sous-objectifs, procéder par petites étapes (D1)
- Faire écrire le plan d'action (GD2)

Deux groupes d'accompagnateurs soulignent la nécessité d'évoquer d'autres points :

- Les points forts de l'accompagné (GD3)
- Le support que peut apporter l'accompagnateur (GC2)

Dans les schémas produits par les groupes d'accompagnateurs, je relève une proposition tenue pour vraie et une règle d'action qui sont nouvelles :

- ⇒ Si un accompagné a un trait de comportement qui a été négatif, alors il est possible aussi que l'accompagnateur le présente comme un levier pour certaines situations (exemple : un tempérament « offensif » peut-être un levier pour l'affirmation de soi)
- ⇒ Si l'accompagné a pris conscience avec l'aide de l'accompagnateur d'un problème de comportement, alors il est possible qu'il en éprouve une certaine délivrance

Au-delà de la liste des invariants faites précédemment, l'analyse des productions des groupes d'accompagnateur montre des disparités de formulation et sans doute de maîtrise des entretiens.

Les consignes étaient vagues quant au contexte. Certains groupes ont fait le choix d'un contexte de recadrage disciplinaire et d'autres d'un point à améliorer dans le cours de l'entretien. Ces choix montrent des regards différents possibles sur l'écart de comportement incriminé chez l'accompagné, écart jugé comme étant d'ordre disciplinaire ou comme faisant partie d'un processus normal d'apprentissage à traiter un entretien. Il en découle des postures d'accompagnement et des conduites d'entretien très différentes dans l'ouverture laissée à l'accompagné.

Ce qui différencie notablement les groupes, c'est le nombre d'étapes mentionnées (6 à 22), l'abondance des questions types (0 à 8) et le nombre de propositions tenues pour vraies prises en compte dans le cours du déroulement de l'action (0 à 2). Ces dernières font référence à des indicateurs dont il découle des actions différentes. Trois groupes semblent mieux maîtriser cette activité d'invitation à l'adaptation d'un comportement : les groupes A2 (4 questions types, une alternative d'action et 8 étapes), D2 (8 questions types, deux alternatives d'action, 22 étapes) et B2 (0 questions types, deux alternatives d'action, 13 étapes). Le groupe B2 offre la particularité de ne pas exprimer de question type tout en détaillant les étapes.

Les alternatives d'action, dans les étapes présentées, sont conditionnées par la vérification, ou non, des propositions qui suivent :

- le sujet qui pose problème est abordé à l'initiative de l'accompagné lui-même,
- l'accompagné a pris conscience du défaut incriminé
- l'accompagné manifeste du déni

Deux groupes ne proposent que des règles d'action, sans question type ni proposition tenue pour vraie dans le cours de l'action (GC2 et D1). Pour ces deux groupes, la suite de règles d'action présentées ne met pas en valeur les difficultés de l'action et les façons de les gérer. Pour le groupe D1, le partage du diagnostic entre l'accompagnateur et l'accompagné est évoqué, mais rien n'apparaît des difficultés pour l'obtenir et du traitement à en faire. Pour le groupe D2, les règles d'action stipulent que l'accompagné fait son autodiagnostic et propose son plan d'action sans que rien n'apparaisse non plus des difficultés et de leur traitement. Dans la production du groupe A1, la formulation en règles d'action centre l'activité sur celle de l'accompagnateur et ne souligne pas la co-construction avec l'accompagné. A l'inverse, les questions types des groupes A2 et D2 sont centrées sur l'accompagné, avec ouverture et une certaine neutralité. Elles dénotent une posture de recherche de compréhension et d'adhésion qui passe avant une volonté de régler le problème et d'obtenir de l'accompagné qu'il se soumette au point de vue de l'accompagnateur.

Par ailleurs, un groupe s'interroge sur la façon de procéder à la prise de conscience et à l'adhésion (faire reconnaître les faits : sous quelle forme ? - A1-). Un autre ne sait pas comment poursuivre son action au-delà de la prise de conscience : quelles actions proposer, suggérer ou valider, comment avancer dans la construction d'un plan d'action... (A2). Un troisième groupe s'interroge sur la formulation d'un avis de l'accompagnateur sur le plan d'action de l'accompagné (à proposer ou à faire directement ? - GB1-).

Le manque de précision de la consigne quant au contexte de la séquence à décrire a peut-être conduit certains groupes d'accompagnateurs à sous-estimer la présentation du contexte de cette étape.



Ces productions soulignent les enjeux de la connaissance de l'activité d'entretien d'accompagnement et de la formation à cette activité. La connaissance du détail de l'activité avec l'appropriation des buts, propositions tenues pour vraies et règles d'action n'apparaît pas comme complète dans ces productions. Le manque d'instrument que constituent les questions types limitent les capacités d'investigation et d'action dans le respect d'une posture d'accompagnement, neutre, respectueuse de l'accompagné et favorisant le développement de son autonomie. Certaines productions peuvent laisser planer un doute quant à la posture dégagée par le groupe, qui pourrait être éloignée du non-jugement et de la bienveillance (cf. groupe A1).

Les invariants, qui sont identifiables dans ces productions, complètent le champ conceptuel de la conduite d'entretien en ajoutant à ceux que j'avais déjà identifiés un indicateur de la prise de conscience de l'accompagné (« la délivrance ») et une règle d'action pour l'accompagnateur qui réside dans la possibilité de reconnaître ou de faire valoir les aspects positifs d'un trait de comportement incriminé.

L'analyse de ces productions valide des invariants mis en avant lors de l'analyse des entretiens accompagnateur/accompagné, et accompagnateur/chercheur sur la base des autodebriefs. Elle montre que les investigations menées auparavant couvrent une très grande partie du champ conceptuel des conduites d'entretien. Elle souligne une nouvelle fois que les concepts de prise de conscience et d'élaboration d'un plan d'action sont des concepts clés pour l'adaptation. Enfin elle montre la disparité de maîtrise des schèmes de la conduite d'entretien et le besoin en formation qui en découle.

## 15 COMPLEMENTS SUR LA COHERENCE

Le concept de cohérence présentant un enjeu important, j'ai élargi mon analyse en recherchant les termes « cohérence/cohérent » au sein des entretiens retranscrits dont je disposais (22 entretiens pour 5 accompagnateurs). De même, j'ai recherché ces termes dans les notes pédagogiques du Cesi. Enfin, j'ai repris des données issues de rencontres avec des accompagnateurs du Cesi.

### 15.1 Analyse des données

Deux accompagnateurs ont parlé de cohérence : Francis, dans d'autres entretiens que celui d'Isabelle, et Rémi, un accompagnateur expert. Voici les usages qu'ils en font et les invariants qui s'en dégagent :

- ⇒ Si l'accompagné a une offre qui correspond au domaine dans lequel il veut exercer son métier, alors il est intéressé et il serait cohérent qu'il s'y engage [N°13 Francis accompagnant Quillian, entretien de mi-formation]
- ⇒ Si l'accompagné s'engage dans une étude ou dans un rapport, alors il est important qu'il le traite en cohérence avec un problème de l'ingénieur [N°13 Francis accompagnant Quillian, entretien de milieu de formation (E2)]
- ⇒ Si l'accompagné choisit des missions et des projets en entreprise et en école, alors il devrait le faire en cohérence avec son projet professionnel [N°19 Francis accompagnant Sébastien, entretien de milieu de formation (E2)]
- ⇒ Si l'accompagné présente une rupture dans son parcours professionnel, alors l'accompagnateur :
  - Peut penser à une incohérence

- Devrait lui poser la question : « Expliquez-moi ? »
- Devrait distinguer entre :
  - une rupture de parcours mais une continuité de motivation profonde ou un opportunisme actif qui correspondent à de la cohérence
  - une rupture par contrainte du type « il fallait bien faire quelque chose pour bouffer », « il fallait bien faire quelque chose dans la vie » qui peuvent correspondre à de l'incohérence
- Chercher à comprendre ce qui se cache derrière une rupture par contrainte (un événement extérieur, une cause, « quelque chose qui n'a pas fonctionné ») [N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]

*Ch : Après, comment définis-tu une incohérence pour toi ? Ou comment les décrire ? Les appréhender ? [...]*

*Ar : C'est-à-dire que je regarde l'aspect professionnel s'il y a... Enfin, quand il y a une rupture dans le parcours professionnel moi je suis un mec tout en rupture, donc je comprends d'autant mieux c'est que j'ai été très opportuniste dans ma vie, mais y a des gens, c'est pas de l'opportunisme c'est des cassures! Donc je fais une différence entre le fait qu'on ait été opportuniste et qu'on ait choisi une voie comme ça un peu par opportunisme parce que les choses se présentaient devant soi et qu'on pouvait le faire, hein quelque chose qui est je l'ai fait mais c'est parce que il fallait bien faire quelque chose dans la vie c'est-à-dire que il y a pas une motivation positive dans ce que on a fait moi c'est la curiosité qui m'a fait changer comme ça d'orientation, dans ma vie, et c'est cette curiosité qui m'a amené à aller voir des choses pas possible quoi! D'accord et donc, professionnellement c'est est-ce que le parcours est avec rupture ou pas rupture, la cohérence est dans la rupture ou dans la non-rupture*

*Ch : et en fait tu mets dans la rupture beaucoup quelque chose associé en même temps à la motivation positive.*

*Ar : Oui quand il y a une motivation positive c'est pas une rupture, c'est une opportunité, quand c'est une rupture c'est que je l'ai fait malgré moi parce qu'il fallait bien faire quelque chose pour bouffer, grosso modo c'est ça et, et ou alors c'est parce que j'ai été contraint, j'entends souvent dire les gens : « mes parents m'ont obligés à... ». D'accord ?*

*Ch: Donc en fait on est presque sur de la rupture de motivation positive ?*

*Ar : Oui et c'est malgré moi j'appelle ça du « malgré moi » !*

*Y : Oui et ça tu détectes parce qu'il y a quelque chose dans le cv, dans le parcours de la personne*

*Ar : Oui qui me paraît pas cohérent, donc « Expliquez-moi ? »*

*Ch : Oui voilà mais est-ce qu'on peut dire que ce point dans le parcours c'est un indicateur un peu externe d'une possible rupture ou pas de motivation positive, et que c'est finalement sur la motivation positive qu'est le vrai indicateur pour toi quoi ?*

*Ar : Ah le vrai indicateur c'est la motivation positive mais la rupture de cette motivation m'apprend aussi quelque chose sur l'individu c'est-à-dire que, ça veut dire que s'il y a une rupture à ce moment-là, y a eu un phénomène extérieur, la rupture n'en est que l'effet et il y a une cause derrière, donc Rémi est déjà au courant qu'il y a quelque chose qui n'a pas fonctionné derrière.*

*[N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

- ⇒ Si l'accompagné cache quelque chose à l'accompagnateur, alors l'accompagnateur peut avoir un sentiment de manque de cohérence, le sentiment qu'on « ne lui explique pas tout »

*Ar : Et donc après je lui ai expliqué son comportement et le comportement qu'il avait. Il avait un double comportement, un comportement très affectif et un comportement il faut être fort dans la vie, parce qu'il avait vécu ça quoi. D'accord. Mais il me le cachait le soit fort. Il me le cachait beaucoup. Donc, il y avait une zone d'ombre, que je ne comprenais pas, et quand j'ai abordé l'enfance, j'ai vu que c'était un peu... on ne m'expliquait pas tout, cela manquait de cohérence, parce que quelqu'un qui va me l'expliquer va le faire simplement, sans faire des détours et des périphrases. [N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

- ⇒ Si l'accompagnateur travaille avec un accompagné, alors :
- tout devrait être au service du projet professionnel
  - les incohérences au regard du projet professionnel pourrait venir de domaines comme les difficultés, compétences, aspects techniques, humains, organisationnels et économiques

*Ar : Quel que soit le truc, c'est au projet, je fais tout cela tout ce qui est en dessous, je le fais pour quel projet professionnel et donc ce qui est, tout doit être dans le service du projet professionnel, donc tu attaques le projet professionnel et tu vois en dessous, si c'est cohérent avec le projet professionnel, en quoi c'est incohérent ? Quels sont les manques ? Quelles sont les difficultés ? Etc., d'accord ? En bilan de compétences c'est d'identifier les compétences, donc là il faut avoir une grille genre THOE [technique, humain, organisationnel, économique]*

*[N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

- ⇒ Si l'accompagnateur souhaite aider l'accompagné, alors il devrait :
- porter une attention particulière aux représentations de l'accompagné et pourrait aborder ce domaine par le biais des croyances et de la question « Crois-tu que... ? » ou « Que crois-tu que... ? »

- faire travailler l'accompagné sur ses erreurs de représentation

*Ar : Y a véritablement là un hiatus entre la croyance des gens dans l'entreprise et ce qui se passe réellement dans l'entreprise donc il faut faire très attention parce que si on construit un projet professionnel avec certains jeunes, on va à l'échec, donc moi c'est la théorie que j'ai inventée la théorie des 5c, puisque tout le monde invente des trucs avec des lettres moi j'ai trouvé les 5c et j'insiste bien donc avec les jeunes, la croyance est vraiment quelque chose de... Ils croient que l'entreprise va les payer tant, ils croient que l'entreprise va les aider à ça, enfaite, ils s'imaginent mal la dureté de la vie quoi ! D'accord ? La réalité c'est pas du tout ça hein ? La reconnaissance de l'entreprise on pourra en reparler, même au cesi hein ? Voilà donc les gens sont habités par des fausses représentations donc euh quand je travaille avec certains types de population je fais attention à ça,[...] Alors j'ai trouvé ce moyen pour les faire aborder leur croyance : Est-ce que tu crois que l'entreprise... ? Qu'est-ce que tu crois que le Cesi peut t'apporter... ? Qu'est-ce que tu crois que le Cesi espère de toi ? Et donc là on est dans les représentations on est dès que on aborde le thème de croyances, c'est l'univers des représentations qui peut être très porteur d'accord ?, Ya des gens qui se croient plus bête qu'ils ne sont par exemple j'en ai un c'est un cerveau mais à chaque fois qu'il va à un entretien il se rattrape une gamelle parce qu'il se croit con ? Alors il se comporte comme un con [...]*  
 [N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]

⇒ Si l'accompagné effectue un travail de synthèse, alors c'est un

travail qui :

- suit un travail d'analyse
- vise à mettre des éléments ensemble pour que ce soit cohérent

*Après il va travailler la synthèse. C'est-à-dire de voir très vite que ça concerne cette armoire et que dans cette armoire voir deux ou trois détails et après de passer à la synthèse pour reconstruire. Analyser c'est détruire pour comprendre. La synthèse ça vient du latin sum, c'est-à-dire mettre ensemble. Mettre ensemble pour que ce soit cohérent. Donc il est dans cette phase d'analyse synthèse qui est là et après il pourra être dans l'analyse critique. Donc, il est entre analyse et synthèse. Il n'est pas encore dans l'analyse critique.*  
 [N°76 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]

⇒ L'examen du projet professionnel devrait s'effectuer par une

vérification de la cohérence, avec ce projet, des éléments qui

suivent :

- Notes
- Comportements
- Possibilités
- Grille de suivi utilisée pour les entretiens

⇒ L'examen du projet professionnel montre des incohérences, l'accompagnateur devrait examiner ce qu'il est possible de faire pour les combler

*Ar : Je regarde si le projet est cohérent. Si le projet a un gros écart avec ce que la personne veut, quelles sont les étapes pour y arriver ? [...] Et puis après il y a les entretiens par rapport à la grille que j'ai [...] la grille traditionnelle de l'école d'ingénieur. Alors là, c'est simple, pour moi, tout doit être au service du projet professionnel. Donc je regarde si les notes sont en cohérence, si le comportement est cohérent. Je regarde tout et il faut que ce soit cohérent avec le projet professionnel. [N°76 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

⇒ Pour identifier la cohérence chez l'accompagné l'accompagnateur devrait prêter attention aux mots chargés affectivement

*Ar : [...] prise de note pendant l'entretien] Et ici, je mets les mots, moi je dis les mots chargés. Alors les mots chargés ce sont les mots où les yeux brillent quand ils les disent, il y a une intonation différente, il y a... Je suis plus sur la charge affective, la charge affective. Et donc si les mots sont chargés affectivement cela veut dire que le mot chargé affectivement est un mot important pour la personne, donc je vais le noter. Et puis, c'est bizarre, ces mots vont me donner une cohérence. [...] Et ce qu'il ne sait pas, c'est que ce qui m'intéresse, c'est ça, les mots chargés affectivement. [N°76 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

J'ai poussé la recherche en reprenant les notes pédagogiques du Cesi. Le mot cohérence y est mentionné à plusieurs reprises, notamment comme critère d'évaluation du projet professionnel.

- ⇒ Si l'accompagné présente son projet professionnel devant le jury, alors il doit être capable d'expliquer la cohérence qui existe entre ce projet professionnel, son projet de fin d'études et sa cible professionnelle (« prenant en compte la réalité des missions confiées en entreprise »)
- [ Projet de Formation Individuel (Cesi FIA 2012, 2013a)]
- ⇒ Si l'accompagné présente un projet professionnel avec des incohérences mais qu'il « sait expliquer et ses raisons sont acceptables », alors il peut avoir une note B (elle serait C en cas de

manque de cohérence et D en cas d'incohérence restant sans explication) [Projet de Formation Individuel (Cesi FIA 2012, 2013a)]

⇒ Si l'accompagné remet un document présentant son projet de formation individualisée, alors l'accompagnateur devrait valider ce projet notamment sur la « cohérence au regard du parcours et des moyens proposés » [Cahier des méthodes pédagogiques (Cesi FIA 2012, 2004)]

Aux données précédentes, j'ajoute ci-après des éléments (Serreau, 2010) que j'ai recueillis au cours de séances de type « brainstorming » lors de visites faites dans 13 établissements du Cesi auprès d'une centaine d'accompagnateurs (à l'occasion du lancement du portail e-portfolio Viacesi).

« Qu'évoque pour vous la cohérence du projet professionnel? »

**Cohérence de la démarche**

*La démarche prise devrait répondre à une certaine logique : actions et ressources orientées vers un but (mais un projet n'est pas toujours rationnel).*

*La cohérence :*

- *s'examine en rapport avec l'analyse de départ qui a poussé à s'engager dans le projet*
- *un projet cohérent met en lien tous les éléments*
- *est déclinée en permanence*
- *orchestre plein de facteurs*
- *apparaît notamment dans la description faite de l'organisation en mode projet, de la démarche « en entonnoir » ou encore par la qualité de l'argumentaire*
- *fait poser la question du comment intégrer les opportunités éloignées du projet établi et du comment relier les opportunités diverses*
- *questionne également l'équilibre à trouver entre place laissée au rêve (voire rêve d'enfant) et réalisme.*
- *est aussi observée au regard des critères : projet ambitieux, réaliste, en adéquation avec les souhaits, ouvert sur le futur (difficulté d'évaluer ces aspects)*

**Le projet est jugé cohérent :**

- *s'il répond aux besoins du marché, aux souhaits et capacités de la personne.*

**L'incohérence peut venir :**

- *d'une sélection inopportune*
- *d'idées fausses.*

**La cohérence avec soi-même :**

- *est reliée à la motivation, aux valeurs, aux actes, au bien-être.*
- *évaluer l'énergie dont semble disposer l'apprenant est un point clé d'autant plus si le créneau visé est étroit*
- *l'équilibre avec le projet de vie, la vie personnelle est un autre aspect (mais « on peut très bien vivre sans projet professionnel »).*
- *commence par le fait d'être lucide sur soi-même et ses choix.*
- *ambition et valeurs doivent trouver un terrain d'entente (devenir cadre implique un changement de posture, est-on prêt à cela ?)*

## 15.2 Conclusion

Cette analyse consolide les données antérieures. Elle montre que le concept de cohérence est convoqué pour guider des prises de décision :

- Réponse à une offre en lien avec les souhaits
- Choix d'une étude ou d'un rapport de niveau ingénieur
- Choix d'une mission en lien avec le projet professionnel

La cohérence apparaît comme une capacité à expliquer ces choix par des liens jugés adaptés, souvent dans des relations de buts/moyens ou encore des hiérarchies de but. Les sous-buts sont alors considérés comme des moyens d'atteindre les buts de niveau supérieur. Au sommet de cette hiérarchie, figurent des buts déjà repérés : motivations profondes, devenir ingénieur, projet professionnel. Dans le cadre de la formation, tout ce qui contribue à la concrétisation de ces buts est jugé cohérent.

La cohérence peut être constatée, ou à construire.

L'incohérence peut être pointée quand est rencontrée par l'accompagnateur une incapacité à expliquer des informations relatives à l'accompagné par des liens jugés adaptés. C'est le cas de rupture de trajectoires, ou quand l'accompagné cache des informations. Des erreurs de représentation peuvent également conduire à des incohérences. Mais une rupture expliquée peut combler de l'incohérence. L'explication de la rupture montre alors de la lucidité et une capacité de l'accompagné à reprendre la maîtrise des situations.

Quelques concepts nouveaux, ou peu mentionnés auparavant, qui décrivent l'accompagné, apparaissent ici dans le champ de la cohérence : l'énergie, les valeurs, la lucidité, l'équilibre avec les autres pans de la vie.



## **16 PARTIE VII : SYNTHÈSE DES RESULTATS**

Les traits saillants de la conduite d'accompagnement que je dégage de l'analyse des données rassemblées pour cette thèse vont maintenant être présentés.

La conduite de l'entretien d'accompagnement apparaît comme une activité, en situation dynamique, visant l'aide à l'adaptation de l'accompagné pour maîtriser les situations dynamiques liées à son projet de formation.

### **16.1 Contexte de l'activité :**

L'activité observée s'intègre dans la réponse à une commande sociale de professionnalisation et d'insertion dans le monde du travail. La formation et le diplôme qu'elle délivre sont reconnus par la commission des titres d'ingénieur. L'organisme, créé par des entreprises, est paritaire, piloté par des représentants des milieux professionnels. Il en découle un contexte prenant pour repère les attentes professionnelles, et que relaient les accompagnateurs. En témoignent les références fréquentes des accompagnateurs aux figures du recruteur ou de l'ingénieur. Ce cadre de contrainte dessine une forme d'accompagnement qui comporte une part de normativité comme on le verra un peu plus loin.

### **16.2 Le dispositif pédagogique**

Deux grandes caractéristiques du dispositif pédagogique sont à souligner. La première est la visée d'un ingénieur à dominante chef de projet maîtrisant simultanément des dimensions techniques, organisationnelles, humaines et économiques<sup>34</sup>.

La deuxième est la place accordée au travail du projet professionnel individuel dans le dispositif avec des séminaires, une méthode (bilan, compétences cibles, plan

---

<sup>34</sup> Le sigle TOHE cité par des accompagnateurs renvoie à ces dominantes et fait aussi référence à la méthode d'analyse des organisations qui en découle : le TOH (Charrier & Kemoune, 1994)

d'action), des possibilités d'adaptation du parcours (comme les missions en entreprise) et un accompagnement dans les entretiens individuels.

## **16.3 Les acteurs**

### **16.3.1 Les accompagnés :**

Issus de filière BTS ou DUT, parfois de licences ou de classes préparatoires, les accompagnés ont moins de 26 ans. S'ils ont choisi une formation d'ingénieur, ils méconnaissent pour beaucoup les activités des ingénieurs.

Par ailleurs, la très grande majorité d'entre eux découvre ce qu'est l'accompagnement à l'occasion du premier entretien.

### **16.3.2 Les accompagnateurs :**

Les accompagnateurs observés sont des enseignants/formateurs salariés de l'organisme. Bien qu'effectué sur un seul établissement, un portrait type des accompagnateurs se dégage de l'enquête réalisée pendant cette thèse, avec pour grandes lignes les caractéristiques suivantes :

- A déjà une expérience professionnelle (plus de 5 ans), mais il est relativement récent de l'organisme (moins de 3 ans)
- A, dans les trois-quarts des cas, exercé le métier d'ingénieur et a une formation à dominante « technique » (par opposition aux dominantes « sciences humaines » ou « autres » du questionnaire)
- A souvent sa première expérience de l'accompagnement dans l'organisme
- Réalise entre 50 et 75 entretiens par an, mais cela cache une réalité très diverse.
- A été formé à l'accompagnement dans un cas sur trois (ce constat a suscité la mise en place d'une formation pour ces accompagnateurs)

## **16.4 Activité de l'accompagnateur pendant l'entretien**

L'activité des accompagnateurs pendant les entretiens est l'objet d'interactions multifactorielles. De ce fait, il n'est pas possible d'en rendre compte dans une représentation unique et séquencée. La présentation qui va en être faite maintenant va donc procéder en différentes touches dont la combinaison donne une compréhension des conduites d'entretien observées :

- Les buts des accompagnateurs
- Deux concepts organisateurs majeurs : la cohérence et l'adaptation
- Un modèle global de l'activité des entretiens observés
- Une description détaillée des sous-activités du modèle global :
  - Introduire l'entretien
  - Mener un diagnostic
  - Susciter une évolution
  - Conclure l'entretien
  - Piloter l'ensemble
- Deux activités transversales : gérer la relation et gérer l'engagement

### **16.5 Les buts des accompagnateurs**

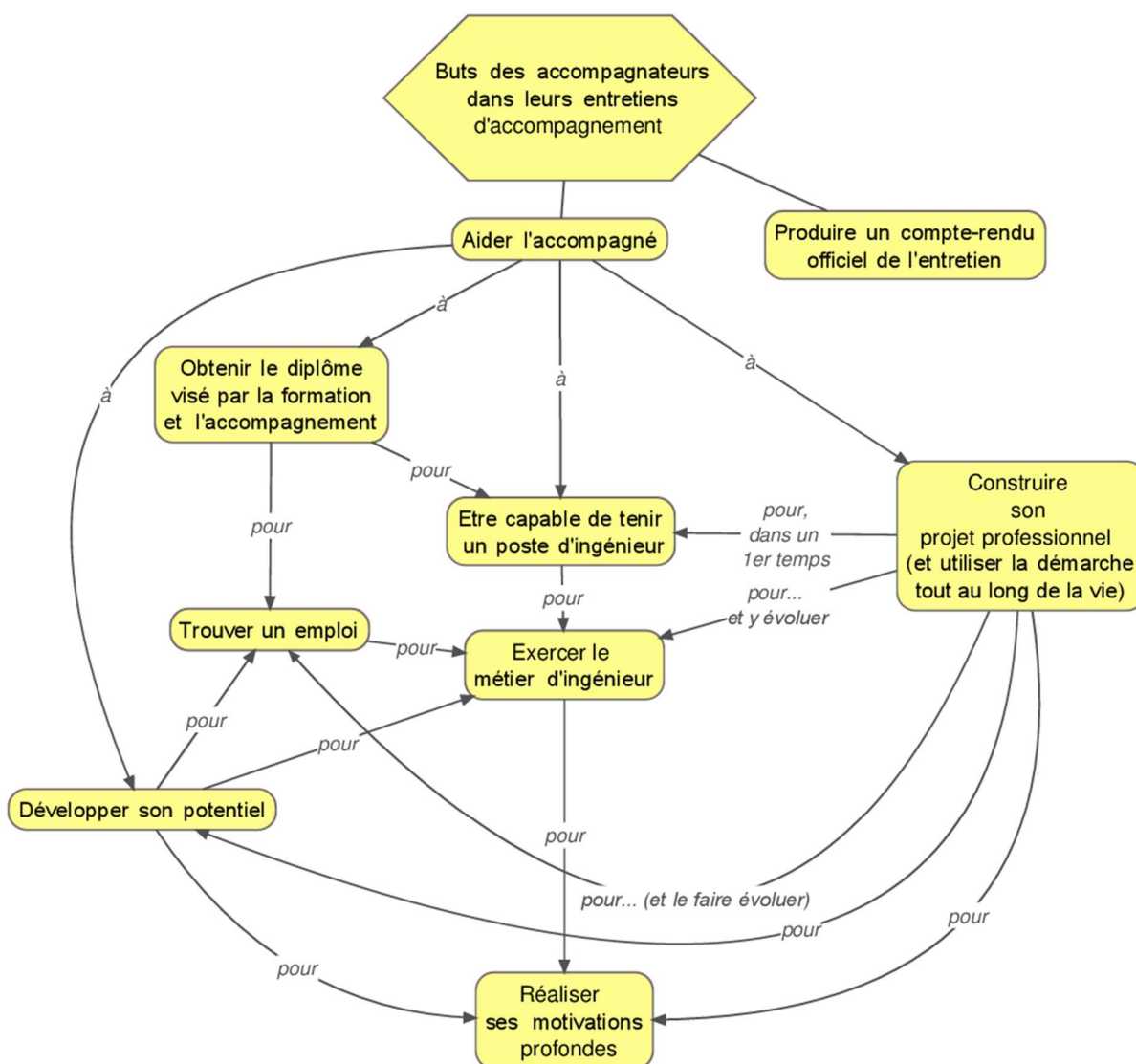
Les buts poursuivis par les accompagnateurs observés concernent l'aide à l'accompagné pour :

- Obtenir son diplôme
- Construire (adapter) son projet professionnel (tout au long de la vie)
- Obtenir un emploi
  - Exercer une fonction d'ingénieur (et en préalable, se mettre en capacité d'exercer ce type de fonction)
- Développer son potentiel
- Réaliser ses rêves et construire ce qu'il souhaite pour sa vie

La figure ci-après propose un modèle d'organisation de ces buts (Figure 19 Buts des accompagnateurs dans les entretiens d'accompagnement, p.600).

Les buts « obtenir le diplôme » et « construire son projet professionnel » sont réalisés, pour une grande part, dans le cadre de la formation. Le dispositif de formation est conçu avec ces visées. L'accompagnateur a donc toute légitimité pour les poursuivre. Mais ils ne sont que des moyens, de premières étapes, pour atteindre les autres buts.

Figure 19 Buts des accompagnateurs dans les entretiens d'accompagnement



L'objectif « exercer une fonction d'ingénieur » se décompose en deux sous-objectifs qui sont : se mettre en capacité de tenir des fonctions d'ingénieur, puis : assumer une telle fonction, en donnant satisfaction à un employeur. Le premier sous-objectif est en partie pris en compte dans le système d'évaluation d'attribution du diplôme. Mais la visée finale est de donner satisfaction dans un emploi d'ingénieur.

La prise en compte du but « obtenir le diplôme d'ingénieur » est commune au modèle opératif des différents accompagnateurs. C'est l'objectif prioritaire pour tous. Les modèles opératifs commencent à différer ensuite. Quelques différences concernent le degré d'importance accordée à se préparer à tenir un métier et à rechercher un emploi. Dans ces registres, les divergences peuvent conduire à une appréciation différente de la situation de l'accompagné, du poids des priorités à donner à ces buts, de l'engagement de l'accompagnateur. Le cas d'Isabelle en est une illustration. Des accompagnateurs avaient « baissé les bras ». Francis a, une nouvelle fois, tenté de faire évoluer le comportement professionnel d'Isabelle.

La construction du projet professionnel est un but partagé, imposé par le dispositif, mais dont l'intention est relayée pour tous les accompagnateurs observés. Par contre, le but associé de « rendre capable l'accompagné d'exploiter la démarche tout au long de la vie » n'est pas général. Seule Maud l'exprime clairement.

Le but « réaliser ses rêves » renvoie à l'idée de la construction du projet à partir du concept de motivations profondes. Maud s'exprime amplement sur le sujet. Sylvie y fait également référence. Francis l'explicite moins. Cependant, le traitement qu'il fait de la situation d'Isabelle s'appuie sur cette idée. Félix l'évoque peu, mais le regard qu'il porte sur le cas d'Elodie montre qu'il intègre aussi des motivations profondes dans une situation de réorientation.

De l'analyse de l'activité de ces accompagnateurs, il ressort deux grandes formes d'activité relatives aux motivations profondes :

- pensées et conceptualisées comme socle de la construction du projet de l'accompagné
- sollicitées là où émerge une difficulté importante

L'épanouissement de l'accompagné est évoqué à différentes reprises. Dans les propos des accompagnateurs, il peut être difficile d'identifier s'il est considéré comme un but en soi ou un effet du projet à construire. Cette distinction serait importante à établir - car faire de l'épanouissement un but en soi peut contrecarrer sa réalisation (Frankl, 2009)- s'il n'y avait pas l'invitation à la concrétisation systématique par la mise en projet qu'effectuent les accompagnateurs.

Je constate que la prise en compte de ces buts nécessite la construction d'un compromis à effectuer entre eux, et qui passe par leur hiérarchisation. C'est un enjeu du travail de l'accompagnateur. A cette fin, l'accompagnateur élabore aussi des compromis entre ses propres normes et représentations et celles qui émanent de l'accompagné.

Concernant le but « développement du potentiel », le dispositif de formation semble offrir, en règle générale, les situations potentielles de développement adéquates pour les accompagnés. Cependant, il arrive que les capacités d'un accompagné puissent nécessiter des situations spécifiques pour lui permettre d'exploiter son potentiel. Dans ces cas, les accompagnateurs ont à trouver le compromis entre les situations potentielles de développement standards, celles spécifiques à mettre en place pour le développement du potentiel de l'accompagné, et les contraintes (financières par exemple, ou encore liées au référentiel de formation pour obtenir le diplôme) de l'institution et de son contexte. Ainsi, Francis a envisagé de créer un groupe

d'apprentissage de l'espagnol, à la condition qu'Isabelle identifie un nombre suffisant d'apprentis intéressés. Dans un tel accompagnement, qui requiert un appel à des situations potentielles de développement spécifiques, l'accompagnateur a été capable de détecter le potentiel inexploité et d'autre part d'en faire un but d'action. Sylvie parle d'un autre accompagné dans les termes suivants : « C'est un élève qui avait un potentiel intéressant. Il s'est gâché » (N°42). Pour elle aussi, exploiter le potentiel semble important. Rien, cependant, ne permet de savoir si elle réaliserait les mêmes compromis que Francis pour aider l'accompagné, sur la base d'une situation identique. Ce cas, évoqué par Sylvie, montre également un accompagné qui pourrait bénéficier de situations potentielles de développement spécifiques, mais dont les actes ne correspondent pas au but premier d'obtention du diplôme. Cet apprenti témoigne qu'un accompagné peut poser des actes contraires aux buts de l'accompagnateur. Ces actes ne semblent pas cohérents avec le fait que l'accompagné reste en formation, et gâche ainsi son temps. Selon Sylvie, les accompagnateurs n'ont pas trouvé de solution à la situation de cet accompagné. Et s'il est concevable que l'accompagnateur invite l'accompagné à exploiter son potentiel (mettre en œuvre ses compétences développe la motivation -Ryan & Deci, 2000-), la liberté de l'accompagné constitutive de l'accompagnement serait mise à mal s'il y avait injonction à le faire.

Ces différences entre les modèles opératifs peuvent s'expliquer, pour une part, par la dimension discrétionnaire (Pastré, 2011) de la tâche. Une autre part trouve son origine dans le fait que jouer sur le compromis à adopter entre les différents buts offre une plage d'adaptation de la conduite de l'entretien aux spécificités de la situation de l'accompagné. Elle permet d'ajuster les échanges sur des enjeux de courts termes ou de longs termes, et, éventuellement, en fonction des urgences à traiter.

Aux buts précédents, dont la responsabilité de la réalisation finale incombe à l'accompagné, s'ajoute un but placé directement sous la responsabilité de l'accompagnateur : la production d'un compte-rendu d'entretien. C'est la seule trace matérielle de l'entretien et du travail de l'accompagnateur.

## **16.6 Concept organisateur : la cohérence**

La réalisation des buts des accompagnateurs s'effectue à l'aide de deux concepts organisateurs majeurs que sont la cohérence et l'adaptation.

Le concept de cohérence peut être mis en lumière grâce au recours au cadre du système de maîtrise des situations dynamiques. En préalable à la description du concept de cohérence, la partie qui suit présente un modèle de système de maîtrise des situations dynamiques adapté à l'interaction humaine, tel que je le mets en évidence à partir des entretiens observés.

### ***16.6.1 Le système de maîtrise des situations dynamiques***

Les résultats de cette thèse montrent que pour aider l'accompagné, l'accompagnateur prend les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné pour objet de son activité.

Deux remarques accompagnent ce résultat. La première est que les accompagnateurs n'expriment pas l'existence, en tant que telle, de ce système auquel ils se réfèrent. Tout au plus, certains d'entre eux en explicitent des liens, comme motivations profondes et cible professionnelle, ou compétences et cible professionnelle. La deuxième remarque est que d'une façon générale, au cours d'un entretien, l'accompagnateur ne travaille pas nécessairement sur toutes les composantes du système de l'accompagné. On constate cependant que les accompagnateurs observés se préparent à contrôler une large partie des variables qui



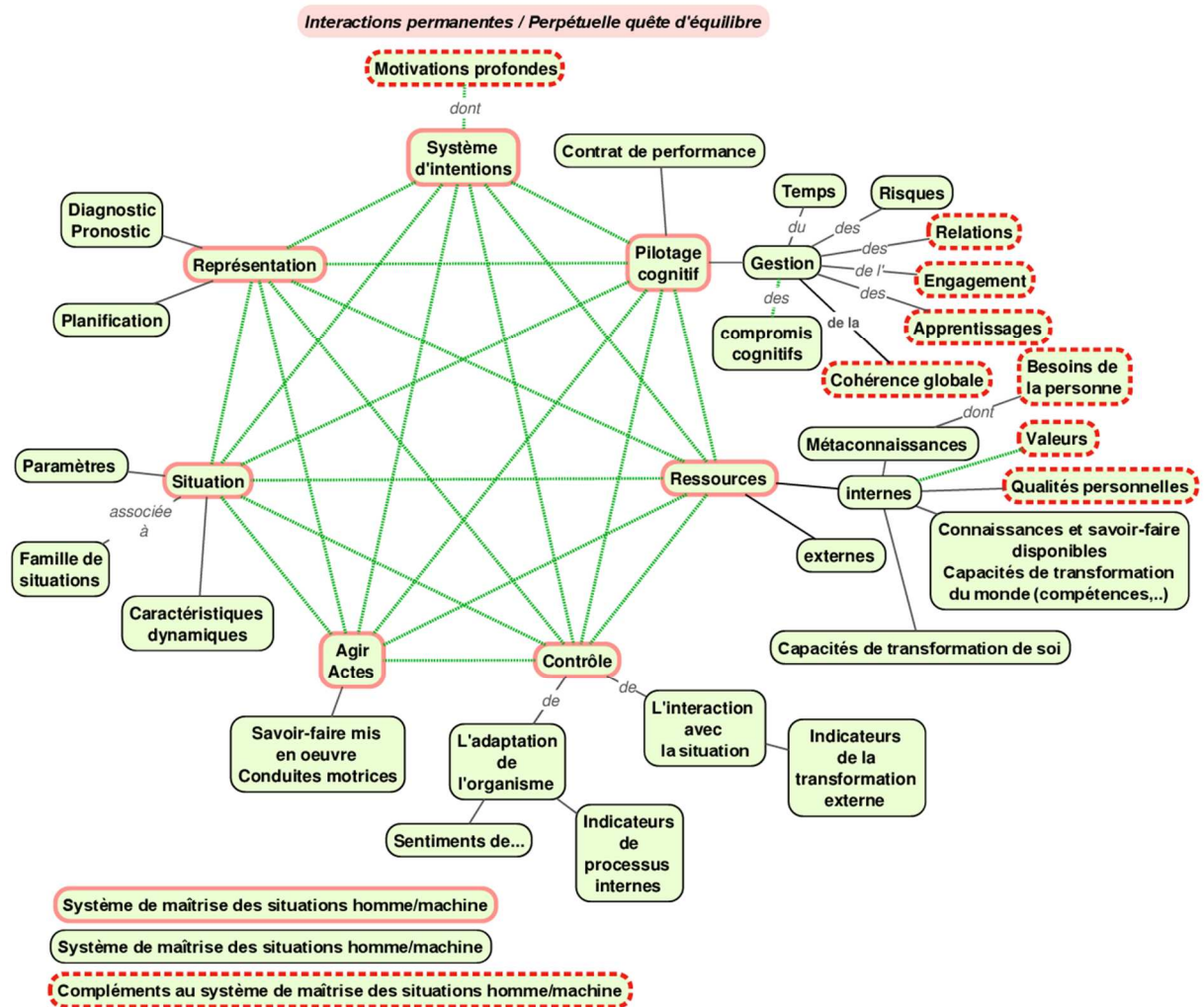
composent le parcours des étudiants concernant les résultats obtenus, les missions en entreprise, les relations avec l'employeur ou le tuteur, les motivations, les sentiments... Les décisions de consacrer du temps et d'approfondir l'accompagnement sur certains aspects dépendent du diagnostic effectué à partir du balayage rapide, mais systématique, des différents paramètres en jeu...

Le modèle de système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné que je déduis de l'activité des accompagnateurs enrichit le modèle des situations homme/machine ou homme/environnement (Amalberti, 2013) par la prise en compte de plusieurs composantes mobilisées par les accompagnateurs :

- La gestion de l'engagement
- La gestion des relations
- La gestion de la cohérence
- La gestion des apprentissages
- Les motivations profondes
- Les qualités personnelles
- Les valeurs
- Les besoins de la personne

La figure qui suit rassemble les différentes composantes et interactions du modèle proposé pour le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné.

Figure 20 Système de maîtrise des situations dynamiques objet de l'accompagnement



### 16.6.2 La cohérence

Dans les entretiens analysés, la cohérence est un concept organisateur de l'activité des accompagnateurs. C'est la cohérence de la conduite de l'activité des accompagnés qui est un jeu. Elle fait l'objet des activités de diagnostic, de contrôle et de propositions de changement, mais aussi des activités de gestion des entretiens avec les accompagnés. Dans l'interaction, le concept de cohérence n'est pas seulement propre à l'activité de l'accompagnateur. Il est aussi à faire émerger, à faire construire et à rendre conscient et opératif chez l'accompagné afin que celui-ci s'approprie la conduite « cohérente » de son propre parcours.

La cohérence apparaît comme caractérisant le système de maîtrise des situations dynamiques au travers de ses liens internes et externes, son unité, son efficacité, sa robustesse face aux aléas et sa pérennité. Elle relie, à l'image du schéma précédent (Figure 20 Système de maîtrise des situations dynamiques objet de l'accompagnement, p.606), et qualifie la qualité des liens entre les composantes de ce système.

Dans leurs activités, les accompagnateurs vérifient la cohérence en opérant cette caractérisation des liens entre au moins plusieurs composantes, voire toutes, du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Il y a cohérence si :

- Les valeurs des variables associées aux composantes du système permettent la réalisation des motivations profondes
- Les intentions sont clairement identifiées, unifiées et hiérarchisées
- Les composantes sont adaptées les unes aux autres
- Des liens « logiques » peuvent être tissés entre elles
- Il est possible de prédire avec une probabilité suffisamment forte la réalisation efficace des intentions dans les situations considérées
- Il est possible de prédire une capacité satisfaisante du système à s'adapter face aux aléas et au temps, notamment en raison de son appui sur les motivations profondes et de la trajectoire d'évolution de ce système
- L'état présent du système peut être expliqué, en particulier en s'appuyant sur une continuité avec son passé
- Quand l'état présent du système ne peut pas être expliqué dans une continuité avec son passé, il est possible d'expliquer les causes de la discontinuité et le traitement qui en est fait

- L'état futur du système peut se déduire dans une continuité avec son état actuel, et d'éventuelles prévisions de discontinuité sont expliquées et traitées
- Le système paraît adapté à son environnement

La cohérence semble dotée d'autres caractéristiques :

- elle est évolutive ; elle est à la fois constatée et à construire
- elle prime sur la précision du projet professionnel
- elle est source de réconfort et porteuse de satisfaction
- elle peut être appliquée à des sous-systèmes, comme le projet professionnel
- elle intègre le rêve et le réalisme, d'une façon lucide, source d'adaptation et d'évolution du système
- elle se construit en prenant fondation dans les motivations profondes

L'activité des accompagnateurs dans les entretiens analysés s'attache à conforter ou à développer la cohérence chez les accompagnés. Un gain en cohérence apparaît comme significatif d'un gain en efficacité de l'action, en adaptation aux situations et en sentiment de satisfaction. Le travail d'adaptation effectué par Isabelle a eu pour aboutissement un état de cohérence qui s'est traduit par un travail épanouissant et de la sérénité face à l'avenir.

*Ar : Toi tu te sens mieux?*

*Aé : Oh oui, si, rien déjà que le fait d'avoir un boulot qui est épanouissant c'est beaucoup mieux. Oh oui, c'est clair.*

*[N°27, Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

*Ar : Donc et puis je pense que tu as trouvé euh ta voie là et que c'est bien parti*

*Aé : Ouais ouais franchement je suis assez sereine pour la suite*

*[N°27, accompagnateur Sylvie avec Isabelle, fin de formation]*

Maud souligne aussi que les accompagnés sont confortés en recherchant un accord avec leurs motivations profondes.

*Ar : Et il y en a qui y vont un peu de manière intuitive comme on disait. Mais là où ils sont confortés c'est que c'est en accord avec leurs valeurs, c'est en accord avec ce qu'ils cherchent.*

*[N°33, Maud, considérations générales]*

A l'inverse, l'état d'incohérence se manifeste également par des sentiments de non-épanouissement. Pour Isabelle, l'insatisfaction s'étendait à son entreprise :

*Ar : alors insatisfaction qui venait d'elle puis insatisfaction qui naissait de la part de l'entreprise parce que l'entreprise estime que le cursus qu'elle fait n'est pas assez spécialisant*

*[N°35, Francis, en référence à l'entretien N°18 avec Isabelle, à mi-formation]*

Sylvie cite un cas à l'opposé, mais illustrant aussi une situation rencontrée d'état incohérent :

*Ar : Cela dit, il y a un élève qui a abandonné en fait la formation [...] parce que c'est un élève qui ne s'épanouissait pas en fait dans la fonction d'ingénieur et qui souhaitait être technicien. Euh. Donc de labo, technicien de labo, et il n'y a que cela qui l'intéressait et il avait des facilités, pas de problème en fait tout au long de son cursus pédagogique, par contre cela ne lui plaisait pas du tout. Donc euh, là on a travaillé avec lui, vraiment pour être sûr qu'il n'abandonne pas pour rien et effectivement il n'a pas abandonné pour rien parce qu'il s'éclate et il vient dire bonjour de temps en temps et "Voilà je m'éclate dans ma fonction" et l'entreprise dans laquelle il faisait son apprentissage l'a gardé comme technicien.*

*[N°42 Sylvie Généralités]*

Ce cas montre que la capacité à agir efficacement dans la situation (« il avait des facilités ») n'est pas un élément suffisant pour qu'il y ait cohérence d'ensemble. La prédominance des motivations profondes illustrée par ce cas explique l'attachement de Maud à les examiner lors de l'entretien.

Ces observations illustrent dans le contexte des entretiens d'accompagnement les points qui suivent. Si le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné est cohérent, alors il est adapté aux motivations profondes de l'accompagné et aux familles de situation dans lesquelles il agit. Cet état de cohérence peut alors être associé à des sentiments tels que :

- Un sentiment de maîtrise de la situation (Hoc, Amalberti, Cellier, & Grosjean, 2004) Ce sentiment conforte un sentiment de confiance et s'oppose à un

sentiment de perte de la maîtrise, de stress, de fatigue, de surcharge cognitive (Amalberti, 2013)

- Des sentiments de la famille de la joie, indices de bonne adaptation et d'équilibre du système représenté par l'organisme (Diel, 1991 ; Damasio, 2008) ; ils s'opposent à des sentiments liés à la tristesse (Damasio, 2008, p. 139-140)
- Un plaisir « sain » : « le plaisir sain est le sentiment du fonctionnement réglé de nos forces. » (Diel, 1991, p. 71-72)
- Un sentiment de bien-être (Mucchielli, 2009)

Diel souligne aussi qu'un tel état favorise la persévérance et donc l'engagement (1991).

La quête de cohérence pour l'accompagné organise donc l'activité des accompagnateurs. Et elle intervient dans la gestion des compromis et des prises de décision, tant de l'accompagnateur que de l'accompagné. Elle est justifiée au regard des accompagnateurs par les qualités, vues ci-avant, associées au concept de cohérence et par le manque de cohérence observable chez certains accompagnés. Dans les différents cas, on a pu observer en effet que les accompagnés peuvent parvenir à penser un aspect ou un autre de leur parcours, mais pas toujours le système des variables cohérentes entre elles. Cependant, Amalberti (2013) signale un cas où un mécanicien et un ingénieur d'essais ont des représentations différentes de la situation, tout en les trouvant chacun cohérentes, à leur niveau de compréhension propre. Une telle situation transposée à l'accompagnement explique des difficultés qui peuvent survenir pour arriver à faire prendre conscience à l'accompagné d'un point à travailler. Le changement de niveau de représentation est l'un des moyens de traitement de ce type de situation. L'analyse des données montre que c'est ce que font

les accompagnateurs, par exemple lorsqu'ils invitent les accompagnés à adopter le point de vue d'autres acteurs de la situation.

Le concept de cohérence semble également posséder une force argumentaire utile dans la prise de conscience et l'engagement du changement chez les accompagnés. On a pu constater au cours de l'analyse des entretiens que la mise en évidence d'incohérences entre des variables du système pouvait être un facteur de déclenchement de ces changements. Il y a là sans doute un moteur humain profond. Mucchielli rattache le sentiment d'unité et de cohérence au sentiment d'identité. Il le considère comme un besoin du système psychique (Mucchielli, 2009). Ce qui peut expliquer l'adhésion finale des accompagnés qui s'opère dans la majorité des cas ou même l'appropriation de la problématique par l'accompagné aux seules questions d'un accompagnateur.

L'activité d'accompagnement semble comprendre, au moins explicitement pour certains de ces accompagnateurs, l'apprentissage par les accompagnés de l'utilisation du concept de cohérence pour conduire leurs propres activités. Le développement de l'autonomie des accompagnés, objectif essentiel de l'accompagnement, passerait ainsi par un transfert de l'accompagnateur vers l'accompagné du savoir utilisé le concept de cohérence pour la conduite de son activité.

La cohérence apparaît comme une quête qui est rendue nécessaire pour guider l'adaptation à l'évolution des interactions entre les accompagnés et leur environnement. Un état du système jugé cohérent nécessite cependant des adaptations car :

- Les situations évoluent et peuvent dans la durée déstabiliser la cohérence initiale

- L'expérience acquise apporte de nouvelles représentations, ressources, capacités d'action et offre la perspective de nouvelles zones potentielles de développement
- Les motivations profondes peuvent se modifier au fil du temps ou être perçues de façon différente
- Une quête d'accroissement de la cohérence peut exister

Ainsi, la cohérence semble guider la gestion d'ensemble du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné comme réponse au compromis cognitif de base de l'être humain, à trouver entre s'adapter à soi-même et s'adapter à la situation. A cet effet, accompagnateurs et accompagnés peuvent organiser leur activité à partir du concept de cohérence, en évaluant les liens et les degrés de cohérence entre toutes les composantes. Ils visent à en assurer l'ajustement dans une perspective de maintien évolutif des équilibres et en vue d'une adaptation suffisante. On retrouve bien ici, au sujet de la cohérence, les principales caractéristiques que Pastré attribue à la notion de concept pragmatique (Pastré, 2011).

### **16.7 Concept organisateur : l'adaptation**

Intimement lié au concept précédent, le concept d'adaptation contribue aussi à l'organisation de l'activité des accompagnateurs. Il intervient dans les actions qui visent à rétablir de la cohérence là où les valeurs des variables attachées aux composantes du système de maîtrise des situations dynamiques manifestent des fragilités (une ressource insuffisante, une représentation inadaptée, etc.) risquant d'affecter la cohérence du système, voire montrent des incohérences. Si le concept de cohérence permet de qualifier l'état du système (actuel ou visé), le concept d'adaptation organise l'activité dont l'objet est de rendre plus cohérent le système au



regard d'un état initial diagnostiqué insuffisamment cohérent et/ou d'un état final désiré pour lequel une cohérence nouvelle est à assurer.

Le concept d'adaptation implique les différentes composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Il peut concerner par exemple un remaniement d'intention (changer de cible professionnelle), de représentation (une situation en entreprise d'abord vécue comme difficile peut être transformée en une opportunité d'apprentissage), de ressource (apprendre les techniques de la gestion de projet), de situation (changer de tuteur ; change de secteur d'activité), d'agir (changer de comportement dans la communication avec un nouvel interlocuteur), etc. Toutes les composantes du système sont concernées, de façon consécutive (changer de représentation peut impacter les intentions) et/ou simultanée (adapter à la fois des intentions, représentations, ressources, situations, etc.), dans l'activité d'adaptation.

Comme je l'ai déjà mentionné, de par la structure systémique des composantes de la maîtrise des situations dynamiques, une modification de l'une a des répercussions sur les autres.

Le concept d'adaptation peut se décrire par sa fonction qui est d'organiser la recherche de réponses à la question : comment adapter le système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné pour qu'il conserve/développe sa cohérence ?

Dans le cadre d'un apprenti en formation d'ingénieur, le besoin d'adaptation majeur est constitutif de la démarche de formation. Il naît, en premier lieu, des buts, déjà présentés, d'agir dans de nouvelles familles de situations, celles relatives à l'exercice de la fonction d'ingénieur. La préoccupation des accompagnateurs observés est de détecter là où des adaptations de l'accompagné sont :

- possibles (par exemple, parce que les notes sont bonnes et qu'une option complémentaire est envisageable)
- utiles (par exemple, quand elles répondent aux exigences du projet professionnel)
- nécessaires (par exemple, pour pouvoir obtenir le diplôme)

S'ensuit une seconde préoccupation, qui découle du diagnostic posé, celle de susciter chez l'accompagné les changements nécessaires pour réaliser les adaptations.

Ce faisant, les accompagnateurs sont pris par un mouvement similaire d'adaptation : comment adapter leur conduite à la situation de l'accompagné tout en gardant la cohérence avec leur mission ? A la différence de l'adaptation de l'accompagné, celle de l'accompagnateur n'est pas l'objet de l'activité mais l'un de ses moyens. Ce qui n'empêche pas des accompagnateurs d'en tirer des remises en cause et des retours d'expérience qui vont enrichir leurs pratiques de nouveaux invariants.

Plutôt que le terme d'adaptation, les accompagnateurs utilisent des mots comme progression, traitement des écarts, évolution, etc. Ces termes sous-entendent un développement des accompagnés « vers le métier visé par la formation ». Différentes lectures peuvent en être faites. D'une part, ces termes traduisent l'acquisition de nouveaux schèmes. D'autre part, ils évoquent aussi l'image d'une évolution sociale par le passage de « technicien supérieur à ingénieur ». Cette évolution, connotée positivement dans le milieu professionnel des formateurs, des apprentis et des tuteurs, peut probablement dans certains cas être l'objet d'une motivation extrinsèque (Ryan & Deci, 2000) chez les apprentis, issue d'un modèle familial par exemple, et venir en confrontation avec des motivations intrinsèques (les motivations profondes évoquées par Maud). Tel est le cas mentionné par Rémi, un accompagnateur :

*Ar : Oui quand il y a une motivation positive c'est pas une rupture, c'est une opportunité, quand c'est une rupture c'est que je l'ai fait malgré moi parce qu'il fallait bien faire quelque chose pour bouffer, grosso modo c'est ça et, et ou alors c'est parce que j'ai été contraint, j'entends souvent dire les gens : « Mes parents m'ont obligé à... ». D'accord ?*

*Ch : Donc en fait on est presque sur de la rupture de motivation positive ?*

*Ar : Oui et c'est malgré moi, j'appelle ça du « malgré moi » !*

*Y : Oui et ça tu détectes parce qu'il y a quelque chose dans le cv, dans le parcours de la personne*

*Ar : Oui qui me paraît pas cohérent, donc « Expliquez-moi ? »*

*[N°75 Rémi entretien accompagnateur/chercheur]*

Aider au passage, chez l'accompagné, d'une régulation externe vers une régulation introjectée (Ibid.) pourrait être une action des accompagnateurs dans ce type de situation.

Rendre capable l'accompagné de s'adapter pour maîtriser les situations dynamiques auxquelles est confronté un ingénieur suppose que soit caractérisé le profil d'un tel ingénieur. Cette caractérisation apparaît comme implicite dans les entretiens des accompagnateurs. Elle se traduit dans la référence faite parfois aux attentes d'un accompagnateur ou à celles d'un recruteur, d'un tuteur, d'un ingénieur, d'une entreprise en général. Leur représentation apparaît aussi dans les interventions qu'ils mènent, dans les changements qu'ils veulent ou proposent de faire, etc. C'est en acte aussi que ce profil se dessine...

Une deuxième figure apparaît dans les données : il s'agit de celle d'un accompagné de référence, dont les variables possèdent les attributs du profil d'un ingénieur débutant (un accompagné type à la sortie à la formation) et d'un accompagné en cours d'apprentissage (le profil de l'accompagné qui réussit). Cette figure de l'accompagné de référence se déduit, de façon identique à celle de l'ingénieur, des actes et interventions des accompagnateurs mais aussi de ce que manifestent les accompagnés quant à ce qui fait leur réussite.

Cette figure de l'accompagné de référence semble servir directement de repère aux accompagnateurs car elle fournit des variables et leurs valeurs qui correspondent à un accompagné en cours d'adaptation vers la maîtrise des situations d'ingénieur. Elle

symbolise les accompagnés qui ont réussi ou sont susceptibles de réussir le parcours de formation avec ses buts. La comparaison entre cette figure de référence et l'accompagné présent en entretien est directe.

Je propose de décrire cette figure de l'accompagné de référence ou type, par le recensement des invariants, exprimés dans les entretiens, s'y rattachant et de leur classement selon les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de cet accompagné de référence (cf. Tableau 57 Système de maîtrise des situations dynamiques, p.616).

Tableau 57 Système de maîtrise des situations dynamiques d'un accompagné de référence

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné</b>    |  |
|---|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> | <b>Caractéristiques principales d'un accompagné en adaptation vers le métier d'ingénieur et de l'évolution de sa situation</b>   |
| <b>Motivations profondes et intentions</b>  | <p>Vise à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• réaliser ses motivations profondes, ce qu'il « souhaite faire de sa vie »</li> <li>• exercer un métier en cohérence avec ses motivations profondes</li> <li>• exercer une fonction d'ingénieur en adéquation avec ses motivations profondes et ses capacités</li> <li>• s'épanouir dans un métier qui « correspond » à l'accompagné</li> <li>• se former pour exercer le métier préparé par la formation (mission de l'étudiant correspondant à la période de formation)</li> </ul> <p>Cherche à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se préparer à exercer une fonction en cohérence avec ses motivations et le métier préparé par la formation</li> <li>• obtenir le diplôme</li> <li>• réaliser les projets et plans d'action pour répondre aux exigences de la formation et acquérir les compétences pour exercer le métier dans le cadre de la/les fonctions cibles</li> <li>• construire un projet professionnel et à le mettre en œuvre</li> <li>• exercer une fonction du métier d'ingénieur</li> </ul> |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )       | <p>A des représentations adaptées aux intentions et au traitement des situations que ces intentions envisagent ou auxquelles est confronté l'accompagné dans le cadre de son parcours</p> <p>Diagnostic et anticipe sa position et les situations, notamment anticipe les échéances</p> <p>Prend du recul (et positionne contexte, problème, objectifs, contraintes, enjeux)</p> <p>Se donne des plans d'action concrets et réalistes</p> <p>Construit un projet professionnel en lien avec ses motivations profondes</p>  |

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné</b>    |  |   |
|---|--|---|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> |  | <b>Caractéristiques principales d'un accompagné en adaptation vers le métier d'ingénieur et de l'évolution de sa situation</b>  |
| <b>Famille de situations</b>  |  | <p>Choisit et s'adapte aux familles de situation de la formation et des fonctions ciblées dans les domaines d'activité visés</p> <p>Le tuteur en entreprise s'implique dans l'accompagnement de l'accompagné et lui propose des situations potentielles de développement dans le cadre de sa mission ; ces situations sont cohérentes avec les objectifs de la formation et de l'accompagné</p> <p>Se confronte (et s'adapte) à différents profils d'interlocuteurs, à des missions d'ampleur le préparant au métier d'ingénieur</p> <p>Exploite son passé ou sait expliquer les ruptures</p> |
| <b>Agir, actes (savoir-faire mis en œuvre)</b>                                      |  | <p>Réalise des projets et missions (en formation, en entreprise, ...) dans les dimensions techniques, organisationnelles, humaines et économiques, à la hauteur de ce qui est attendu d'un ingénieur débutant (ou en cours d'apprentissage selon le moment considéré)</p> <p>Met en œuvre des plans d'action et notamment le plan de formation individualisé</p> <p>Interagit avec efficacité et pertinence avec ses interlocuteurs</p> <p>Construit et met en œuvre les actions du projet professionnel</p>  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       | <p>A des résultats « satisfaisants », construits à partir des retours de ses interlocuteurs, principalement le tuteur et les formateurs.</p> <p>En particulier ses notes ne comprennent pas de C ou de D.</p> <p>Réalise son autoévaluation et en tire des plans d'actions</p> <p>Les retours de son environnement sont satisfaisants</p>   |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | <p>Se sent à sa place dans la formation et le métier préparé</p> <p>Manifeste de la cohérence avec le métier préparé par la formation</p> <p>Intègre dans l'autoévaluation son ressenti et ses difficultés</p> <p>Prend en compte la cohérence avec les motivations profondes</p> <p>Se sent satisfait, voire épanoui</p> <p>Réalise ses intentions</p>   |
| <b>Ressources (connaissances et savoir-faire disponibles)</b>                       |  | <p>Dispose de ressources cohérentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méta-connaissances de gestion de soi</li> <li>• Expériences antérieures internalisées</li> <li>• Traits de tempérament</li> <li>• Valeurs</li> <li>• Comportements</li> <li>• Savoirs et méthodes du référentiel de compétences de l'ingénieur Cesi</li> <li>• Compétences des fonctions cibles</li> <li>• Outils pour la gestion du temps</li> </ul> <p>Acquiert progressivement une posture d'ingénieur et les compétences attendues par un recruteur (et plus largement un employeur)</p>               |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions et prise de décision</b>    | <p>A conscience ou sait prendre conscience de ses points faibles</p> <p>Se remet en cause et engage les actions nécessaires pour apprendre et s'adapter</p> <p>Est proactif</p> <p>Se réfère à des valeurs de cohérence, développement du potentiel, engagement, professionnalisme, responsabilité, autonomie</p>   |

| <b>Système de référence maîtrise des situations dynamiques pour l'accompagné</b>    |   |
|---|---|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> | <b>Caractéristiques principales d'un accompagné en adaptation vers le métier d'ingénieur et de l'évolution de sa situation</b>  |
|   | <p>Choisit des fonctions cibles, missions, projets, plans d'action, objectifs et moyens, co-équipiers, échéances</p> <p>Se fixe une ligne de conduite (et sait renoncer, même en quittant la formation dans des cas ultimes)</p>  |
| <b>Contrat de performance</b>   | <p>Développe son potentiel</p> <p>Vise l'adéquation avec ce qu'il « souhaite faire de sa vie »</p> <p>Décline le « rêve » avec « réalisme » dans une fonction cible qui permette un emploi</p> <p>Objectifs de formation et en entreprise</p> <p>Fonction ciblée</p> <p>Echéance d'atteinte des objectifs</p>   |
| <b>Gestion des risques</b>  | <p>Alerte s'il est confronté à des situations difficiles et inadaptées à l'obtention du diplôme</p> <p>Anticipe ce qui pourrait empêcher d'obtenir le diplôme</p> <p>Anticipe et s'engage pour obtenir le diplôme et trouver un emploi</p> <p>Ecoute les conseils ou alertes</p>  |
| <b>Gestion du temps</b>   | <p>Prête attention aux « fenêtres de tir »</p> <p>Intègre la vision court terme dans une vision long terme</p> <p>Apprend à planifier et à gérer les priorités</p> <p>Respecte les échéances</p> <p>Anticipe</p> <p>Montre une évolution positive dans la maîtrise des situations de formation et de l'ingénieur</p>  |
| <b>Gestion de l'engagement</b>  | <p>Evite les situations inadaptées</p> <p>Célèbre les réussites</p> <p>Fait le lien avec ses motivations profondes</p> <p>Manifeste de la proactivité</p> <p>S'engage, y compris lors des remises en cause et des passages difficiles</p> <p>S'ajuste à ses motivations profondes</p>   |
| <b>Gestion des relations</b>  | <p>Communique et gère les relations professionnelles efficacement, (sait dire ce qu'il a à dire dans le respect des interlocuteurs et écouter en retour en acceptant de faire évoluer son point de vue)</p> <p>Accepte de travailler pour acquérir les compétences nécessaires</p> <p>Sait manager et être en relation avec des profils de personnalité différents, (comme il est attendu d'un ingénieur)</p> |
| <b>Gestion des apprentissages</b>   | <p>Sait faire un auto-bilan et mettre en place des plans d'action</p> <p>Est ouvert à se mettre dans des situations potentielles de développement</p>   |

A certains égards, cette figure de l'accompagné de référence concrétise et instrumentalise des normes sociales relatives à la vie en entreprise, au rôle d'un cadre ou d'un ingénieur. Les accompagnateurs guident les accompagnés pour en acquérir les invariants et savoir s'y conformer. Ce faisant, leur action contribue à la résolution

de l'une des problématiques de société évoquées dans le début de cette thèse : l'insertion sociale et professionnelle.

Le diagnostic que posent les accompagnateurs se traduit en termes d'écart entre cette figure de l'accompagné de référence et la situation de l'accompagné. La prise en compte par les accompagnateurs, mais aussi les accompagnés, de la dimension temporelle nécessaire à la réalisation des adaptations me conduit à souligner une compréhension complémentaire à avoir des termes de « progression », « évolution », « écarts » utilisés par les accompagnateurs. Ils couvrent aussi des nuances relatives à la dynamique des activités concernées par le concept d'adaptation. Ils apportent des concepts complémentaires au champ conceptuel de l'adaptation de l'accompagné :

- la « progression » de l'accompagné : elle apprécie l'écart de contenu d'une composante ou du système entre deux instants ; elle fournit une indication de la dynamique temporelle d'adaptation ; l'utilisation courante de ce concept s'effectue lors du diagnostic ou lors de la planification
- « l'écart » : il désigne des valeurs de variables associées aux composantes du système qui mettent en évidence des adaptations possibles, au regard des représentations des accompagnateurs ; il qualifie un état, comparant des valeurs de variable constatées et des valeurs souhaitées
- le « plan d'action » : au-delà des règles d'action qui le constituent, il désigne une démarche à mettre en œuvre en vue de réduire des écarts et de développer la cohérence du système de maîtrise des situations dynamiques dans la perspective des nouvelles situations envisagées par les buts choisis ; il est employé avec une fonction d'anticipation/planification d'une période considérée, et comme contrôle d'une période passée (examen du plan d'action de l'entretien précédent)

Dans le cadre de la formation observée, d'une durée de trois ans, ces dimensions temporelles de l'activité d'adaptation des accompagnés sont l'objet de l'attention des accompagnateurs. Dès les premiers entretiens, ils analysent les états initiaux (résultats du concours), alertent sur des anticipations nécessaires (risques et dispositions relatives à l'anglais, démarche de projet professionnel) et les ressources à mettre en œuvre (gestion du temps, agenda,...). Ils co-construisent des planifications avec les accompagnés et évaluent l'évolution satisfaisante des accompagnés au regard de critères comme les notes obtenues, mais aussi l'évolution accomplie. Les accompagnateurs anticipent également la fin de formation et l'entrée dans le monde du travail. Les accompagnés offrent chacun des profils uniques dans la combinaison des valeurs des variables des composantes de leurs systèmes de maîtrise des situations dynamiques. Diagnostiquer leurs intentions, représentations, ressources, etc., ainsi que leurs capacités d'adaptation aux familles de situation correspondantes à l'exercice d'une fonction d'ingénieur constitue l'une des activités essentielles des accompagnateurs. Une autre réside dans l'invitation à réaliser les adaptations. Ces activités s'effectuent avec l'intégration de la perspective temporelle de la formation et des projets de l'accompagné. La gestion du temps et des risques associés est effectuée dans une vision systémique de la maîtrise de la situation. Des accompagnateurs peuvent ainsi prendre en compte la charge de travail liée à une période de formation ou à des objectifs assignés à un accompagné pour réajuster l'ambition d'un nouvel objectif. Le contrôle dynamique de l'adaptation des accompagnés apparaît comme une aide et une responsabilité des accompagnateurs à l'égard des accompagnés lors des entretiens d'accompagnement.

Un risque pour les accompagnateurs serait de proposer des adaptations performantes au regard d'une composante isolée (par exemple, valider une demande



de réorientation parce que la situation en entreprise est difficile, comme le souhaitait Isabelle) sans prise en compte d'autres composantes. Le concept de cohérence limite ce risque. Il permet d'orienter et de contrôler les invitations à l'adaptation.

L'activité des accompagnateurs observés semble ainsi s'organiser autour de deux concepts, cohérence et adaptation, qui coexistent en permanence, avec la prédominance de l'une ou de l'autre selon les échanges et séquences considérés dans les entretiens. Guidées par ces deux concepts, une activité de diagnostic met en évidence des écarts et des pistes d'action possibles, et une activité d'invitation à l'adaptation suscite, à partir des écarts, la co-construction avec l'accompagné d'un plan d'action permettant l'adaptation de l'accompagné dans un temps donné.

On peut observer quatre propositions tenues pour vraies relatives au concept d'adaptation qui sont de l'ordre de croyances fondatrices des accompagnements observés :

- l'accompagné est capable de s'adapter
- le rôle de l'accompagnateur est de l'aider dans ces adaptations
- pour le faire, il peut être nécessaire d'intervenir dans la dynamique d'adaptation de l'accompagné
- cette aide peut nécessiter des apports de l'accompagnateur

Bien qu'évidente en apparence, la configuration définie par la combinaison de ces propositions différencie ce type d'accompagnement d'autres formes d'accompagnement pour lesquelles la non-intervention de l'accompagnateur est de rigueur ou pour lesquelles l'accompagnateur n'apporte pas d'information ou de conseil.

La mise en œuvre de ces concepts va être maintenant détaillée au sein de la présentation du modèle global de l'action des accompagnateurs.

## **16.8 Modèle global de l'action des accompagnateurs lors des entretiens**

Au travers de l'analyse des cas observés, l'activité de conduite des entretiens par les accompagnateurs s'organise en cinq sous-activités :

- L'introduction de l'entretien
- Le diagnostic
- L'invitation à l'adaptation
- La conclusion de l'entretien
- Le pilotage global

Par définition, les séquences introductives et conclusives marquent le début et la fin de l'entretien. Elles sont courtes et mobilisent des invariants spécifiques qui seront décrits ultérieurement. Elles jouent en particulier un rôle dans la gestion de la relation, instaurant des conditions préliminaires à de la coopération (buts et cadre de travail notamment) pour la séquence introductive et posant des actes favorisant une coopération ultérieure pour la séquence conclusive (se quitter en bons termes, dans une orientation tournée sur la réussite du projet de l'accompagné).

Entre ces deux séquences, les autres parties de l'entretien combinent des activités de diagnostic et d'invitation à l'adaptation, chacune organisée à l'aide des concepts de cohérence et d'adaptation.

Toute information recueillie par les accompagnateurs semble pouvoir contribuer au diagnostic, y compris lors de la phase d'invitation à l'adaptation. Et toute action des accompagnateurs est susceptible de provoquer chez un accompagné une invitation à l'adaptation, y compris une question à visée de diagnostic. La désignation de séquences dédiées au diagnostic et à l'invitation à l'adaptation est donc une simplification de la complexité des situations de l'entretien.

Les séquences de diagnostic correspondent à des échanges où le but dominant de l'action d'un accompagnateur est d'obtenir des informations de l'accompagné afin de construire sa propre représentation de la situation de l'accompagné.

Les séquences d'invitation à l'adaptation visent des réajustements des schèmes des accompagnés. Si les séquences de diagnostic se concluent par une représentation de l'accompagnateur des points forts et des points faibles de l'accompagné et par une identification d'actions possibles pour l'accompagné, les séquences d'invitation à l'adaptation s'achèvent par la production d'un plan d'action, et, exceptionnellement, par la notification d'une divergence de vues entre accompagnateur et accompagné. Des éléments du diagnostic et du plan d'action peuvent être repris et inscrits sur la grille de compte-rendu d'entretien.

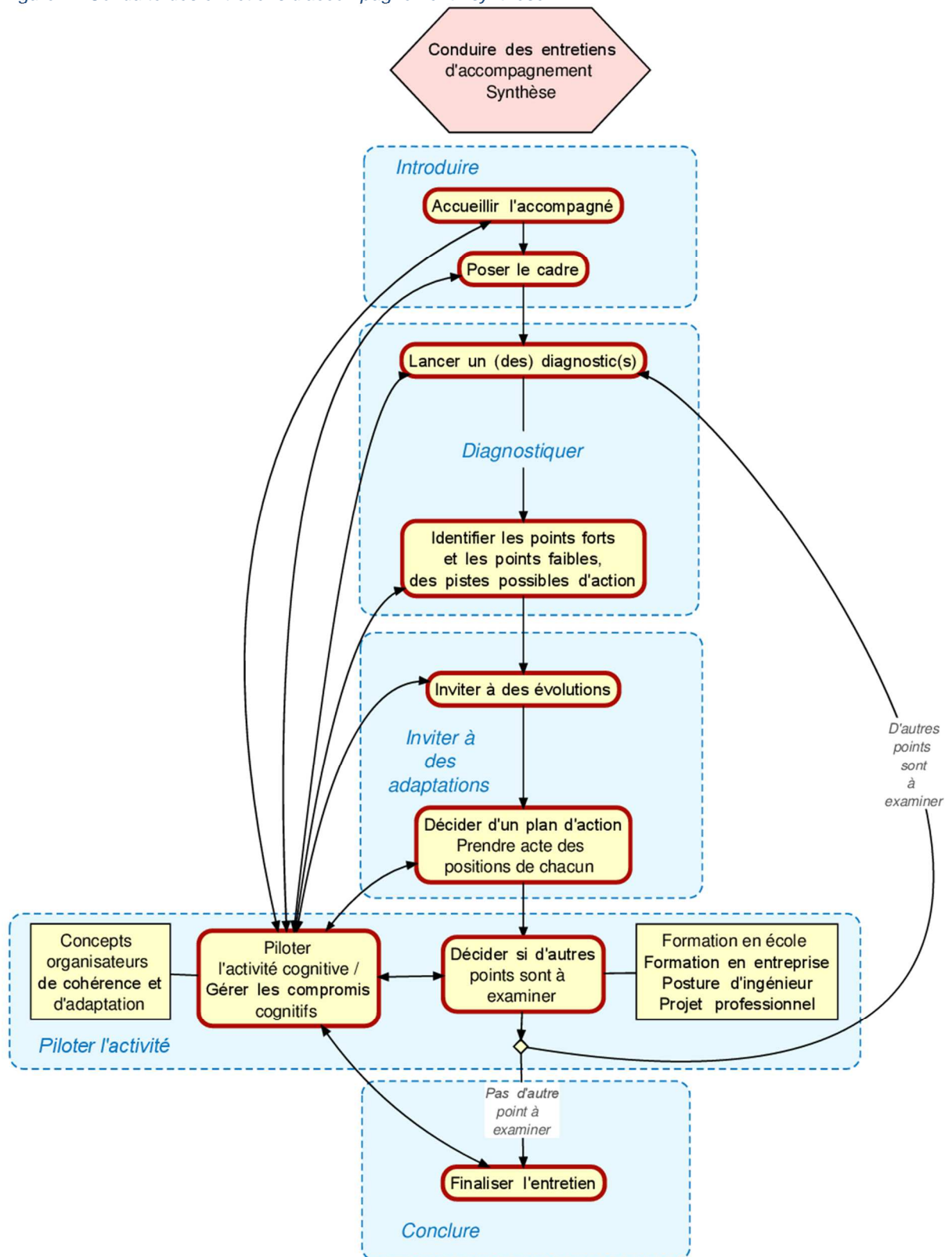
Ces deux types de séquences, diagnostic et invitation à l'adaptation, sont, en règle générale, traitées de façon consécutive sur un thème donné (la formation en école avec les résultats académiques et projets au sein de l'école, la formation en entreprise, le projet professionnel, la posture d'ingénieur) avec une itération du processus pour aborder les quatre thèmes. Cependant, il arrive que le traitement d'un thème soit « morcelé » dans l'entretien (par exemple, des informations sur le projet professionnel peuvent être communiquées lors de l'analyse des résultats académiques ou de la formation au sein de l'entreprise), obéissant notamment à des règles d'opportunité (moment propice) ou d'autres priorités pour l'entretien (tous les thèmes ne peuvent pas être traités en même temps ; l'accompagnateur doit inscrire son action dans le cours du temps et gérer de ce fait des priorités). Ce morcellement peut être à l'initiative de l'accompagnateur comme de l'accompagné, l'un et l'autre coopérant dans le choix fait à un moment donné.

Les quatre activités précédentes s'appuient, entre autres invariants, sur des « formules types ». Ces instruments de l'action des accompagnateurs sont des formes de langage aux effets éprouvés. Elles sont associées à des propositions tenues pour vraies et des règles d'action. Elles seront détaillées dans l'un des paragraphes qui suivent.

L'ensemble des sous-activités précédentes sont conduites et coordonnées dans une activité de pilotage global de l'entretien. Cette activité, à la fois transversale aux quatre autres et les supervisant, gère les compromis nécessaires entre les intentions d'un accompagnateur, la situation de l'accompagné et ses intentions, le moment dans l'entretien, le temps disponible, etc. Elle intervient notamment dans la décision des conclusions et transitions d'une séquence à une autre, d'une activité à une autre. Elle gère pendant l'entretien, en parallèles des autres activités, la qualité de la relation avec l'accompagné et la mise en place des conditions d'engagement de ce dernier, deux variables déterminantes pour le succès de l'entretien.

Avec les réserves découlant des remarques faites ci-avant, les cinq activités des accompagnateurs observés dans la conduite de leurs entretiens peuvent être articulées dans le schéma qui suit et qui résume le propos de ce paragraphe (Figure 21 Conduite des entretiens d'accompagnement : synthèse I, p.625).

Figure 21 Conduite des entretiens d'accompagnement : synthèse I



## **16.9 Diagnostiquer**

L'activité de diagnostic constitue l'une des deux activités itératives des entretiens observés.

### ***16.9.1 Le concept d'écarts en rapport à une figure d'accompagné de référence***

Le résultat du diagnostic peut s'apparenter à une identification d'écarts au regard du système de maîtrise des situations dynamiques que dessine la figure de l'accompagné de référence (cf. Tableau 57 Système de maîtrise des situations dynamiques, p.616). Ce tableau forme un inventaire de propositions tenues pour vraies servant de connaissances opératives ou pragmatiques pour la construction du diagnostic. Si de fait l'analyse des actions de diagnostic effectuées par les accompagnateurs permet de dresser les caractéristiques précédentes organisées selon les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques, peu de ces accompagnateurs l'expliciteraient de la sorte, et de façon exhaustive. Dans l'action, les accompagnateurs disposent d'autres formes de référence, intimement reliées avec le tableau précédent. C'est le cas du schéma opératif qui sera présenté ultérieurement

### ***16.9.2 Formulation et pondérations du diagnostic***

La référence à un accompagné type est peu explicitée en tant que telle par les accompagnateurs devant les accompagnés. Les accompagnateurs parlent des écarts, non pas en rapport à une figure de l'accompagné type, mais par rapport aux attentes de l'accompagnateur (Maud le fait particulièrement), d'un recruteur ou d'un employeur, d'une figure de l'ingénieur, comme cela a été indiqué auparavant. Ce qui laisse penser que cette figure est implicite dans sa globalité pour les accompagnateurs.

Le diagnostic est exprimé dans les termes d'écarts, d'axes d'amélioration, de points faibles. Il faut une vigilance un peu plus soutenue des accompagnateurs pour mentionner également les points forts. J'y vois la prééminence de la gestion des

risques (Amalberti, 2013). Ce qui suscite l'attention de l'acteur dans une situation dynamique, c'est cette gestion. Il relègue à des niveaux d'attention bien inférieurs ce qui ne pose pas de souci. Cependant, la mention des points forts à l'accompagné fait partie des règles formulées par Maud (M68). Stipuler les points forts encourage l'accompagné, et favorise l'engagement, la reconnaissance et par voie de conséquence la relation à l'accompagné.

L'importance accordée par l'accompagnateur aux écarts relevés est pondéré par des facteurs comme :

- Le moment de la formation (l'exigence n'est pas la même en début et en fin de formation) (cf. paragraphe sur la gestion du temps ci-après).
- L'évolution de l'accompagné, sa trajectoire (l'attention des accompagnateurs n'est pas la même si les informations sur l'accompagné montrent qu'il est en train de s'adapter ou si au contraire elles montrent qu'il stagne)
- La difficulté prévisible pour traiter l'écart avec l'examen de paramètres de situation comme : la charge de travail en parallèle, le nombre et l'importance des écarts à combler, le degré de remise en cause de l'accompagné, la durée et l'engagement nécessaires à l'adaptation

Comme on l'a vu plus haut, le diagnostic s'effectue par l'examen de domaines (formation en écoles dont matières académiques, anglais, projets en école ; formation en entreprise ; posture d'ingénieur ; projet professionnel, etc.). Les examens de chacun de ces domaines forment des séquences de l'entretien. Ils donnent lieu à un script dont les caractéristiques sont semblables.

Le diagnostic n'est pas un examen exhaustif de toutes les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Il s'arrête à des traits saillants (la maîtrise du

temps de l'entretien en est une des raisons) qui vont être présentés dans la suite de ce chapitre.

### **16.9.3 Etablir un diagnostic**

Quelques séquences apparaissent cruciales dans l'activité de co-construction du diagnostic :

- L'ouverture du diagnostic
- Les questions et le questionnement
- L'établissement du diagnostic
- La validation et le partage du diagnostic par l'accompagné

#### **16.9.3.1 Ouverture du diagnostic**

L'ouverture du diagnostic semble relever de l'expertise de l'accompagnateur. Trois façons de faire, présentées par les accompagnateurs, retiennent mon intérêt :

- Une question ouverte très large de type : de quoi souhaitez-vous me parler ?

*Ar : Ouais. Alors bilan TPE là, alors il y a tout ce qu'il y avait dans les TPE et avant qu'on rentre dans le sujet, est-ce qu'il y a des choses prioritaires dont vous aimeriez aussi parler ? [N°10, Maud avec Tony, milieu de formation]*

- Une demande de faire un autodiagnostic (cf. Maud)
- Une demande invitant à l'expression de sentiments d'adaptation ou de préoccupations, avec des questions du type : comment vous sentez-vous ?

Des difficultés vous préoccupent-elles ?

*Ar : Alors, comment allez-vous ? [N°23, Maud avec Béatrice, fin de formation]*

*Ar : D'abord, avant de commencer, est-ce qu'il y a quelque chose qui n'était pas dans les TPE qui vous préoccupe en entreprise ou à l'école ? [N°20, Maud avec Corentin, fin de formation]*

Ces trois formes d'action ont pour point commun de donner la parole à l'accompagné et conduisent à aborder un thème de son choix ou qui peut être objet



de sa préoccupation. Ces trois formes d'action se distinguent ainsi d'autres formes d'action dans lesquelles des accompagnateurs imposent les thèmes comme lorsqu'ils suivent les rubriques de la grille de compte-rendu d'entretien. Ils commencent alors par les matières académiques (et souvent terminent par le projet professionnel) (cf. Francis et Félix agissent souvent ainsi, notamment parce qu'ils reprennent le plan d'action de l'entretien précédent).

*Ar : Alors, on commence classiquement pour regarder un peu quels sont les résultats depuis le dernier entretien. Donc à l'époque on avait dit qu'il n'y avait de domaine, de difficultés particulières sur les sciences parce qu'en plus tu avais un niveau de base assez bon, tu avais été dispensés des épreuves écrites. J'ai regardais rapidement tes résultats jusqu'à maintenant ça à l'air d'aller.*

*[N°19, Francis avec Sébastien, milieu de formation]*

Le thème est aussi parfois imposé par l'accompagnateur quand ce dernier est préoccupé par un sujet à traiter avec l'accompagné au point de le faire passer en premier. Dans certains cas, ce choix peut rejoindre le souhait de l'accompagné, comme ci-après avec Félix.

*Ar : Alors Kévin, avant de démarrer, puisque l'entretien se fait sur la partie académique, on va faire un point sur la partie entreprise. Je sais que tu as eu pas mal de bouleversements avec le changement de ton tuteur*

*Aé : Ben oui*

*Ar : Donc on fait un petit point quand même là-dessus, dire un petit peu comment ça se passe, aujourd'hui*

*Aé : Oui, oui, ça c'était un point ben justement important que je voulais aborder.*

*[N°15, Félix avec Kévin, milieu de formation]*

La mise en avant des premières formes d'action pour initier la séquence de diagnostic ne signifie pas que d'autres formes n'aient pas leur pertinence en fonction du contexte. S'appuyer sur les rubriques de la grille est sécurisant pour un accompagnateur débutant (et correspond aux étapes 1 et 2 de l'expertise que présentent Dreyfus et Dreyfus, cf. 4.5.1.2, p.78). Aller directement à une préoccupation de l'accompagnateur peut être nécessaire selon l'enjeu de cette préoccupation et le temps disponible avant la fin de l'entretien.

Cependant, les trois formes introductives proposées répondent à l'une des caractéristiques de la pratique des experts citée par Gobet (2011): partir des données, de la situation (ici de l'accompagné) et non des caractéristiques de la tâche (la grille d'entretien). De plus, ces trois premières formes d'action offrent un moyen, donnant l'initiative à l'accompagné, de l'amener à co-construire son diagnostic et à s'approprier la gestion de son parcours et de son évolution (comme situation dynamique).

#### *16.9.3.1.1 « De quoi souhaitez-vous me parler ? »*

L'intérêt de cette entrée dans le diagnostic est qu'elle est ouverte. Par cette action, l'accompagnateur conduit l'accompagné à réaliser lui-même un diagnostic de sa situation, à prendre la responsabilité de ce qui va être traité, d'évaluer ce dont il a besoin. S'il n'est pas assuré que l'entretien aille ainsi sur tous les points importants à examiner (l'accompagné peut ne pas être conscient d'un point faible), il permet du moins d'aborder les préoccupations de l'accompagné. Et l'expression de ces dernières par l'accompagné donne à l'accompagnateur des informations précieuses pour la construction de son diagnostic.

#### *16.9.3.1.2 « Je vous invite à faire votre auto-bilan »*

Cette invitation confie à l'accompagné la responsabilité de conduire son bilan devant et avec l'accompagnateur. Elle prépare l'accompagné à effectuer de façon autonome ce bilan en lui confiant les rênes de la conduite de l'entretien, sous le contrôle de l'accompagnateur. L'intention pédagogique sous-jacente correspond à l'un des buts identifiés pour certains accompagnateurs : apprendre à faire son diagnostic pour pouvoir le faire tout au long de la vie. Là aussi, le choix des sujets abordés fournit, en lui-même, des informations à l'accompagnateur pour la construction de son diagnostic.

#### *16.9.3.1.3 « Comment vous sentez-vous ? »*

Cette question interroge l'accompagné sur ses sentiments d'adaptation. L'intérêt est que l'expression de ce qui est éprouvé fournit une information relevant d'une forme de synthèse sur l'ajustement de l'accompagné aux situations rencontrées. L'expression d'un sentiment signifiant une difficulté favorisera un questionnement plus précis sur sa maîtrise de la situation et pourra mettre en évidence des variables susceptibles de nécessiter une aide.

### **16.9.3.2 Formules types : les questions types**

L'analyse du travail des accompagnateurs a mis en évidence le rôle des questions et leur fonction d'instruments. On peut observer que chaque accompagnateur semble disposer d'un répertoire de « questions types ». Elles font partie d'un ensemble de formules types comprenant pour autre catégorie les assertions types.

Partant de la proposition faite ici de considérer le diagnostic comme un positionnement de l'accompagné au regard d'un accompagné de référence, les questions des accompagnateurs ont pour fonction de permettre le recueil des informations pertinentes pour établir ce diagnostic. Elles doivent viser une connaissance des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné et la compréhension de liens qui régissent les interactions entre ces composantes. A travers ces questions, les accompagnateurs reçoivent en retour des informations sur les composantes du schème de l'accompagné et l'usage qu'en fait ce dernier au regard des différentes fonctions du système de maîtrise des situations dynamiques.

Le questionnement qui en découle chez l'accompagné peut susciter, déjà, une action d'adaptation, puisqu'il l'amène à examiner les forces et faiblesses de sa situation et de son évolution. Par la double action d'enquête de l'accompagnateur et

d'invitation à une réflexivité guidée, l'accompagné peut repérer ce à quoi attacher de l'importance, et prendre conscience d'un changement à opérer.

### 16.9.3.2.1 Les questions clés au service des accompagnateurs

Des questions recensées lors de l'analyse des entretiens (principalement issues des tableaux : Tableau 26, Tableau 35, Tableau 49) sont particulièrement adaptées à l'examen de certaines composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Elles sont détaillées dans le tableau qui suit.

Tableau 58 Questions exploratoires du système de maîtrise des situations dynamiques: synthèse

| Questions exploratoires - Synthèse  |   |
|---|---|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné  | Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes   |
| <b>Buts (mission, intentions)</b>   | C'est ce que tu veux toi ? → Qu'est-ce que tu veux, toi ?<br>Est-ce qu'une réorientation n'est pas nécessaire?<br>Pourquoi, déjà, tu n'as pas envie d'être ingénieur parce que des ingénieurs, il y en a de toutes les formes, toutes les couleurs, voilà, donc bien comprendre pourquoi ? »<br>C'est ce que tu veux toi ? → Qu'est-ce que tu veux, toi ?   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> ) | Tu penses que c'est différent ailleurs?<br>Quel impact cela peut-il avoir ?<br>Faut-il s'arrêter à ce seul avis?<br>Là on n'y est pas. Est-ce que vous êtes conscient que là on n'y est pas ?<br>Inviter l'accompagné à se poser la question « Qu'est-ce que j'aurais dû faire ? »<br>Imaginez que... [qu'en dites-vous ?]<br>Si on vous fait ça... [qu'en dites-vous ?]<br>Comment tu t'évalues ?<br>Et demain, qu'est-ce qui va se passer pour toi?<br>En entreprise est-ce que tu penses que tel ou tel type de comportement va être acceptable?<br>Toi, est-ce que tu l'accepterais ?<br>Qu'est-ce que tu vas faire le jour où tu rentres en entreprise? Est-ce que c'est déjà prévu? Est-ce que tu as des missions de prévues?<br>Est-ce que tu as déjà planifié des choses?<br>Tu te souviens tu avais fait ça, ça, ça? Euh si on t'avait laissé faire, tu serais où là? Si on n'avait pas travaillé avec toi là-dessus, tu serais où là? "<br>Que crois-tu que... ?<br>Que penses-tu de... ? |
| <b>Famille de situations</b>  | Qu'attendent-ils de toi ?<br>Est-ce que tu es en situation de... ?<br>Alors quand tu t'es mis là en situation de .... Vas-y raconte... [qu'en dis-tu ?]   |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )                       | Alors quand tu t'es mis là en situation de .... Vas-y raconte...<br>Quelles actions as-tu réalisées ?   |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b><br>Et comment il l'a perçu lui ?<br>A quels indicateurs sauras-tu que tu as bien fait ton travail ?  |

| Questions exploratoires - Synthèse   |  |  |
|--|--|--|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |  | Questions de l'accompagnateur pour faire expliciter les composantes  |
|  |  | Comment tu t'évalues ?   |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>                               | C'est ce qui t'intéresse toi ?<br>Tiens, j'ai pas l'impression que ça va bien ton copain-là...<br>Toi, tu te sens mieux ?<br>Comment ça s'est passé ?<br>Comment allez-vous ?<br>Est-ce qu'il y a des choses qui vous ennuient ?<br>Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous chagrine ?                                     |
|  | <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> ) | L'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi ?<br>De quelle manière vous y prenez-vous ?  |
| <b>Compromis cognitif</b>  | <b>Décisions</b>   | En quoi la mission en entreprise peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ?  |
|  | <b>Contrat de performance</b>  | Bon si on fait une 2 <sup>e</sup> langue qu'est-ce qu'on fait ?<br>Qu'est-ce que tu en penses ?  |
|  | <b>Engagement</b>  | T'es d'accord, t'es bien d'accord ?<br>On est bien d'accord ?  |
|  | <b>Gestion des risques</b>   | Est-ce que la situation est vraiment aussi grave que ça a l'air ?<br>L'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi ?<br>Pour vous, quel est le risque le plus fort pour lequel vous pourriez ne pas être diplômé ?<br>Qu'est-ce que tu en penses ?<br>Est-ce qu'il y a des difficultés particulières ? |
|  | <b>Gestion du temps</b>  | Est-ce que tu as un agenda ?   |
|  | <b>Gestion des relations</b>   | Est-ce que tu te sens bien intégrée à la promotion ? Est-ce que tu as des difficultés ?<br>Comment tu te trouves dans la promotion ?   |
|  | <b>Gestion des apprentissages</b>                                      | Alors quelles sont les questions que tu te poses, là, en fin de parcours ?   |

L'analyse du travail des accompagnateurs montre l'emploi de questions clés et l'intérêt de disposer d'un répertoire mobilisable en cours d'interaction.

Deux observations peuvent être faites ici. La première réside dans le fait que parmi les questions identifiées, nombreuses sont celles qui sont fermées. Elles focalisent l'échange sur un thème donné. De telles questions ont leur place dans la co-construction du diagnostic. Mais dans une phase exploratoire, l'emploi de questions ouvertes favorise l'expression de ce à quoi l'accompagné prête attention. Disposer d'un éventail de questions ouvertes plus large est un moyen d'être plus compétent (Pastré et al., 2006). La deuxième observation souligne le fait que toutes les composantes ne sont pas renseignées, ou pas renseignées avec le même niveau de

qualité (disponibilité de questions ouvertes) ou de variété (alternatives possibles) de question. Le nombre d'alternatives possibles pour interroger un même point paraît important pour un accompagnateur, car s'il juge la réponse à la première question insuffisante, il lui est alors possible de réinterroger l'accompagné avec une formule verbale différente, ce qui rend plus tolérable l'insistance de l'accompagnateur.

Pour ces raisons, et dans la perspective de formation qui est poursuivie ici, je propose de sélectionner ou de compléter ces questions en exploitant le modèle du système de maîtrise des situations dynamiques.

Pour le système d'intention, la question « qu'est-ce que tu veux toi ? » pourrait être complétée de questions comme : « En quoi est-ce important pour vous ? », ou encore : « Qu'est-ce qui vous pousse à ? » qui permettent d'inviter à l'expression des intentions à partir de ces actions ou sous-buts. Le renouvellement de cette question appliqué à la réponse de la précédente permet de remonter dans la hiérarchie des intentions et de rejoindre les motivations profondes. Une question directe serait : « Quels sont vos buts ? Avec quelles priorités ? », et permettrait d'obtenir des informations sur la hiérarchie des intentions.

En ce qui concerne les représentations, les questions recensées peuvent interroger des représentations déjà énoncées. C'est le cas par exemple de : « Tu penses que c'est différent ailleurs ? » ou de « Qu'est-ce que tu vas faire le jour où tu rentres en entreprise ? ». Une question très générale comme : « Qu'en pensez-vous ? » a été proposée dans les productions des groupes de formateur (A2, GD2). Elle permet de recueillir une première représentation de l'accompagné sur l'objet de l'échange. Une question voisine est : « Que crois-tu que... ? » (N°75, Rémi, entretien accompagnateur/chercheur). Je propose de plus des questions qui peuvent cibler d'une façon ouverte l'une ou l'autre sous-composante de la représentation comme

l'anticipation : « Comment envisagez-vous la suite ? » ou le diagnostic : « Comment évaluez-vous la situation ? » ou directement : « Quel est votre diagnostic de la situation ? ». La question dérivée de la pratique de Maud correspond à cette intention : « Quel est votre auto-bilan ? ». Le travail des accompagnateurs passe souvent par faire prendre en compte d'autres points de vue aux accompagnés ainsi que les conséquences de leurs actes. Evaluer leurs représentations sur ces sujets pourrait s'effectuer avec des questions comme : « Quels sont les autres personnes concernées ? Que peuvent-elles en penser ? » et : « Quelles en sont les conséquences ? ».

Pour les paramètres de la situation, la formulation de Francis : « Vas-y, raconte... » revient à la question : « Qu'as-tu à me dire de la situation rencontrée ? » mais semble plus souple et peut-être moins agressive ou embarrassante à l'égard des accompagnés que la formulation dans sa forme interrogative qui pourrait être aussi : « Quelle était la situation ? ». Des invitations de même nature sont également employées par les accompagnateurs : « Parlez-moi de... », « Expliquez-moi... », « Dites-moi... ».

Les actes posés peuvent être recherchés à l'aide d'une question précédente ou d'une question comme « Quelles actions avez-vous menées ? » [N°26, Félix avec Benoît, fin de formation]. Des questions de même type seraient : « Qu'avez-vous fait ? » ou : « Quelles sont vos réalisations ? ».

L'évaluation de l'action semble être interrogée efficacement avec les questions recensées dans les entretiens : « Comment tu t'évalues ? » et « À quels indicateurs sauras-tu que tu as bien fait ton travail ? ». Le contrôle de l'action pourrait être investigué aussi grâce d'une double question du type : « Quel était votre objectif ?

Quel est le résultat ? ». Les revues de plan d'action par les accompagnateurs correspondent à la recherche des réponses à ces deux questions.

Le contrôle d'adaptation est interrogé par les questions issues des entretiens : « Comment allez-vous ? », « Comment ça se passe ? », « Est-ce qu'il y a des choses qui vous ennuient ? ». Je propose d'y rajouter : « Quelles sont vos sources de satisfaction ? D'insatisfaction ? », et aussi « Qu'éprouvez-vous en considérant cette situation ? »

Les ressources mobilisées peuvent être évoquées à partir de la question : « Quels sont les moyens... ? », Les ressources méthodologiques peuvent être explicitées avec une question du type : « Comment pensez-vous vous y prendre ? ».

La prise de décision semble peu interrogée en tant que telle dans les entretiens observés. Elle pourrait l'être au moyen d'une question comme : « Quelles décisions avez-vous prises ? Devez-vous prendre ? ». Maud fournit une question sur la mission qui peut s'appliquer à d'autres objets de compromis cognitifs : « En quoi la mission [en entreprise] peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ? ». Une telle question pourrait être généralisée : « En quoi tel ou tel choix parmi lesquels décider peut vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ? ». Elle pourrait être prolongée par une autre : « Quels sont les critères que vous faites entrer en jeu pour cette prise de décision ? » et aussi par l'explication des dilemmes rencontrés : « Quels sont les dilemmes auxquels vous êtes confrontés ? ».

La question recensée sur le contrat de performance s'effectue dans une séquence au sein de laquelle un accompagnateur propose d'abord un objectif puis demande : « Qu'en pensez-vous ? ». Le questionnement pourrait être directement proposé à l'accompagné : « Quel résultat voulez-vous atteindre ? Sous quel délai ? ».



Si l'engagement est l'objet d'attention, il est peu questionné ouvertement. Il semble se déduire de toutes les informations recueillies ou par des questions indirectes. Pour l'interroger, les accompagnateurs pourraient se saisir de questions comme : « Qu'est-ce qui vous permettrait/permittra de tenir dans la durée ? », « Quel temps pensez-vous y consacrer ? ». L'engagement est à relier aux motivations et donc la question : « Qu'est-ce qui vous pousse à ... ? » pourrait aider à cerner l'engagement de l'accompagné.

La gestion des risques est interrogée par les accompagnateurs à l'aide de questions portant sur les difficultés ou sur les points faibles : « Quelles difficultés rencontrez-vous ? », « Quels sont vos points que vous jugez les plus faibles ? ». Pour évaluer la gestion du risque par l'accompagné, une question pourrait suivre : « Comment pensez-vous les traiter ? Les prévenir ? »,

La gestion du temps est examinée par les accompagnateurs en questionnant les moyens mis en œuvre dans ce but : « As-tu un agenda ? ». Cette question pourrait être élargie à : « Quelles sont les dispositions que vous prenez pour la gestion de votre temps ? ». La prise en compte du temps dans la fixation des objectifs revient souvent dans les entretiens. A cette fin, je propose des questions comme : « A quelle échéance pensez-vous atteindre cet objectif ? », « Combien de temps vous faut-il pour ? ». Une question sur les priorités (qui recoupe celle sur la hiérarchie des buts) pourrait aussi être posée : « Avec quelles priorités allez-vous planifier ces actions ? ». Une autre relative à l'anticipation pourrait être : « Quelles sont vos prochaines échéances ? ».

La gestion des relations est abordée par les accompagnateurs par des questions relatives à l'intégration ou des questions larges associées à l'environnement : « Comment ça se passe dans la promotion/ dans l'entreprise ? ». La question pourrait être précisée : « Comment se passent vos relations dans ... ? »

Avec... ? », ou encore : « Quelles sont vos forces et faiblesses dans le champ relationnel ? ».

Une question identifiée sur la gestion des apprentissages a été une question portant sur le dispositif pédagogique : « Alors quelles sont les questions que tu te poses, là, en fin de parcours ? ». Diverses questions pourraient lui être ajoutées : « Quels enseignements en tirez-vous pour le futur ? », « Comment vous y êtes-vous pris ? », « Comment pratiquent d'autres personnes ? Que pouvez-vous en tirer pour vous ? », « Et si c'était à refaire, comment feriez-vous ? », « Comment vous organisez-vous pour apprendre vos cours ? ».

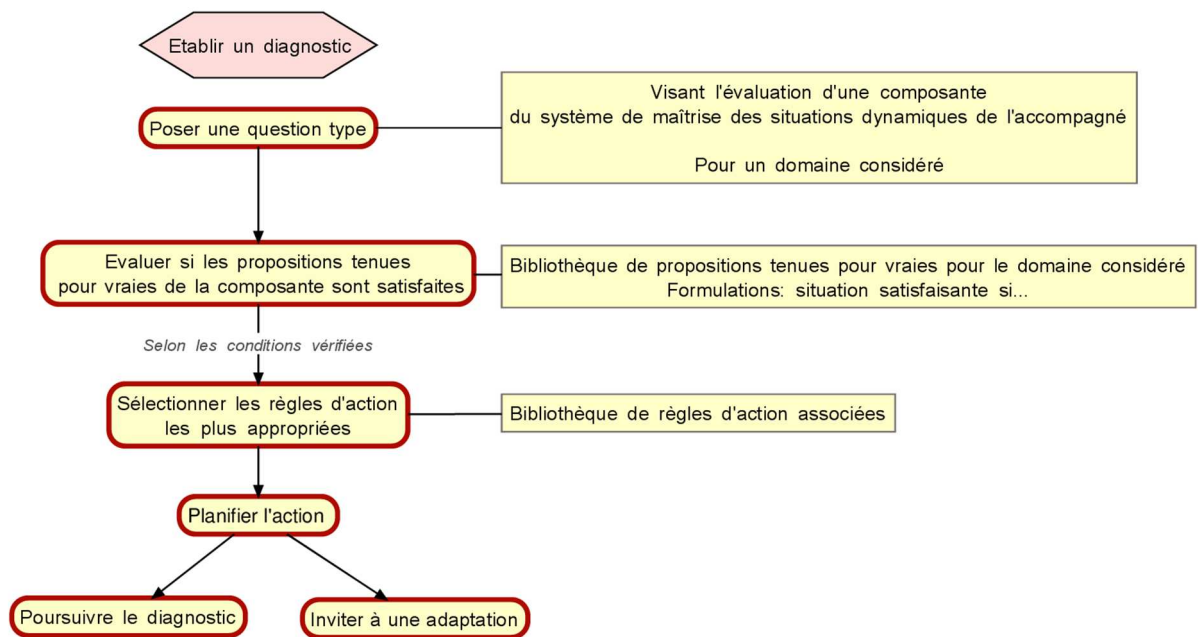
La cohérence globale n'a pas été questionnée ouvertement. Elle pourrait être l'objet de questions : « Comment expliquez-vous les liens entre les différentes dispositions que vous venez de présenter ? », « En quoi pensez-vous que votre projet est cohérent ? ».

### **16.9.3.3 L'établissement du diagnostic**

Le rôle des questions types qui précèdent est de susciter l'expression de l'accompagné sur les schèmes qu'il met en œuvre en ciblant les composantes du système de maîtrise des situations. Ces réponses peuvent être comparées à la figure de l'accompagné de référence. Cette figure regroupe les propositions tenues pour vraies des accompagnateurs en ce qui concerne un accompagné type, en voie de réussite à sa formation. Ces propositions tenues pour vraies permettent d'établir le diagnostic et d'identifier des règles d'action associées.

La co-construction du diagnostic avec les accompagnés se déroule ainsi par une mise en œuvre des éléments du schème liés à la maîtrise des situations dynamiques du domaine considéré et avec une organisation type décrite dans le schéma ci-après (cf. Figure 22 Principes de construction d'un diagnostic, p.639).

Figure 22 Principes de construction d'un diagnostic



Derrière cette description se retrouve le modèle du schème : le but est traduit dans une question qui vise à évaluer la qualité de la fonction assurée par le contenu d'une composante du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Les propositions tenues pour vraies et les règles d'action permettent d'établir le diagnostic et de préparer l'action à déployer. Les domaines correspondent à des classes de situation qu'a à gérer l'accompagné. Selon le modèle proposé ici, l'investigation combine domaine et composante du système de maîtrise des situations dynamiques. Ce modèle ne rend pas compte des interactions permanentes entre tous les éléments de la figure.

#### 16.9.3.3.1 Une bibliothèque de repères génériques

Ainsi, la figure de l'accompagné de référence rassemble des propositions tenues pour vraies utilisées par les accompagnateurs pour construire leur diagnostic. Ces propositions ont une fonction d'indicateur. Des règles d'action, pouvant être réalisées quand les propositions tenues pour vraies ne sont pas vérifiées, peuvent être

associées à ces composantes. Et de même, peuvent être ajoutées les questions types relatives à chaque composante. Je nomme bibliothèque de repères génériques pour la construction du diagnostic (cf. Tableau 70 Repères génériques pour établir un diagnostic, p.783) cet ensemble reliant propositions tenues pour vraies, règles d'action et questions types selon les composantes d'un système de maîtrise des situations dynamiques.

Dans cette bibliothèque, les propositions tenues pour vraies apportent les informations pertinentes pour décider si la situation est satisfaisante ou non. J'ai pris l'option de les exprimer de façon à ce que toutes décrivent la situation satisfaisante, sans utilisation de négation. Elles traduisent les caractéristiques de la figure de l'accompagné de référence en informations utilisables par l'accompagnateur pour juger du positionnement de l'accompagné par rapport à cette figure type, et dont il ne peut juger que de l'extérieur. Il doit donc sélectionner les informations pertinentes qui lui permettent de comprendre la situation de l'accompagné, d'établir le diagnostic et d'envisager les actions possibles. Par exemple, l'accompagnateur n'a pas accès aux motivations profondes de l'accompagné. Pour juger si l'accompagné appuie son projet sur des motivations profondes, l'accompagnateur peut, par exemple, vérifier si l'accompagné sait nommer ses motivations profondes. La proposition tenue pour vraie qui est alors exploitée est :

⇒ Si l'accompagné sait nommer ses motivations alors il est probable qu'il les prenne en compte pour construire son projet

Ce n'est pas nécessairement suffisant à l'accompagnateur pour poser le diagnostic de la bonne prise en compte des motivations profondes. C'est là que le concept de cohérence montre son intérêt. L'accompagnateur va pouvoir examiner si l'engagement de l'accompagné, ses actions, ses résultats sont en cohérence avec ce qu'il nomme

de ses motivations profondes. Et pour cela, il va faire appel à de nouvelles questions, propositions tenues pour vraies, et à des règles d'action possibles.

Ce que je nomme bibliothèque est donc un répertoire des questions, propositions tenues pour vraies et règles d'action possibles. Cet inventaire résulte d'une sélection établie à partir des thèmes abordés lors des entretiens, soit de façon récurrente, soit dont l'enjeu dans un entretien a semblé crucial pour la personne. L'affectation des propositions tenues pour vraies et des règles d'action à des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques a été faite en jugeant de la fonction assurée par la composante qui semblait être prépondérante dans l'usage de ces invariants.

L'ensemble question, propositions tenues pour vraies et règles d'action regroupées pour une même composante évoque l'expression de Félix « ouvrir le tiroir de... » et semble lui donner corps. Ce qui tend à indiquer que la plupart des diagnostics se construisent avec en regard des pistes de solution.

Le tableau ci-après présente les premières lignes de cette bibliothèque, modélisation de l'action de diagnostic telle qu'elle a pu être observée dans les cas examinés. Le tableau complet figure en annexes (cf. Tableau 70 Repères génériques pour établir un diagnostic, p.783).

Tableau 59 Repères génériques pour établir un diagnostic

| Repères génériques pour établir le diagnostic des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné   | Questions  | Indicateurs (Situation satisfaisante si...)<br>(propositions tenues pour vraies)   | Pistes d'action si situation non-satisfaisante (règles d'action)  |
| <b>Buts/système d'intentions</b>   | Qu'est-ce que tu veux, toi ?<br>En quoi est-ce important pour vous de... ?<br>Qu'est-ce qui vous pousse à ... ?  | * motivations profondes identifiées (activités sources d'engagement, durable, et de grande satisfaction, voire d'épanouissement)<br>* la situation vécue permet la réalisation des motivations profondes (l'orientation professionnelle est satisfaisante)   | * inviter l'accompagné à repérer ce qui est pour lui (relire son existence par exemple): <ul style="list-style-type: none"> <li>• source de satisfaction et d'engagement durable</li> <li>• savoir-faire acquis, et particulièrement ceux reconnus par les autres</li> </ul> * effectuer un retour (faits relevés par l'entourage, notamment les talents)<br>* rechercher les causes et vérifier la pertinence d'une remise en cause éventuelle de l'orientation  |
|  | Quels sont vos buts ? Avec quelles priorités ?   | * les intentions se présentent comme moyens de réaliser des motivations profondes<br>* les intentions s'appuient sur des capacités acquises ou qu'il est possible d'acquérir<br>* les intentions sont réalistes, notamment au regard : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des échéances retenues</li> <li>• des ressources disponibles</li> <li>• des situations de mise en œuvre</li> </ul>   | Des pistes possibles:<br>* inviter l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre à l'épreuve ses intentions dans des situations de test</li> <li>• valider ses intentions par : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la rencontre de professionnels</li> <li>○ la collecte d'information</li> </ul> </li> <li>• à décliner les intentions des motivations profondes</li> </ul>   |
| <b>Représentations</b><br>(dont <i>diagnostic, pronostic, planification</i> )  | Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?<br>Que pensez-vous de la situation ?<br>Quel est votre diagnostic ?<br>Quelles sont les autres personnes concernées ? Que peuvent-elles en penser ?<br>Quelles en sont les conséquences ?<br>Comment auriez-vous pu faire pour... ?<br>Comment envisagez-vous la suite ?<br>Comment prévoyez-vous que cela se passe ?<br>Et si..., qu'en penseriez-vous ? Imaginez que... ?<br>Et si cela vous arrivait à vous..., comment vous réagiriez ?<br>Et alors, la planification... ?<br>Que crois-tu que... ?<br>Que penses-tu de... ? | <u>Représentations/diagnostic de situation :</u><br>* s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des faits concrets et des ressentis</li> <li>• des expériences vécues, si possible variées</li> <li>• des sources variées de situations</li> <li>• ou d'information</li> <li>• la prise en compte de différents points de vue</li> <li>• la connaissance de soi</li> <li>• des propositions tenues pour vraies validées par l'expérience</li> </ul> * se fait avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une prise de recul</li> <li>• un souci d'authenticité et de lucidité</li> <li>• une humilité qui laisse place à l'imprévu et à la remise en cause</li> </ul> <u>Planification :</u><br>* objectifs concrets, avec des indicateurs pour mesurer leur atteinte<br>* moyens définis et pertinents<br>* échéances posées et adaptées | <u>Représentations/diagnostic de situation :</u><br>* susciter la confrontation de l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des situations concrètes, nouvelles</li> <li>• des points de vue variés</li> </ul> * susciter des retours sur soi et de la prise de recul<br>* inviter à adopter provisoirement le point de vue des personnes concernées par la situation<br>* montrer les enjeux d'un déficit de lucidité<br>* souligner des incohérences et contradictions, des points partagés où la représentation de toute évidence n'est pas valide<br><u>Planification :</u><br>* faire travailler l'accompagné sur la précision des objectifs<br>* suggérer des alternatives<br>* donner des exemples de moyens<br>* susciter l'explicitation des liens et de la contribution aux motivations profondes<br>* si difficulté liée au réalisme, faire travailler sur les représentations associées<br>* prévoir le temps nécessaire |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>* réaliste et en cohérence avec les motivations profondes et les composantes de maîtrise des situations dynamiques</li><li>* prise en compte des ressources possibles, et notamment des compétences critiques à maîtriser</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>* prévoir les apprentissages utiles pour acquérir des compétences critiques non maîtrisées</li></ul> |
|--|--|---|--|

Le tableau précédent rassemble la majorité des éléments clés identifiés à partir de la conduite d'action des accompagnateurs dans la construction du diagnostic au regard du système de maîtrise des situations dynamiques. Je le considère comme un résultat important, car il organise les éléments de base du savoir-faire de conduite de l'entretien : composantes du système de maîtrise des situations, questions types, propositions tenues pour vraies, règles d'action.

La complexité du diagnostic, à partir d'une composante donnée, ne semble pas résider nécessairement dans le nombre de variables et d'indicateurs, qui reste en général limité, mais davantage dans le traitement de leur combinaison pour former un diagnostic d'état global, jugé satisfaisant ou non satisfaisant par les accompagnateurs. Un état global satisfaisant peut être aussi assujéti de points de vigilance ou de préconisations reprenant tel ou tel aspect « moins » satisfaisant, présentant un risque.

Une source de complexité tient à ce que certains indicateurs recouvrent eux-mêmes un ensemble de variables dont l'accompagnateur intègre les valeurs pour statuer sur la situation. Il y a donc une marge d'interprétation et d'intégration d'une variété de paramètres pour aboutir à la représentation finale du diagnostic.

#### *16.9.3.3.2 Un schéma opératif simplifié : la démarche attendue de l'accompagné*

La mise en œuvre de l'ensemble de la bibliothèque de repères génériques apparaît comme complexe dans le cours de l'action car elle correspond à un niveau de diagnostic et d'action relativement fin. De plus, il lui manque une représentation de la dimension temporelle. Par exemple, elle ne donne pas d'indication sur le séquençement à opérer, parmi toutes ces informations, pour la conduite de l'action et de l'entretien. Enfin, sa représentation est construite de la place de l'accompagné. Or, l'accompagnateur n'accède pas à toutes ces informations internes à la personne. Il n'en a que des indices externes. Et comme je l'ai déjà indiqué, les accompagnateurs



ne semblent pas mobiliser consciemment l'ensemble de cette figure et de son organisation au sein d'un système de maîtrise des situations dynamiques.

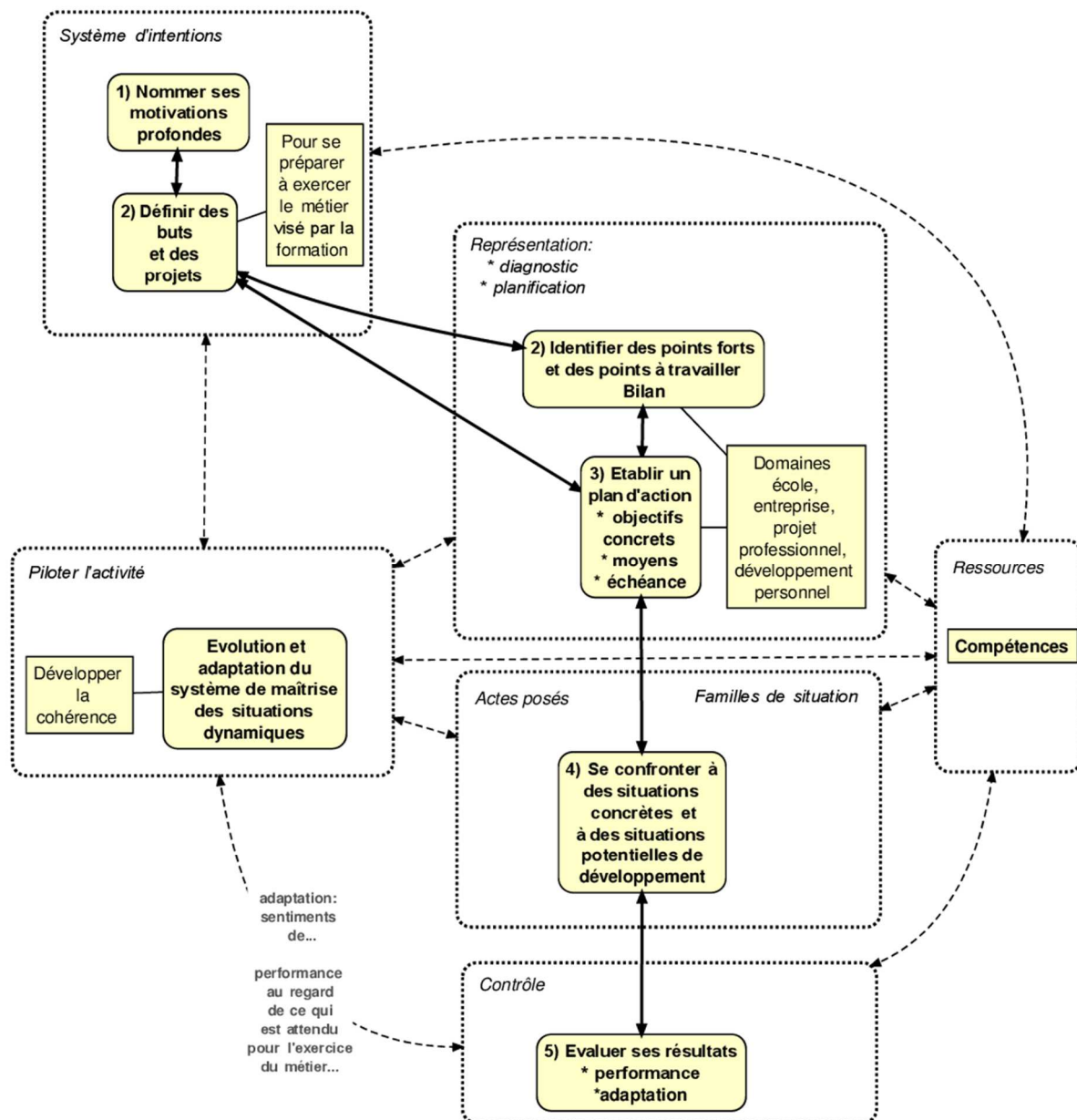
C'est ce qui me conduit à modéliser un schéma (Amalberti, 2013) avec ses propriétés opératives (Ochanine, cité par Amalberti, 2013). Ce schéma correspond à une conceptualisation simplifiée et à un premier niveau de représentation (Ibid.).

Le schéma opératif offre une cartographie correspondant à un niveau de compréhension plus globale. Il fournit de premiers indicateurs permettant d'orienter et d'approfondir les questionnements pour progressivement sélectionner les propositions tenues pour vraies et les règles d'action finales. Le couple schéma opératif et bibliothèques de repères génériques fournit les invariants essentiels de la conduite du diagnostic.

Le contenu du schéma opératif des accompagnateurs est une construction que je déduis de la démarche de projet professionnel, telle que la prescription la propose et telle qu'elle est reprise par les accompagnateurs dans les entretiens. Cette démarche fait l'objet d'un séminaire pour les accompagnés pendant la formation. Les accompagnateurs participent et accompagnent ce séminaire. Ils y font régulièrement référence lors des entretiens. Ce schéma opératif offre une représentation simplifiée de la démarche attendue de l'accompagné (cf. Figure 23 Démarche attendue de l'accompagné, p.646). Cette démarche positionne les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques, comme autant de tâches à accomplir, dans un ordre séquentiel : intentions → diagnostic de situation → planification → action → évaluation de l'action. L'intérêt de cet ordre est qu'il peut aider à situer l'accompagné, notamment au regard des démarches qu'il mène pour son projet professionnel, par rapport au temps de la formation. Ce schéma intègre les différentes composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné. Il fournit des liens

avec ces dernières et donc, de ce fait, il donne des entrées dans la bibliothèque des repères génériques.

Figure 23 Démarche attendue de l'accompagné



Il est à souligner que ce schéma nomme les tâches à réaliser par l'accompagné et est explicatif d'un ordre des opérations à mener. Rien ne sert d'établir un plan d'action, tant que les motivations profondes n'ont pas été cernées, et un bilan de sa situation n'a pas été dressé. Là est son usage. Il ne montre pas les interactions et rétroactions que les différentes composantes peuvent exercer les unes sur les autres. Il pourrait

laisser supposer que la démarche démarre d'un terrain figé, dans lequel émergeraient les motivations profondes, et d'où tout se construirait. Ce n'est évidemment pas le cas. Fournissant un ordre dans lequel opérer, ce schéma contribue à la planification et à la gestion du temps. Conceptualisation partagée par les deux interlocuteurs puisqu'ayant fait l'objet d'un séminaire commun, elle est aussi un support à la communication et à l'échange.

Dans ce schéma ne figurent pas la gestion des risques ou la gestion de l'engagement, par exemple. Ces composantes sont diagnostiquées par l'intermédiaire des informations recueillies à partir de cette démarche attendue de l'accompagné.

Dans le cadre de l'usage d'un tel schéma, des domaines comme les matières académiques sont resituées dans le cadre du projet professionnel de l'accompagné.

#### **16.9.4 Validation du diagnostic**

L'élaboration du diagnostic est une co-construction issue de la coopération entre l'accompagnateur et l'accompagné. Co-construction ne signifie pas que le diagnostic soit nécessairement partagé par l'accompagné. En effet, la valeur ajoutée de la fonction d'accompagnement réside dans la capacité des accompagnateurs à porter des diagnostics et à inviter à des adaptations auxquels l'accompagné seul n'aurait pas accès, ou pas aussi rapidement - cf. la posture dissymétrique caractéristique de la relation d'accompagnement (Paul, 2004) -. Si le principe de la co-construction conduit un accompagné à participer à l'élaboration du diagnostic, les accompagnateurs observés soulignent l'importance de valider auprès des accompagnés ce diagnostic.

Cette validation porte sur deux vérifications :

- le diagnostic établi correspond, suffisamment, à la situation de l'accompagné
- l'accompagné s'est approprié le diagnostic

La vérification des accompagnateurs repose sur le sentiment d'une compréhension suffisante de la situation de l'accompagné au regard des enjeux rattachés à cette situation et du temps disponible dans l'entretien. Elle s'appuie sur des faits concrets, fiables. Deux formes d'action sont utilisées par les accompagnateurs :

- relever les reformulations de l'accompagné ou l'inviter à reformuler le diagnostic
- demander l'accord de l'accompagné sur le diagnostic

La validation du diagnostic par l'accompagné manifeste une prise de conscience de l'accompagné. Les variables et indicateurs associés aux prises de conscience seront présentés un peu plus loin.

La validation n'est jamais complètement définitive. Elle ne consiste pas à placer une étiquette sur l'accompagné, mais à estimer que la probabilité du diagnostic est suffisamment grande pour enclencher les actions qui en découlent.

La validation partagée par l'accompagné est la première étape de l'action de l'accompagnateur en vue de susciter une adaptation de l'accompagné.

### **16.10 Inviter à des adaptations**

La deuxième activité itérative dans les entretiens observés est l'invitation faite aux accompagnés à des adaptations.

L'invitation est une proposition d'action faite par un accompagnateur à un accompagné. Cette invitation tient de l'enrôlement (Bruner, 2011), mais j'ai choisi le terme d'invitation pour souligner que son but n'est pas tant l'engagement dans l'activité de l'entretien, que celui de la réalisation de l'adaptation, en dehors de l'entretien, dans des lieux et des temps divers, sur des périodes qui peuvent aller de l'instant de l'entretien à plusieurs mois, parfois plusieurs années.

L'invitation n'est pas une simple information. Les interventions d'invitation de la part des accompagnateurs sont marquées de l'autorité de leur posture de formateur dans le dispositif. Elles ont aussi la force de l'expérience des accompagnateurs et de la légitimité qui en découle. Leur légitimité provient également de leur posture d'aide aux accompagnés dans l'atteinte des buts qu'ils se sont fixés en s'engageant dans la formation. Cependant, l'invitation n'est pas non plus un ordre. La responsabilité de la réalisation du contenu de l'invitation revient à l'accompagné. C'est lui qui valide le bienfondé de l'invitation, pour sa situation propre. C'est lui encore qui engage de son temps, de son image et de ses compétences dans l'action sur laquelle porte l'invitation. Enfin, c'est l'accompagné qui en tirera les bénéfices premiers. L'effet de l'invitation est rarement immédiat. L'engagement qui en découle s'opère en temps différé et dans des situations externes à celle de l'entretien.

Le terme invitation contient la tension et le compromis à gérer par les accompagnateurs entre identifier des actions de progression pour les accompagnés et laisser ces derniers libres et autonomes de les mener. Il ménage aussi une place au doute des accompagnateurs et à leur incapacité à être totalement assurés du bienfondé de l'invitation, car n'étant pas à la place de l'accompagné et n'ayant pas toutes ses informations.

La définition que je donne à l'adaptation est le travail interne et externe conduit par une personne pour développer la cohérence de son système de maîtrise des situations dynamiques. L'adaptation ici peut être rapide comme parfois dans le cadre de la gestion des interactions de l'entretien. Mais elle peut aussi, et c'est souvent le cas pour les accompagnés, considérer des empan de temps rarement atteints dans la conduite de processus ou de machines (Hoc et al., 2004), comme la construction d'un projet professionnel sur plusieurs années.

Concrètement, l'invitation à l'adaptation correspond à la mise en œuvre de règles d'action choisies dans la bibliothèque des repères génériques à l'issue du diagnostic, et aux échanges qui s'en suivent (car l'accompagnateur adapte aussi ses invitations aux réactions et échanges avec l'accompagné, dans le cours de l'invitation).

Le traitement des adaptations à opérer par l'accompagné conduit à considérer trois types de situation dont les orientations d'action sont différentes :

- Attendre
- Continuer
- Changer

L'accompagnateur invite à « attendre » quand l'accompagné a besoin de temps de maturation comme s'approprier de nouvelles intentions ou représentations, ou pour que les conditions favorables soient réunies (cf. Francis a invité Isabelle à attendre son retour de mission à l'étranger pour réaliser un changement d'entreprise), etc. Une telle attente permet à l'accompagné de se préparer à l'adaptation, ou de l'engager avec un risque davantage maîtrisé. L'attente semble être un temps actif de travail interne à l'accompagné. Ce qui est mis en attente est davantage la réalisation d'actes externes, nouveaux, à impacts potentiels élevés pour l'accompagné.

« Continuer » correspond au maintien ou au renforcement de l'engagement et des configurations des situations et du système d'invariants de l'accompagné.

Inviter à une adaptation, à un changement, est de l'ordre d'une remise en cause. L'action d'inviter à une adaptation nécessite, de ce fait, la mise en place de conditions préalables qui, outre le fait de disposer d'éléments factuels, précis, sont :

- Une qualité relationnelle suffisante
- Un état propice de la situation

### **16.10.1 S'assurer de la qualité de la relation**

Œuvrer à la qualité de la relation avec l'accompagné est une préoccupation des accompagnateurs transversale à tout l'entretien. Elle sera abordée dans un chapitre ultérieur<sup>35</sup>.

### **16.10.2 Identifier un état propice de la situation**

Enclencher l'étape d'une séquence sur l'adaptation à opérer chez l'accompagné gagne à identifier et choisir l'état propice de la situation. Celui-ci devrait correspondre une période d'ouverture et d'écoute chez l'accompagné, de disponibilité des informations nécessaires chez l'accompagné. S'il est difficile d'identifier le faisceau de paramètres de la situation qui aboutissent à la considération de cet état puis au passage à l'acte, plusieurs indicateurs apparaissent chez les accompagnateurs à ce sujet :

- Etat de demande, d'insistance ou d'attente de l'accompagné

*Ar : [...] c'est que ça ne sert à rien de faire passer de message quand les gens ne sont pas prêts à l'écouter.*

*Ch : Ah, oui.*

*Ar : Donc le critère c'est : est-ce que lui est demandeur ou pas ?*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire mi-formation]*

- Qui peut se manifester dans le contexte de l'entretien

*Ar : Et par exemple, pour Corentin ben typiquement il m'a fait trois fois, on n'a pas pu se voir et il a essayé trois fois de venir me voir. Et pour moi c'était un critère que ce gars-là il voulait quelque chose*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire mi-formation]*

- Qui peut se manifester au cours de l'entretien

*Ar : Alors Kévin, avant de démarrer, puisque l'entretien se fait sur la partie académique, on va faire un point sur la partie entreprise. Je sais que tu as eu pas mal de bouleversements avec le changement de ton tuteur*

*[...]*

*Aé : Oui, oui, ça c'était un point ben justement important que je voulais aborder.*

*[N°15, Félix avec Kévin, milieu de formation]*

---

<sup>35</sup> Un tel report met en évidence les imbrications systémiques de ce concept qui pourrait être présenté dans plusieurs parties du plan de ce chapitre, tout comme d'autres pourraient l'être aussi.

*Ar : C'est parti. Alors, alors, alors...*

*Aé : C'est bon. Si vous voulez on peut commencer par le PFE. Je ne sais pas si vous l'avez, je vous l'avais envoyé. Je ne sais pas si vous avez eu le temps de le regarder ou [N°22, Maud avec Marcel, fin de formation]*

- Propos de l'accompagné qui offre une introduction au sujet

*Ar : Est-ce que tu es en situation [...] plutôt managériale ?*

*Aé : Hier, en négociation, je me suis dévouée*

*Ar : Ha, à l'école ? Non mais en entreprise ?*

*[...] ((2 minutes et 47 secondes après))*

*Ar : Alors, quand tu t'es mise, là, en situation de négociation lors de l'exercice, vas-y, raconte*

*[N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]*

- Exemple disponible qui illustre le thème à aborder, notamment apporté par la situation d'entretien elle-même (comme une réaction de l'accompagné), ou par les propos de l'accompagné

*Ar : « d'emblée tout à l'heure t'as attaqué tout de suite à la demande [...] on va dire que tu es sur l'offensive »*

*[N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]*

- Temps disponible pour traiter le thème à aborder

*Ar : c'est assez simple et ça va bien avec la gestion du temps qu'on nous demande, c'est-à-dire que je fais des retours proportionnellement à ce qui m'est offert.*

*[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire mi-formation]*

Ces cas montrent que la représentation d'un état propice chez les accompagnateurs peut être de courte ou de longue durée. Elle peut considérer le temps de l'entretien dans son ensemble ou le temps d'une séquence de l'entretien.

Francis, dans son intention d'inviter Isabelle à une adaptation de comportement, a attendu une occasion de faire entrer le sujet dans les échanges, ménageant ainsi une réaction trop vive d'Isabelle. L'état propice semble avoir été obtenu lorsqu'Isabelle a parlé de sa mise en situation managériale, et l'entretien se déroulant positivement par ailleurs. Francis s'en est saisi, mais pas immédiatement et a attendu que soit clôt la



séquence en cours avant d'enclencher la séquence d'invitation à une adaptation de comportement.

### **16.10.3 Inviter à une adaptation**

Inviter l'accompagné à réaliser une adaptation de son système de maîtrise des situations dynamiques est à resituer dans le contexte de l'action des accompagnateurs : développer l'autonomie de l'accompagné, dans le respect de la liberté de ce dernier.

Deux sous-étapes composent ce processus :

- Susciter la prise de conscience de l'accompagné (et l'obtenir pour passer à l'étape suivante)
- Proposer l'adaptation

Dans les observations effectuées, la prise de conscience précède l'engagement du travail sur les adaptations à opérer dans la conduite de son parcours par l'accompagné. Dans la majorité des cas, les deux actions sont conduites à la suite. Parfois, l'action sur l'adaptation peut se faire lors d'une séquence ultérieure.

#### **16.10.3.1 Obtenir une prise de conscience**

La prise de conscience par l'accompagné d'un point faible à traiter aboutit au partage, au moins de principe, du diagnostic.

Le processus de prise de conscience porte d'abord sur la construction par l'accompagné d'une représentation identifiant des incohérences au sein de son système de maîtrise des situations dynamiques. Ces incohérences pointent l'inadaptation d'invariants, de paramètres de situation, de buts. Elles peuvent aussi souligner les risques que ces inadaptations font courir à l'efficacité et à la pérennité de l'évolution du parcours et de la situation de l'accompagné.

Les accompagnateurs peuvent susciter une prise de conscience en :

- Invitant l'accompagné à un examen des forces, faiblesses et cohérence de son système de maîtrise des situations dynamiques et des invariants qui le composent, par la confrontation aux faits passés et aux situations futures envisagées
- Orientant l'attention de l'accompagné sur des limites ou des incohérences de son action (en s'appuyant sur des faits concrets, et en invitant l'accompagné à leur analyse)
- Proposant à l'accompagné d'explorer d'autres points de vue, d'autres situations, d'autres manières de faire (notamment en examinant des modes efficaces utilisés par d'autres personnes)
- Apportant des pistes d'alternatives possibles
- Montrant que le changement est « à portée de main »
- Montrant des limites à des raisonnements :
  - fragilité des bases
  - impasse de la logique poussée au bout
  - contre-exemples
  - moyens de tester la validité d'une remise en cause
- Suggérant des moyens de tester la validité d'une remise en cause

Parfois, la prise de conscience semble tarder à s'effectuer. Soit que l'accompagné ne comprenne pas ce dont il est question, soit qu'il refuse d'y adhérer. Les accompagnateurs observés peuvent alors être conduits à modifier leurs actions et stratégies pour tenter de susciter cette prise de conscience et cette adhésion de l'accompagné. Leur insistance et la variété des stratégies qu'ils peuvent mettre en place seront d'autant plus importantes qu'ils estimeront que les enjeux et les risques

sont élevés pour le parcours de l'accompagné. Parmi les stratégies évoquées par les accompagnateurs figurent :

- Développer la communication avec l'accompagné
- Le sanctionner ou le menacer de sanctions
- Lui manifester de l'indifférence
- Le réprimander
- Le bousculer
- Piquer son amour-propre au vif
- Lui proposer un challenge
- Confier l'accompagné à un autre accompagnateur
- L'inviter à répondre à la question : "Est-ce que tu penses que c'est acceptable? Toi tu l'accepterais pour toi?"
- Le responsabiliser

La prise de conscience est repérée par les accompagnateurs au moyen d'indicateurs :

- prise en compte des remarques
- adoption d'une posture d'ingénieur
- renouvellement de la confiance par l'accompagné
- représentation nouvelle de l'accompagné
- confiance affichée dans l'évolution à engager ou évocation de sa capacité à progresser en se donnant des moyens
- appropriation et reformulation par l'accompagné
- projection dans :
  - la mise en place d'un plan d'action
  - de nouvelles situations grâce à la levée de la limite

- changement de comportement
- émotion de l'accompagné (larme à l'œil, pleurs,...)

#### *16.10.3.1.1 Objet de l'acte : proposer l'adaptation*

Le travail d'adaptation, ne serait-ce que d'une composante du système de maîtrise des situations dynamiques semble, par interactions, concerner toutes les composantes.

Le travail d'accompagnement, donc co-réalisé, lorsqu'il porte et se concentre sur une composante de la situation et de l'action de l'accompagné s'étend, selon des degrés et une ampleur différents, à l'ensemble du système ou à des sous-systèmes.

La décision de l'accompagné de s'engager dans une décision d'action qui vise une transformation souhaitée et raisonnée de son évolution évoquée fait aussi l'objet d'une gestion de compromis cognitifs de sa part. Le changement peut consister en une transformation portant sur une réorientation de buts, une transformation de représentations, un apprentissage de nouveaux modes d'action, une confrontation à des situations nouvelles. Souvent, ce changement nécessite de combiner plusieurs des adaptations précédentes. Il induit des coûts cognitifs, des coûts en effort, des coûts identitaires et émotionnels. Il nécessite une gestion attentive de la prise de risque. On observe que les accompagnateurs exercent une action de soutien, d'étayage, pour engager et maintenir l'accompagné dans la direction et les pratiques visées. Les accompagnateurs observés aident les accompagnés à identifier et mesurer les gains associés et attendus de ces transformations en :

- Les reliant aux attentes professionnelles et/ou du diplôme

- Leur donnant du sens par rapport aux motivations profondes exprimées par l'accompagné et à ses intentions notamment d'être diplômé et d'exercer le métier considéré
- Montrant le besoin pour l'accompagner de maîtriser ce type de situation sur le plan professionnel et donc le besoin d'apprendre à le traiter
- Soulignant les bénéfices attendus et les retombées secondaires du savoir maîtriser ces nouvelles situations professionnelles (par exemple, le bénéfice d'une meilleure gestion des relations peut ouvrir la perspective de nouvelles fonctions et avoir aussi un impact sur le plan privé)

Ce faisant, le système d'intention et les représentations sont impliqués.

Pour proposer une adaptation de son système de maîtrise des situations dynamiques à l'accompagné, les accompagnateurs peuvent essayer de stimuler la découverte ou la réflexion de l'accompagné sur l'objectif d'adaptation et la façon de l'atteindre. Ils impliquent de cette façon les représentations et les ressources. Ils montrent qu'il est possible d'opérer la transition. Ils peuvent ainsi apporter à l'accompagné ou susciter qu'il prête attention à :

- De nouveaux invariants pour organiser son action :
  - critères de décision
  - hiérarchie de priorités
  - critères d'acceptabilité par autrui et l'environnement en général
  - conditions requises à l'atteinte de l'intention
  - méthodes, buts, concepts organisateurs, indicateurs ou propositions tenues pour vraies, règles d'action
  - paramètres de situation
  - repères temporels

- risques ou moyens d'en prévenir
- pistes de solution qui intègrent différents besoins de l'accompagné et les articulent avec des situations possibles

Pour aider dans la gestion du risque, les accompagnateurs peuvent :

- proposer des étapes intermédiaires (un poste préalable à un autre plus ambitieux)
- suggérer des mises en situation à risque limité (profiter d'être en formation pour expérimenter un savoir-faire)
- aider à repérer les indicateurs de contrôle de l'action et de l'apprentissage (demander les retours d'un pair)

L'accompagnement efficace du changement de l'accompagné, semble s'appuyer, a priori, sur toutes les composantes de son système de maîtrise des situations pour avoir le maximum de chances de succès.

#### **16.10.3.2 Difficulté : contourner la résistance**

L'accompagné peut faire preuve de résistance face aux invitations à la remise en cause. Sans doute est-ce là un moyen de protection de l'équilibre acquis ? Une disposition pour éviter la dépense d'énergie liée au travail pour un nouvel équilibre, en règle générale incertain pour l'accompagné puisqu'inconnu de lui ?

Toujours est-il que les accompagnateurs observés sont confrontés à des résistances d'accompagnés. Lever cette résistance nécessite la gestion d'un compromis cognitif de la part des accompagnateurs entre la persévérance à convaincre l'accompagné et le respect des grands principes de l'accompagnement :

- Le respect de la personne de l'accompagné et de sa liberté
- Le respect du contrat d'accompagnement relié au contrat de formation, des motivations sous-tendues par ce contrat et des exigences de l'institution

- Le développement de l'autonomie de l'accompagné

Les indicateurs d'une résistance de l'accompagné sont :

- La justification
- Le déni :
  - « Je ne comprends pas ce que vous me dites... »
- Le dénigrement avec des phrases de l'accompagné comme :
  - « A quoi ça sert ? »
  - « Ça ne sert à rien »
  - « Qu'est-ce que vous me demandez-là ? »
- Le sentiment que l'accompagné ne donnera pas suite
- Le repli sur soi de l'accompagné
- Le silence de l'accompagné
- Quand un accompagnateur sent que sans imposition d'un nouvel entretien, il n'aura plus de nouvelle
- Le ressenti d'un accompagnateur sur le non-dit de l'accompagné

Face à la résistance d'un accompagné, on observe chez les accompagnateurs les stratégies suivantes qui peuvent se combiner dans un même entretien :

- Limiter le propos à une/ des situations spécifiques (pas de généralisation)
- Reconnaître les aspects positifs de l'action de l'accompagné
- Reconnaître les spécificités de l'accompagné (ne pas lui coller une étiquette ou l'enfermer dans une catégorie)
- Souligner l'intention pédagogique de l'accompagnateur
- Accepter une étape de déni
- Exprimer le besoin de l'accompagnateur de dire les remarques qu'il a à faire (sinon il ne serait pas dans son rôle)

- Traiter la justification (cette dernière risquerait de masquer la question de fond à traiter par l'accompagné)
- Traiter un refus d'écoute de l'accompagné en l'invitant à reformuler les propos de l'accompagnateur (l'accompagné peut ainsi être conduit à s'approprier pour une part les propos de l'accompagnateur et l'accompagnateur peut en contrôler le niveau d'appropriation et les éventuels besoins de correction du côté de l'accompagné, comme du sien)
- Constater, au final, un éventuel blocage et des points de vue différents entre accompagnateur et accompagné, si tel est le cas

Les accompagnateurs recherchent les causes d'une résistance de l'accompagné, mais cette action s'effectue dans les limites du consentement de l'accompagné, au regard des enjeux professionnels et de son développement.

*Ar : [...] mais à un moment donné il ne faut pas que ce soit du harcèlement, quoi. [...] Il faut que ça soit jusqu'à la limite, enfin il faut qu'on soit autorisé.  
[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

*Ch : Et comment tu la valides ou tu l'acquiesces cette autorisation à fouiller un peu ?  
Ar : Ben déjà j'explique que c'est juste un exemple très précis, ça ne veut pas dire qu'il est toujours comme ça ou ce genre de chose. Mais que cette situation-là peut se reproduire dans d'autres contextes professionnels. Alors je remets toujours le côté professionnel là pour le coup.  
[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]*

Le traitement d'une situation de résistance par les accompagnateurs, tel qu'il vient d'être détaillé est à resituer dans le contexte d'un environnement dynamique, donc incertain, et d'une gestion de compromis cognitif de la part des accompagnateurs. La résistance d'un accompagné interroge la validité du diagnostic d'un accompagnateur, ses formes d'action, sa gestion de la relation à l'accompagné. La persévérance d'un accompagnateur à convaincre un accompagné peut se transformer en obstination. Trouver le compromis déontologique questionne les intentions et les valeurs de cet accompagnateur, mais aussi sa compétence.



La résistance est également une question d'affirmation de soi. Un accompagné peut avoir une représentation plus pertinente d'une situation que celle de l'accompagnateur. Il peut avoir des raisons qui échappent à un accompagnateur. Il se peut aussi que, pris dans le contexte d'ensemble de la personne, les coûts d'un changement puissent être trop importants pour l'accompagné.

La gestion du traitement de la résistance nécessite donc de la part des accompagnateurs un réglage fin des compromis cognitifs et des formes d'action, ainsi que de l'humilité. L'acceptation de transférer l'accompagnement à un autre accompagnateur en est un indice.

#### **16.10.3.3 Condition permanente : susciter l'engagement**

Toutes les indications précédentes concourent à favoriser l'engagement de l'accompagné. L'instauration des conditions de l'engagement étant une activité transversale à l'entretien, je la présenterai dans un prochain paragraphe (cf. 16.12.2 Gestion de l'engagement, p.674).

#### **16.10.4 Formules types : les assertions**

J'ai présenté les questions types dans la partie sur la construction du diagnostic. Une deuxième catégorie est identifiable au sein de ce que j'appelle les formules types : les assertions types.

Les formules types apparaissent particulièrement dans les entretiens chercheur/accompagnateur alors que l'accompagnateur semble rejouer, en cours d'entretien, une situation rencontrée avec un accompagné, ou jouer une séquence de script. Ce faisant, l'accompagnateur livre des formules types, instruments de son action.

Contrairement aux questions types qui s'appliquent majoritairement au diagnostic (mais elles peuvent concerner aussi les modalités de l'entretien comme une demande

d'autorisation de poser des questions), les assertions types peuvent être utilisées dans les différentes sous-activités. Elles semblent jouer un rôle, en proposant des solutions enregistrées en tant que routine, au compromis à trouver, dans la formulation des interventions, entre dire ce qui est à dire et préserver la relation avec l'accompagné.

Le tableau ci-après (cf. Tableau 60 Assertions types: synthèse, p.662) montre que les assertions recensées concernent particulièrement l'expression :

- des intentions des accompagnateurs
- des conseils sur une adaptation à réaliser
- des écarts par rapport à la figure de l'accompagné de référence, avec des nuances comme :
  - formuler des faits
  - relativiser le propos
  - remettre en cause une représentation
  - alerter
  - tenter de convaincre face à de la résistance
- des encouragements

Tableau 60 Assertions types: synthèse

| Activités et actions  | Formules  | Sources   |
|---|---|---|
| Intentions de l'accompagnateur : énoncer les rôles et responsabiliser l'accompagné                            | « <i>C'est votre travail. C'est vous qui prenez les décisions. Moi, je vous fais un retour et après c'est vous qui décidez.</i> »                                     | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]      |
| Intentions de l'accompagnateur : exprimer un rôle neutre  | « <i>Je te donne de l'effet miroir</i> »  | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Intentions de l'accompagnateur : exprimer des intentions pédagogiques, bienveillantes ; relativiser le propos | « <i>On est en train de revoir l'histoire, ce n'est qu'un aspect de la réalité. Mais je zoome sur celui-là parce qu'il y a quelque chose d'intéressant à tirer.</i> » | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]      |
| Intentions de l'accompagnateur : expliciter l'intention   | « <i>Là je me place comme si j'étais une entreprise et que j'avais envie de vous embaucher par rapport à votre cursus...</i> »  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]  |
| Intentions de l'accompagnateur : exprimer l'intention   | « <i>Je vous dis ça pour vous faire progresser...</i> »   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| Adaptation de l'intention : conseiller sur une ambition   | <i>Je leur dis toujours « Laissez une trace positive de votre passage chacun... »</i>   | [N°34 Félix, réf. N°1 Thierry]  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Planification : conseiller sur une opportunité  | « <i>Il y a une fenêtre de tir si on peut parler comme ça</i> »  | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Adaptation des ressources : conseiller et responsabiliser                             | « <i>Je te donne des exemples de moyen. Si tu en choisis d'autres, libre à toi</i> »   | N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]       |
| Adaptation de la représentation : conseiller sur la façon de construire un diagnostic | <i>Pose-toi toujours la question [...] quel impact cela peut-il avoir ?</i>  | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Adaptation de la représentation : conseiller sur la posture                           | « <i>Vous devez vous mettre dans le rôle du chef d'orchestre...</i> »  | [N°39 Félix réf N°26 Benoît]  |
| Prise de conscience : formuler un écart ; relativiser le propos de l'accompagnateur   | « <i>D'un côté c'est bien... de l'autre...</i> »   | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Ce qui ressort généralement de toi c'est que... tu as un niveau élevé de...</i> »   | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Prise de conscience : formuler un écart en relativisant le propos                     | « <i>Je ne dis pas que c'est mal hein ? Je dis attention, il faut savoir le doser en fonction des personnes qui sont en face de toi</i> »  | [N°18, Francis avec Isabelle, milieu de formation]                            |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Ce n'est pas forcément une bonne stratégie...</i> »   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]  |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Tu ne t'es jamais positionné comme...</i> »   | [N°39 Félix réf N°25 Kévin]   |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Là, tu vois, il y a quelque chose qui ne va pas...</i> »  | [N°39 Félix réf N°25 Kévin]   |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Là tu n'as pas réussi... Là tu n'as pas travaillé... Là ton comportement est en écart par rapport à ce qu'on attend...</i> »  | [N°39 Félix Généralités]  |
| Prise de conscience : formuler un écart   | « <i>Et bien je comprends, je reconnais tout le travail qu'il y a là, mais moi j'ai besoin de dire ce qui doit être amélioré [...]... Qu'on soit d'accord pour l'entendre</i> ». | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| Prise de conscience : remettre en cause une représentation de l'accompagné            | « <i>Mais je n'y crois pas du tout...</i> » « <i>Vous savez combien il y a de gens sur le marché du travail qui...</i> »   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| Prise de conscience : alerter   | « <i>Tu es à ton seuil, tu es à ta limite, ce n'est plus possible d'aller plus loin</i> »  | [N°35, Francis avec chercheur]  |
| Prise de conscience : réduire la résistance   | « <i>Vous savez, ça fait plusieurs fois qu'on vous le dit. Si moi je vous le dis, si le CESI vous le dit, c'est qu'il y a peut-être une part de vérité...</i> »                  | [N°39 Félix Généralités]  |
| Prise de conscience : réduire la résistance   | « <i>Mais quand même Joachim, les gens autour de toi sont peut-être plus qualifiés pour juger de ton travail</i> »   | [N°39 Félix Généralités]  |
| Prise de conscience, traitement de la résistance : responsabiliser                    | « <i>Je suis payée pour travailler avec vous, mais si vous ne souhaitez pas travailler c'est votre liberté. Et donc ça sera à votre demande ou pas...</i> »                      | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]      |
| Prise de conscience, engagement : alerter   | « <i>Eh bien voilà, de toute façon si tu n'as pas suivi les préconisations du jury tu n'es pas diplômable donc il reste encore quelques semaines pour réagir.</i> »              | [N°42 Sylvie Généralités]   |
| Prise de conscience, engagement : encourager  | <i>"D'accord tu ne l'as jamais fait, mais tu as des capacités pour le faire</i> »  | [N°42 Sylvie Généralités]   |
| Engagement : encourager   | « <i>Voilà tout ce que tu peux faire pour t'améliorer...</i> »   | [N°39 Félix réf N°25 Kévin]   |

|  |  |                             |
|--|--|-----------------------------|
| Engagement : encourager et donner un challenge | « <i>Maintenant, je compte sur toi pour me prouver par les faits que tu vas évoluer... »</i> | [N°39 Félix réf N°25 Kévin] |
|--|--|-----------------------------|

Tout comme les questions, les assertions types paraissent être mobilisées dans les séquences à enjeu fort.

#### **16.10.4.1 Les propriétés des formules types**

Les formules types présentent les propriétés qui suivent, elles :

- Sécurisent un passage délicat de l'entretien, en mobilisant des mots justes, instantanément
- Peuvent constituer des étapes, de quelques secondes, décisives dans l'entretien : si les mots justes ne sont pas trouvés à l'instant, alors l'entretien peut se perdre dans des détours ou des complications, avec le risque extrême de la rupture de la relation
- Engagent une suite qui dépasse la seule formule type, puisque pouvant concerner une série d'échanges
- Mobilisent donc avec elles des invariants pour gérer les séquences qui vont suivre
- Font donc partie d'un ensemble de règles d'action et d'invariants associés pour le traitement de certains types de situation
- Ne sont pas toujours réutilisées au mot près mais le signifié demeure le même
- Forment des outils verbaux, face active des concepts dans les échanges avec l'accompagné

Les formules types forment un élément de la compétence de l'accompagnateur. A priori, elles sont éprouvées par l'usage. On peut observer et faire l'hypothèse que

chaque accompagnateur se constitue des formules types dont il enrichit progressivement à la fois la qualité de contenu et la diversité, en fonction des situations rencontrées et de l'efficacité constatée des formules employées.

### **16.10.5 Schéma de synthèse**

Inviter à l'adaptation des variables d'une des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques nécessite de la part de l'accompagnateur un savoir-faire qui peut être schématisé comme suit (cf. Figure 24 Inviter à une adaptation, partie A, p.666 et Figure 25 Inviter à une adaptation, partie B, p.667).

Figure 24 Inviter à une adaptation, partie A

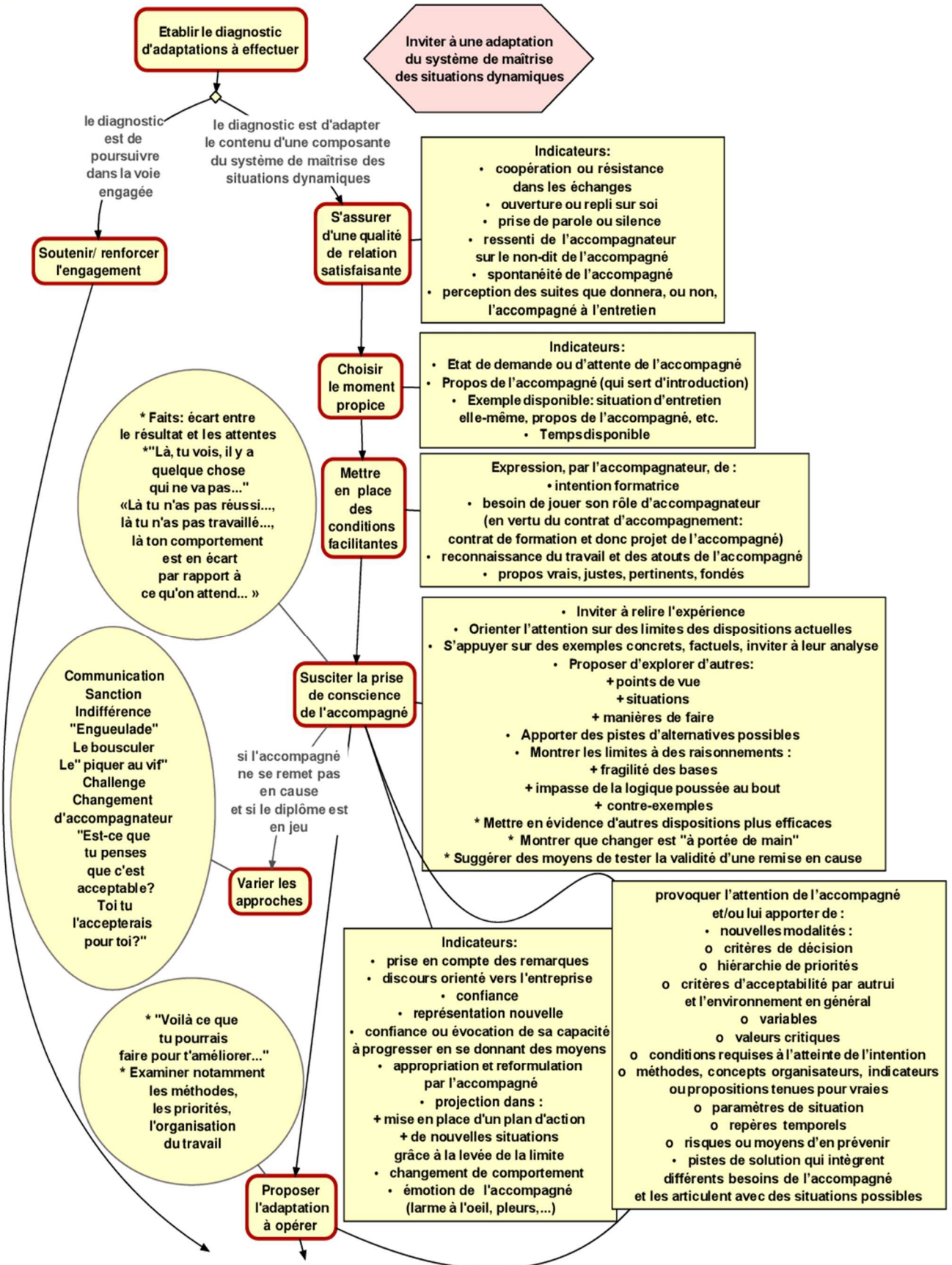
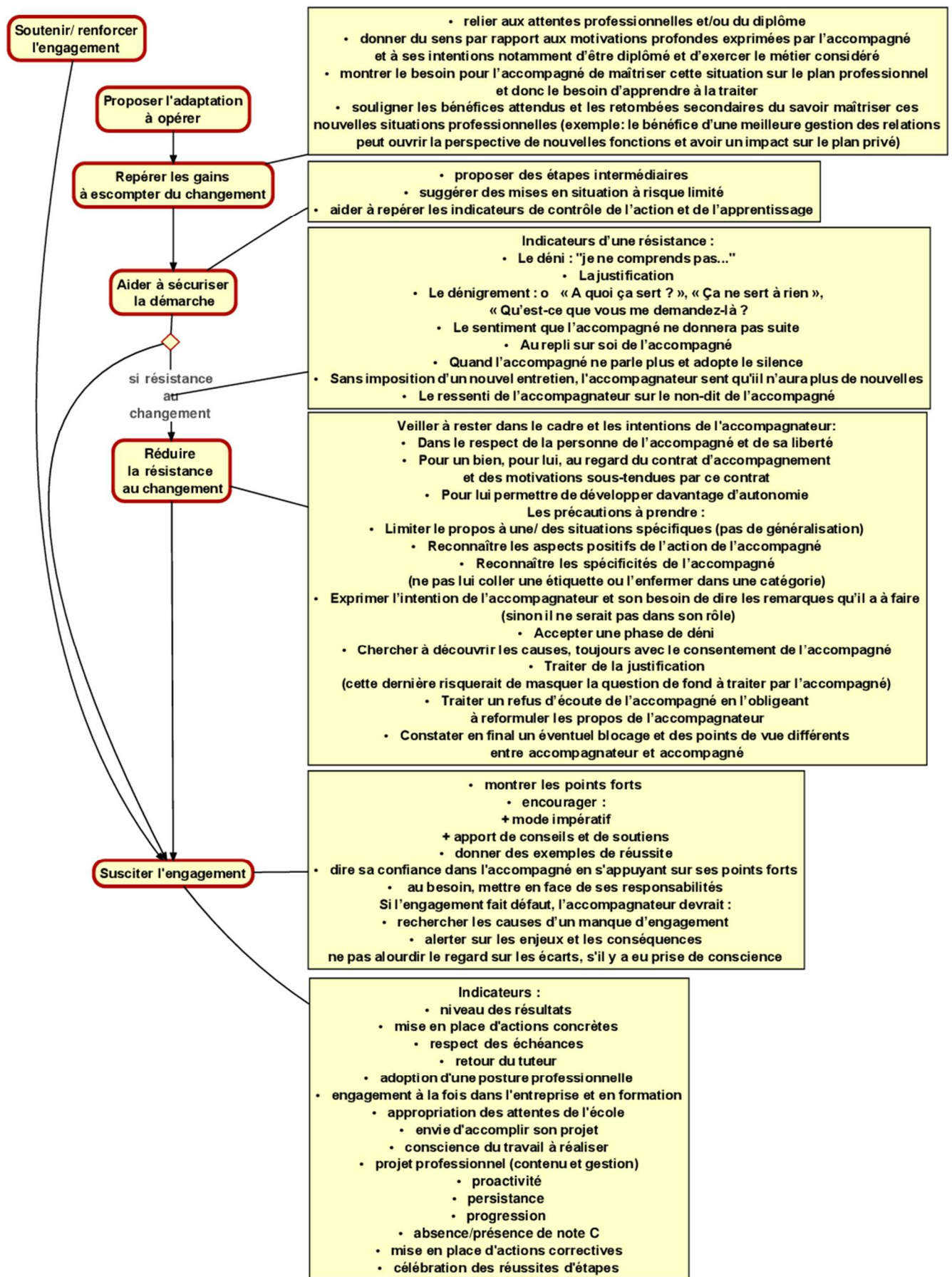


Figure 25 Inviter à une adaptation, partie B



Ces schémas listent à la fois les actions, mais aussi les propositions tenues pour vraies mobilisées pour cette sous-activité. Dans le dernier schéma, le traitement de la résistance et de l'engagement apparaît à la fin pour des raisons de présentation, mais dans les entretiens observés, il s'effectue en permanence tout au long des échanges.

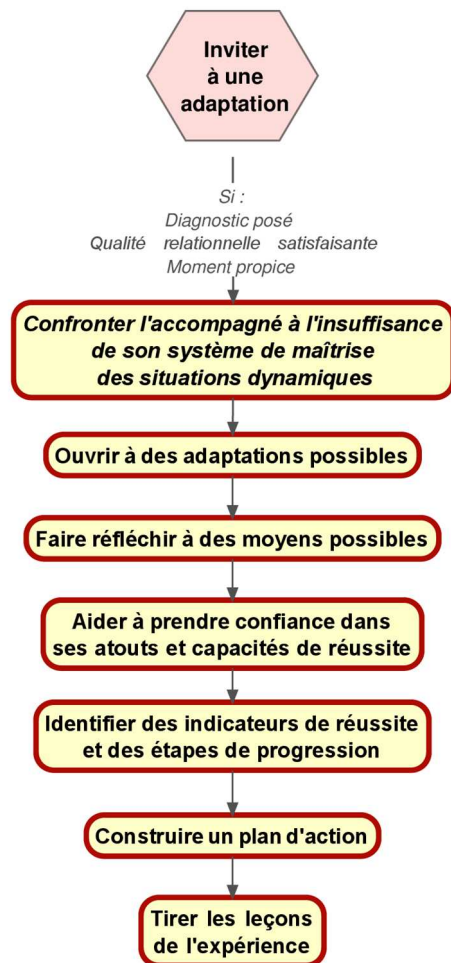
Cette activité repose sur quelques grands principes essentiels qui sont, dans les cas d'entretien les plus courants :

- la coopération avec l'accompagné pour l'aider à agir sur des caractéristiques de son activité dans son parcours de formation
- la confrontation de l'accompagné à l'insuffisance de ses représentations et moyens actuels, au regard des intentions (dont celle d'exercer le métier préparé par la formation)
- l'ouverture à des représentations et à des ressources possibles, plus efficaces
- la connaissance ou l'espérance de moyens pour acquérir les éventuelles ressources nécessaires
- l'espérance en ses capacités pour acquérir les nouvelles ressources
- la validation de l'acquisition des nouvelles ressources et de leur efficacité
- l'évolution du système de représentation en conséquence

Un schéma opératif peut y être associé figure ci-après (cf. Figure 26 Schéma opératif "inviter à une adaptation", p.669).



Figure 26 Schéma opératif "inviter à une adaptation"



A cette fin, les accompagnateurs sont amenés à gérer un délicat compromis cognitif entre respect de l'accompagné et invitation à la remise en cause dans l'objectif du développement de l'autonomie et de la réalisation de l'intention sous-jacente au contrat de formation.

Opérer un changement affecte tout le système de maîtrise des situations et favoriser l'engagement à ce changement conduit à prendre en compte toutes les composantes. Ce qui s'effectue dans une dimension dynamique de transition, d'un stade initial vers un stade final, pour aider l'accompagné à se projeter dans un nouvel état d'équilibre apportant plus de satisfaction, mais en gérant la phase de risque que représente le déséquilibre du changement initial pour aller vers le nouvel équilibre.

## **16.11 Activités introductives et conclusives**

Encadrant les séquences de diagnostic et d'invitation à l'adaptation, les activités introductives et conclusives démarrent et achèvent l'entretien. Elles font l'objet de séquences courtes (souvent moins d'une minute et tout au plus trois ou quatre minutes) dans les entretiens analysés. Leurs conduites vont être présentées maintenant.

### **16.11.1.1 Séquences introductives**

Bien que sujettes à des adaptations en fonction du degré de connaissance mutuelle entre accompagnateur et accompagné, ainsi que du degré d'information partagée et du temps écoulé depuis ce dernier partage, les accompagnateurs observés mobilisent les invariants suivants pour conduire les séquences introductives :

- présentation des interlocuteurs et leur mise en présence
- cadre et moment de l'entretien
- contenu de l'entretien
- posture proposée à l'accompagné dans l'entretien
- transition vers le diagnostic

### **16.11.1.2 Séquences conclusives**

Les séquences conclusives sont construites autour des invariants :

- Une mention constructive/positive formulée par l'accompagnateur pour l'accompagné
- Une annonce de la conclusion
- Une prolongation (parfois)
- Une conclusion

Les « mentions constructives » peuvent prendre une grande diversité de forme dans les cas observés. Leur propos est soit d'indiquer à l'accompagné un chemin possible,

soit de lui reconnaître des atouts, ou encore de lui fournir un conseil, ou de lui montrer de la reconnaissance ou une attention, indiquer un moyen, lui fournir un exemple ou un encouragement, etc.

L'annonce de la conclusion s'effectue en règle générale par l'annonce des accompagnateurs qu'ils ont examiné tous les points qu'ils jugeaient utiles et la sollicitation de l'accompagné sur d'éventuels points qu'il souhaiterait aborder. Les accompagnateurs peuvent compléter cette invitation par des questions dans lesquelles ils attirent l'attention de l'accompagné sur des sujets qui pourraient faire l'objet de la discussion (des inquiétudes pour la période future, par exemple).

Une prolongation peut alors s'opérer. Les accompagnateurs écoutent l'accompagné et traitent les séquences nouvelles apportées par l'accompagné. La conclusion définitive est ensuite réalisée. Elle peut être très courte.

Les actions conduites par les accompagnateurs dans cette dernière séquence sont de :

- vérifier auprès de l'accompagné s'il n'a rien d'autre à ajouter, notamment en le questionnant sur des points généraux comme :
  - la vie au Cesi [N°19]
  - l'évolution des cours [N°19]
  - des choses à rajouter [N°25]
  - des choses qui n'ont pas été abordées [N°1]
  - des inquiétudes [N°6]
  - des questionnements [N°6]
- indiquer les suites que l'accompagnateur donne à l'entretien :
  - photocopie du compte-rendu [N°20], [N°22], [N°23], [N°9] du travail encadré [N°23]

- envoi d'un lien internet [N°20], [N°9]
- demander de signer le compte-rendu [N°1]
- reprendre avec l'accompagné ce qu'a été la démarche de l'entretien [N°1]
- reformuler des conseils :
  - classement de la photocopie du compte-rendu [N°2]
  - se mettre tout de suite au travail [N°2]
- formuler un sentiment propre
  - contentement de la satisfaction de l'accompagné de travailler avec des pédagogies actives [N°6]
- manifester une certaine complicité au travers d'un peu d'humour [N°6], [N°16]

En dépit de leur brièveté, ces séquences sont déterminantes pour la qualité de la relation pendant l'entretien en ce qui concerne la séquence introductive, et pour l'engagement futur de l'accompagné et la qualité de la relation future pour ce qui concerne la séquence conclusive.

## **16.12 Gestion transversale de la relation et de l'engagement**

Tout au long de l'entretien deux préoccupations, liées en partie, sont l'objet de l'attention de l'accompagnateur : la gestion de la relation avec l'accompagné et celle de l'engagement de ce dernier.

### ***16.12.1 La gestion de la relation***

La gestion de la relation est une activité bien identifiée dans l'accompagnement. Elle ne va pas être détaillée ici. Elle s'appuie sur la mise en place des conditions matérielles (peu évoquées et analysables avec les données de cette étude), l'écoute, la reformulation, le non-jugement. On retrouve dans les entretiens avec les accompagnateurs ces trois derniers points.

La gestion de la relation est une préoccupation transversale à toutes les séquences de l'entretien. Toutes les autres activités des accompagnateurs se réalisent avec le souci de maintenir la relation avec l'accompagné.

Cette gestion de la relation est délicate pour les accompagnateurs. Elle repose sur la gestion du compromis entre trois buts :

- Dire ce qui est à dire
- Etablir les conditions pour que l'accompagné puisse l'entendre
- Ecouter ce que l'accompagné a à dire

Plus l'objet de l'échange est porteur de remise en cause chez l'accompagné, et plus la situation est a priori sensible.

Acquérir les formulations qui permettent d'agir selon ces buts fait partie du développement de la compétence des accompagnateurs. Les questions et formules types recensées contribuent à cette gestion de la relation car elles fournissent une panoplie de formulation adaptée à cette fin, dans le respect de l'accompagné et en favorisant son engagement.

Deux invariants de la gestion de la relation, la confiance et l'accord de l'accompagné, sont observables dans les échanges analysés.

La mise en place d'une qualité relationnelle suffisante a été déjà évoquée à plusieurs reprises. La conduite de la relation, par les accompagnateurs, est liée à des indicateurs qui en définissent la qualité selon des degrés, relatifs à leur perception de l'accompagné, de :

- coopération ou résistance dans les échanges
- ouverture ou repli sur soi
- prise de parole ou silence
- ressenti de l'accompagnateur sur le non-dit de l'accompagné

- spontanéité de l'accompagné
- perception des suites que donnera, ou non, l'accompagné à l'entretien

La qualité de la relation est facilitée par l'expression, par l'accompagnateur, de :

- son intention formatrice
- son besoin de jouer son rôle d'accompagnateur (en vertu du contrat d'accompagnement issu du contrat de formation et donc du projet de l'accompagné)
- la reconnaissance du travail et des atouts de l'accompagné
- propos vrais, justes, pertinents, fondés

Ces attitudes de l'accompagnateur favorisent l'écoute et l'ouverture de l'accompagné. Elles clarifient la relation et l'objet des échanges. Elles invitent l'accompagné à la confiance.

### **16.12.2 Gestion de l'engagement**

L'engagement est nécessaire à l'accompagné pour passer à l'acte et pour tenir cette action dans la durée (Bernet, 2010). L'engagement de l'accompagné apparaît, chez les accompagnateurs, comme une attention de tous les instants. Il devient une préoccupation importante et même prioritaire en cas de non-engagement. Il est un objet et une variable critique du travail, et un concept pragmatique. Les accompagnateurs observés identifient le degré d'engagement d'un accompagné aux indicateurs :

- niveau des résultats
- mise en place d'actions concrètes
- respect des échéances
- informations du tuteur manifestant un engagement de l'accompagné

- adoption d'une posture professionnelle
- engagement à la fois dans l'entreprise et en formation
- appropriation des attentes de l'école
- envie d'accomplir son projet
- conscience du travail à réaliser
- projet professionnel (contenu et gestion)
- proactivité
- persistance dans la mise en œuvre des plans d'action et dans le travail d'adaptation
- progression du système de maîtrise des situations dynamiques vers une plus grande cohérence
- absence/présence de note C
- mise en place d'actions correctives
- célébration des réussites d'étapes

L'engagement se manifeste dans l'investissement personnel opéré par l'accompagné pour assurer sa maîtrise des situations de formation et de son futur métier.

Lorsque l'engagement et son intensité semblent baisser, des accompagnateurs observés proposent de :

- rechercher les causes d'un manque d'engagement
- alerter sur les enjeux et les conséquences
- montrer les points forts et encourager (mode impératif, apport de conseils et de soutiens) l'accompagné s'il semble traverser un passage difficile
- ne pas s'appesantir sur les écarts, si l'accompagné en a pris conscience

## 16.13 Piloter l'action d'entretien

La conduite des activités d'introduction, de diagnostic, d'invitation à l'adaptation et de conclusion ainsi que leur coordination est l'objet d'une activité de prise de décision qui va maintenant être abordée. Cette activité est orientée par le système de buts des accompagnateurs décrits précédemment. Les prises de décisions définissent les compromis à assurer dans la conduite des séquences et de l'entretien grâce au traitement de variables et de valeurs critiques. Des prises de décision concernent les changements de domaine, la gestion du temps et la prise de risque. Le contrôle de l'action fournit un retour d'information sur la pertinence des décisions prises. Les sentiments exprimés par les accompagnateurs révèlent des compromis cognitifs auxquels ils sont confrontés.

### 16.13.1 Les variables clés et leurs valeurs critiques

L'analyse des entretiens montre que les accompagnateurs prêtent une attention importante à des variables dont certaines valeurs vont entraîner des prises de décision sur l'orientation à donner à la conduite de l'entretien. Ces variables peuvent être classées selon les domaines ou thèmes de l'entretien et les grands buts de l'entretien pour l'accompagné. Ces buts sont eux-mêmes hiérarchisés (cf. 16.5 Les buts des accompagnateurs p.599) avec une priorité (et des valeurs critiques associées) donnée à l'obtention du diplôme suivie de l'employabilité. Le tableau qui suit en rend compte (cf. Tableau 61 Valeurs critiques: synthèse, p.676). Les valeurs présentées sont celles qui correspondent aux conditions jugées satisfaisantes par les accompagnateurs.

Tableau 61 Valeurs critiques: synthèse

| Domaines                    | Principales intentions de l'entretien                         |  |  |  |
|-----------------------------|---|--|--|--|
|                             | Obtention du diplôme  | Employabilité dans le métier préparé   | Développement du potentiel   | Epanouissement                                       |
| <b>Matières académiques</b> | Niveaux des résultats : A et B sont ok (C entraîne un risque) | Le niveau correspond à celui demandé par l'entreprise pour traiter les problématiques professionnelles | Bons résultats d'ensemble<br>Performance dans une ou plusieurs matières.<br>Facilités. | Niveaux des résultats.<br>Plaisir dans les matières. |



|                                    |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|
|                                    |   | Les connaissances acquises sont liées au projet professionnel               | Est en situation potentielle de développement<br>Dispose d'un plan d'action   |   |
| <b>Anglais et langues vivantes</b> | Score Toeic > 785   | Le niveau correspond à celui nécessaire au projet professionnel             | Atteinte à mi-parcours du niveau 780<br>Est en situation potentielle de développement<br>Dispose d'un plan d'action                   | Niveau des résultats Plaisir<br>Mise en place d'un plan d'action  |
| <b>Projets en formation</b>        | Satisfaire aux objectifs pédagogiques et au système d'évaluation  | Traient de problèmes d'ingénieur  | Niveau de performance choisi ; prise de risque adaptée<br>Est en situation potentielle de développement<br>Dispose d'un plan d'action | Liés aux motivations profondes  |
| <b>Formation en entreprise</b>     | Satisfait aux objectifs pédagogiques et au système d'évaluation<br>Propose une mission adaptée à la progression pédagogique                     | Propose une mission correspondant au métier visé                            | Est en situation potentielle de développement<br>Dispose d'un plan d'action   | Propose une mission en lien avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les motivations profondes</li> <li>• le projet professionnel</li> </ul> |
| <b>Posture de l'ingénieur</b>      | A acquis un comportement professionnel suffisant pour permettre l'intégration professionnelle<br>Satisfait aux critères du système d'évaluation | Démontre une maturité du comportement professionnel                         | Est en situation potentielle de développement<br>Dispose d'un plan d'action   | Est en cohérence avec la motivation profonde de l'accompagné  |
| <b>Projet professionnel</b>        | Construit A un plan d'action associé  | Présente une cohérence<br>Peut être expliqué à un employeur<br>Est crédible | Est en situation potentielle de développement   | Est en cohérence avec les motivations profondes et les capacités de l'accompagné  |

Comme les montre le tableau précédent, certaines de ces valeurs proviennent des processus d'évaluation du dispositif de formation, d'autres sont des appréciations propres des accompagnateurs. La prise en compte de ces valeurs par les accompagnateurs est modulée par le paramètre du temps (moment dans la formation, temps écoulé ou disponible,...).

### **16.13.2 Décisions de changement de séquence/domaine**

Les itérations des activités de diagnostic et d'invitation à l'adaptation concernent la revue des différents domaines. Plusieurs variables sont prises en compte pour les décisions de changement de domaine :

- L'importance du sujet traité pour l'évolution de l'accompagné
- La demande de l'accompagné (avec le risque à contrôler que l'accompagnateur ne se laisse pas entraîner sur des terrains de moindre priorité)
- L'implication de l'accompagné
- L'accord entre accompagnateur et accompagné

La décision de passage d'un thème à un autre s'opère, de façon générale, avec l'examen d'une variable qui est relative aux résultats produits par les échanges. Le passage à un nouveau thème s'opère quand :

- Les échanges ont produit un plan d'action pour l'accompagné
- Les échanges ont abouti à un constat de désaccord ; les positions respectives sont actées dans le compte-rendu

Une autre variable peut être convoquée à cet effet, mais elle peut l'être également à tout moment de l'entretien. Il s'agit de ce que certains accompagnateurs appellent le « tour de la question ». Quand le « tour de la question » est fait, c'est qu'alors il est jugé par un accompagnateur que :

- L'information obtenue est suffisante
- Que les échanges n'apportent plus :
  - d'information nouvelle

- d'information qui impacte significativement la cohérence du système de maîtrise des situations de l'accompagné

Demeurer sur un thème est motivé par les constats inverses.

L'appréciation de la suffisance (Amalberti, 2001) de l'information et de l'impact sur la cohérence peut être issue de la combinaison des informations traitées par l'accompagnateur. Dans cette appréciation, quelques variables jouent un rôle prépondérant comme les variables clés présentées ci-avant. Elles interviennent de façon récurrentes dans des difficultés rencontrées par des accompagnés. Leurs valeurs critiques sont celles qui sont associées à ces difficultés. La détection de ces variables et de ces valeurs critiques enclenchent la vigilance de l'accompagnateur et un besoin d'approfondissement du thème jusqu'à ce que le risque soit identifié et circonscrit. Ce mode de conduite des actions correspond à ceux décrits dans la conduite des systèmes à risques (Amalberti, 2013).

### ***16.13.3 La prise en compte du facteur temporel***

Trois aspects du temps sont pris en compte dans les prises de décision des accompagnateurs :

- Le temps de l'entretien
- Le temps passé de l'accompagné : sa trajectoire
- Le temps dont dispose l'accompagné pour évoluer
  - Dans la formation
  - Après

#### ***16.13.3.1 Le temps de l'accompagné***

Les accompagnateurs vérifient la prise en compte du temps par les accompagnés. Ils essaient d'en évaluer la bonne utilisation et les effets au travers de l'appréciation de leurs trajectoires. Ils les invitent à travailler l'anticipation notamment au travers de

l'élaboration des plans d'action. Ils conseillent les accompagnés dans leur gestion du temps, y compris dans la mise en place d'outils (cf. les suggestions d'utilisation d'agendas par Félix).

Les accompagnateurs s'appuient pour cela sur des modèles de progression des accompagnés, dont les invariants sont recensés dans le tableau qui suit (cf. Tableau 62 Progression de l'accompagné type et accompagnement):

*Tableau 62 Progression de l'accompagné type et accompagnement*

| Domaines (TOHE) /année de formation | 1 <sup>ère</sup> année   | 2 <sup>e</sup> année   | 3 <sup>e</sup> année  |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Technique                           | Point sur les données d'entrée et sur les risques dans le domaine académique<br>Validation des compétences techniques<br>Initialisation de la démarche scientifique  | Matières académiques à détailler, et à traiter en priorité s'il y a des difficultés<br>Remise de l'étude scientifique et technique<br>Validation du socle scientifique et technique : chercher l'information non-maîtrisée, se l'approprier et la vulgariser | Matières académiques acquises : urgences ce n'est pas le cas : le diplôme est en jeu  |
| Organisationnel                     | Méthodes de travail<br>Organisation personnelle (agenda, prise de notes en entreprise) et gestion de l'alternance  | Travail régulier<br>Travail en équipe<br>Début d'acquisition : organisation du travail pour l'étude scientifique et technique  | Projet de fin d'étude à finaliser   |
| Humain                              | Aspect comportemental : 1 <sup>ères</sup> perceptions et retours (entretiens de sélection et débuts en formation); peu approfondi en général<br>faute de recul et de connaissance de l'accompagné<br>Montée en puissance de l'humain et du relationnel                 | Aspect comportemental, beaucoup à partir des missions en entreprise<br>1 <sup>er</sup> cours de communication<br>Mission à l'étranger : travail sur le plan humain « sortir de sa coquille », « s'émanciper »  | Projet de fin d'étude à finaliser   |
| Economique                          |  |  | Projet de fin d'étude   |
| Global                              | Rassurer sur les méthodes actives d'apprentissage puis sur le retour à des cours traditionnels<br>Projet professionnel et lien avec la mission en entreprise (attention de ne pas les « chambouler » ; il serait délicat de changer d'entreprise dans les 3 1ers mois) | Ce qui pose problème<br>Mission en entreprise<br>Projet professionnel (aider dans les questionnements après la 1 <sup>ère</sup> année et le séminaire)<br>Commencer à travailler le projet professionnel (à partir du séminaire prévu sur ce sujet)          | Projet de fin d'études<br>Projet professionnel<br>L'après formation<br>Devenir ingénieur débutant (maîtriser au-delà de 50% les domaines Technique, Organisationnel, Humain, Economique)<br>Se préparer à l'insertion professionnelle |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | Intégration dans l'entreprise (identification des acteurs clés et des procédures)<br>Validation du statut de technicien supérieur |  | Traiter les urgences s'il y a des risques sur le diplôme |
|--|---|--|--|

Ce tableau montre plusieurs étapes :

- Etape 1 :
  - Mise en place de la formation
  - Acquisition des connaissances de base
- Etape 2 :
  - Complexité croissante des mises en situation nécessitant la mise en œuvre de connaissances issues de domaines multiples
  - Traitement des difficultés
  - Lancement du travail sur le projet professionnel
- Etape 3 :
  - Réalisation d'un projet du niveau demandé par le métier visé
  - Réalisation des actions relatives au projet professionnel
  - Préparation à la recherche d'emploi

#### 16.13.3.1.2 Le temps de l'entretien

Les accompagnateurs gèrent par ailleurs la durée des entretiens. Ils en ont la responsabilité. Ce temps est à intégrer dans celui de leur activité d'ensemble, avec d'autres entretiens à réaliser et souvent d'autres activités.

Le compromis cognitif à trouver pour les accompagnateurs dans la gestion du temps est d'arriver à :

- Aborder tous les sujets importants
- Dans le temps de l'entretien (sans prendre sur le temps des autres activités)

- Sans mettre à mal la relation avec l'accompagné (il faut prendre le temps nécessaire à cela)
- En étant à l'écoute de l'accompagné (là aussi, il faut en prendre le temps)
- En laissant à l'accompagné le temps de s'approprier son évolution
- En trouvant les moments propices pour faire passer les messages importants

Le risque pour les accompagnateurs est, par précipitation, de ne pas donner aux accompagnés le temps de la réflexion et de leur apporter des solutions toutes faites. Le défaut de cette attitude est le moindre développement de l'autonomie des accompagnés et leur probable moindre appropriation de la démarche d'adaptation.

#### **16.13.4 Les contrôles d'action des accompagnateurs**

Le contrôle de leurs actions par les accompagnateurs fournit des éléments de rétro-action pour la prise de décision. L'activité de contrôle des accompagnateurs s'applique aux accompagnés (la transformation externe) et à eux-mêmes (le contrôle d'adaptation et d'intégrité).

##### **16.13.4.1 Contrôle de la transformation externe**

Pour les accompagnateurs, le contrôle de la transformation externe correspond au contrôle de la transformation des accompagnés. Dans notre perspective, cette transformation de l'accompagné est relative à celle de son adaptation.

Les pages qui précèdent présentent de nombreux indicateurs utilisés par les accompagnateurs pour apprécier l'impact de leur activité sur les accompagnés et réajuster cette dernière. Ces sont les contrôles en cours d'action qui, comme il a été vu, touchent :

- Au système d'évaluation mis en œuvre dans la formation
- Aux retours des accompagnés, principalement concernant :

- leurs résultats
  - la cohérence de leurs projets et actes avec leurs motivations profondes
  - leurs sentiments d'adaptation
  - leur changement de posture
  - leur évolution
  - leur engagement
  - leurs plans d'action, leur pertinence et la qualité de leur réalisation
  - Etc.
- Aux retours du tuteur, d'autres formateurs, d'autres apprenants

Les indicateurs de contrôle auxquels font référence des accompagnateurs et qui semblent opérer un contrôle final de leurs prestations sont :

- L'obtention du diplôme par l'accompagné
- La définition d'un projet professionnel adapté (cohérent) à l'accompagné
- L'insertion professionnelle de l'accompagné
- Le développement de l'accompagné, y compris dans une voie autre que celle de la formation d'ingénieur, pour peu que cela soit « cohérent » avec l'accompagné

L'action des accompagnateurs est confortée lorsque, plus rarement, un accompagné vient témoigner de sa reconnaissance et remercier pour le travail réalisé ensemble. Ou lorsqu'il envoie des nouvelles de son évolution professionnelle. Dans ces cas, les accompagnateurs concernés peuvent savoir, sans doute, que leur action a eu un effet. La finalité de développement de l'autonomie de l'accompagné a vu son objectif se concrétiser.

#### **16.13.4.2 Contrôle d'adaptation**

Le contrôle de l'action externe des accompagnateurs s'appuie sur des indicateurs objectivables. Il est complété d'une deuxième activité de contrôle, subjective celle-là, le contrôle d'adaptation. Le contrôle d'adaptation prend son information dans les sentiments de... comme le sentiment de maîtrise de la situation, ou le stress, etc.

Lehrer (2010) considère les sentiments comme exprimant un écart entre une intention/attentes et la situation. Dans cette logique, l'analyse des formulations des sentiments exprimés par les accompagnateurs peut conduire à identifier pour chacune de ces formulations :

- Des paramètres de la situation de référence
- Des intentions des accompagnateurs dans cette situation
- Des sentiments associés éprouvés par les accompagnateurs
- Des déductions tirées des trois variables précédentes :
  - Une interprétation de l'information signifiée par le sentiment
  - Le compromis auquel a été confronté un accompagnateur et qui semble avoir conduit à l'émergence du sentiment
  - Les actions qui pourraient résulter de l'émergence du sentiment
- Une orientation vers le passé, le présent ou le futur sur laquelle semble plutôt porter le sentiment

Par exemple, un échange de Félix avec l'accompagnateur peut être analysé comme suit.

*Ar : Mais là le recadrage se fait soit... on doit apporter des faits. [...] C'est toujours un mal pour un bien, mais très souvent... Je te confie l'exemple de quelqu'un, [...] qui a eu un très mauvais démarrage [...] on l'a même plusieurs fois averti sur son comportement, et puis la dernière journée de formation [...] il est venu me voir pour me dire, je sais que je n'ai pas été facile, mais en tout cas merci parce que ça m'a fait avancer. Tu vois ? Je lui ai dit venant de ta part, ça fait vraiment plaisir [...] Parce qu'on ne l'a pas fait de gaieté de cœur, vraiment, c'était une nécessité, et il m'a dit : « Oui oui mais vous avez eu raison, ça m'a vraiment fait avancer ».*

*[N°39, Félix avec chercheur, généralités]*



Lorsque Félix indique qu'il a dû procéder à un recadrage de l'accompagné, « sans gaieté de cœur », j'ai considéré qu'il était possible d'en déduire :

- Des intentions de Félix : ici, elles sont contradictoires : aider l'accompagné à évoluer et avoir une bonne relation avec lui (qui pourrait être mise à mal par le recadrage); elles sont néanmoins hiérarchisées (Félix a procédé au recadrage et évoque que c'est « un mal pour un bien »)
- La représentation de Félix dans la situation : besoin de faire un recadrage
- Le sentiment qui accompagne cette action : « pas de gaieté de cœur »
- Mise en évidence du traitement d'un compromis cognitif opéré entre un conflit de deux intentions aider et entretenir une bonne relation, avec ici une formulation illustrant le dilemme « c'est un mal pour un bien ».

Le tableau ci-après présente quelques situations d'exploitation des situations de sentiments par les accompagnateurs. L'ensemble des cas figure en annexe (Annexes B : Analyse des sentiments évoqués et des situations associées, p.789).

J'ai associé aux situations un degré d'adaptation que pourrait révéler le sentiment évoqué, degré décrit au moyen de quatre niveaux :

- Adapté (nécessite une attention minimale)
- Attention faible ou à réduire (la situation est suffisamment satisfaisante ou s'améliore)
- Attention forte ou à élever (la situation est à risque ou se dégrade)
- Risques d'inadaptation (de perte de maîtrise ; nécessite une attention maximale)

Tableau 63 Analyse des sentiments évoqués et des situations associées : exemples

| Situation ou représentations de la situation                         | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                                    | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...                                    | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|---|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
|  |   |                               |   |  |                             |  | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Le plan d'action présenté à l'accompagnateur est cohérent et concret | Construction par l'accompagné d'un plan d'action cohérent et concret                            | Satisfaction                  | Pas besoin d'action complémentaire<br>Efficacité probable des actions antérieures               | Poursuivre ou ne pas poursuivre l'action ?<br>Améliorer l'action antérieure ou pas ?                                   | Adapté                      | Pas d'action nécessaire<br>Consolidation interne des actions antérieures           | x               | x                 |                 |
| L'accompagnateur n'a pas été clair dans ses propos                   | Etre clair dans ses propos<br>Se faire comprendre aisément par l'accompagné                     | Fatigue et insatisfaction     | Prendre en compte la fatigue en fin de journée pour éviter de ne pas être clair dans ses propos | Arrêter ou poursuivre les entretiens ?<br>Clarté suffisante pour conduire convenablement l'entretien ou insuffisante ? | Attention à accroître       | Reprendre ses propos pour se faire comprendre<br>Mieux gérer la fatigue            | x               | x                 |                 |
| Pas de difficulté dans la gestion du temps de l'entretien            | Maîtriser la situation d'entretien même s'il y a des difficultés, notamment la gestion du temps | Facilité à faire              | Efficacité des dispositions prises  | Conserver les dispositions de gestion du temps ou les faire évoluer ?  | Adapté                      | Pas de nouvelle action nécessaire<br>Consolidation interne des actions antérieures | x               | x                 |                 |

Ces tableaux montrent que :

- Le sentiment éprouvé trouve une origine soit dans l'action de l'accompagné, soit dans celle de l'accompagnateur
- Le sentiment éprouvé est relié à la gestion de compromis cognitifs
- Le sentiment éprouvé, dans une mesure qui serait à qualifier davantage :
  - Peut être relié à un degré d'attention requise
  - Envisage l'action par rapport à une position dans le temps (passé, présent, futur)

Les sentiments des accompagnateurs ont pour objet l'adaptation de leur propre système de maîtrise des situations. Quand leurs sentiments sont provoqués par l'action des accompagnés, les compromis auxquels ils font référence sont relatifs à l'action des accompagnateurs.

A partir du tableau précédent peut être construit le suivant qui recense les sentiments évoqués par les accompagnateurs et les degrés d'adaptation qui leur ont été associés (cf. Tableau 64 Sentiments de... selon des degrés d'adaptation). Le sentiment fournit un niveau de degré d'adaptation et par voie de conséquence d'attention à avoir dans le suivi de la situation.

*Tableau 64 Sentiments de... selon des degrés d'adaptation*

| Degrés d'adaptation  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Adapté → Attention minimale  | Attention à réduire   | Attention à accroître  | Risques d'inadaptation → Attention maximale  |
| Aimer faire dans un type de situation<br>Facilité à faire<br>Plaisir<br>Satisfaction<br>Sérénité | Confiance<br>Espérance<br>Facile<br>Rassuré<br>Surprise (favorablement) | Absence de gaieté de cœur<br>Agacement<br>Bizarrerie<br>Complicé<br>Craintes<br>Crédibilité (manque)<br>Difficultés<br>Doute<br>Fatigue<br>Perte de confiance<br>Peur<br>Regrets<br>Scrupules<br>Vigilance | Désorientation<br>Echec<br>Erreur<br>Culpabilité<br>Frustration<br>Gâchis (de l'accompagné)<br>Incapacité<br>Incompréhension<br>Insupportable (personnalité de l'accompagné) |

Du même tableau initial (Annexes B : Analyse des sentiments évoqués et des situations associées, p.789) peuvent être recensés les compromis cognitifs mis en lumière par l'analyse précédente :

- Le degré de vigilance
- Le degré de persévérance dans l'action
  - Accepter ou non la situation en l'état d'avancement ?
- Le temps à accorder aux priorités
- La place des priorités dans l'entretien
- La prévention du risque :
  - A partir de quand intervenir ?
- Le contrôle de l'efficacité de l'action par rapport à la visée de l'accompagnement
- L'exploitation de l'expérience :
  - La remise en cause ou validation des :
    - actions menées
    - représentations : diagnostics et pronostics
- La gestion de soi :
  - La fatigue
  - L'agacement suscité par l'accompagné
  - La frustration de ne pas trouver le plaisir d'apporter quelque chose à un accompagné
  - Le souhait d'être en bonne relation avec l'accompagné
  - L'acceptation de ses limites
- Les limites de son rôle :

- La responsabilité à endosser ou pas dans l'échec d'un accompagné
- La rigueur dans l'expression des choses à dire au risque de perdre la facilité de la relation avec l'accompagné
- La protection à accorder à l'accompagné
- L'exigence dans la qualité de la prestation
  - Clarté du propos délivré
  - Passage de relais si incapacité possible à apporter à l'accompagné
- La poursuite de l'accompagnement quand l'accompagné ment
- Le respect de l'accompagné et de sa liberté

Les grandes variables de la gestion des compromis cognitifs peuvent être reprises à partir des questions suivantes qui expriment ainsi les éléments du compromis :

- Quelles attentes avoir à l'égard de l'accompagné qui soient suffisantes pour assurer sa réussite ? A quel niveau placer le contrat de performance de l'accompagné que l'accompagnateur pense convenir pour ce dernier ?
- Comment entretenir une relation de qualité suffisante pour permettre un travail efficace dans le respect de l'accompagné ?
- Quel niveau d'engagement exercé dans un entretien, à l'égard d'un accompagné, y compris en prenant en compte la gestion de l'ensemble des entretiens et des accompagnés ? Quel contrat de performance prendre en tant qu'accompagnateur, en adéquation avec sa conscience professionnelle, mais aussi sa fatigue, etc. ?
- Comment gérer les spécificités de sa propre personne engagée dans la fonction d'accompagnement, en tant qu'être humain dans une situation de

travail (besoin d'être utile, de ne pas mettre à mal la relation avec l'accompagné) ?

Les deux premières variables, attentes à l'égard de l'accompagné, et gestion de la relation sont orientées vers l'accompagné. On les retrouve dans les activités de diagnostic et d'invitation à l'adaptation déjà examinées. Les deux dernières, niveau d'engagement de l'accompagnateur et gestion de sa personne, sont orientées vers la gestion interne des accompagnateurs à l'égard d'eux-mêmes. Elles concernent la gestion de leur propre cohérence et adaptation. Cette gestion est discrète, peu exprimée. L'analyse de la formulation des sentiments permet un accès à celle-ci.

Les variables du contrôle de l'action mises en évidence ici correspondent, appliquées à la situation d'entretien, à celles mises en évidence pour la conduite des systèmes à risques (Amalberti, 2013).

### **16.13.5 Gestion des risques**

La gestion des risques est apparue à de multiples reprises au travers des pages de cette recherche.

Sans y revenir dans le détail, les risques qui se dégagent de l'analyse de l'activité des accompagnateurs sont :

- La non-atteinte par l'accompagné de ses objectifs avec par ordre de priorité (ou de responsabilité pour l'accompagnateur) :
  - L'obtention du diplôme
  - L'obtention d'un emploi correspondant au diplôme
  - L'épanouissement professionnel
  - L'évolution professionnelle tout au long de la vie avec un niveau d'épanouissement satisfaisant
- De passer à côté de quelque chose qui arrête l'accompagné

- Ne pas savoir débloquer l'accompagné
- Le niveau de prise de risque à accepter chez l'accompagné

La prévention et la gestion des risques ont été largement présentées précédemment et ne seront pas plus détaillées ici.

La gestion des risques est comparable à celle effectuée en générale dans les situations dynamiques (Amalberti, 2001). Elle entraîne le réglage de la vigilance et la gestion de l'information suffisante. Les risques mentionnés sont ceux de ne pas atteindre les buts de l'accompagnement et des accompagnateurs, avec en conséquence l'engagement de la responsabilité professionnelle des accompagnateurs. Les risques pour les accompagnés ont déjà été mentionnés. Si le risque de « passer à côté » de quelque chose de bloquant est préjudiciable à l'accompagné, il constitue aussi une mise en défaut de l'accompagnateur concerné. Mais le loupé des accompagnateurs est peu identifiable. L'accompagnateur lui-même ne l'a pas vu. L'accompagné ne maîtrise pas le sujet et, quoiqu'il arrive, il assume la responsabilité finale de son parcours. Les entretiens sont confidentiels, sans regard externe. La conscience professionnelle et l'intérêt porté aux accompagnés sont les garants essentiels d'un risque de médiocrité qui pourrait s'instaurer du fait de contrats de performance pris à des niveaux faibles et de la relative discrétion dans laquelle ils pourraient s'exercer.

### **16.13.6 Familles de situation**

Les cas analysés permettent d'identifier des familles de situation des entretiens dont les catégories de variables sont relatives :

- aux accompagnateurs
- aux accompagnés
- aux variables externes aux accompagnés et aux accompagnateurs

- au temps

Une autre catégorie de familles de situation peut être définie par les thèmes traités dans l'entretien. Ces thèmes identifient des séquences qui correspondent à la considération de trois espaces principaux : deux espaces liés respectivement aux variables de l'école et de l'entreprise, et un plus particulier lié aux variables du projet professionnel. Ce dernier a pour spécificité d'impliquer les situations de l'école et de l'entreprise dans la perspective temporelle de la formation, mais aussi des entreprises potentielles dans une perspective d'après formation. Les situations envisagées comportent une part de projection car elles sont encore peu connues de l'accompagné. Le thème des fonctions cibles engendre une sous-famille du projet professionnel.

Les thèmes de la posture professionnelle et du développement du potentiel sont transversaux à toutes ces familles de situation.

La combinaison de ces variables permet de construire un tableau (Tableau 65 Variables essentielles des situations d'entretien) qui récapitule les sous-variables essentielles qui caractérisent les situations d'entretien. Il est à noter qu'examiner ces familles de situation entraîne des redondances avec ce qui a déjà été présenté : la nature systémique de la conduite d'entretien fait appel aux différents concepts de façon récurrente.

*Tableau 65 Variables essentielles des situations d'entretien*

|  | <b>Ecole</b>   | <b>Entreprise</b>   | <b>Projet professionnel</b>   |
|--|--|---|---|
| <b>Variables externes aux accompagnés et accompagnateurs</b> | Cadre prescriptif<br>Autres apprentis<br>Enseignants                               | Secteur d'activité<br>Collègues de travail<br>Mission donnée à l'accompagné<br>Tuteur (sens pédagogique et implication dans son rôle) | Lien entre l'entreprise d'apprentissage et le projet professionnel  |
| <b>Accompagnés</b>   | Résultats aux examens<br>Intégration dans la formation<br>Prise de responsabilités | Appréciation du tuteur<br>Intégration dans l'entreprise<br>Mise en œuvre d'une posture professionnelle                                | Valeurs des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné dont les motivations profondes |



|                            |  |  |   |
|----------------------------|--|--|---|
|                            |  |  | et les compétences<br>acquises<br>Fonctions cibles<br>Plan d'action |
|                            | Profil de personnalité<br>Engagement<br>Capacités d'apprentissage<br>Potentiel<br>Evolutions/adaptations<br>Caractéristiques initiales (résultats au concours, formation et expériences antérieures)<br>Valeurs des variables de son système de maîtrise des situations dynamiques perçues par l'accompagné<br>Posture professionnelle |  |   |
| <b>Les accompagnateurs</b> | Expérience de l'exercice d'une fonction d'ingénieur<br>Formation à l'accompagnement<br>Expérience de l'accompagnement<br>Expérience de la formation suivie par l'accompagné<br>Expériences professionnelles de référence<br>Profil de personnalité   |  |   |
| <b>Temps</b>               | Début, milieu ou fin de formation<br>Moment dans l'entretien   |  |   |

C'est la combinaison des valeurs de ces variables qui configure la situation unique d'accompagnement d'un entretien. Les variables et valeurs critiques identifiées précédemment (cf. paragraphe 16.13.1, p.676) guident les accompagnateurs dans l'évaluation des risques associées à ces situations.

### **16.13.7 Les traits de tempérament des accompagnateurs et des accompagnés**

Parmi les variables caractérisant les accompagnateurs et les accompagnés figurent les traits de tempérament.

Ces traits, chez les accompagnateurs, influent sur la conduite de l'entretien. L'approche précautionneuse de Francis pour aborder les points délicats avec Isabelle se distingue de propos tranchés de Sylvie, par exemple.

Et comme il a été déjà évoqué, la configuration spécifique des deux profils de l'accompagné et de l'accompagnateur peut conduire à une impasse et à une proposition de transférer l'accompagnement à un nouvel accompagnateur.

Il ressort de l'exploitation des données, des variables utilisées par les accompagnateurs pour définir les traits de tempérament et de comportement des

accompagnés. Ces profils contribuent fortement à la configuration de l'entretien. A ce titre, les variables relatives aux accompagnés peuvent être rappelées ici, sans exhaustivité:

- Variables, a priori, plutôt facilitantes :
  - Reconnaissant
  - Mûr
  - Travailleur
  - Bon profil
  - Dans les meilleurs
  - Exemplaire
  - Mobilité
  - A conscience de...
  - Passion
  
- Variables, a priori, rendant plus difficiles l'entretien :
  - Immature
  - Fainéant
  - Renfermé
  - Timide
  - Ne s'impose pas assez
  - « Trop couvé »
  - « Se noie » dans les détails
  - Silencieux
  - Ne s'engage pas
  - Manque d'envie
  - Echec

- Manque de confiance en soi, doute
- Représentation décalée
- Déficit de liens logiques
- Obstination
- Résistance
- Dénigrement
- Projet peu réaliste

Le travail sur et avec ces comportements fait partie de la compétence de l'accompagnateur. Il est à relever qu'une qualité doit être associée à son contexte pour qu'elle détermine le type d'action de l'accompagnateur et puisse effectivement être définie comme facilitante ou non (par exemple, il a été vu dans un cas que l'excès de passion peut limiter la remise en cause et devenir un facteur compliquant l'évolution de l'accompagné).

L'emploi par les accompagnateurs de ces qualificatifs appelle plusieurs remarques. D'une part l'usage d'un qualificatif semble être davantage contrôlé dans le cours de l'entretien, devant l'accompagné, qu'en dehors, comme dans les entretiens avec le chercheur. D'autre part, il est permis de se demander sur quels critères sont attribués ces qualificatifs et quel est leur bienfondé ? Les rares recoupements possibles dans les cas étudiés lorsque deux accompagnateurs parlent d'un même accompagné tendent à indiquer que les accompagnateurs sont d'accord sur le signifié, au-delà du signifiants. Ces qualificatifs sont employés pour désigner des situations et les nommer afin de pouvoir les faire évoluer, ou d'en discuter entre accompagnateurs, ou avec le chercheur. Est-ce que ces qualificatifs correspondent à des étiquettes figeant les accompagnés dans une catégorie ? Cela ne semble pas être la volonté des accompagnateurs :

*Ar : [...] il ne faut juste pas qu'il y ait une grosse cassure de confiance quoi. Il faut, il faut en fait, dès qu'il y a une étiquette sur la personne, la communication est finie. Mais ça se sent par du, mais ça se sent plus par le non-dit que par le dit.  
[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].*

Et il ne semble pas qu'il y ait eu, dans les entretiens étudiés des cas de ruptures. Mais pour autant, tous les accompagnateurs n'ont probablement pas le même degré de sensibilité quant à la capacité de « sentir ce qu'exprime le non-dit » à laquelle fait référence Maud.

Trois facteurs semblent intervenir dans la considération à avoir de ces qualificatifs et dans la façon dont les accompagnateurs en font usage:

- Le caractère tranché ou nuancé de l'adjectif, de la formulation et du contexte d'emploi
- La force d'affirmation dans son expression orale
- Le degré d'espérance à voir évoluer un trait de caractère jugé insatisfaisant

L'expression de ces qualificatifs questionne donc la posture des accompagnateurs, avec toujours le compromis à trouver pour eux entre dire, respecter l'accompagné et reconnaître la maîtrise limitée de son activité (la situation est dynamique). Les caractères bienveillants et l'espérance confiante dans l'adaptation qui accompagnent la formulation de ces qualificatifs sont des variables qui conditionnent la qualité de la relation et l'engagement final des accompagnés.

### **16.13.8 Bibliothèque d'invariants**

Les entretiens analysés fournissent des invariants qui sont recensés dans les tableaux en annexes (cf. Annexes B : Invariants mobilisés par des accompagnateurs, p.804). La plupart d'entre eux ont été exploités et présentés dans les schémas des activités des accompagnateurs. Le tableau des repères génériques pour établir un diagnostic présente une organisation des plus importants de ces invariants.

La structure des règles d'action est majoritairement de deux types :

- Si l'accompagné satisfait à tel indicateur, alors l'accompagnateur devrait ...
- Si l'accompagnateur a telle intention, alors l'accompagnateur devrait...

Les champs conceptuels de chacun des accompagnateurs se complètent. Les cas de règles d'action s'opposant ou incompatibles sont rares.

Les invariants peuvent traiter de questions très globales ou de points de détails.

Un entretien comme celui de Francis et d'Isabelle qui a été long et riche en diversité de thèmes et intensité des échanges permet d'identifier près d'une centaine d'invariants. Les entretiens avec Maud en délivrent également une centaine. Il serait trop rapide d'en déduire que c'est le nombre suffisant pour conduire un entretien. Mais ce comptage indique, a contrario, que les accompagnateurs ne manipulent probablement pas des milliers d'invariants. Encore faudrait-il, cependant, que les invariants décomptés soient de nature homogène. Ce qui n'est pas le cas. Ils peuvent être composés d'autres invariants en nombre différents de l'un à l'autre.

Le tableau des repères génériques pour conduire un diagnostic propose une organisation de propositions tenues pour vraies et de règles d'action en les associant à des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques.

Chaque ligne du tableau fait elle-même référence à d'autres concepts. Savoir conduire un entretien d'accompagnement ne se limite pas à l'énonciation de ces seuls invariants, mais à la maîtrise suffisante des champs conceptuels correspondants.

### **16.13.9 De l'usage de la cohérence**

La conduite de l'entretien mobilise de nombreuses variables comme elles ont été identifiées ici. Les traiter dans un temps contraint et dans une situation dynamique nécessite une gestion de compromis et un arbitrage de priorités. Le concept de cohérence contribue à cette gestion au sein des différentes activités dans l'entretien.

### **16.13.9.1 Modalités d'usage de la cohérence**

Le concept de cohérence trouve des applications notamment dans :

- Le diagnostic
- Le contrôle
- L'anticipation dans la recherche d'une ou de plusieurs évolutions de contenu d'une composante
- L'invitation à la remise en cause
- Les intentions

#### **16.13.9.1.1 Le diagnostic :**

La fonction de diagnostic jouée par la cohérence est travaillée à l'aide de la question : est-ce que les différentes informations considérées forment une unité cohérente ?

Dans une fonction de diagnostic, les liens logiques qui peuvent être tissés entre différentes composantes (permettent-elles de réaliser les motivations profondes et les buts ? sont-elles adaptées à la situation ? les résultats et les sentiments d'intégrité rendent-ils crédibles l'adaptation aux situations et le choix des buts ?, etc.) confortent le bienfondé de chaque composante. Pouvoir établir ce diagnostic n'est jamais certain puisque l'accompagnateur n'est pas à la place de l'accompagné. Il n'a que quelques informations et que quelques minutes pour apprécier le travail d'un trimestre, le projet de plusieurs années... L'usage de la cohérence pallie la quantité d'information par la mise en évidence de liens fonctionnels indispensables à la bonne adaptation du système de maîtrise des situations de l'accompagné. Le degré de cohérence entre les valeurs des composantes de ce système est nécessaire, et suffit, à donner un degré de confiance dans la capacité de l'accompagné à maîtriser les situations considérées.

#### **16.13.9.1.2 Le contrôle:**

La cohérence peut servir de contrôle à l'action de l'accompagnateur. Cet usage répond à des questions comme :

- Est-ce que l'information acquise est suffisante pour que se dégage la cohérence/non-cohérence du système de l'accompagné ?
- Compte-tenu des informations disponibles, quelles sont celles manquantes qui permettraient de mettre à jour la cohérence/non-cohérence du système de l'accompagné ?
- Est-ce que le degré de cohérence trouvé est suffisant pour ne pas se préoccuper plus de ce domaine ?

Car la cohérence peut aider l'accompagnateur à se passer d'information. Si l'intention d'un accompagné est claire et que ses résultats sont bons, il est probable que les ressources soient adaptées et que les représentations soient pertinentes. Un questionnement rapide sur ces champs peut suffire.

Le contrôle s'effectue aussi par la prise en compte de la force argumentative des liens, ou de quelques liens. Pour reprendre l'exemple précédent, que l'accompagné qualifie ses résultats de bons sans autre argument n'aura pas le même poids que s'il y ajoute une lettre de félicitation de son tuteur ou d'un client. Plus la force argumentative d'un lien sera établie et plus l'accompagnateur pourra en déduire le degré de cohérence des autres composantes en s'y rapportant, et en ajustant le niveau d'information à ce qu'il juge suffisamment démonstratif pour poser son diagnostic sur la cohérence de l'ensemble. La « force » d'un lien peut comprendre :

- sa qualité logique
- sa pertinence au regard des autres composantes
- le degré de confiance accordé aux informations obtenues et à la démonstration faite avec ces informations

- l'enjeu ou l'impact qu'il peut avoir sur l'équilibre d'ensemble du système

#### *16.13.9.1.3 L'anticipation avec la cohérence potentielle*

La cohérence intervient dans la quête des zones de proche développement - Vygotski, cité par (Pastré et al., 2006)-. La construction du projet professionnel correspond à l'explicitation du choix de zones proximales de développement dans la formulation d'un système de maîtrise des situations dynamiques projeté, et testé à l'aune de sa cohérence potentielle.

Ce concept de cohérence potentielle, ou projetée, permet la distinction d'avec la cohérence constatée dans le passé ou à l'instant de l'entretien. La cohérence projetée a pour moyen de réalisation le plan d'action décrit dans la démarche de projet professionnel.

La prise en compte de la cohérence potentielle s'effectue au travers de question comme : « Si l'intention est... et que les composantes du système sont... alors quelles composantes serait-il logique de faire évoluer et de quelle façon ? ». C'est ce à quoi aboutit la démarche effectuée par Francis avec Isabelle (même si le chemin pris n'a pas été aussi direct). Pour être ingénieur d'affaire, et compte-tenu du diagnostic posé, alors il serait important de faire évoluer les ressources (comportement professionnel : savoir adapter la communication à son interlocuteur) et pour cela il faudrait remanier la composante représentation en adoptant la proposition tenue pour vraie : la communication peut se traiter par d'autres voies que dans l'instauration immédiate d'un rapport de force.

#### *16.13.9.1.4 Une force de remise en cause*

Le concept de cohérence est largement utilisé par les accompagnateurs pour susciter la remise en cause des accompagnés. La première étape est de pointer



l'incohérence pour susciter la prise de conscience et le besoin de changement, puis de chercher des solutions offrant une cohérence potentielle à l'accompagné.

L'argumentaire utilisé auprès de l'accompagné est alors du type : si votre intention est... alors le contenu de telle composante n'est pas cohérent car en voici les effets... Si ce n'est pas cohérent votre maîtrise de ces situations n'est pas assurée, alors, si vous maintenez l'intention, il convient de faire évoluer telle (et telle) composante. Le bénéfice en sera ... avec un gain en cohérence globale (accroissement de la satisfaction) autour d'une meilleure prise en compte et mise en œuvre de vos motivations profondes.

#### *16.13.9.1.5 Un argument puissant*

La cohérence aide l'accompagnateur à fournir un argumentaire à l'accompagné pour enclencher sa remise en cause et pour y persévérer. Le raisonnement proposé est du type : l'évolution de telle composante vous permettra de mieux exploiter telle autre composante, et telle autre... L'accompagnateur met en valeur les liens tissés pour construire la cohérence entre les composantes.

C'est la même force de conviction qui opère devant un recruteur quand l'accompagné est capable de montrer la cohérence de son projet et de sa candidature. Là réside un enjeu important pour les accompagnés : acquérir cette démarche de construction du projet professionnel revient à une compétence de savoir adapter son système de maîtrise des situations dynamiques en assurant le développement de sa cohérence.

L'enjeu ici est d'éviter la phrase sanction : « votre projet ne m'a pas convaincu », ou autrement dit, « il manque, à mes yeux, de cohérence ».

En final, la cohérence démontrée est force de conviction parce qu'elle conduit à la prédiction avec une probabilité forte de :

- L'obtention de résultats
- L'adaptation aux situations
- L'engagement dans la durée

#### *16.13.9.1.6 Un support à l'expression/construction du système d'intentions*

La cohérence peut être utilisée par les accompagnateurs lorsque l'accompagné est dans l'incapacité de nommer son système d'intentions. Car si les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sont en cohérence avec le système d'intention dont les motivations profondes, alors, pour rechercher ces motivations profondes que peine à désigner un accompagné, il est possible d'examiner ses composantes pour en déduire les intentions. Les questions sont alors du type : quelles étaient les intentions qui ont conduit à développer telles ressources ? poser tels actes ? s'inscrire dans telles familles de situation ? éprouver telles satisfactions ? Si l'accompagné présente une cohérence suffisante, les intentions exprimées devraient converger.

Un parallèle est à faire ici avec des démarches communes de bilan de compétence dans lesquelles il est proposé à l'accompagné d'identifier ce qu'il aime faire, ce qu'il sait faire et ce qu'il veut faire (Serreau, 2013). Les points de convergence dans les réponses à ces trois questionnements fournissent alors des éléments clés pour la construction du projet de l'accompagné. En fait, « ce que je veux faire » correspond au système d'intentions, « ce que j'aime faire » au contrôle d'adaptation, et « ce que je sais faire » aux ressources/familles de situation/actes. La convergence correspond à des points de grande cohérence. Le concept de cohérence appliqué au système de maîtrise des situations dynamiques fournit ainsi un fondement conceptuel à la démarche « ce que j'aime, je veux, je sais faire ».

#### **16.13.9.2 Des sources d'incohérences majeures**

La cohérence, au regard de ce qu'il en est dit des accompagnateurs et de ce qu'en font les accompagnés, apparaît comme un moteur humain profond. Ce constat s'inscrit dans la logique de la place du sentiment de cohérence au sein des sentiments constitutifs de l'identité (Mucchielli, 2009). De ce fait, pointer l'incohérence peut toucher profondément l'accompagné. Cela peut aussi mettre en cause une stabilité acceptée comme médiocre, mais obtenue par des accompagnés au prix de leurs trajectoires passées et d'équilibres dans lesquels ils trouvent une satisfaction suffisante. Pointer l'incohérence, c'est remettre en cause cette stabilité trouvée, les choix opérés, les bénéfices de la position adoptée, pour une perspective inconnue : intentions réajustées à des motivations profondes qui parfois font peur ou sont ignorées, représentations nouvelles qui changent le regard et la relation au monde, situations inconnues, ressources à acquérir et actes dont l'efficacité n'est pas démontrée et qui sera à faire reconnaître par l'environnement (la dimension sociale de la compétence). La promesse de satisfaction associée à une adaptation peut apparaître aux accompagnés comme aléatoire, et le risque que fait encourir de tels changements peut sembler ne pas valoir la peine.

Dans ces considérations, le travail sur l'incohérence est un travail qui nécessiterait de la part des accompagnateurs savoir-faire et respect de l'accompagné. Il exige de doser l'information et le temps, pour ne pas brusquer mais aider à la réflexion et aux choix.

Ce n'est pas toujours ce qui est observé dans les données. Par exemple, les accompagnateurs sollicitent peu, dans leur ensemble, l'expression des motivations profondes des accompagnés. De ce fait, ils ne peuvent pas s'appuyer dessus dans l'entretien, alors que la cohérence est construite autour de ces motivations profondes. Des risques d'incompréhension, d'erreurs et de maladresses en découlent. Si les

accompagnateurs ne prennent pas le temps de la rencontre des accompagnés dans leurs motivations profondes, ils maintiennent les échanges à un niveau plus superficiel, en suscitant une réflexion peu engageante chez les accompagnés. La cohérence risque alors d'être traitée à un niveau de surface, sauvegardant les apparences. Les accompagnateurs courent dans ce cas le risque d'actions inappropriées. Et c'est là un enjeu pour la formation des accompagnateurs.

Parmi les principales sources d'incohérence auxquelles se heurtent les accompagnateurs dans les cas analysés figurent :

- Les intentions masquées
- Les intentions conflictuelles
- Les intentions changeantes
- Les intentions inconnues
- Les dénis
- Les manques de lucidité
- Les contenus de composante à forte valeur ajoutée qui demeurent inexploités (doivent-ils l'être ? pourquoi sont-ils laissés de côté ?)
- Les incohérences à des niveaux plus globaux :
  - Projet de formation incohérent
  - Equilibres avec les autres pans de la vie

#### *16.13.9.2.1 Les incohérences liées au système d'intentions*

L'explicitation et la stabilité du système d'intention de l'accompagné sont déterminantes pour la conduite de l'accompagnement.

##### *16.13.9.2.1.1 Les intentions masquées*

L'incohérence apparaît dans l'incapacité à expliquer certains actes au regard d'autres composantes du système de maîtrise des situations dynamiques (cf. le choix d'une option qui n'est pas relative à la fonction ciblée par l'accompagné ; l'explication découverte par Maud est que l'accompagné envisage ensuite une reprise d'études pour se spécialiser dans le domaine de la fonction ciblée).

Les intentions masquées peuvent trouver leur origine dans un souci de protection à l'égard du tuteur ou de l'accompagnateur. Le cas le plus symptomatique est l'intention de ne pas rester dans l'entreprise d'accueil. Faut-il le dire au tuteur ? Et le dire à l'accompagnateur, n'est-ce pas courir le risque qu'il en parle au tuteur ? Un accompagnateur trop intrusif pourrait aussi susciter ce type de réaction de protection.

L'intention peut être masquée, délibérément ou non, parce que l'accompagné n'en parle pas. Parfois, il cherche à tromper. C'est le cas du mensonge évoqué par Sylvie (mais le contexte de cette information ne permet pas de déterminer s'il s'applique au système d'intentions).

Des pistes de traitement sont la mise en place des conditions de la confiance et questionnements par l'accompagnateur.

#### *16.13.9.2.1.2 Les intentions conflictuelles*

L'entretien entre Francis et Isabelle fournit un exemple d'intentions conflictuelles : Isabelle en évoque au fil de l'entretien de multiples. La résolution de cette difficulté s'est trouvée dans la prise en compte d'un besoin de relations sociales, projeté d'abord dans l'idée d'études de médecine et incorporé dans le projet engagé en final dans la perspective d'une fonction d'ingénieur ayant une dimension plus relationnelle.

#### *16.13.9.2.1.3 Les intentions changeantes*

Isabelle, lors de son entretien avec Francis en a également fourni un exemple. C'était le signe d'un malaise, d'un doute sur la capacité à atteindre le but initial et sur le bienfondé de l'orientation. Le sentiment d'efficacité (Bandura, 2007) et l'ancrage

dans des motivations suffisamment profondes ont été l'objet du travail de Francis. (cf. le message « Tu es sur la bonne voie », l'accord pour un changement d'entreprise et l'incorporation de la fibre relationnelle au projet).

#### *16.13.9.2.1 Les intentions inconnues*

Des accompagnés peinent à formuler leurs motivations. Ils manquent d'envie ou ne se sont jamais posés la question de les identifier. Le travail évoqué précédemment sur la construction du système d'intention correspond à ce type de diagnostic.

#### *16.13.9.2.2 Déficits de représentation : manque de lucidités et dénis*

Les déficits de représentation correspondent à une prise en compte insuffisante ou biaisée des paramètres de la situation. Ils touchent aussi la représentation qu'a un accompagné de lui-même. Ces incohérences passent par l'expression de représentations mal adaptées aux situations. Par exemple, des accompagnés peuvent ne pas reconnaître leurs mauvais résultats, ou les limites d'un comportement. Ces représentations vont ensuite se manifester dans des prises de décision incohérentes avec les autres composantes (persévérer dans sa vision de la situation au point de mettre en péril l'obtention du diplôme).

Le manque de lucidité peut provenir d'un manque d'expérience, et alors le conseil donné par les accompagnateurs est d'aller rencontrer telle ou telle personne, ou de tester telle situation.

Le manque de lucidité peut être accompagné de dénis. L'imaginaire incontrôlé et la vanité (Diel, 1991) fournissent des explications à ces comportements. Le discours a peu de chance d'aboutir et les accompagnateurs privilégient la mise en situation de l'accompagné.

Dans les deux cas, la voie privilégiée est ainsi la confrontation à la réalité des situations.

#### *16.13.9.2.3 Contenu de composante laissé de côté*

Le contenu d'une composante laissé de côté mérite l'attention des accompagnateurs, surtout lorsqu'il présente une valeur ajoutée forte pour l'environnement.

Le potentiel relationnel inexploité d'une Isabelle collée à son écran d'ordinateur dans sa première entreprise avait interpellé Francis. Derrière ce constat se cachait une prise en compte insuffisante des motivations profondes et une sous-exploitation des ressources relationnelles (même si elles nécessitaient encore des adaptations). L'exploitation d'une variable laissée de côté est susceptible de renforcer la cohérence de l'ensemble, et sa non-exploitation peut être source de frustration ou de fragilité face aux difficultés, comme le montre le cas d'Isabelle.

#### *16.13.9.2.4 Cohérence et équilibres de vie*

Si pour Isabelle le travail sur le projet a confirmé l'orientation, à l'inverse pour Elodie il s'est agi d'une réorientation. Dans ce dernier cas, le pronostic laissait entrevoir de grandes difficultés pour obtenir le diplôme. Elodie a remanié son système d'intention en se motivant pour une fonction de technicien supérieur.

Ces deux cas illustrent que dans la visée d'accompagnement, développer l'autonomie de l'accompagné se conjugue avec développer la cohérence de son système de maîtrise des situations dynamiques.

La gestion de la cohérence de leurs systèmes de maîtrise des situations incombe aux accompagnés. Les accompagnés posant le choix de s'inscrire dans la formation d'ingénieur considérée, affichent une intention majeure : devenir ingénieur. La mission des accompagnateurs est d'aider à la réalisation de ce but. Le moyen consiste au développement du système de maîtrise des situations dynamiques en cohérence avec l'intention de devenir ingénieur.

Parfois, il s'avère que la formation d'ingénieur n'est pas le lieu du développement de la cohérence d'un accompagné, en général parce que les ressources ne suivent pas ou que l'intention ne tient pas.

La réorientation vise alors à retrouver des chemins de développement de la cohérence pour l'accompagné, par le choix de buts réaménagés et de nouvelles situations pour réaliser ces buts. Dans cette logique, le projet de devenir ingénieur n'est qu'un moyen au regard d'un but d'un niveau encore plus global et général qui pourrait être le projet de vie, ou du moins l'instance qui coordonne les différents pans de la vie et en gère la cohérence. La cohérence semble donc aussi pouvoir être examinée au regard d'un niveau de but. Autrement dit, il est concevable d'avoir un ingénieur qui obtienne le diplôme mais qui se réoriente trouvant davantage de cohérence encore dans une nouvelle orientation.

Maud, déclarant qu'elle s'attachait à ce que l'accompagné puisse faire ce qu'il souhaitait de sa vie, prend un positionnement qui dépasse la seule formation d'ingénieur de l'accompagné. Elle utilise le prétexte de la formation d'ingénieur pour lui fournir les outils pour développer de la cohérence dans les autres pans de sa vie. Par ce positionnement, elle ouvre la possibilité d'une réorientation. Offrant cette liberté aux accompagnés, elle s'assure de leurs motivations profondes et de construire avec eux un projet de développement des plus cohérents.

### **16.13.9.3 Traiter de l'incohérence / de l'insatisfaction**

Au regard de ce qui précède, le traitement d'un écart d'incohérence majeure mérite une attention particulière.

Traiter de l'incohérence majeure, c'est traiter d'une insatisfaction profonde, signal d'alerte du contrôle d'adaptation quant à la cohérence du système.



Les adaptations qui en résultent, sont, pour les cas observés et selon les différentes composantes du système :

- Buts et intentions : renforcement, incorporation, report, renoncement
- Représentations : modification, substitution, ajout, retrait de propositions tenues pour vraies ; diversification des points de vue
- Ressources : approfondissement, diversification, abandon
- Situations : approfondissement, diversification, abandon

Le traitement s'effectue souvent par un réaménagement de plusieurs composantes comme cela a été le cas pour Isabelle avec un changement de situation (l'entreprise), de but (la fonction cible), de ressources (l'évolution comportementale).

Les actions d'invitation à la remise en cause sont identiques à celles déjà présentées.

#### ***16.13.9.4 Cohérence et expertise de l'accompagnateur***

Les liens établis ici entre le travail des accompagnateurs et la cohérence montrent l'intérêt de l'exploitation de ce concept dans la conduite des entretiens d'accompagnement. L'effet d'intégrer la cohérence autour des motivations profondes devrait jouer dans les entretiens sur:

- Rapidité et fiabilité des diagnostics
- Qualité des solutions
- Pérennité des solutions
- Satisfaction des accompagnés et des employeurs à termes
- Respect des accompagnés

La cohérence me paraît offrir une entrée explicative utile pour la formation des accompagnateurs. Le développement de la cohérence du système de maîtrise des situations dynamiques propose un ensemble de composantes à travailler avec

l'accompagné et fournit en cela un guide à l'accompagnateur novice. La conceptualisation qu'elle apporte sur une partie de cette activité devrait aider à s'en saisir et à cristalliser l'expérience. En ce sens, elle pourrait aider à développer l'expertise.

La cohérence demeure subjective au sens où l'accompagnateur est seul et ne peut pas tout évaluer. Pour les accompagnateurs experts qui ont construit un système de traitement des informations qui leur permet de disposer des variables et indicateurs, et de leur agencement pour juger ou non d'incohérence, leur jugement est pragmatique (Pastré, 2011). C'est particulièrement vrai pour :

- L'établissement des liens entre composantes, et le diagnostic de leur pertinence et de leur poids dans l'équilibre d'ensemble
- La prise en compte de l'ensemble des composantes et l'identification des traits saillants

#### **16.13.9.5 Cohérence de l'accompagnateur**

La cohérence peut s'appliquer de même aux accompagnateurs dans leurs propres gestions des situations d'entretien.

Les accompagnateurs observés présentent des buts cohérents avec les familles de situation et les actes posés. Les entretiens montrent qu'ils ont des satisfactions dans ce qu'ils font.

L'analyse des compromis et des sentiments d'adaptation met en évidence une gestion des risques et de l'action qui vise à atteindre les buts tout en préservant l'intégrité des accompagnateurs, avec une optimisation de la vigilance et du traitement de l'information suffisante. Ces caractéristiques correspondent à la fois à celles de la maîtrise des situations dynamiques (Amalberti, 2013) et à la recherche d'une

adaptation à la situation rencontrée, source de cohérence, au moins au niveau de l'action court terme.

Des risques d'incohérences pourraient apparaître dans le manque de formation des accompagnateurs (défauts de représentation, manque de ressources) et dans des pratiques pouvant gagner à davantage de prise de recul à l'aide d'une conceptualisation plus développée. La maîtrise d'une plus grande variété d'invariants aiderait les accompagnateurs à accroître la nuance de certains diagnostics et à ajuster plus finement les règles d'action au besoin des accompagnés.

#### **16.14 Conduite de l'entretien d'accompagnement : synthèse**

La conduite de l'entretien d'accompagnement, telle qu'elle vient d'être observée et décrite, vise au développement cohérent du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné dans une perspective d'exercice du métier d'ingénieur. La conduite de l'entretien d'accompagnement par l'accompagnateur se compose de plusieurs sous-activités : introduction et conclusion, diagnostic et invitation à une adaptation, pilotage de l'action. Le diagnostic et l'invitation à une adaptation sont l'objet d'itérations afin de couvrir les domaines de l'entretien (situations en école, en entreprise et projet professionnel).

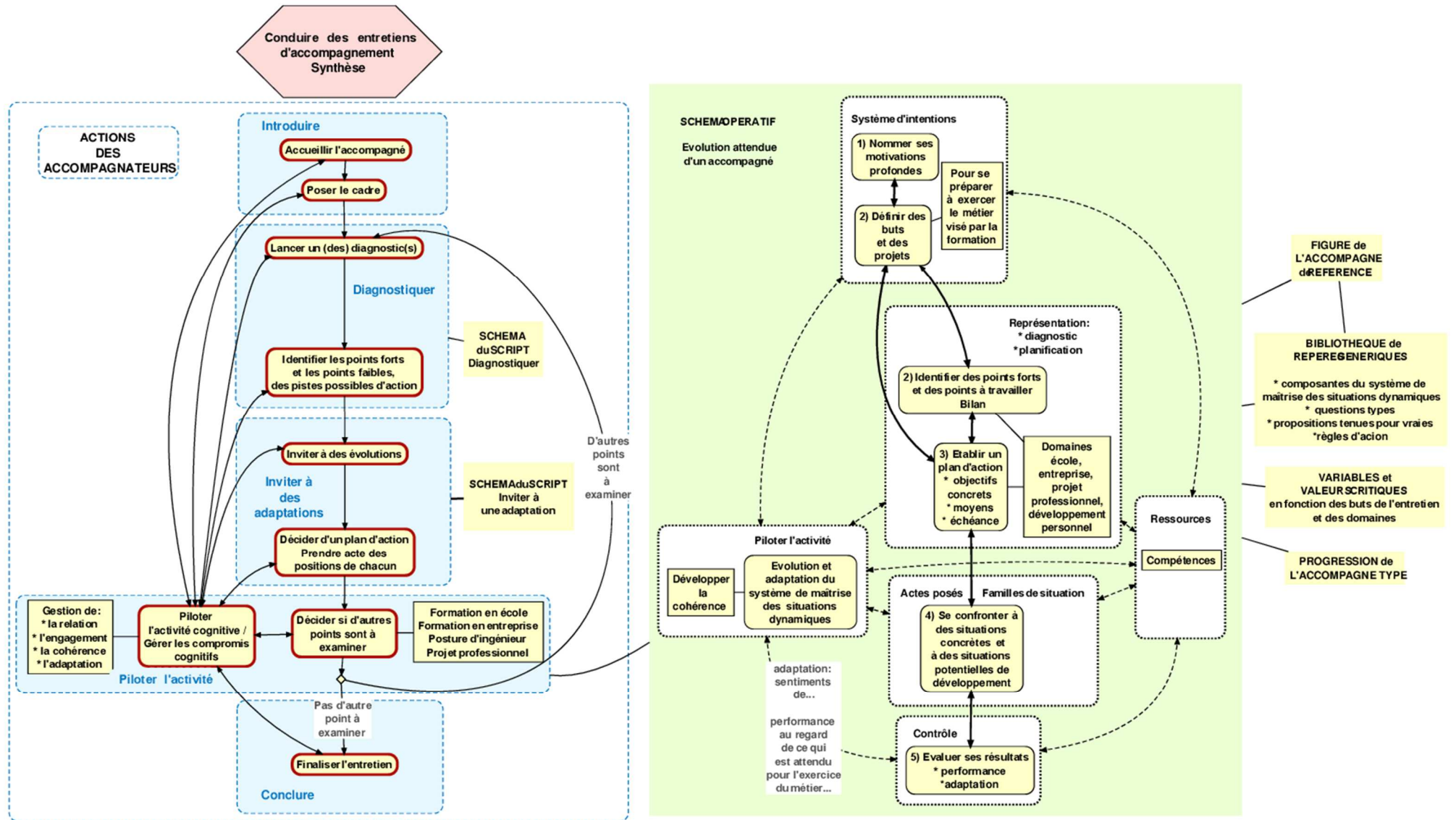
La conduite du diagnostic s'appuie sur un schéma opératif qui fournit des entrées possibles à une bibliothèque d'invariants, dont les traits saillants ont été décrits dans le tableau « repères génériques pour établir un diagnostic ».

La sous-activité susciter une adaptation fait l'objet d'un ensemble de propositions tenues pour vraies et de règles d'action présentées dans les schémas ...

Le pilotage s'appuie en particulier sur le concept de cohérence du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné et la prise en compte des sentiments de... pour orienter son action et gérer les compromis cognitifs.

La figure qui suit propose, en synthèse, une représentation de l'organisation de l'activité des accompagnateurs autour des concepts identifiés dans l'analyse des entretiens observés (Figure 27 Conduite des entretiens d'accompagnement: synthèse II, p.713). Une nouvelle fois, je tiens à préciser que ce type de figure ne peut rendre compte des interactions permanentes entre les différentes variables et concepts y figurant, ni de leur dynamique.

Figure 27 Conduite des entretiens d'accompagnement: synthèse II



## 17 PARTIE VIII : CONCLUSION

Les observations effectuées et les analyses menées ont permis de mettre en évidence des schèmes de la conduite de l'entretien des accompagnateurs. Ces résultats et les perspectives qu'ils offrent au regard de la professionnalisation des accompagnateurs vont maintenant être synthétisés et présentés.

### 17.1 Les résultats

Les apprentis, accompagnés dans les entretiens étudiés, se trouvent, dans leur parcours de formation, au sein d'une situation dont des caractères dynamiques sont identifiables dans les analyses effectuées :

- la durée est de trois ans, le temps est donc limité ; cependant le but essentiel concerne l'après formation : exercer la fonction visée
- l'alternance entreprise/école (65% du temps de la formation en entreprise) impose une gestion du temps rigoureuse et la capacité de passer d'un environnement à un autre
- l'entreprise a ses propres contraintes et priorités, parfois incompatibles avec celles de l'école
- le tuteur en entreprise constitue une variable importante de la réussite du parcours, avec des caractéristiques qui varient de l'un à l'autre :
  - sens pédagogique
  - qualité de la relation avec l'apprenti
  - disponibilité
  - intérêt des missions confiées
- l'obtention du diplôme est conditionnée par la réussite aux épreuves d'évaluation :
  - elles concernent des domaines très différents :

- sciences
  - anglais
  - méthodes industrielles et technologies
  - management
- elles se déroulent selon des modalités différentes
  - devoirs
  - soutenances orales et rapports écrits de projets ou de stages
  - activités en entreprise
- elles sont évaluées par des acteurs différents :
  - enseignants
  - professionnels
  - tuteurs
- elles sont validées par le jury des études
- la formation s'effectue en relation avec des acteurs multiples avec lesquels il faut savoir composer : promotion d'apprentis, enseignants, collègues de travail et tuteur ; de même, au moins deux lieux structurent les activités, l'école et l'entreprise, avec leurs cultures, domaines d'expertise, etc.
- la formation vise à rendre capable l'apprenti de maîtriser les situations d'un ingénieur chef de projet, situations dynamiques qui nécessitent de conjuguer le temps, des ressources matérielles, financières et humaines, la qualité, et de coopérer et coordonner les activités de multiples interlocuteurs en vue du but poursuivi par le projet

Face à cette situation, les apprentis observés, à leurs débuts en formation :

- connaissent peu en quoi consiste l'exercice d'une fonction d'ingénieur
- se sont orientés vers la formation de façon souvent peu étayée

- peuvent ne pas savoir (leur nombre peut être significatif) comment :
  - s’y prendre pour développer les compétences et la posture d’un ingénieur, au-delà des seuls apprentissages académiques
  - se préparer à passer les entretiens d’embauche et à choisir un poste susceptible de leur convenir
  - s’orienter au sein du dispositif, se préparer aux étapes de la progression pédagogique et satisfaire aux exigences du système d’évaluation de l’école
  - gérer le temps dont ils disposent, apprécier la charge de travail nécessaire et anticiper les échéances
  - relier les différentes dispositions pédagogiques avec les attendus professionnels
  - utiliser et négocier leurs missions en entreprise pour satisfaire aux demandes de l’école, consolider leur projet professionnel et entrer dans les meilleures dispositions possibles sur le marché du travail
  - définir et utiliser toutes les possibilités de choix dont ils disposent (options, projets, séjour à l’étranger, vie associative, etc.) pour consolider leur projet professionnel et satisfaire en même temps aux exigences du système d’évaluation de l’école

Les accompagnés sont ainsi peu formés face à une situation dont l’issue n’est pas certaine, et qui répond aux critères des situations dynamiques :

- des facteurs multiples
- des processus dotés de temps de réponse lents (les évaluations de fin de trimestre ou semestre, les entretiens semestriels, par exemple)



- des effets qui ne sont pas immédiats ou directs (par exemple, l'évaluation par des intermédiaires comme les professionnels d'un projet qui est achevé)
- des champs de supervision et de contrôle vastes de par les domaines et la perspective temporelle concernés
- des transformations propres aux accompagnés qui suscitent des remises en cause et passent par des processus souvent inexplorés pour eux
- une accessibilité réduite au processus de formation dont ils ne découvrent la réalité profonde qu'en l'expérimentant

L'accompagnement est une réponse du dispositif pédagogique pour aider les accompagnés à maîtriser toutes ces variables de situation.

Il est lui-même caractérisé par :

- une durée limitée (de l'ordre 45mn à une heure)
- une fréquence de trois entretiens individuels sur 3 ans
- un cadre prescriptif proposant la réalisation d'un bilan et d'un plan d'action
- un examen des thèmes de la formation en école, de la formation en entreprise, de la posture d'ingénieur et du projet professionnel
- une obligation faite aux accompagnés d'y participer
- les accompagnés avec leurs caractéristiques propres :
  - formation initiale DUT, BTS, licence, classe préparatoire
  - domaines de formation initiale
  - connaissance de l'entreprise
  - mission, entreprise d'accueil, tuteur
  - projet personnel dont les fonctions et secteurs d'activités ciblés
  - traits de tempérament
  - expériences antérieures

Les accompagnateurs, de leur côté :

- ne connaissent pas nécessairement les accompagnés en dehors des entretiens, mais peuvent aussi les rencontrer régulièrement dans d'autres activités de formation
- ont exercé une fonction d'ingénieur pour les trois-quarts d'entre eux
- ont des anciennetés très différentes dans la pratique de l'accompagnement et le suivi du dispositif de formation concerné
- n'ont pas tous été formés à l'accompagnement

Ces paramètres conduisent à considérer la situation d'entretien d'accompagnement comme une situation dynamique, dans laquelle les accompagnateurs disposent d'un temps court pour agir sur les accompagnés en vue de les aider dans des processus longs, leurs apprentissages. Les accompagnés ont bien sûr leur propre autonomie et les accompagnateurs n'ont pas la maîtrise des actions évoquées pour les accompagnés. Les temps de réponse sont longs (l'examen des plans d'action en entretien se fait une fois par an). La nature des transformations opérées est complexe et les accompagnateurs ne disposent que d'une faible visibilité sur les processus impliqués et engagés. Le temps de l'action des accompagnés est différent du temps de l'entretien. Il s'étale sur la durée de la formation, avec des perspectives au-delà. L'action des accompagnateurs peut avoir des effets au-delà du temps de la formation.

En définitive, les situations d'entretien observées sont des situations où les deux acteurs ont un accès limité aux processus en jeu. Les accompagnés ont une faible connaissance du dispositif de formation et de ses effets. Les accompagnateurs n'ont qu'une connaissance réduite des accompagnés et de leurs capacités et situations d'apprentissage. De cette fragilité commune naît l'impératif de coopération nécessaire à la réussite de l'entretien d'accompagnement.

La conduite des entretiens d'accompagnement observés peut donc être considérée comme la maîtrise d'une situation dynamique ayant pour objet d'aider les accompagnés dans la maîtrise des situations dynamiques liées à leur formation.

Le but poursuivi, conjointement avec l'accompagné, correspond donc à l'adaptation, cohérente, du propre système de maîtrise des situations dynamiques de ce dernier. L'adaptation envisagée est systémique et le concept de cohérence en guide la réalisation. Cette adaptation conduit les apprentissages et engendre le développement de l'autonomie dans de nouvelles situations pour les accompagnés. Dans quelques cas, l'adaptation envisagée n'est pas réalisable, pour des raisons diverses, et ces accompagnés réorientent, volontairement ou contraints, leurs intentions vers d'autres métiers.

La conduite de l'entretien met en œuvre cinq sous-activités : l'introduction, le diagnostic, l'invitation à l'adaptation, la conclusion et le pilotage de l'ensemble. Les activités de diagnostic et d'invitation à l'adaptation sont itératives, examinant tour-à-tour les thèmes de la formation en école, de la formation en entreprise, du projet professionnel, de la posture professionnelle. L'activité de pilotage est, elle, transversale. Des interactions systémiques régissent le séquençage et le déroulement de ces activités.

Le concept de cohérence du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné joue un rôle important dans les activités de diagnostic étudiées. Les systèmes de maîtrise des situations dynamiques mis en évidence dans ces activités sont composés de variables :

- le système d'intention et de buts, incluant les motivations profondes
- les représentations, y compris les diagnostics, anticipations et planifications
- les familles de situations

- les actes réalisés
- le contrôle, s'effectuant selon les deux variables de contrôle de l'action et de contrôle de l'adaptation
- les ressources, y compris les traits de tempérament et les valeurs
- le pilotage, traitant de la prise de décision et de la gestion des compromis dont ceux relatifs à la gestion des risques, du temps, de l'engagement, des relations, des apprentissages et de la cohérence

Le concept de cohérence définit ce en quoi les composantes font effectivement système. Il met à jour ce qui unifie ces composantes et offre une probabilité satisfaisante d'efficacité de l'action et d'adaptation du système dans le temps.

Le degré de cohérence du système est apprécié par l'examen des liens qui relient les différentes composantes du système de maîtrise des situations dynamiques. Cette évaluation des liens considère qu'il y a cohérence quand :

- Les valeurs des variables associées aux composantes du système permettent la réalisation des motivations profondes
- Les intentions sont clairement identifiées, unifiées et hiérarchisées
- Les composantes sont adaptées les unes aux autres
- Des liens « logiques » peuvent être tissés entre elles
- Il est possible de prédire avec une probabilité suffisamment forte la réalisation efficace des intentions dans les situations considérées
- Il est possible de prédire une capacité satisfaisante du système à s'adapter face aux aléas et au temps, notamment en raison de son appui sur les motivations profondes et de la trajectoire d'évolution de ce système

- L'état présent du système peut être expliqué, en particulier en s'appuyant sur une continuité avec son passé, à défaut il est possible d'expliquer les causes de la discontinuité et le traitement qui en est fait
- L'état futur du système peut se déduire dans une continuité avec son état actuel, et d'éventuelles prévisions de discontinuité sont expliquées et traitées
- Le système paraît adapté à son environnement

La cohérence du système se construit en prenant fondation dans les motivations profondes. Son existence et son développement sont sources de satisfaction pour l'accompagné.

La quête de cohérence guide le diagnostic et les adaptations qui en découlent.

Outre le concept de cohérence, les accompagnateurs observés mobilisent implicitement une figure de l'accompagné de référence affectant aux variables du système de maîtrise des situations dynamiques les valeurs d'un accompagné type sur la voie de la réussite à la formation. Cette figure constitue un répertoire des propositions tenues pour vraies décrivant cet accompagné de référence. Les actions des accompagnateurs permettent également de mettre en évidence l'usage d'un schéma opératif qui décrit, sous la forme d'étapes, le parcours d'un accompagné dans la construction du projet professionnel et de sa réalisation.

Pour instruments, les accompagnateurs utilisent des questions types, adaptées à l'exploration de chacune des composantes du système.

Les liens établis par la configuration en système de maîtrise des situations dynamiques permettent d'établir une bibliothèque des repères génériques pour la conduite du diagnostic. Cette bibliothèque classe, par composante du système, les questions, les propositions tenues pour vraies (issues de la figure de référence de

l'accompagné) fournissant les indicateurs d'un état satisfaisant et les règles d'action possibles en cas d'état jugé non satisfaisant.

Mobilisant ces différents invariants, l'activité de diagnostic se réalise selon une organisation dont un modèle peut être dressé sous la forme d'un script.

Découlant du diagnostic, l'invitation à l'adaptation est une sollicitation des accompagnateurs envers les accompagnés pour leur proposer les ajustements de leur système de maîtrise utiles à la réalisation des buts qu'ils poursuivent. Ces invitations nécessitent la gestion de compromis entre le maintien d'une qualité relationnelle suffisante avec l'accompagné qui permette la coopération, la formulation des adaptations jugées utiles par l'accompagnateur et le respect de l'accompagné (non-intrusion d'autorité de l'accompagnateur notamment). Elles visent l'appropriation finale par les accompagnés des invitations proposées et leur engagement dans des actions d'adaptation auxquelles ils adhèrent.

L'analyse des invitations à l'adaptation a pu, elle aussi, donner lieu à une modélisation selon un script.

En vue de maintenir les conditions nécessaires aux adaptations des accompagnés, toutes les activités conduites dans l'entretien se font avec une attention permanente à la qualité de la relation et à l'engagement des accompagnés.

La coopération entre les accompagnés et leurs accompagnateurs vise l'adaptation aux situations du métier nouveau. Elle peut être aussi l'occasion du transfert, vers les accompagnés, de la compétence des accompagnateurs en matière de gestion de l'adaptation. La visée et la répercussion dépassent alors les objectifs courts et moyens termes du cadre de la formation pour embrasser une perspective d'acquisition de schèmes pour conduire les adaptations tout au long de la vie.

Les activités introductives et conclusives participent à la mise en place des conditions favorables à la relation et à l'engagement, pour l'entretien concerné (en introduction) ou dans une perspective future (en conclusion). Elles mobilisent des invariants spécifiques.

Le pilotage effectué par les accompagnateurs observés coordonne les activités précédentes. Outre les concepts déjà présentés ci-avant, cette activité mobilise des valeurs et variables critiques qui peuvent être classées selon les intentions de l'entretien et ses thèmes. Le moment dans la formation et le temps disponible dans l'entretien sont également des variables importantes de gestion de l'activité. La fonction de pilotage est l'objet de la recherche de compromis. Partant de l'hypothèse qu'une différence entre une intention, ou une attente, d'un accompagnateur et la réalité d'une situation peut susciter l'émergence d'un sentiment, l'analyse des sentiments évoqués par les accompagnateurs, de leur contexte situationnel et des buts associés ont permis de mettre en évidence certains de ces compromis. Selon cet inventaire, les accompagnateurs observés traitent des compromis dans au moins quatre grandes familles :

- Le niveau d'attentes à avoir à l'égard de l'accompagné qui soit suffisant pour assurer sa réussite (à quel niveau placer le contrat de performance de l'accompagné ?)
- L'entretien d'une relation de qualité suffisante pour permettre un travail efficace dans le respect de l'accompagné
- Le niveau d'engagement exercé dans un entretien, à l'égard d'un accompagné, y compris en prenant en compte la gestion de l'ensemble des entretiens et des accompagnés (à quel niveau placer son contrat de

performance d'accompagnateur, en adéquation avec sa conscience professionnelle, mais aussi sa fatigue, etc. ?)

- La gestion des spécificités de la personne de l'accompagnateur, en tant qu'être humain dans une situation de travail (besoin d'être utile, de ne pas mettre à mal la relation avec l'accompagné, gestion des accompagnés dont un trait de tempérament insupportable, etc.) ?

A l'occasion de ces compromis, les sentiments évoqués peuvent être rattachés à des représentations orientées plutôt soit vers le passé, ou le présent ou le futur. Ils semblent informer sur des réglages de vigilance à mettre en œuvre, et qui ont été ici classés en quatre niveaux :

- vigilance maximale : risque d'inadaptation (sentiments d'incompréhension, d'erreur, etc.)
- vigilance à accroître (sentiments de crainte, de doute, etc.)
- vigilance à réduire (sentiments de confiance, d'espérance, etc.)
- vigilance minimale : adaptation avérée (sentiments de plaisir, sérénité, etc.)

A la lumière des analyses effectuées, les sentiments d'adaptation apparaissent comme des informations importantes jouant un rôle de contrôle dans la quête de cohérence, dans la prise en compte de motivations profondes, dans le traitement des compromis et le réglage de la vigilance.

## **17.2 Intérêts des dispositions de recherche**

Les résultats obtenus montrent l'intérêt de spécificités adoptées dans la méthode de recherche employée.

La combinaison des composantes du schème et de celles du système de maîtrise des situations dynamiques s'est avérée complémentaire, les premières nommant des



catégories d'invariant et les secondes mettant l'accent sur les fonctionnalités à assurer par ces invariants.

La demande faite aux accompagnateurs d'exprimer ce en quoi les situations rencontrées dans les entretiens enregistrés avaient particulièrement sollicité leurs compétences a permis d'accéder rapidement lors des entretiens chercheur/accompagnateur aux schèmes des accompagnateurs en faisant référence à de nombreux entretiens. Cette approche est complémentaire de l'analyse des entretiens accompagnateurs/accompagnés par laquelle s'observe l'activité réelle et la co-construction effective avec les accompagnés.

La modélisation de l'organisation temporelle des invariants au moyen de scripts schématisés de façon standardisée permet une représentation visuelle des schèmes mis en œuvre dans les différentes activités. Les organisations temporelles présentées ne sont que l'une des possibles, mais elles décrivent des points de passage obligé dans les échanges ainsi que, parfois, le séquençage souhaitable ou nécessaire à la succession de certains de ces points.

### **17.3 Perspectives relatives à la professionnalisation des accompagnateurs**

Les schèmes présentés ci-avant dressent le profil de compétences d'un accompagnateur de « référence », issu d'une agrégation des invariants des accompagnateurs considérés. De ce fait, il s'apparente au profil d'un accompagnateur plus expert que ces derniers, car disposant d'une plus grande variété de propositions tenues pour vraies, de règles d'action et d'expériences de situation. Une erreur serait de considérer ce profil comme un standard. D'une part, parce qu'il ne saurait y répondre : par exemple, l'organisation temporelle des invariants modélisée par le recours à des scripts schématisés n'est que l'une des modélisations possibles de l'organisation de ces invariants dans les entretiens. D'autre part, parce que les

accompagnateurs mobilisent aussi des ressources issues de leur expérience spécifique dans le monde du travail. Et aussi, parce que la diversité semble nécessaire si l'on en juge par les incompatibilités mentionnées entre un accompagnateur et un accompagné et le recours à un transfert de l'accompagnement vers un autre accompagnateur.

Des différences dans l'activité des accompagnateurs apparaissent dans les données analysées, comme :

- Maud a, davantage, des intentions et des formules types pour aider l'accompagné à prendre en compte ses motivations profondes et à développer sa responsabilité dans le déroulement de l'entretien ; sa façon d'appréhender l'accompagné apparaît comme la plus holistique
- Francis, avec Isabelle a pris un long temps pour établir un état propice avant d'entrer dans une invitation à l'adaptation (ses entretiens sont parmi les plus longs) ; il mène l'entretien avec précautions et dans un esprit conciliant
- Sylvie est plus tranchée dans ses avis et davantage prête à entrer dans une confrontation
- Félix est rapide (il a les entretiens les plus courts) et pragmatique ; il est celui qui exprime le plus ce qu'il ressent devant les accompagnés, même si cela reste discret

En considérant les enjeux identifiés précédemment de qualité et d'efficacité des entretiens, que pourraient apporter à ces accompagnateurs la connaissance et l'appropriation des schèmes mis en évidence grâce à eux ? Si la réponse à cette question est délicate et mériterait d'être débattue avec eux (ce qui n'a pas été

possible), elle permet de fournir des indications sur ce en quoi la professionnalisation d'accompagnateurs en poste peut, encore, être développée<sup>36</sup> :

- Une conceptualisation accrue de leur activité permettrait probablement à certains d'entre eux de prendre davantage de recul dans leur action :
  - En acquérant une représentation plus globale de l'accompagné au travers d'un modèle d'organisation systémique
  - En offrant des opportunités nouvelles d'investigation et d'invitation à l'adaptation par la prise en considération de nouveaux liens entre composantes et des interactions générales
  - En nuanciant les diagnostics par une vision plus globale de l'accompagné et identifiant mieux les impacts des adaptations à mener
- Un accroissement de fiabilité et d'efficacité
  - En utilisant de façon plus consciente, précise et étayée des concepts et variables critiques qui semblent sous-exploités dans la conduite des entretiens observés comme la cohérence, les motivations profondes, les sentiments d'adaptation
  - En prêtant une attention accrue aux instruments de langage que sont les formules types et en les développant
  - En fiabilisant les scripts de diagnostic et d'invitation à l'adaptation par l'identification des points de passage obligé et en diversifiant les indicateurs et les règles d'action associés

---

<sup>36</sup> Cette professionnalisation n'est pas remise en cause ici, en témoigne la satisfaction qui se dégage des enquêtes et des retours d'accompagnés à des accompagnateurs ; mais l'enquête révèle aussi un cas de souffrance d'un accompagné à l'issue des entretiens ; d'autres compétences auraient-elles permis de l'éviter ?

- En affinant au fil de l'expérience les variables critiques et leurs valeurs

Si ces gains sont envisageables pour des accompagnateurs ayant déjà quelques années de pratique, ils le sont évidemment pour des accompagnateurs débutants. Pour ces derniers, s'appropriier les schèmes décrits ici fournirait une base utile au démarrage de l'exercice de l'activité professionnelle en apportant des repères et des guides, sécurisant ainsi, à la fois pour l'accompagnateur et pour l'accompagné, les premiers pas des accompagnateurs. Ils leur apporteraient ensuite un noyau de représentations et de savoir-faire à partir desquels construire leurs propres invariants, permettant d'envisager une montée en compétence plus rapide qu'en la laissant sans repères initiaux.

De cette meilleure adaptation, les accompagnateurs devraient vivre avec un moindre stress le démarrage dans ces fonctions nouvelles. L'exercice de cette activité en serait valorisé, pour les accompagnateurs et pour leur environnement professionnel. Former les nouveaux accompagnateurs irait ainsi probablement, dans les environnements concernés, dans le sens d'un mieux-être au travail des accompagnateurs et d'une qualité accrue de prestation à l'égard des accompagnés, en cohérence avec les buts poursuivis par chacun des acteurs.

Ainsi, l'appropriation de connaissances sur les schèmes de la conduite d'entretiens d'accompagnement pourrait aider les accompagnateurs à développer, à côté de routines parfois très intuitives, une réflexion davantage conceptualisée sur leurs actions et leurs prises de décisions, favorisant l'adaptation, l'évaluation et le retour d'expérience sur leur activité. Cette appropriation pourrait aussi les aider à guider encore plus efficacement les accompagnés dans la gestion de leurs compromis en formation qui rejoignent les compromis fondamentaux de l'existence humaine entre

garder l'acquis de l'expérience, le remettre en cause, s'adapter, adapter la situation, le tout dans un besoin de cohérence.

## 18 REMERCIEMENTS

La recherche que représente une thèse est le produit des apports et du soutien d'une multitude de personnes. Je n'arriverai pas à les citer toutes, mais toutes ont ma gratitude.

Parmi elles, je tiens à souligner les apports suivants.

Bernard Blandin qui a été à l'écoute du projet et m'a montré un chemin. Je lui suis particulièrement reconnaissant de m'avoir fait découvrir la didactique professionnelle et mis en contact avec Patrick Mayen.

Patrick Mayen m'a dit à l'issue de notre première rencontre : je suis d'accord pour être ton directeur de thèse, mais si c'est le cas, c'est pour aller au bout. Nous y sommes, je l'espère ! Je remercie Patrick pour l'autonomie qu'il donne, son respect et son accueil des idées différentes, et sa curiosité pour voir ce qu'elles peuvent produire, sa rigoureuse exigence scientifique, sa vigilance et son engagement quant à l'efficacité du langage.

J'ai une profonde reconnaissance pour les accompagnés et les accompagnateurs qui ont accepté l'intrusion d'un chercheur dans l'intimité de leurs trajectoires ou de leurs pratiques. J'espère avoir été à la hauteur de cette confiance, et avoir pu concilier rigueur scientifique et respect des personnes. J'espère également que les enseignements tirés contribueront à l'efficacité de tels entretiens. Merci aux accompagnateurs pour le temps et les partages d'expérience qu'ils ont bien voulu me consacrer lors des entretiens chercheur/accompagnateur.

J'ai une pensée pour les membres de l'école doctorale. Je les remercie pour la place qu'ils ont bien voulu me faire, malgré mon éloignement. Une mention va tout particulièrement à Chantal qui a assuré un relais disponible et efficace.

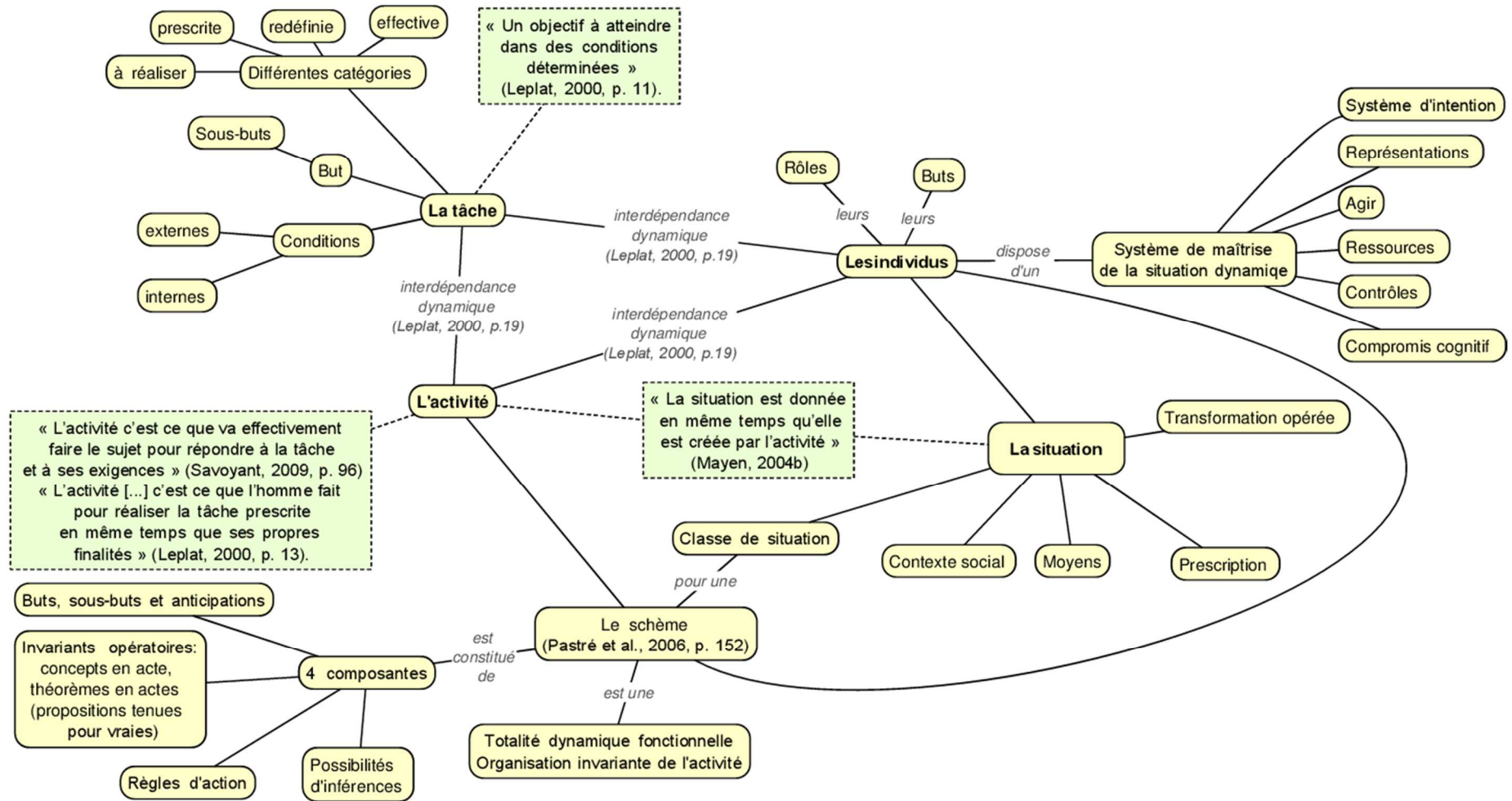
Je remercie mes relecteurs : Mélanie, Stéphanie, Yasmine, Elsie, Jeanne, Éric, Bernard. Merci à eux et à tous ceux qui ont apporté un soutien, un regard bienveillant et encourageant, en particulier des collègues et confrères, l'équipe d'InnovENT-E...

Je remercie profondément mes enfants et mes proches : leur soutien a été primordial, y compris dans ces derniers jours particuliers où la vie de papa s'est achevée.

Du fond du cœur, merci à Véronique, mon épouse.

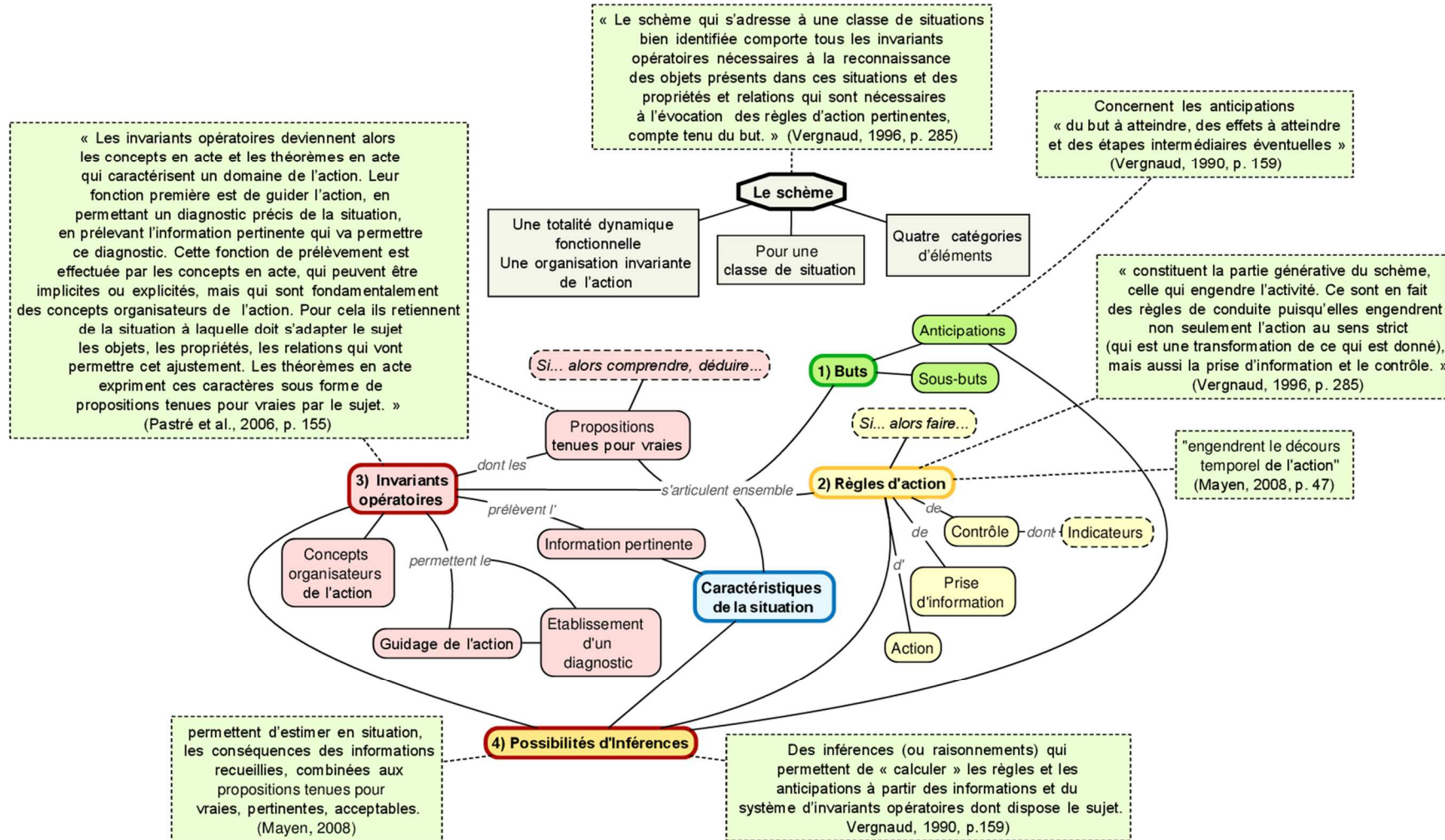
## 19 ANNEXES

## 19.1 Annexes A : Analyse de l'activité





## 19.2 Annexes A : Le schème



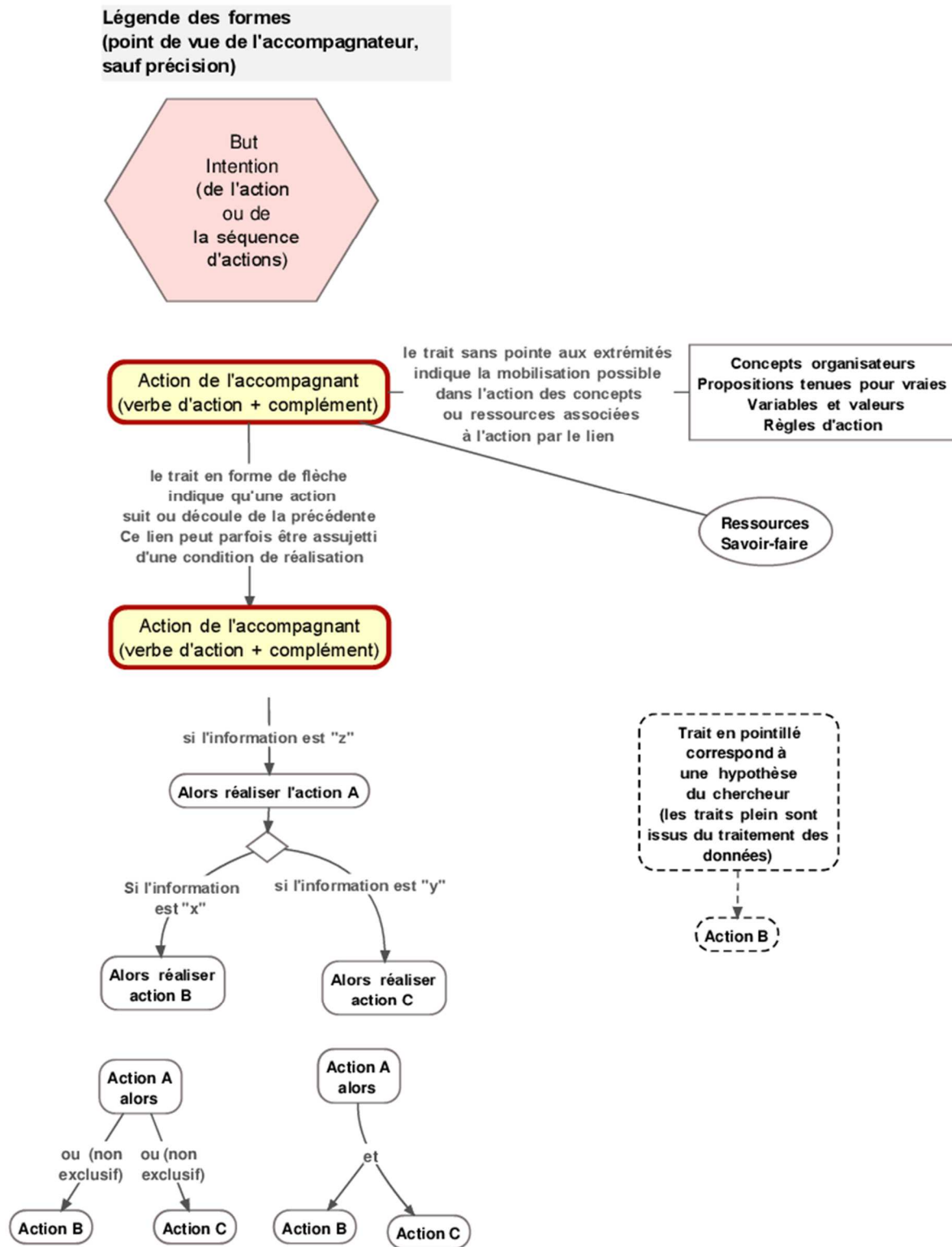
## 19.3 Annexes A : Composantes du système de maîtrise d'une situation dynamique

Tableau 66 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques

|   |  |
|---|--|
| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques sollicitées chez l'accompagnateur</b> |  |
| <b>Buts et intentions</b>   |  |
| <b>Représentations</b><br><i>(dont diagnostic, pronostic, planification)</i>                          |  |
| <b>Famille de situations</b>  |  |
| <b>Agir, actes</b> <i>(savoir-faire mis en œuvre)</i>   |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>   | <b>De l'action</b>                       |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> |
| <b>Ressources</b> <i>(connaissances et savoir-faire disponibles)</i>                                  |  |
| <b>Compromis cognitif</b>   | <b>Décisions</b>                         |
|   | <b>Contrat de performance</b>            |
|   | <b>Gestion des risques</b>               |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  |

# 19.4 Annexes A : Nomenclature logigramme

Figure 28 Nomenclature des formes des logigrammes



## 19.5 Annexes A : Liste des enregistrements d'entretiens d'accompagnement

Afin de préserver l'anonymat, les prénoms ne correspondent pas à la réalité, les établissements ne sont pas nommés. Le pourcentage d'engagement en formation correspond à la durée écoulée au moment de l'entretien depuis le début de la formation divisée par le temps total de la formation et rapportée à une base 100.

| N° Thèse | N° global | Apprenti ingénieur | Formateur | Lieu        | Type Entretien | Durée entretien (minutes) | Durée Heures   | % engagement en formation | N° Entretien débrief |
|----------|-----------|--------------------|-----------|-------------|----------------|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------------|
| 1        | 140       | Thierry            | Félix     | B           | E1             | 46                        | 0,8            | 5%                        | Oui                  |
| 2        | 141       | Olga               | Félix     | B           | E1             | 31                        | 0,5            | 5%                        | Oui                  |
| 3        | 143       | Théo               | Félix     | B           | E1             | 25                        | 0,4            | 5%                        | Oui                  |
| 4        | 144       | Joachim            | Félix     | B           | E1             | 31                        | 0,5            | 5%                        | Oui                  |
| 5        | 142       | Elodie             | Félix     | B           | E1             | 33                        | 0,6            | 5%                        | Oui                  |
| 6        | 145       | Sabine             | Félix     | B           | E1             | 34                        | 0,6            | 5%                        | Oui                  |
| 7        | 24        | Quillian           | Francis   | B           | E1             | 50                        | 0,8            | 9%                        | Sans                 |
| 8        | 169       | René               | Maud      | A           | E2             | 49                        | 0,8            | 22%                       | 33                   |
| 9        | 168       | Paul               | Maud      | A           | E2             | 45                        | 0,8            | 22%                       | 33                   |
| 10       | 171       | Tony               | Maud      | A           | E2             | 69                        | 1,2            | 22%                       | 33                   |
| 11       | 200       | Léa                | Christian | A           | E2             | 63                        | 1,1            | 22%                       | Sans                 |
| 12       | 199       | Tanguy             | Christian | A           | E2             | 62                        | 1,0            | 22%                       | Sans                 |
| 13       | 92        | Quillian           | Francis   | B           | E2             | 77                        | 1,3            | 32%                       | Sans                 |
| 14       | 130       | Alain              | Félix     | B           | E2             | 47                        | 0,8            | 37%                       | Oui                  |
| 15       | 131       | Kevin              | Félix     | B           | E2             | 28                        | 0,5            | 37%                       | Oui                  |
| 16       | 129       | Benoît             | Félix     | B           | E2             | 39                        | 0,9            | 37%                       | Oui                  |
| 17       | 132       | Frédéric           | Francis   | B           | E2             | 75                        | 1,3            | 37%                       | Oui                  |
| 18       | 135       | Isabelle           | Francis   | B           | E2             | 71                        | 1,2            | 37%                       | 35                   |
| 19       | 134       | Sébastien          | Francis   | B           | E2             | 61                        | 1,0            | 37%                       | 35                   |
| 20       | 170       | Corentin           | Maud      | A           | E2             | 51                        | 0,9            | 55%                       | Oui                  |
| 21       | 180       | Côme               | Maud      | A           | E3             | 62                        | 1,0            | 70%                       | 36                   |
| 22       | 181       | Marcel             | Maud      | A           | E3             | 54                        | 0,9            | 71%                       | 36                   |
| 23       | 182       | Béatrice           | Maud      | A           | E3             | 57                        | 1,0            | 71%                       | 36                   |
| 24       | 186       | Frédéric           | Paul      | B           | E3             | 44                        | 0,7            | 81%                       | Oui                  |
| 25       | 187       | Kevin              | Félix     | B           | E3             | 24                        | 0,4            | 82%                       | Oui                  |
| 26       | 188       | Benoît             | Félix     | B           | E3             | 26                        | 0,4            | 82%                       | Oui                  |
| 27       | 192       | Isabelle           | Sylvie    | B           | E3             | 33                        | 0,6            | 91%                       | Oui                  |
| 28       | 158       | Fabien             | Carine    | Autre école | E3             | 24                        | 0,4            | ?                         | Oui                  |
| 29       | 157       | Matéo              | Carine    | Autre école | E3             | 46                        | 0,8            | ?                         | Oui                  |
| 30       | 159       | Charly             | Carine    | Autre école | E3             | 59                        | 1,0            | ?                         | Oui                  |
| 31       | 156       | Tristan            | Carine    | Autre école | E3             | 60                        | 1,0            | ?                         | Oui                  |
| 32       | NA        | Manon              | Maud      | A           | E3             | Non enregistré            | Non enregistré | 70%                       | 43                   |

## 19.6 Annexes A : Liste des entretiens / position dans le temps

| Apprenti<br>(prénom<br>recherche) | H/F | Lieu        | Entretien 1 |          |                     | Entretien 2 |             |                    | Entretien 3 |          |                    |
|-----------------------------------|-----|-------------|-------------|----------|---------------------|-------------|-------------|--------------------|-------------|----------|--------------------|
|                                   |     |             | Ar E1       | Durée E1 | Auto-<br>debrief E1 | Ar E2       | Durée<br>E2 | Auto-debrief<br>E2 | Ar E3       | Durée E3 | Auto-debrief<br>E3 |
| Quillien                          | H   | B           | Francis     | 50       | Sans                | Francis     | 77          | Sans               |             |          |                    |
| Frédéric                          | H   | B           |             |          |                     | Francis     | 75          | oui                | Paul        | 44       | oui                |
| Alain                             | H   | B           |             |          |                     | Félix       | 47          | oui                |             |          |                    |
| Isabelle                          | F   | B           |             |          |                     | Francis     | 71          | oui                | Sylvie      | 33       | oui                |
| Kevin                             | H   | B           |             |          |                     | Félix       | 28          | oui                | Félix       | 24       | oui                |
| Benoît                            | H   | B           |             |          |                     | Félix       | 39          | oui                | Félix       | 26       | oui                |
| Sébastien                         | H   | B           |             |          |                     | Francis     | 61          | oui                |             |          |                    |
| Marcel                            | H   | A           |             |          |                     |             |             |                    | Maud        | 54       | oui                |
| Corentin                          | H   | A           |             |          |                     | Maud        | 51          | oui                |             |          |                    |
| Béatrice                          | F   | A           |             |          |                     |             |             |                    | Maud        | 57       | oui                |
| Côme                              | H   | A           |             |          |                     |             |             |                    | Maud        | 62       | oui                |
| Théo                              | H   | B           | Félix       | 25       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Joachim                           | H   | B           | Félix       | 31       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Elodie                            | F   | B           | Félix       | 33       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Sabine                            | F   | B           | Félix       | 34       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Thierry                           | H   | B           | Félix       | 46       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Olga                              | F   | B           | Félix       | 31       | oui                 |             |             |                    |             |          |                    |
| Tony                              | H   | A           |             |          |                     | Maud        | 69          | oui                |             |          |                    |
| René                              | H   | A           |             |          |                     | Maud        | 49          | oui                |             |          |                    |
| Paul                              | H   | A           |             |          |                     | Maud        | 45          | oui                |             |          |                    |
| Tanguy                            | H   | A           |             |          |                     | Christian   | 62          | Sans               |             |          |                    |
| Léa                               | F   | A           |             |          |                     | Christian   | 63          | Sans               |             |          |                    |
| Fabien                            | H   | Autre école |             |          |                     |             |             |                    | Carine      | 24       | oui                |
| Matéo                             | H   | Autre école |             |          |                     |             |             |                    | Carine      | 46       | oui                |
| Charly                            | H   | Autre école |             |          |                     |             |             |                    | Carine      | 59       | oui                |
| Tristan                           | H   | Autre école |             |          |                     |             |             |                    | Carine      | 60       | oui                |

Ar : accompagnateur E1, E2, E3 : entretien 1, 2, 3 H/F : Homme/Femme

## 19.7 Annexes A : Liste des interviews d'accompagnateur sur leur pratique

| N° thèse | N° Global | Prénom recherche formateur | H/F Ar | Lieu   | Durée entretien (minutes) | Durée Heures |
|----------|-----------|----------------------------|--------|--------|---------------------------|--------------|
| 33       | 172       | Maud                       | F      | A      | 94                        | 1,6          |
| 34       | 149       | Félix                      | H      | B      | 50                        | 0,8          |
| 35       | 146       | Francis                    | H      | B      | 43                        | 0,7          |
| 36       | 183       | Maud                       | F      | A      | 108                       | 1,8          |
| 37       | 160       | Carine                     | F      | Autres | Ecrit                     | Ecrit        |
| 38       | 128       | Félix                      | H      | B      | 72                        | 1,2          |
| 39       | 195       | Félix                      | H      | B      | 71                        | 1,2          |
| 40       | 137       | Francis                    | H      | B      | 29                        | 0,5          |
| 41       | 197       | Paul                       | H      | B      | 73                        | 1,2          |
| 42       | 193       | Sylvie                     | F      | B      | 88                        | 1,5          |
| 43       | 191       | Maud                       | F      | A      | 17                        | 0,3          |
| 44       | 194       | Maud                       | F      | A      | 41                        | 0,7          |
| 68       | 174       | Mourad                     | H      | A      | 91                        | 1,5          |
| 71       | 154       | Rémi                       | H      | B      | 111                       | 1,9          |
| 72       | 153       | Rémi                       | H      | B      | 33                        | 0,6          |
| 73       | 150       | Sylvie                     | F      | B      | 33                        | 0,6          |
| 74       | 148       | Rémi                       | H      | B      | 93                        | 1,6          |
| 75       | 147       | Rémi                       | H      | B      | 65                        | 1,1          |
| 76       | 133       | Rémi                       | H      | B      | 45                        | 0,8          |
| 77       | 127       | Félix                      | H      | B      | 45                        | 0,8          |
| 78       | 126       | Corinne                    | F      | B      | 19                        | 0,3          |
| 79       | 123       | Rémi                       | H      | B      | 31                        | 0,5          |
| 80       | 122       | Rémi                       | H      | B      | 127                       | 2,1          |
| 81       | 120       | Félix                      | H      | B      | 52                        | 0,9          |
| 82       | 104       | Corinne                    | F      | B      | 85                        | 1,4          |
| 83       | 94        | Corinne                    | F      | B      | 149                       | 2,5          |
| 84       | 78        | Thomas                     | H      | B      | 163                       | 2,7          |
| 86       | 65        | Cathy & Monique            | F      | Autres | 121                       | 2,0          |

|    |    |      |   |   |     |     |
|----|----|------|---|---|-----|-----|
| 88 | 27 | Rémi | H | B | 157 | 2,6 |
|----|----|------|---|---|-----|-----|

## 19.8 Annexes B : Références bibliographiques sélectionnées

| Référence  | Accompagnateurs concernés              | Accompagnés concernés   | Situations traitées  | Commentaires   |
|--|--|---|--|--|
| Basco, Louis, and Fabienne Cote. <i>Accompagner L'étudiant : De La Connaissance de Soi À La Construction de La Personne</i> . Chronique Sociale, 2010.   | Enseignants                            | Etudiants   | Développement personnel des étudiants<br>Prévention des décrochages à l'université                       | A partir de la pratique des auteurs  |
| Beauvais, Martine. "Penser L'accompagnement et La Formation À L'accompagnement," <i>Accompagnement en éducation et formation: regards singuliers et pratiques plurielles</i> , no. 2 (avril 2009): 221–36.                         | Enseignants                            | Etudiants   | Accompagnement dans une licence professionnelle  | Visée de dégager les principaux traits de l'accompagnement et d'une formation à l'accompagnement   |
| Bernaud, Jean-Luc, Lin Lhotellier, Laurent Sovet, Caroline Arnoux-Nicolas, and Frédérique Pelayo. <i>Psychologie de l'accompagnement: Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail</i> . Paris: Dunod, 2015. | Professionnels de l'accompagnement     | Personnes confrontées à des crises, pertes de repères, problèmes d'adaptation | Parcours de plusieurs séances pour développer le sens de la vie et du travail<br>Faire face à des crises | A partir de la pratique des auteurs  |
| Le Bouëdec, Guy, Arnaud du Crest, Luc Pasquier, and Robert Stahl. <i>L'accompagnement En Éducation et Formation. Un Projet Impossible</i> . L'Harmattan, 2003.   | Plutôt des enseignants                 | Plutôt des apprenants   |  | Il est difficile de positionner cet ouvrage dans ce tableau ; il propose davantage une réflexion sur l'accompagnement qu'une pratique de l'accompagnement, tout en veillant à apporter quelques repères d'action |
| Lhotellier, Alexandre. <i>Tenir Conseil. Délibérer Pour Agir</i> . 3è. Paris: Seli Arslan, 2001.   | Conseillers de différentes professions | Personnes confrontées aux situations ci-après                                 | Situation posant problème<br>Difficulté de l'existence<br>Décision nécessitant une délibération          | A partir de la pratique de l'auteur  |
| Martin, Jean-Paul, and Emile Savary. <i>Formateurs d'adultes : Se professionnaliser, exercer au quotidien</i> . 6e édition revue et augmentée. Lyon: Chronique Sociale, 2013.  | Formateurs                             | Apprenants  |  | Un grand paragraphe est consacré à l'accompagnement au sein de l'ouvrage   |



|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Collectif, and Patrick Mayen. <i>L'accompagnement En VAE</i> . 3 <sup>e</sup> édition. Editions Raison et Passions, 2009.   | Accompagnateurs de la VAE                | Candidats à la VAE  | Être conseillé en vue d'obtenir et un diplôme par une démarche de VAE<br>Préparer la présentation de son parcours au jury de la VAE | Analyse de l'activité de conseillers<br>Expérience de l'auteur<br>Expériences et réflexions présentées par les praticiens eux-mêmes                    |
| Mayen, Patrick. <i>Le Conseil En Évolution Professionnelle</i> . Dijon: Editions Raison et Passions, 2015.  | Conseillers en évolution professionnelle | Bénéficiaire du dispositif « Conseil en Evolution Professionnelle » | Être conseillé en vue d'une évolution professionnelle   | Analyse de l'activité de conseillers et des accompagnés<br>Expérience de l'auteur<br>Expériences et réflexions présentées par les praticiens eux-mêmes |
| Niewsiadomski, Christophe. "Accompagnement de L'alternance En Formation, Recherch-Action et Paradoxes," <i>Accompagnement en éducation et formation: regards singuliers et pratiques plurielles</i> , no. 2 (avril 2009): 207–20. | Formateurs                               | Etudiants infirmiers  | Apprentissage professionnel   | Etude de la mise en place de formation en alternance   |
| Paul, Maela. <i>L'accompagnement : Une Posture Professionnelle Spécifique</i> . Editions L'Harmattan, 2004.   |  |   |   | Etude sur ce que veut dire accompagner<br>Englobe toutes les situations d'accompagnement   |
| Paul, Maela. <i>La Démarche D'accompagnement</i> . Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016.  |  |   |   | Vise à identifier les fondamentaux de toute pratique d'accompagnement à partir de travaux avec les professionnels de l'accompagnement                  |
| Raucent, Benoît, Caroline Verzat, Louise Villeneuve, and Collectif. <i>Accompagner Des Étudiants : Quels Rôles Pour L'enseignant ? Quels Dispositifs ? Quelles Mises En Oeuvre ?</i> De Boeck, 2010.                              | Les enseignants                          | Les étudiants   | Les situations d'apprentissage au sein d'un parcours dans l'enseignement supérieur  | A partir de la pratique des auteurs et d'enseignants<br>Présentation de situations de terrain  |
| Serreau, Yann. <i>Accompagner La Personne En Formation - De L'orientation À L'insertion Professionnelle</i> . Dunod, 2013.  | Les formateurs                           | Les apprenants  | Les situations d'apprentissage au sein d'un parcours dans l'enseigne-   | A partir de la pratique de l'auteur<br>Multiples situations, outils et repères pratiques   |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  |   |  | ment<br>supérieur<br>conçus<br>comme<br>comprenant<br>aussi de<br>l'orientation<br>et de<br>l'insertion |  |
| Vial, Michel, and Nicole<br>Caparros-Mencacci.<br><i>L'accompagnement<br/>Professionnel ? : Méthode À<br/>L'usage Des Praticiens Exerçant<br/>Une Fonction Éducative.</i> De<br>Boeck, 2007. | Praticiens<br>exerçant une<br>fonction<br>éducative |  |   | A partir de recherches<br>en éducation<br>Vise à une<br>conceptualisation et<br>une formalisation des<br>dynamiques à l'œuvre<br>chez le professionnel |

## 19.9 Annexes B : Enquête « Accompagnateurs »

### 19.9.1 Contexte de l'enquête :

L'enquête a été réalisée auprès des formateurs de l'établissement A, à l'occasion d'une formation à l'accompagnement. Cet établissement compte de l'ordre de 150 salariés dont près de 40% de formateurs (information recensée au 16/11/2015)<sup>37</sup>.

Le constat de départ, validé par le directeur régional, est le nombre important de nouveaux formateurs recrutés par l'établissement. Ces nouveaux formateurs n'ont pas encore été formés à l'accompagnement. Ils ne disposent pas des références acquises par les anciens formateurs.

L'enquête a été réalisée au démarrage de la formation de chacun des quatre groupes formés. Les 39 participants (21 femmes soit 54% des participants, et 18 hommes) ont répondu à l'enquête. Première remarque, le Cesi a proposé cette formation à des formateurs de ses différentes marques et dispositifs diplômants, considérant donc qu'il existe un savoir-faire commun (au moins pour la base de l'activité) en matière d'accompagnement et des objectifs communs d'échanges de pratiques. Parmi ces formateurs, huit d'entre eux sont identifiés comme ayant des activités dans au moins deux grandes familles de dispositif. Quasiment la moitié (49%) des participants sont rattachés à la formation d'ingénieur par apprentissage. L'école d'ingénieur est la marque la plus représentée avec 72% des participants (en plus de la formation d'ingénieur par apprentissage, on retrouve les mastères spécialisés, les classes préparatoires, et la formation d'ingénieur en formation continue).

### 19.9.2 Les résultats

#### 19.9.2.1 Expérience professionnelle et formation

Les formateurs ayant participé à cette enquête sont 84% à avoir plus de 5 ans d'expérience professionnelle. Ils sont 32% à avoir plus de 5 ans d'ancienneté au Cesi et 32% moins d'un an.

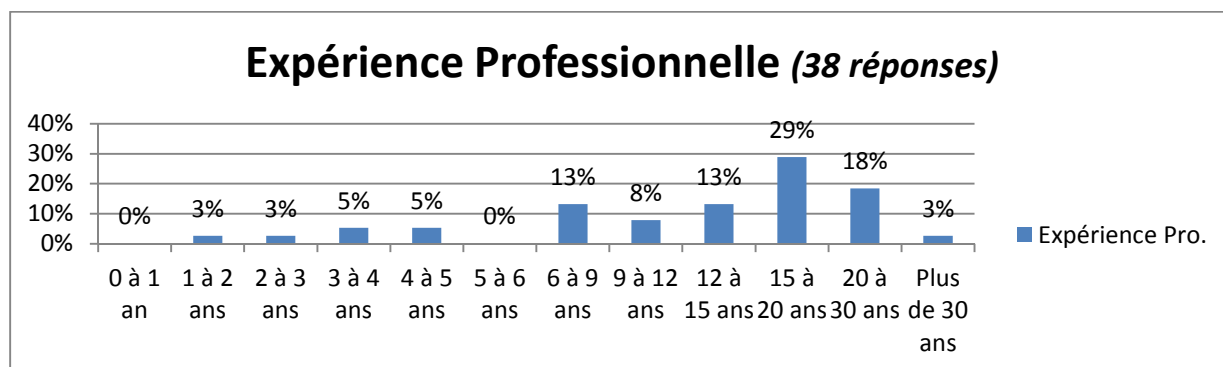


Figure 29 Ancienneté au travail

<sup>37</sup> Cet écart de date constitue une petite source de variations par rapport à l'enquête réalisée au 1er semestre 2015. Une deuxième source de variation a été constatée. Les réponses à l'enquête ont été anonymes et il y a quelques petites différences entre les informations saisies par les participants et celles déclarées administrativement quant aux dispositifs dans lesquels s'exercent leurs activités. Ces variations sont mineures et n'ont pas d'incidence quant aux constats effectués.

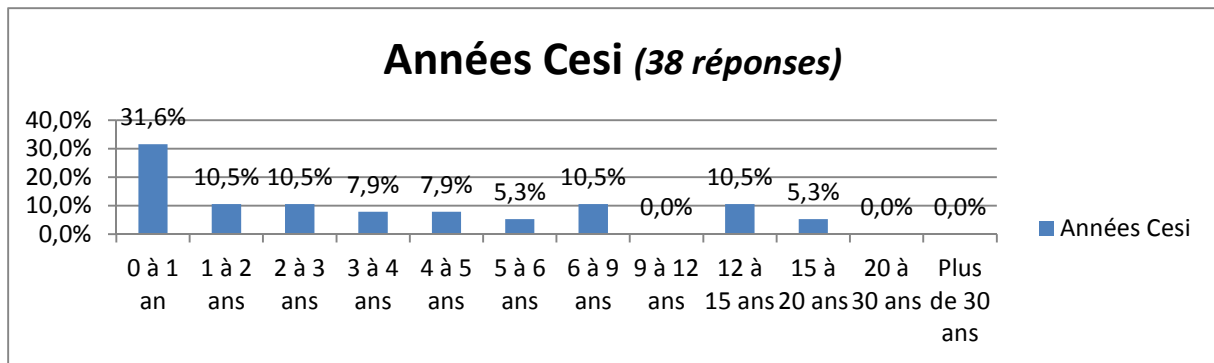


Figure 30 Ancienneté au Cesi

Une majorité des formateurs a exercé le métier d'ingénieur (67%) (36 réponses). Ce qui explique en partie d'où provient la connaissance de l'entreprise et du métier d'ingénieur nécessaire aux activités d'accompagnement des apprentis.

Leur formation initiale est à dominante technique (74%) (39 réponses). Le terme « technique » est réducteur. Il recouvre principalement des formations d'ingénieur, mais cela n'a pas été détaillé dans l'enquête. On retrouve probablement dans la rubrique « Autres » des personnes ayant un cursus uniquement scientifique (par exemple doctorat en sciences physiques).

On notera que la fonction d'accompagnement ne semble donc pas se pratiquer au regard d'un critère de formation en sciences humaines (15% des enseignants). Deux hypothèses d'explication à cela. Comme les accompagnateurs exercent également d'autres fonctions dans le dispositif, les compétences de l'ingénieur y trouvent naturellement un espace plus aisé que les compétences en seules sciences humaines. D'autre part, la connaissance du métier d'ingénieur est probablement perçue comme déterminante pour le métier de formateur (davantage que les compétences en sciences humaines, qui pourtant devraient apporter le savoir-faire en matière d'entretien).

A l'entrée de la formation à l'accompagnement, 67% des formateurs n'avaient pas déjà été formés à l'accompagnement (27 réponses). 83% des formateurs ayant 0 à 2 ans d'ancienneté n'étaient pas formés ainsi que 58% de ceux étant entre leur quatrième année d'ancienneté et leur quinzième. La population des formateurs comptait au total 33% de formés. Il semble donc que la formation touche les formateurs de façon assez aléatoire au cours de leur parcours au Cesi. Par contre, ils ne sont pas recrutés parce qu'ils ont une formation à l'accompagnement.

Par non-formés, il faut entendre « n'ayant pas suivi un module de formation à l'accompagnement ». Mais ces mêmes formateurs peuvent avoir développé un savoir-faire, par leur expérience indéniablement, mais aussi par le compagnonnage avec des plus anciens et par les échanges de pratiques. Simplement, cet apprentissage n'a en général pas été officialisé ni conçu dans une démarche structurée, organisée.

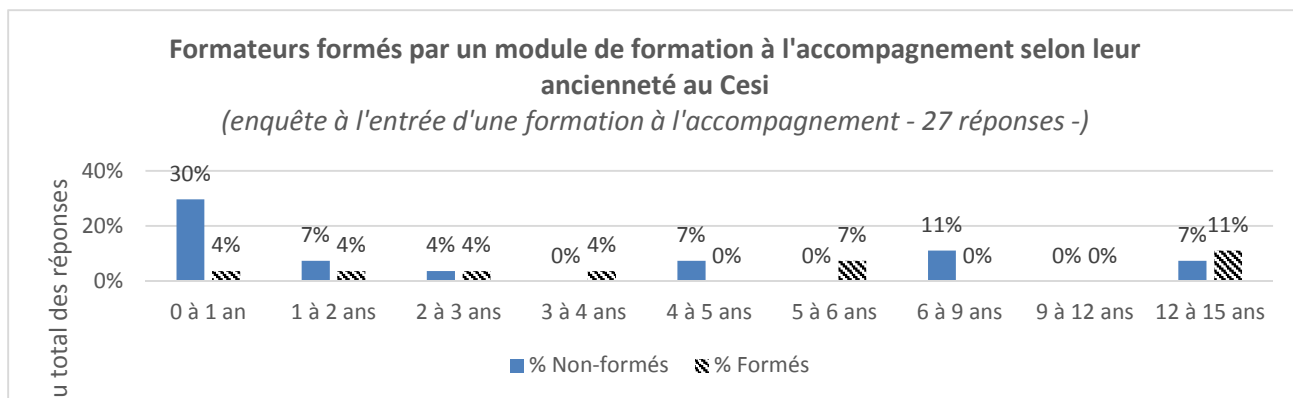


Figure 31 Ancienneté et formés à l'accompagnement par un module de formation

### 19.9.2.2 Expérience d'accompagnement

Le nombre d'entretiens par an présente une allure graphique rappelant une allure gaussienne, de médiane située entre 50 et 75 entretiens par an. Un nombre important d'enseignants réalisent moins de 10 entretiens par an (32%). Deux enseignants se positionnent au-delà de 150 entretiens par an.

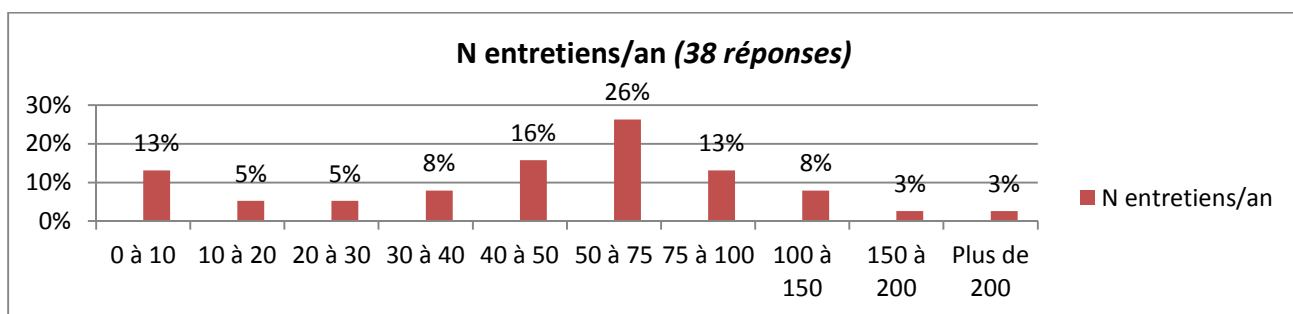


Figure 32 Nombre d'entretiens réalisés par an

Les réponses relatives au nombre d'entretiens total que pense avoir réalisé un enseignant fournissent une médiane se situant entre 100 et 300 entretiens. 31% des enseignants estiment avoir réalisé plus de 300 entretiens, 17% plus de 500 entretiens.

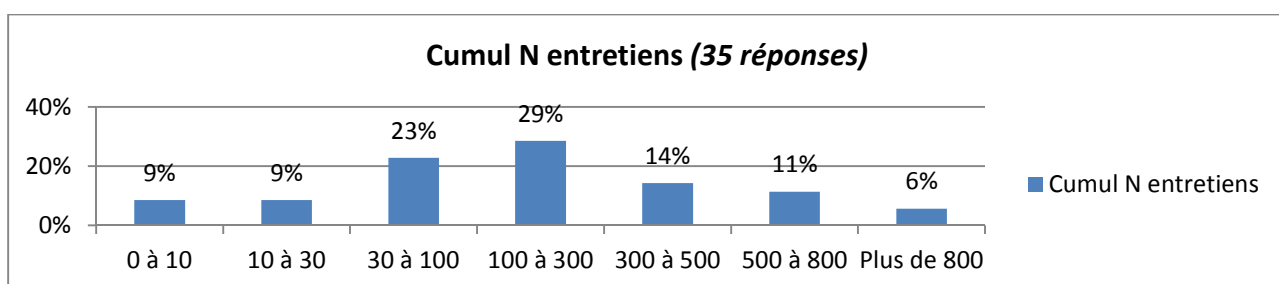


Figure 33 Nombre total d'entretiens réalisés

En ce qui concerne le nombre d'années de pratique de l'accompagnement, ils sont 32% pour qui c'est la première année de pratique. Derrière ces 32% se trouvent 10 des 12 enseignants nouvellement arrivés au Cesi, un enseignant de moins de deux ans d'ancienneté et un de 12/15 ans d'ancienneté (dans ce cas, il est probable que ce soit une personne qui vienne d'évoluer vers des fonctions enseignantes).

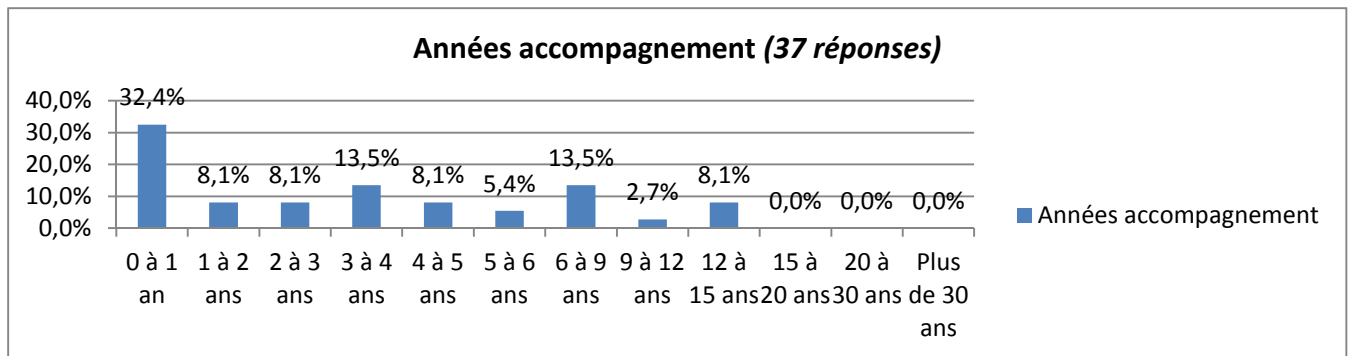


Figure 34 Ancienneté dans l'accompagnement

64% des 26 répondants à la question « Avez-vous une expérience d'accompagnement des dispositifs... » ont une expérience d'accompagnement dans plusieurs dispositifs, allant jusqu'à 4 dispositifs accompagnés<sup>38</sup>.

Parmi ces répondants, 19% (cinq répondants) n'ont pas d'expérience d'accompagnement dans un dispositif de l'école d'ingénieur (Mastères spécialisés, formation d'ingénieur par la formation continue, formation d'ingénieur par apprentissage). Parmi les 21 enseignants de l'école d'ingénieurs, 33% ont aussi l'expérience d'un accompagnement dans des dispositifs qui ne sont pas ceux de l'école d'ingénieurs.

### 19.9.2.3 Des points d'importance dans l'accompagnement

Les répondants ont été Interrogés sur le degré d'importance qu'ils accordent dans leur accompagnement à différents aspects concernant l'aide à l'accompagné: l'obtention du diplôme, la posture professionnelle, l'emploi, le développement personnel, la meilleure moyenne. Deux aspects concernent davantage l'accompagnateur : la transmission de son expérience, la conformité aux dispositifs. Les formateurs fournissent des réponses qui aboutissent au classement suivant :

- 1) la posture professionnelle (94%)
- 2) diplôme (89%)
- 3) développement personnel (81%)
- 4) emploi (73%)

<sup>38</sup> Ces données correspondent aux réponses faites dans le questionnaire par les formateurs et concernent des dispositifs dans lesquels s'exerce ou s'est exercé l'accompagnement du formateur

## 19.10 Annexes B : Grille d'enquête « Accompagnateurs »

*En guise de présentation, mais aussi d'introduction à la session et de données de recherche, voulez-vous indiquer les informations vous concernant :*

|   |                |
|---|----------------|
| <b>1- Votre expérience professionnelle est longue de:</b> | 0 à 1 an       |
|   | 1 à 2 ans      |
|   | 2 à 3 ans      |
|   | 3 à 4 ans      |
|   | 4 à 5 ans      |
|   | 5 à 6 ans      |
|   | 6 à 9 ans      |
|   | 9 à 12 ans     |
|   | 12 à 15 ans    |
|   | 15 à 20 ans    |
|   | 20 à 30 ans    |
|   | Plus de 30 ans |

|  |                |
|--|----------------|
| <b>2- Votre ancienneté au Cesi est de:</b> | 0 à 1 an       |
|  | 1 à 2 ans      |
|  | 2 à 3 ans      |
|  | 3 à 4 ans      |
|  | 4 à 5 ans      |
|  | 5 à 6 ans      |
|  | 6 à 9 ans      |
|  | 9 à 12 ans     |
|  | 12 à 15 ans    |
|  | 15 à 20 ans    |
|  | 20 à 30 ans    |
|  | Plus de 30 ans |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>3- Quelle est la durée de votre expérience d'accompagnement du projet de la personne</b> | 0 à 1 an       |
|   | 1 à 2 ans      |
|   | 2 à 3 ans      |
|   | 3 à 4 ans      |
|   | 4 à 5 ans      |
|   | 5 à 6 ans      |
|   | 6 à 9 ans      |
|   | 9 à 12 ans     |
|   | 12 à 15 ans    |
|   | 15 à 20 ans    |
|   | 20 à 30 ans    |
|   | Plus de 30 ans |

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Combien d'entretien d'accompagnement menez-vous chaque année?</b> | 0 à 10      |
|  | 10 à 20     |
|  | 20 à 30     |
|  | 30 à 40     |
|  | 40 à 50     |
|  | 50 à 75     |
|  | 75 à 100    |
|  | 100 à 150   |
|  | 150 à 200   |
|  | Plus de 200 |

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Combien d'entretiens d'accompagnement avez-vous déjà menés? (ordre de grandeur)</b> | 0 à 10      |
|  | 10 à 30     |
|  | 30 à 100    |
|  | 100 à 300   |
|  | 300 à 500   |
|  | 500 à 800   |
|  | Plus de 800 |

|  |           |                   |        |  |     |  |     |
|--|-----------|-------------------|--------|--|-----|--|-----|
| <b>Votre formation est-elle technique?</b> | Technique | Sciences Humaines | Autres | <b>Avez-vous exercé le métier d'ingénieur?</b> | Oui | <b>Avez-vous été formé à l'accompagnement?</b> | Oui |
|  | Oui       | Oui               | Oui    |  | Non |  | Non |



|     |     |     |       |       |
|-----|-----|-----|-------|-------|
| Non | Non | Non | Autre | Autre |
|-----|-----|-----|-------|-------|

Sur quelle expérience principale vous appuyez-vous pour accompagner?

Avez-vous une expérience d'accompagnement des dispositifs:

| Accpt MS | Accpt FC | Accpt FIA | Accpt Titre Niv 1 | Accpt Titre Niv2 | Accpt Titre Niv3 | Accpt Exia | Accpt Autre |
|----------|----------|-----------|-------------------|------------------|------------------|------------|-------------|
| Oui      | Oui      | Oui       | Oui               | Oui              | Oui              | Oui        | Oui         |
| Non      | Non      | Non       | Non               | Non              | Non              | Non        | Non         |

Dans votre accompagnement des apprentis, quel degré d'importance attachez-vous à chacune des dimensions qui suivent:

| 1 L'obtention du diplôme | 2 L'acquisition de la posture professionnelle | 3 L'obtention d'un emploi | 4 Le développement de la personne / épanouissement | 5 La transmission de votre expérience | 6 La conformité de la démarche de l'apprenti | 7 L'obtention de la meilleure moyenne possible |
|--------------------------|---|---------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| Aucune: 0                | Aucune: 0                                     | Aucune: 0                 | Aucune: 0  | Aucune: 0                             | Aucune: 0                                    | Aucune: 0                                      |
| Très faible: 1           | Très faible: 1                                | Très faible: 1            | Très faible: 1                                     | Très faible: 1                        | Très faible: 1                               | Très faible: 1                                 |
| Faible: 2                | Faible: 2                                     | Faible: 2                 | Faible: 2  | Faible: 2                             | Faible: 2                                    | Faible: 2                                      |
| Moyenne: 3               | Moyenne: 3                                    | Moyenne: 3                | Moyenne: 3   | Moyenne: 3                            | Moyenne: 3                                   | Moyenne: 3                                     |
| Grande: 4                | Grande: 4                                     | Grande: 4                 | Grande: 4  | Grande: 4                             | Grande: 4                                    | Grande: 4                                      |
| Très grande: 5           | Très grande: 5                                | Très grande: 5            | Très grande: 5                                     | Très grande: 5                        | Très grande: 5                               | Très grande: 5                                 |

Quelle dose de motivation personnelle tirez-vous dans l'accompagnement de chacune des dimensions :

| 1 L'obtention du diplôme | 2 L'acquisition de la posture professionnelle | 3 L'obtention d'un emploi | 4 Le développement de la personne / épanouissement | 5 La transmission de votre expérience | 6 La conformité de la démarche de l'apprenti | 7 L'obtention de la meilleure moyenne possible |
|--------------------------|---|---------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| Aucune: 0                | Aucune: 0                                     | Aucune: 0                 | Aucune: 0  | Aucune: 0                             | Aucune: 0                                    | Aucune: 0                                      |
| Très faible: 1           | Très faible: 1                                | Très faible: 1            | Très faible: 1                                     | Très faible: 1                        | Très faible: 1                               | Très faible: 1                                 |
| Faible: 2                | Faible: 2                                     | Faible: 2                 | Faible: 2  | Faible: 2                             | Faible: 2                                    | Faible: 2                                      |
| Moyenne: 3               | Moyenne: 3                                    | Moyenne: 3                | Moyenne: 3   | Moyenne: 3                            | Moyenne: 3                                   | Moyenne: 3                                     |
| Grande: 4                | Grande: 4                                     | Grande: 4                 | Grande: 4  | Grande: 4                             | Grande: 4                                    | Grande: 4                                      |
| Très grande: 5           | Très grande: 5                                | Très grande: 5            | Très grande: 5                                     | Très grande: 5                        | Très grande: 5                               | Très grande: 5                                 |

## 19.11 Annexes B : Questions des enquêtes « accompagnés »

Deux enquêtes ont été proposées à différents accompagnés. Les questions sont souvent communes ou voisines. Elles ont été regroupées dans la liste ci-après.

Enquête N° 1 « Fin de formation » : perception de l'accompagnement en fin de formation

Cette enquête anonyme a été conduite auprès d'apprentis volontaires en fin de formation, sur deux sites. Elle a eu lieu du 2/10/2014 au 15/12/2014. Neuf réponses ont été obtenues, provenant de deux femmes et sept hommes. Quatre des réponses proviennent de l'établissement d'B et cinq de celui de A.

Enquête N° 2 « Après l'entretien » : retours sur l'entretien d'accompagnement que vous venez de vivre

L'enquête N°2 a été proposée, en ligne, à des apprentis volontaires, à l'issue de leurs entretiens d'accompagnement. Ces apprentis avaient accepté l'enregistrement de leurs échanges avec le formateur. Les réponses étaient anonymes. Cette enquête a obtenu 14 réponses provenant de six femmes et huit hommes, ayant pour origine l'établissement de A pour six d'entre eux et d'B pour les huit autres. Elle s'est déroulée du 30/01/2013 au 22/02/2014.

### Questions

- « *Quels sont les thèmes abordés lors des entretiens ? :* » (fin de formation)
  - matières académiques
  - méthodes de travail
  - mission en entreprise
  - projet professionnel
  - ressenti du vécu en entreprise
  - relations avec le maître d'apprentissage en entreprise
  - insertion dans la promotion
  - ressenti sur la vie dans l'école
  - recadrages
  - système de formation
  - motivation
  - sens des activités

- « Avez-vous été personnellement concerné ou impacté par des situations comme: [Maître d'apprentissage "exceptionnel"] » (Après l'entretien).

|  |
|--|
| Maître d'apprentissage "exceptionnel"                          |
| Enseignant école "exceptionnel"                                |
| De très bonnes conditions d'accueil et de suivi en entreprise  |
| De très bonnes conditions d'accueil et de suivi en école       |
| Des changements de maître d'apprentissage                      |
| Des changements de votre enseignant école                      |
| Des plans sociaux dans l'entreprise                            |
| Des fermetures de site   |
| Des changements d'entreprise                                   |
| Des changements intempestifs de votre mission en entreprise    |
| Une mission en entreprise en inadéquation avec votre formation |
| Un manque de suivi de votre maître d'apprentissage             |
| Un manque de suivi de votre enseignant école                   |

Remarques : les réponses possibles étaient : Tout à fait, En partie, Pas du tout, Je ne sais pas

- « Pour vous, les entretiens individuels que vous avez eus ont été :Très utiles/Utiles/Sans effet/Inutiles/Préjudiciables ? ».

Question : une série de questions fermées s'en suit sur les thèmes du sentiment d'avoir été:

- écoutés
- respectés
- conseillés
- aidés de façon personnalisée, avec des conseils pertinents.
- « Sur quels arguments s'appuie votre avis [d'utilité des entretiens]? »
- « Quelles sont selon vous les principales attentes que peut avoir un apprenti vis-à-vis des entretiens individuels ? », ou « Quelles attentes aviez-vous en venant à l'entretien? ».
- « Avant vos entretiens individuels aviez-vous des craintes? ».

- « *Quelles sont selon vous les principales craintes que peut avoir un apprenti vis-à-vis des entretiens individuels ?* »
- « *Qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris lors de ces entretiens ?* »
- « *Avec quoi repartez-vous d'important pour vous à l'issue de cet entretien?* »
- « *A l'issue de cet entretien, y a-t-il des actions que vous allez engager plus particulièrement?* » (Après l'entretien).
- « *Si vous allez engager des actions plus particulièrement, quelles en sont les principales?* » (Après l'entretien).
- « *Avez-vous le sentiment que ces entretiens individuels ont contribué à vous transformer ?* », « *Quelles sont les arguments à votre avis exprimé à la question précédente?* » (Fin de formation).
- « *A l'issue de cet entretien avez-vous des questions qui subsistent?* » (Après l'entretien).
- « *Si des questions subsistent ne serait-ce qu'en partie, pourriez-vous les exprimer?* ».
- « *Qu'est-ce qui vous a été plutôt facile dans la façon de faire du formateur lors des entretiens individuels?* » (Fin de formation) et « *Ce qui a été facilitant pour vous lors de l'entretien?* » (Après l'entretien).
- « *Ce qui a été aisé pour vous lors de l'entretien?* » (Après l'entretien).
- « *Qu'est-ce qui vous a été plutôt difficile dans la façon de faire du formateur lors des entretiens individuels?* ». (Fin de formation)
- « *Ce qui a été difficile pour vous lors de l'entretien?* » (Après l'entretien).
- « *Dans quel état d'esprit et état émotionnel êtes-vous à l'issue de l'entretien?* » (Après l'entretien)
- « *Lors de ces entretiens: ... (cf. les termes qui suivent) ?*(« Fin de formation ») :

- *Des objectifs ont-ils été fixés ?*
- *Avez-vous participé à la définition de ces objectifs ?*
- *Avez-vous le sentiment d'adhérer à ces objectifs ?*
- *les objectifs définis ont-ils été évalués ?*
- *« Les entretiens individuels vous ont-ils été utiles dans des décisions que vous avez eues à prendre pendant votre formation ? ».*
- *« Si vous avez répondu oui à la question précédente, quelles décisions sont concernées? ».*
- *« Quelles sont les qualités essentielles que vous attendez d'un accompagnateur ? »*
- *« Quels sont pour vous les critères de qualité d'un accompagnement? ».*
- *« Quelles recommandations feriez-vous à un apprenti-ingénieur qui débute sa formation pour qu'il tire le meilleur parti des entretiens individuels ? » (Fin de formation).*

## 19.12 Annexes B : Extraits d'enquête auprès des apprentis sur les entretiens d'accompagnement

### Enquête en fin de formation

|   |   |          |   |   |   |   |   |  |   |
|---|---|----------|---|---|---|---|---|--|---|
| Vous êtes:  | Un homme  | Un homme | Un homme  | Un homme  | Un homme  | Un homme                                  | Une femme   | Une femme  | Un homme  |
| Votre établissement?  | B   | B        | B   | B   | A   | A   | A   | A  | A   |
| Pour vous, les entretiens individuels que vous avez eus ont été:  | Très utiles   | Utiles   | Très utiles   | Utiles  | Très utiles   | Utiles                                    | Très utiles   | Utiles   | Préjudiciables  |
| Sur quels arguments s'appuie votre avis?                          | Un échange dynamique avec une réponse à de nombreuses questions.        |          | Aide à l'orientation professionnelle<br>Aide pour mettre en places un plan d'action, les outils pour cela.... | Ressenti après entretien, conseils mis en application.  | Un rdv par semestre (en entreprise ou au centre), permettant de faire un bilan, et de travailler sur les objectifs et axes d'amélioration du semestre à venir. Remarques constructives par l'EF | Échanger avec une personne me connaissant | Des conseils pertinents, de l'aide dans les problématiques (pour préparer EST, PFE...)  | Cela m'a permis de mettre en lumière mes points faibles et de les améliorer. Cela a surtout été utile le projet de fin d'étude   | La vision globale de la formation, mon évolution personnelle et professionnelle tout au long de celle-ci. |
| Qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris lors de ces entretiens ? | Une méthodologie pour l'apprentissage de certaines matières difficiles. |          | Plus sur moi même et sur les buts de la formations  | J'ai davantage été conforté dans mon positionnement dans l'entreprise et en centre plutôt qu'appris réellement quelque chose. | De la méthodologie ainsi que des rappels sur des points de vigilance à avoir à l'esprit pour avancer  |   | J'ai beaucoup appris à me remettre en question. J'ai appris sur les méthodologies de travail qui m'ont permis d'avancer dans mon projet professionnel et à l'école. | J'ai appris à être plus persévérante et plus déterminé car les entretiens sont difficile à supporter psychologiquement. Ces entretiens étaient surtout situé sur les points faibles pour pouvoir les améliorer | J'ai appris sur mes capacités, mes points à travailler et sur moi-même                                    |

|   |   |  |   |  |   |  |   |  |  |
|---|---|--|---|--|---|--|---|--|--|
| <p>Quelles recommandations feriez-vous à un apprenti-ingénieur qui débute sa formation pour qu'il tire le meilleur parti des entretiens individuels ?</p> | <p>De poser toutes les questions quelques soit la provenance.</p> |  | <p>Les préparer en amont, ne pas hésitez de parler de TOUT avec son tuteur<br/>Demande de l'aide, établir un plan d'action avec planning à la fin de cet entretien et le suivre !</p> | <p>En profiter pour échanger un maximum car ces moments sont privilégiés. c'est le moment de poser un maximum de questions et d'en tirer le maximum pour avancer personnellement et professionnellement.</p> | <p>Préparer au mieux ces entretiens</p> | <p>Parler de ses projets, des problèmes eventuelles en entreprise ou à l'école</p> | <p>Ecouter les conseils et se remettre en question suite à ces conseils.<br/>Ne pas hésiter à parler des problèmes, que ce soit personnels, en entreprise ou à l'école.</p> | <p>De prendre en considération les remarques qui sont dites même si c'est difficile à entendre.<br/>Il faut aussi qu'il se prenne en en main pour demander lui même des entretiens individuel en cas de besoin</p> | <p>Se livrer, écouter les conseils et le prendre comme une démarche d'amélioration personnelle et non pas sous forme de reproches (chose que je n'avais pas fait au début). J'en tire que du bon donc je le conseil.</p> |
|---|---|--|---|--|---|--|---|--|--|





## 19.13 Annexes B : Présentation de la démarche et consignes accompagnateur

LABORATOIRE D'INGENIERIE DES ENVIRONNEMENTS  
D'APPRENTISSAGE- groupe CESI

UP « DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET FORMATION »  
AGROSUP Dijon - EDUTER Recherche

### "Autodébrief." d'entretien d'accompagnement

#### Contexte :

L'accompagnement est au cœur du métier des formations professionnalisantes dans l'enseignement supérieur. Cette pratique en formation a été peu étudiée. Pourtant, elle tend à se répandre.

Ne serait-ce qu'au Cesi, près de 200 accompagnants accompagnent quelques 800 apprenants.

#### Objectif de la recherche :

La recherche engagée vise à mettre en évidence les processus cognitifs de l'accompagnant. Autrement dit, elle cherche à analyser l'activité de l'accompagnant et ses processus mentaux. Si cela est possible, elle tentera d'en dégager les « bonnes pratiques ».

#### Enjeu :

Il se situe à plusieurs niveaux. Mieux connaître cette pratique aidera à mieux :

- Valoriser ce métier
- En parler aux clients de la formation
- Cerner la place à lui donner dans les dispositifs
- Prévoir la formation et les parcours des nouveaux accompagnants
- Renforcer le professionnalisme et la qualité de l'accompagnement

#### Personnes sollicitées :

Sont sollicitées pour participer à cette étude des enseignants qui effectuent de l'accompagnement sous la forme d'entretiens de suivi des accompagnés.

L'appel est fait à des volontaires qui acceptent de faire part de leur pratique à des fins de recherche.

#### Démarche :

##### a. Principe :

Il est demandé aux accompagnants volontaires pour participer à cette recherche de prendre un moment après l'entretien pour exprimer selon eux quels ont été les points clés manifestant leur expertise d'accompagnement dans l'entretien mené. Cette expression soulignera ce qui « se passe dans la tête de l'accompagnant ».

Elle soulignera également le degré de satisfaction de l'accompagnant sur sa réalisation. Ce debriefing sera brièvement analysé et donnera lieu à un entretien à distance ou en présentiel avec Yann Serreau pour affiner tel ou tel aspect que vous aurez relevé.

Le détail des étapes de la démarche figure dans le tableau ci-après.

En parallèle, il est demandé d'enregistrer l'entretien avec l'accompagné pour avoir la possibilité de faire des retours sur la situation d'entretien d'accompagnement. Ces données complètent l'étude. Il faut bien entendu avoir pour cela l'autorisation de l'accompagné

b. Précisions sur l'étude

Si suite à un entretien qui n'a pas été enregistré, vous jugez que l'entretien présente un intérêt particulier, vous pouvez m'adresser le débriefing. Il m'intéresse, même sans l'enregistrement de l'entretien.

c. Entretiens à mener :

Ma demande serait d'avoir au minimum 3 entretiens pour un accompagnant volontaire.

Dans l'idéal, il serait intéressant que ces 3 entretiens soient renouvelés pour chaque grande famille d'entretien :

- entrée en formation
- mi-parcours
- fin de formation (et pour toute autre entretien systématique supplémentaire qu'un dispositif aurait).

Ce qui porterait à 9 le nombre d'entretiens enregistrés et donnant lieu à « l'autodebrief ». Ce serait le meilleur des cas pour moi.

Tout autodebrief et/ou enregistrement supplémentaire serait accueilli avec grand intérêt.

d. Déontologie

Le formateur doit recueillir l'accord de l'accompagné avant l'entretien.

Il va de soi que l'étude ne doit pas se faire au détriment de la formation de l'accompagné. L'accompagnant en demeure le garant et y veille.

Les données sont traitées de façons confidentielles.

L'exploitation des données vise à dégager les pratiques mises en œuvre sans les lier avec la personne qui les a mises en œuvre.

e. Démarche détaillée : Voici le détail des étapes proposées

|   |                     |  |   |
|---|---------------------|--|---|
| 1 | Avant l'entretien   | Demander l'accord de l'apprenant   | Feuille d'accord à signer à la fin de l'entretien   |
|   |                     | Prévoir dictaphone (+ piles ☺)   |   |
| 2 | Pendant l'entretien | Enregistrer l'entretien  | +Faire renseigner la feuille de bilan d'entretien (enveloppe scellée à remettre à l'apprenant : l'enveloppe contient une grille de questionnement sur l'entretien et une enveloppe au nom et adresse de Yann Serreau) ou transmettre le lien internet pour le questionnaire d'enquête<br>Enquête étudiant accompagné :<br><a href="https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEZGNGJVcW1INFVtbkp4SVc0ODdmSmc6MA">https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEZGNGJVcW1INFVtbkp4SVc0ODdmSmc6MA</a>   |
| 3 | Après l'entretien   | Identifier les points clés de l'entretien et décrire les processus mentaux mis en œuvre<br>Renseigner la fiche d'identification de l'entretien             | « <b>En quoi mon savoir-faire, mes compétences, ont-ils été particulièrement sollicités, mis en valeur, dans cet entretien ?</b> »<br><br>Ecrit ou oral sur dictaphone selon votre préférence (NB : l'écrit permet un traitement plus rapide)<br><br>Remplir dans tous les cas les renseignements d'identification de l'entretien sur la fiche correspondante   |
|   |                     | Adresser à <a href="mailto:yserreau@cesi.fr">yserreau@cesi.fr</a><br><br>(au plus vite pour pouvoir faire une relecture ensemble de votre « autodebrief. » | A) Fichiers audios :<br>A.1 : de l'entretien s'il a été enregistré<br>A.2 : du débrief s'il est fait par oral<br>B) Feuille de débrief si vous l'avez fait par écrit<br>C) Feuilles de compte rendu d'entretien prévues par le dispositif pédagogique (bilan contrat, entretien tripartite, etc.) (et si elles existent celles préalables à l'entretien )<br>D) Le questionnaire sur l'entretien renseigné par l'accompagné remis sous enveloppe cachetée au nom de Y Serreau (ou penser à adresser le lien à l'accompagné<br>E) Feuille d'accord signée :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• par l'accompagné</li> <li>• par vous (pour le 1<sup>er</sup> entretien)</li> </ul> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   |   |  | <p>F) La fiche d'identification de l'entretien</p> <p>G) Pour le 1er entretien de l'accompagnant, l'enquête accompagnant pour situer son contexte (ou la saisir en ligne au lien :<br/> Enquête tuteur/accompagnant :<br/> <a href="https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEI2SUxfQIRoSU1zM2xaRUYYyNU15Q3c6MA">https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEI2SUxfQIRoSU1zM2xaRUYYyNU15Q3c6MA</a></p> |
| 4 | Entretien d'approfondissement de « l'autodebrief »                | RDV à une date proche de l'entretien pour un point avec Y Serreau (téléphone ou présentiel selon situations) | Selon les cas mais si possible rapidement après l'entretien ou un groupe d'entretiens, prévoir un temps (#1/2H ) avec Y Serreau pour affiner « les debrief. »  |
| 5 | Eventuellement, après dépouillement entretien d'approfondissement | A définir le cas échéant   | Approfondissement de la pratique en fonction des questions de recherche qui apparaîtront dans le dépouillement des entretiens  |

## **19.14 Annexes B : Thématiques pour des entretiens chercheur/accompagnateur sur la pratique d'accompagnement**

Accompagnement

Points de passage

Visées de l'accompagnement

Processus mis en oeuvre

Identité professionnelle

Posture visée

Autonomie

Evaluation

Réalité

Progression

- jalons, étapes, point de contrôle...

Indicateurs

Difficultés

- apprenant
- accompagnateur

Décisions

- apprenants
- accompagnateur

Valeurs

Contrat

Situations délicates

Représentations

Qualités mises en oeuvre

Cas difficiles

Expertise

la performance en accompagnement

Comment s'acquiert le savoir-faire?

Risques si mauvais accompagnement?

Votre motivation, ce qui vous pousse à accompagner?

Limites

- de l'accompagnement
- franchir

Attendus

Situations types

Perturbations types

Souvenirs d'accompagnement

Processus mis en oeuvre

Tournures de phrase clé

De quoi faut-il se sentir capable pour accompagner?

(de quoi faut-il être capable?)

Anticipation de la situation?

Tours de main

Outils

Critères de

- qualité
- réussite



## 19.15 Annexes B : Extrait entretien Francis accompagne Isabelle (N°18) : séquence matières scientifiques

Ar : accompagnateur ; Aé : accompagné

Séquence 0 :00 :17 à 0 :04 :24

Ar : Euh ç'a a l'air d'aller

Aé : ça va, je trouve qu'au deuxième semestre j'ai un peu plus de B que de A fin contrairement au premier semestre mais

Ar : oui, bon on avait vu les résultats n'étaient pas disponibles lors du premier entretien

Ar : euh la ou il y a une difficulté, c'est sur l'électricité, ce n'est pas ton domaine de base, puisque?

Aé : Non pas du tout !

Ar : Sur le deuxième module qui était l'électricité, l'électro Tech que vous avez fait récemment ça se passe comment ?

Aé : Au niveau du DL j'ai eu une bonne note au niveau des TP j'ai de bonnes notes après faut voir au niveau des DS

Ar : Ouais

Aé : .. Mais c'est sûr que c'est pas devenu une passion l'électromagnétisme !

Ar : C'est la matière la plus difficile ? Dans l'ensemble pour toi ?

Aé : Enfin je crois que pas que c'est difficile pour moi ! C'est juste que... je suis pas passionnée ...

J'ai aucune envie de... fin pour moi ... je...Par rapport à mon domaine professionnel je suis en BTP donc si j'ai besoin d'une matière électrique quelque part je demande à un électricien, à quelqu'un qui s'y connaisse la d'dans là je sais qu'avec ce qu'on fait, bon ça reste très scolaire, dans le genre quelqu'un un électricien n'utilise pas le théorème de machin !

Ar : Pas forcément Oui ! Mais intuitivement il va utiliser les mêmes règles.

Aé : Oui, probablement mais je sais que moi j'ai pas du tout cette fibre électro mathématicienne et compagnie donc voilà fin c'est vraiment plus (+) parce que c'est une matière qui m'intéresse vraiment pas

Ar : D'accord

Aé : Fin je ne dit pas que c'est une matière qui ne m'intéresse pas et que je vais bâcler j'essaie d'avoir la meilleure note possible.

Ar : Oui ((affirmation) )

Aé : Il y a des choses qui me manquent, je n'ai pas de lien logique en fait.

Ar : D'accord

Aé : En math je peux encore me débrouiller voilà, mais là

Ar : ça te parle moins ?

Aé : Oui voilà

Ar : cela ne fait pas écho à des choses ... ?

Aé : Exactement oui (passage inaudible ?) pour moi c'est pas intuitif du tout

Ar : Ok

Ar : Bon, sinon dans le reste, la thermo ça avait été par contre, ça s'était bien passé ? La mécha euh

Aé : ça c'est bon ça s'est bien passé aussi ...

Ar : je pense que la note n'est pas entrée dans notre logiciel mais bon ! Donc globalement en science

Aé : ça va

Ar : Tu te débrouilles

Aé : ça va, en anglais aussi ! En expression aussi ça va, globalement tout va bien ! (silence note sur contrat bilan?)

Ar : Donc je vais mettre parcours scientifique on l'a fait à la mode ingénieur hein, on sépare les choses...dans des p'tites cases. Bon, parcours scientifique équilibré, hein, résultat satisfaisant.



Ar : électricité Non, je reviens simplement sur l'électricité parce que c'est l'une des matières qui correspond à une unité d'enseignement. Tu te rappelles de la logique des unités ?

Aé : Oui, oui

Ar : L'unité d'enseignement génie électrique s'appuie sur... contient 2 modules, la partie en harmonisation (parcours d'homogénéisation des savoirs) et ce module-là actuellement.

Aé : D'accord. C'est sur 1 ou 2 semestre ?

Ar : C'est sur les 2 semestres ? Mais si tu foires les deux pour parler clair, ça veut dire que l'unité d'enseignement ne sera pas validée, ne sera pas acquise! Pour le jury final, ça peut commencer à être un peu pénible parce que...

Aé : il y a 3 jokers ? C'est ça?

Ar : oué enfin il y a 2 jokers on va dire... à 3 ça commence franchement à être

Aé : Délicat

Ar : Très très délicat. Il y a vraiment 2 jokers donc euh là pour le coup il est quand même préférable là-dessus d'être prudent. Si... vous avez encore le contrôle, c'est cette semaine ?

Aé : C'est dans 10 jours !

Ar : Essaie quand même de ...

Aé : D'assurer oui !

Ar : D'assurer

Aé : C'est vrai qu'avoir un C c'est pas plaisant

Ar : Et puis comme cette évaluation-là elle s'appuie sur un devoir que vous avez fait à la maison un TP Hein ?

Aé : Un TP plus un devoir sur table, je pense que ce sera plus équilibré

Ar : Voilà, ce sera. Mais Néanmoins essaie de ne pas te louper ! Ce serait malheureux !

## 19.16 Annexes B : Séquences de l'entretien « Francis accompagne Isabelle » N°18

Tableau 67 Séquences de l'entretien Francis accompagne Isabelle (N°18)

| N° séq. | Thème                  | Sous-thème                      | Début      | Fin        | Durée (secondes) | % de la durée totale | % cumulé | Objet Accompagnateur  | Objet Accompagné   | Résultat/ Données de sortie<br>(Ar) : pour l'accompagnateur<br>(Aée) : pour l'accompagnée                                    |
|---------|------------------------|---------------------------------|------------|------------|------------------|----------------------|----------|---|--|--|
| 1       | Gestion de l'entretien | Introduction                    | 00 :00 :00 | 00 :00 :17 | 17               | 0,4%                 | 0,4%     | Faire le bilan des résultats  |  | Objectif de l'entretien (Aée)  |
| 2       | Matières académiques   | Matières scientifiques          | 00 :00 :17 | 00 :04 :24 | 247              | 5,8%                 | 6,2%     | Cela « semble aller »<br>Examen d'une difficulté possible en électricité (le moins bon résultat)<br>Mise en garde de ne pas fléchir et rappel des règles de validation par le jury des études   | Peu intéressée par l'électricité, mais reste investie pour cette matière   | Bons résultats mais vigilance à avoir sur l'électricité (Ar, Aée)  |
| 3       | Matières académiques   | Anglais                         | 00 :04 :24 | 00 :11 :49 | 445              | 10,5%                | 16,8%    | Bon niveau initial et bonne progression<br>Ouvre la possibilité au travail d'une 2è langue, si un groupe de volontaires se constitue  | Exprime sa facilité<br>Marque son intérêt pour la possibilité de travailler une 2è langue comme l'espagnol<br>Exprime son désir de progresser en anglais pour partir 4 mois en université à l'étranger   | Mettre en place les moyens de travailler l'espagnol (Ar, Aée)<br>Désir d'effectuer un séjour en université à l'étranger (Ar) |
| 4       | Projets                | Mission à l'étranger            | 00 :11 :49 | 00 :15 :55 | 246              | 5,8%                 | 22,6%    | Examen de solutions possibles pour effectuer une mission dans une université étrangère<br>Conseils sur la démarche à suivre<br>Communiquera le détail des informations en dehors de l'entretien | Difficulté de faire une mission à l'étranger dans le cadre de son entreprise   | Conditions et démarche pour un séjour dans une université étrangère (Aée)  |
| 5       | Projets                | Etude Scientifique et Technique | 00 :15 :55 | 00 :16 :29 | 34               | 0,8%                 | 23,4%    | Demande d'information sur le sujet choisi<br>Souligne que le sujet correspond aux motivations affichées jusqu'alors (calcul de structures)  | Fournit des explications sur le sujet choisi   | Sujet E.S.T. en lien avec la motivation de l'accompagnée (Ar)  |
| 6       | Entreprise             | Relations avec le tuteur        | 00 :16 :29 | 00 :17 :20 | 51               | 1,2%                 | 24,6%    | S'informe et exprime son écoute attentive   | Les responsables entreprise ne croient pas en la possibilité de l'accompagnée de devenir ingénieur structure<br>Exprime sa motivation impactée à la baisse par le faible soutien du tuteur en entreprise<br>Informe de sa demande faite et satisfaite de changer de tuteur | Difficultés rencontrées avec le tuteur (Ar)<br>Changement de tuteur demandé (Ar)   |
| 7       | Entreprise             | Mission en entreprise           | 00 :17 :20 | 00 :19 :45 | 145              | 3,4%                 | 28,0%    | S'enquiert si la nouvelle mission satisfait l'accompagnée   | Le changement de tuteur conduit à une évolution de la mission en entreprise (élargissement du nombre de corps d'état à traiter)  | Caractéristiques de l'évolution de la mission et adhésion de l'accompagnée (Ar)  |

| N° séq. | Thème             | Sous-thème                                | Début      | Fin        | Durée (secondes) | % de la durée totale | % cumulé | Objet Accompagnateur   | Objet Accompagné   | Résultat/ Données de sortie (Ar) : pour l'accompagnateur (Aée) : pour l'accompagnée  |
|---------|-------------------|---|------------|------------|------------------|----------------------|----------|--|--|--|
|         |                   |   |            |            |                  |                      |          |  | Manifeste son accord sur cette nouvelle mission  |  |
| 8       | Projets           | Etude Scientifique et Technique           | 00 :19 :45 | 00 :20 :24 | 39               | 0,9%                 | 28,9%    | Insiste sur le fait que cette étude correspond au souhait poursuivi depuis 2 ans par l'accompagné, d'où des attentes de performance  | Concède que c'est un sujet qui lui tient à cœur  | Un enjeu de l'étude: une continuité de motivation à confirmer notamment par des résultats performants (Aée)                  |
| 9       | Entreprise        | Relations avec le tuteur                  | 00 :20 :24 | 00 :20 :50 | 26               | 0,6%                 | 29,5%    | Concède la difficulté de la situation  | Fait de son sujet E.S.T.un moyen de faire regretter à son tuteur la faible considération dont elle fait l'objet; Souhaite prouver que, fille dans un monde masculin, elle est autant capable que les autres  | Un enjeu de l'étude E.S.T.: démontrer à son tuteur ses capacités à réussir, même si elle est une fille (Ar)                  |
| 10      | Entreprise        | Mission en entreprise                     | 00 :20 :50 | 00 :22 :30 | 100              | 2,4%                 | 31,9%    | Relance sur la mission en entreprise et son contexte   | Explique sa mission en lien avec les soustraitants   | Clarification de la mission en entreprise (Ar)   |
| 11      | Posture ingénieur | Mission en entreprise / Posture ingénieur | 00 :22 :30 | 00 :23 :21 | 51               | 1,2%                 | 33,1%    |  | Les attentes de l'entreprise sont celles à l'égard d'un ingénieur confirmé et non d'un apprenti; par dépit le travail demandé à l'accompagnée n'était pas du niveau attendu pour sa mission d'où la nécessité de changer de tuteur                       | Nécessité de changer de tuteur pour assurer la qualité de la mission (Ar)  |
| 12      | Entreprise        | Relations avec le tuteur                  | 00 :23 :21 | 00 :23 :55 | 34               | 0,8%                 | 33,9%    | Qui va te suivre?<br>Inscrit dans le contrat bilan " entreprise très demandeuse de maîtrise technique"   | Le nouveau tuteur suit déjà mais avec le refus du PDG d'officialiser ce rôle par la signature de l'avenant   | Changement de tuteur effectif mais sans acte officiel (Ar)   |
| 13      | Posture ingénieur | Posture ingénieur                         | 00 :23 :55 | 00 :25 :47 | 112              | 2,6%                 | 36,6%    | Variété des formations d'ingénieur et des profils<br>Variété des attentes à l'égard des ingénieurs: expertise technique versus management<br>Complémentarité des deux dimensions | Dénigrement de la formation de l'accompagnée par le tuteur: "avec l'école que tu fais tu ne seras pas ingénieur tu seras juste une bonne technicienne"<br>Note le manque de reconnaissance, dans son entreprise, de la part de management de l'ingénieur | Contexte peu favorable à l'acquisition de la posture d'ingénieur Cesi (Ar)<br>Deux profils complémentaires d'ingénieur (Aée) |
| 14      | Entreprise        | Relations et climat de travail            | 00 :25 :47 | 00 :36 :35 | 648              | 15,3%                | 51,9%    | Porte sur le contrat bilan "[l'accompagnée] évolue dans un milieu confiné limité relationnellement peu motivant"   | Découragement et faible niveau de motivation des salariés<br>Difficulté de positionnement vis-à-vis de son   | Reconnaissance par l'accompagnateur des  |

| N° séq. | Thème             | Sous-thème                                       | Début      | Fin        | Durée (secondes) | % de la durée totale | % cumulé | Objet Accompagnateur   | Objet Accompagné  | Résultat/ Données de sortie (Ar) : pour l'accompagnateur (Aée) : pour l'accompagnée   |
|---------|-------------------|--|------------|------------|------------------|----------------------|----------|--|---|---|
|         |                   |  |            |            |                  |                      |          | La faible motivation des salariés pour leur travail est-elle effective ou est-ce une attitude de façade, comme s'en donnent les salariés de nombreuses entreprises?<br>Partage d'expérience de l'accompagnateur sur d'anciens collègues qui se plaignaient tout le temps<br>Invitation à prendre du recul, à relativiser et à faire de cette situation une expérience avec laquelle construire   | tuteur: si l'accompagnée pose des questions elle passe pour une idiote, et si elle n'en pose pas elle passe pour manquant d'implication (or l'implication est une rubrique du relevé de note)<br>Ce climat tend à démotiver l'accompagnée<br>Exprime un sentiment de solitude<br>Indique avoir d'excellentes relations avec les techniciens<br>Refus du PDG d'appuyer l'accompagnée dans une demande de changement d'école pour aller vers une école plus spécialisée   | difficultés rencontrées (Aée)<br>Contexte difficile pour l'accompagné (Ar)<br>Essayer de relativiser et d'en faire une expérience (Aée) |
| 15      | Entreprise        | Mission en entreprise                            | 00 :36 :35 | 00 :36 :50 | 15               | 0,4%                 | 52,2%    | As-tu été mise en situation managériale dans l'entreprise?   | Non   | Pas de mise en situation de management (Ar)   |
| 16      | Entreprise        | Relations avec le tuteur / Mission en entreprise | 00 :36 :50 | 00 :38 :35 | 105              | 2,5%                 | 54,7%    | Profil nouveau tuteur?<br>Viser à te positionner sur une "marche supérieure"   | Profil du nouveau tuteur et devenir de la relation avec l'ancien  | Profil du nouveau tuteur (Ar)   |
| 17      | Entreprise        | Mission en entreprise                            | 00 :38 :35 | 00 :39 :23 | 48               | 1,1%                 | 55,8%    | Bilan contrat: trouver l'opportunité de tester ses capacités de management   | S'efforce de ne pas se limiter à des plans et essaie de faire des études de prix  | Objectif de tester ses capacités de management (Aée)  |
| 18      | Posture ingénieur | Relations interpersonnelles                      | 00 :39 :23 | 00 :51 :52 | 749              | 17,7%                | 73,6%    | Fait parler sur la mise en situation dans l'exercice de négociation<br>Exprime son point de vue : l'accompagnée a en général un fort niveau d'exigence qui s'exprime d'emblée illustre d'un passage de l'entretien et pointe un mécanisme relationnel: attitude offensive d'une demande trop vite exprimée<br>Conseil: prendre le temps d'entrer en relation<br>Montre différentes perceptions possibles de la réception d'une demande prématurée (positive pour certains, négatives pour d'autres)<br>Pas de problème au Cesi, car "nous on te connaît" | A été qualifiée par la professeure de "castratrice"<br>S'appuie sur le professeur de communication : c'est dû au domaine, le BTP<br>Devrait s'assouplir au niveau de la négociation<br>Admet être exigeante<br>Cherche à clarifier sa posture: est-elle exigeante avec les professeurs du Cesi?<br>Evoque un dysfonctionnement relationnel avec un architecte<br>Fait référence à la posture d'ingénieur pour ne "pas se laisser marcher sur les pieds" et à de la défense contre du sexisme<br>Je manque de tact, je sais" | Développer le tact et la souplesse relationnelle (Aée)  |

| N° séq. | Thème                | Sous-thème                    | Début      | Fin        | Durée (secondes) | % de la durée totale | % cumulé | Objet Accompagnateur  | Objet Accompagné   | Résultat/ Données de sortie (Ar) : pour l'accompagnateur (Aée) : pour l'accompagnée  |
|---------|----------------------|-------------------------------|------------|------------|------------------|----------------------|----------|---|--|--|
|         |                      |                               |            |            |                  |                      |          | Relativise le sexisme possible en proposant la caractéristique jeunesse (manque d'expérience) de l'accompagnée<br>Fait chercher un exemple de situation de relations professionnelles ayant tourné au dysfonctionnement<br>Conseil: se poser la question de l'impact de sa prise de position<br>Mise en situation: "l'une des portes de sortie quand ça arrive c'est quoi d'après toi?"<br>Argumente sur la préférence à avoir pour la 2è alternative<br>Validité pour la vie professionnelle et personnelle<br>Vérifie l'accord de l'accompagnée | Evoque deux alternatives de sortie: se faire oublier ou reconnaître son emportement<br>Exprime sa compréhension, son accord avec les arguments de l'accompagnateur   |  |
| 19      | Projet professionnel | Changer d'école               | 00 :51 :52 | 00 :52 :00 | 8                | 0,2%                 | 73,7%    | "Pas trop déçue de ne pas avoir abouti dans ton projet de trouver une autre école?"   | Non, car a pris pour alternative de changer de métier ou au moins d'entreprise   | Envisage de changer de métier ou d'entreprise (Ar)                                   |
| 20      | Projet professionnel | Changer d'entreprise          | 00 :52 :00 | 00 :54 :48 | 168              | 4,0%                 | 77,7%    | Il y a un moment opportun: le retour de la mission à l'étranger; difficulté de préparer un tel changement de l'étranger, de conserver une rémunération de l'entreprise initiale   | Présente les démarches effectuées pour changer d'entreprise; difficulté du calendrier  | Moment opportun pour changer d'entreprise et difficultés (Aée)                       |
| 21      | Projet professionnel | Changer de secteur d'activité | 00 :54 :48 | 00 :59 :10 | 262              | 6,2%                 | 83,9%    | Fait valider l'intérêt de l'accompagnée pour ce secteur du BTP<br>Evoque l'actualité des difficultés d'emploi dans ce secteur<br>Souligne le besoin de relationnel qu'a l'accompagnée   | Est prête aussi à changer de secteur d'activité au sein du BTP<br>Rebondit pour évoquer un projet plus social, le commercial, son attrait pour les langues étrangères<br>Valide son besoin de relationnel<br>Evoque une fonction de responsable projet | Multiples pistes de changement évoquées par l'accompagnée (Ar)                       |
| 22      | Projet professionnel | Changer de métier             | 00 :59 :10 | 01 :01 :47 | 157              | 3,7%                 | 87,6%    | Fait remarquer que c'est la 1ère expérience professionnelle de l'accompagnée et qu'il serait prématuré d'en généraliser les conclusions<br>"Je pense que t'es sur une bonne voie [...] l'ingénierie c'est fait pour toi [...] avec une dimension sociale de communication"<br>La piste formation sera à revisiter après 5 à 10 ans d'expérience   | Evoque à terme un métier dans l'enseignement   | Eviter des conclusions trop hâtives et des changements de projet trop radicaux (Aée) |

| N° séq. | Thème                  | Sous-thème                            | Début      | Fin        | Durée (secondes) | % de la durée totale | % cumulé | Objet Accompagnateur   | Objet Accompagné  | Résultat/ Données de sortie (Ar) : pour l'accompagnateur (Aée) : pour l'accompagnée |
|---------|------------------------|---------------------------------------|------------|------------|------------------|----------------------|----------|--|---|---|
| 23      | Projet professionnel   | Changer de métier pour faire médecine | 01 :01 :47 | 01 :07 :04 | 317              | 7,5%                 | 95,1%    | Prend position et argumente: la médecine n'est probablement pas une bonne idée, à ce stade, pour l'accompagnée<br>"Rassure-toi t'es sur une bonne voie"  | Evoque son idée de partir même en médecine; hésite sur la pertinence de cette idée alors qu'elle n'a plus qu'1,5 an pour obtenir son diplôme d'ingénieur  | Invitation à persister dans le projet initial (Aée)                                 |
| 24      | Entreprise             | Changer d'entreprise                  | 01 :07 :04 | 01 :09 :27 | 143              | 3,4%                 | 98,5%    | Cadre la position du Cesi: ne fera pas les démarches à sa place mais apportera son soutien<br>Un point méthodologique (dont CV) pourra être fait<br>Concède la difficulté de trouver une nouvelle entreprise<br>Pourra mettre en relation avec des entreprises et soutenir la démarche | "Pour conclure, franchement j'aimerais vraiment bien pouvoir compter sur le Cesi pour vraiment pouvoir, si c'est possible, changer d'entreprise après la mission à l'étranger"<br>Epreuve des difficultés à vendre son projet aux entreprises | Soutien de l'école pour un changement d'entreprise (Aée)                            |
| 25      | Projets                | Mission à l'étranger                  | 01 :09 :27 | 01 :10 :27 | 34               | 0,8%                 | 99,3%    | Demande de précisions sur la question  | Existence de partenariat avec des écoles de commerce?   | A examiner ultérieurement (les partenariats avec des écoles de commerce) (Aée)      |
| 26      | Gestion de l'entretien | Conclusion                            | 01 :10 :27 | 01 :10 :31 | 30               | 0,7%                 | 100,0%   | Fait conclure l'entretien  |   | Fin de l'entretien (Ar, Aée)  |

## 19.17 Annexes B : Composantes du système de maîtrise des situations des accompagnés (à partir des entretiens sur autodebriefs)

Tableau 68 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretiens sur autodebriefs avec Félix)

| <b>Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné</b> (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné)<br><b>Entretiens sur autodebriefs avec Félix</b> |   |                                |   |                             |
|---|---|--------------------------------|---|-----------------------------|
|   | <b>Eléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur</b><br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur) | <b>Sources</b>                 | <b>Eléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)</b>  | <b>Sources</b>              |
| <b>Mission</b>  | Souligne une motivation profonde « c'est un voyageur dans l'âme »   | N°34 Félix réf.<br>N°4 Joachim |   |                             |
| <b>Intentions</b>   | Chef de projet bureau d'études  | N°34 Félix réf.<br>N°5 Elodie  |   |                             |
|   | Souhaite poursuivre des études après la formation d'ingénieur<br>Envisage d'avoir une expérience d'expatriation           | N°34 Félix réf.<br>N°4 Joachim | Bien que ce soit tôt lors du 1 <sup>er</sup> entretien, revue de différentes possibilités   | N°34 Félix réf. N°5 Joachim |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)   | Personnalité facile   | N°34 Félix<br>Généralités      | Donne la possibilité de mettre l'accent sur le projet professionnel   | N°34 Félix Généralités      |
|   | Maturité à développer<br>« Encore une "petite fille" »  | N°34 Félix réf.<br>N°6 Sabine  | S'engager dans un projet de promotion où l'accompagné ait à se mettre en avant et à fédérer (l'accompagné est devenu délégué de promotion)                    | N°34 Félix réf. N°6 Sabine  |
|   |   | N°34 Félix réf.<br>N°6 Sabine  | Sentiment d'efficacité de l'accompagné<br>« je pense que si je ne lui avais pas dit elle n'en aurait pas eu l'idée » (accompagné devenu délégué de promotion) |                             |
|   | Profil de personnalité de l'accompagné qui se démarque  | N°34 Félix réf.<br>N°5 Elodie  | Vigilance quant à son intégration dans la promotion   | N°34 Félix réf. N°5 Elodie  |
|   | Bien intégrée dans l'entreprise (y a déjà fait plusieurs stages)  | N°34 Félix réf.<br>N°5 Elodie  |   |                             |

|  |   |                                |   |                             |
|--|---|--------------------------------|---|-----------------------------|
|  | Issu d'un « petit milieu social » (n'a pas internet)  | N°34 Félix réf.<br>N°5 Elodie  | Examiner l'organisation matérielle possible et inviter à dire d'éventuelles difficultés   | N°34 Félix réf. N°5 Elodie  |
|  | Méconnaissance du projet professionnel qu'il choisira<br>« Il est honnête là-dessus »   | N°34 Félix réf.<br>N°4 Joachim |   |                             |
|  | Caractère ambivalent<br>« Caractère très ambivalent, enfin Théo c'est quelqu'un qui est capable du meilleur comme du pire » (il a « grillé » l'école auprès d'une entreprise dans un contrat précédent) | N°34 Félix réf.<br>N°3 Théo    | <p>Alerter l'accompagné du point de vue de l'accompagnateur et l'inviter à rester dans le meilleur</p> <p>Expliquer les risques et exiger que cela ne reproduise pas</p> <p>Fixer des objectifs en conséquence</p> <p><i>« [...] c'était de lui dire voilà tu arrives aujourd'hui voilà comment on t'a étiqueté. Le tout ce n'est pas une bonne étiquette ou une mauvaise c'est, voilà, actuellement. Maintenant à toi de t'orienter du bon côté définitivement pour les trois années. C'est surtout de le faire réagir, alors il a un caractère un peu, parce que je le connais un peu, mais il a un caractère un peu trempé donc on essaye de le piquer un petit peu au vif pour dire que ça le fasse réagir. »</i></p> | N°34 Félix réf. N°3 Théo    |
|  | L'accompagné choisit une mission dans la lignée du seul domaine qu'il connaît   | N°34 Félix réf.<br>N°3 Théo    | Inviter l'accompagné à observer les autres fonctions dans l'entreprise  | N°34 Félix réf. N°3 Théo    |
|  | Accompagné discret au point que l'accompagnateur ne se souvienne pas de l'avoir vu dans la promotion  | N°34 Félix réf.<br>N°1 Thierry | Inviter l'accompagner à se mettre plus en avant de manière positive   | N°34 Félix réf. N°1 Thierry |
|  | Comportement exemplaire de l'accompagné : tuteur satisfait, nombreux contacts dans l'entreprise avec des retours positifs, le projet est d'ampleur et avance  | N°39 Félix réf.<br>N°25 Kévin  | Mettre une mention : comportement exemplaire  | N°39 Félix réf. N°25 Kévin  |



|                              |  |                             |   |                             |
|------------------------------|--|-----------------------------|---|-----------------------------|
|                              | L'accompagné est très bon sur le plan académique et plus faible en termes de développement personnel en étant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renfermé et timide</li> <li>• Sachant aller chercher des informations</li> <li>• Ne s'imposant pas assez</li> </ul> | N°39 Félix réf. N°25 Kévin  | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'inciter en tant que futur manager, à « élargir ses épaules »</li> <li>• Susciter une prise de conscience, l'aider à « ouvrir les yeux »</li> <li>• Susciter une prise de risque en entreprise</li> <li>• Alerter le professeur de communication sur le travail à effectuer</li> <li>• Observer l'effet de la mission à l'étranger qui favorise souvent un changement de l'accompagné</li> </ul> | N°39 Félix réf. N°25 Kévin  |
|                              | L'accompagné ne se rend pas compte qu'il ne va pas avoir le diplôme malgré toutes les alertes  | N°39 Félix Généralités      | L'accompagnateur varie les approches pour susciter une prise de conscience et l'évolution de la représentation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocation</li> <li>• « Engueulade »</li> <li>• Encouragement</li> <li>• Transfert à un autre accompagnateur</li> </ul>  | N°39 Félix Généralités      |
| <b>Famille de situations</b> | 1 <sup>er</sup> entretien : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration dans la promotion</li> <li>• Point sur le concours et sur leur niveau d'anglais principalement</li> <li>• Projet professionnel, juste s'ils en ont une petite idée</li> </ul>               | N°34 Félix                  |   |                             |
|                              | Fait partie du groupe « renfort en mathématiques »   | N°34 Félix réf. N°5 Elodie  | Vigilance quant à l'évolution dans ce domaine   | N°34 Félix réf. N°5 Elodie  |
|                              | Haut niveau de Toeic   | N°34 Félix réf. N°4 Joachim | Comprendre pourquoi   | N°34 Félix réf. N°4 Joachim |
|                              | L'accompagné ne sait pas quel projet professionnel prendre (1 <sup>er</sup> entretien)   | N°34 Félix réf. N°4 Joachim |   |                             |
|                              | L'accompagné a fait un cycle préparatoire en alternance au Cesi  | N°34 Félix réf. N°3 Théo    | Poser clairement le point de vue de l'accompagnateur et ses attentes dès le   | N°34 Félix réf. N°3 Théo    |

|  |  |   |  |   |                                      |  |
|--|--|---|--|---|--------------------------------------|--|
|  |  | et poursuit par la formation d'ingénieur ; « Caractère très ambivalent, enfin Théo c'est quelqu'un qui est capable du meilleur comme du pire. [...]C'est quelqu'un qui nous a grillé sur une entreprise » |  | début quand un risque de comportement est avéré au départ<br>« [...] c'était le premier entretien je lui ai dit clairement [...] ce que je pensais de lui et que je voulais que ça reste dans le positif et que ça n'allait pas basculer dans le négatif ». |                                      |  |
|  |  | L'accompagné sait ce qu'il veut faire (chef de projet travaux neufs) mais il ne sait pas comment y arriver  | N°39 Félix réf.<br>N°25 Kévin          |   | N°39 Félix réf. N°25 Kévin           |  |
| <b>Agir, actes</b> ( <i>savoir-faire mis en œuvre</i> )                |  | Conduite de projet  | N°39 Félix réf.<br>N°25 Kévin          |   |                                      |  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>  | <b>De l'action</b>                       | Résultats Retours du tuteur et de l'entreprise  | N°39 Félix réf.<br>N°25 Kévin          |   |                                      |  |
|  |  | Résultats mauvais de l'accompagné à l'issue de la 1 <sup>ère</sup> année : plan académique et développement personnel   | N°39 Félix Généralités réf. à Elodie   | L'accompagnateur invite l'accompagné à réfléchir s'il est à sa place dans la formation  | N°39 Félix Généralités réf. à Elodie |  |
|  | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | « Très, très contente » de la forme de travail en groupe (par opposition avec la concurrence et l'individualisme d'une classe préparatoire)   | N°34 Félix réf.<br>N°6 Sabine          |   |                                      |  |
|  |  | Confiance dans son intégration à développer<br>Besoin d'être rassurée   | N°34 Félix réf.<br>N°6 Sabine          |   |                                      |  |
|  |  | Epanouie (après avoir changé d'entreprise)  | N°39 Félix Généralités réf. à Isabelle |   |                                      |  |
| <b>Ressources</b> ( <i>connaissances et savoir-faire disponibles</i> ) |  | Haut niveau de Toeic  | N°34 Félix réf.<br>N°4 Joachim         |   |                                      |  |

|  |                                |   |                                      |   |                                      |
|--|--------------------------------|---|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
|  | <b>Contrat de performance</b>  | Accompagné « très cassée moralement », psychologiquement, après une classe préparatoire<br>Reprend confiance en elle    | N°34 Félix réf.<br>N°6 Sabine        |   |                                      |
|  |                                | L'accompagné, à la vue de ses résultats, considère qu'il n'est pas à sa place dans la formation et abandonne            | N°39 Félix Généralités réf. à Elodie | L'accompagnateur approuve cette réflexion   | N°39 Félix Généralités réf. à Elodie |
|  | <b>Gestion des risques</b>     | Score de 564 au Toeic pour 785 points visés   | N°39 Félix réf.<br>N°26 Benoît       | Vérifier si c'est un problème de volume de travail ou de méthode de travail<br>Alerter<br>Informé des moyens pour réussir | N°39 Félix réf N°26 Benoît           |
|  | <b>Gestion des relations</b>   | Relations non-hiérarchiques, transversales et multiples : retours positifs  | N°39 Félix réf.<br>N°25 Kevin        |   |                                      |
|  | <b>Gestion de l'engagement</b> | Quand l'accompagnateur doit alerter l'accompagné sur un point faible attention de ne pas lui faire perdre sa motivation | N°39 Félix réf.<br>N°26 Benoît       | Partir d'éléments factuels, ou d'images   | N°39 Félix réf. N°26 Benoît          |

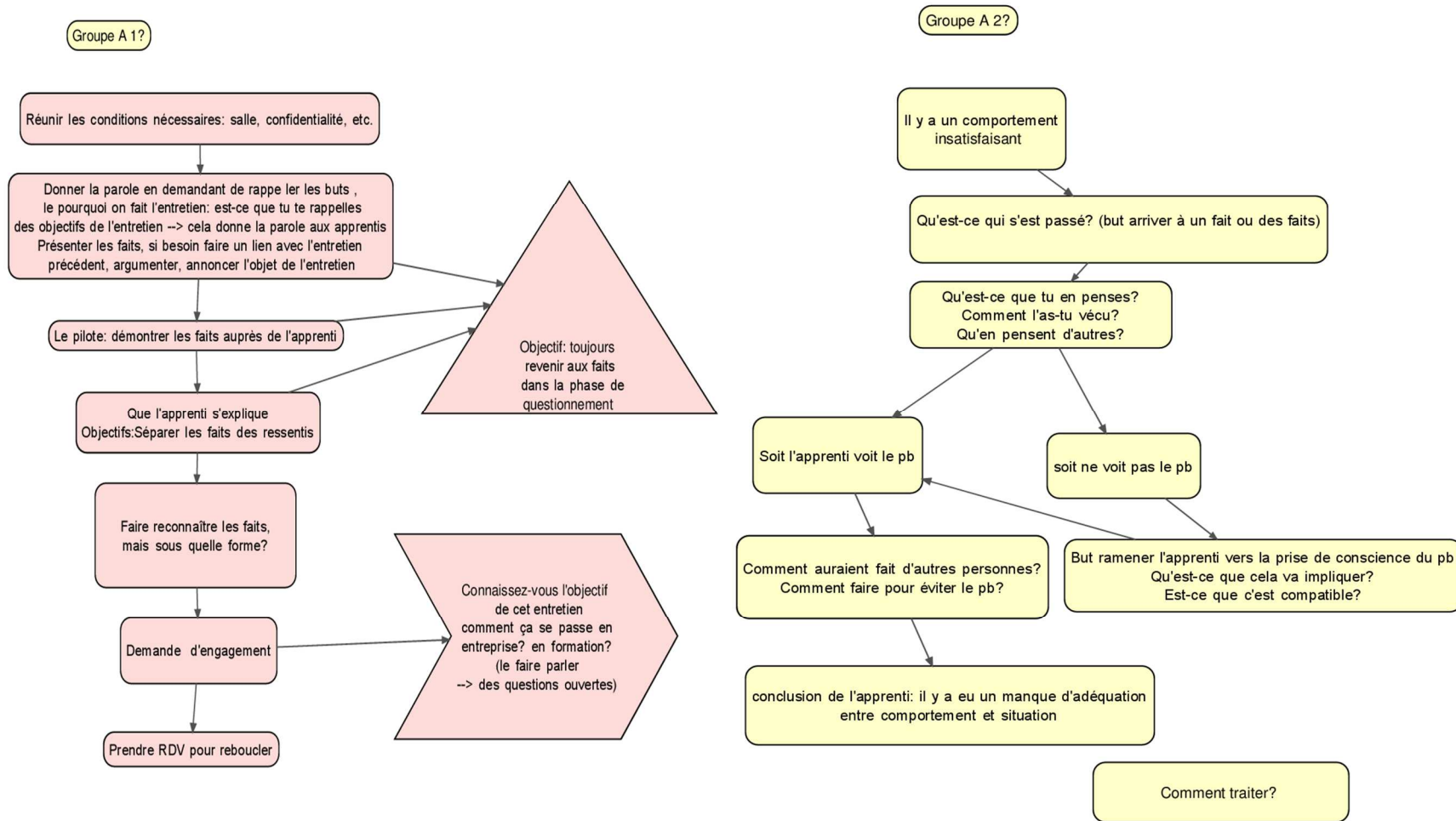
Tableau 69 Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (entretien autodebrief Sylvie)

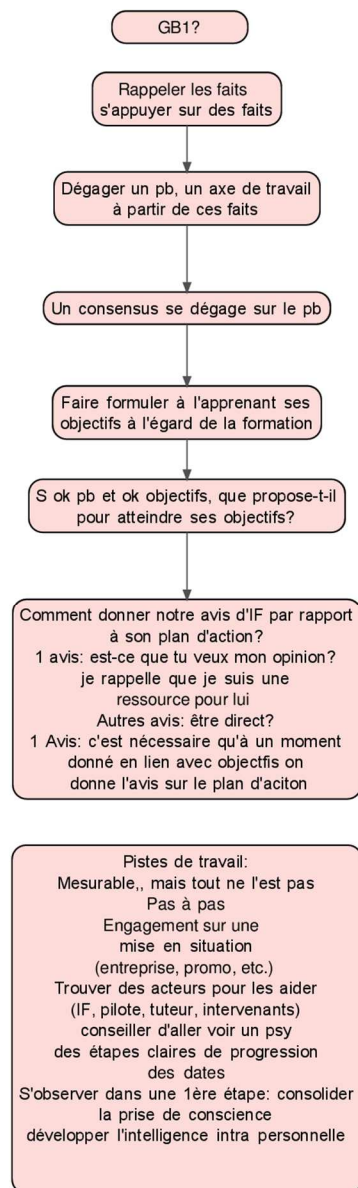
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné (représentations de l'accompagnateur et informations données par l'accompagné)<br>Entretien sur autodebrief de Sylvie |  |   |   |                         |
|--|--|---|---|-------------------------|
|  | Éléments mis en évidence par l'activité de l'accompagnateur<br>(# diagnostic issu de l'action de l'accompagnateur)   | Sources                                       | Éléments travaillés par l'accompagnateur et/ou éléments actés par l'accompagné (Aé)   | Sources                 |
| <b>Mission</b>   | Veut être technicien de laboratoire  | N°42 Sylvie Généralités, réf. à un accompagné | Vérifier que l'abandon du projet de devenir ingénieur n'est pas un coup de tête (d'autant plus si l'accompagné a le potentiel de réussir la formation)<br>Aujourd'hui l'accompagné revisite l'école : "Voilà je m'éclate dans ma fonction" (de technicien de laboratoire) | N°42 Sylvie Généralités |
|  | Veut être technicien Passionné de tracteurs  | N°42 Sylvie Généralités réf. Elodie           |   |                         |
| <b>Intentions</b>  |  |   |   |                         |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)  | Fainéantise de l'accompagné qui ne travaille pas malgré son potentiel au point qu'il n'aura pas le diplôme<br>Représentations d'Isabelle sur les contours d'un futur poste | N°42 Sylvie Généralités                       |   |                         |
| <b>Famille de situations</b>   |  |   |   |                         |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre)   |  |   |   |                         |
|  | <b>De l'action</b>   |   |   |                         |

|   |  |  |                                  |   |                                  |
|---|--|--|----------------------------------|---|----------------------------------|
| <b>Evaluations-contrôle</b>                                   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b> | Rayonne (après avoir changé d'entreprise et avoir trouvé un travail qui lui convenait mieux)   | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle   |   |                                  |
|   |  | Serein et confiance (car les résultats sont bons y compris en anglais)   | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle   |   |                                  |
|   |  | L'accompagné a la larme à l'œil ou pleure (c'est une indication qu'il est en train de prendre conscience de ce qui lui est dit)                                | N°42 Sylvie Généralités          |   |                                  |
|   |  | Déstabilisée<br>Ne sait plus où il en est<br>Se sent mal<br>(situation inconfortable pour l'accompagné avec les projets école et entreprise remis en question) | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle   | Le changement d'entreprise a été une bonne solution   | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle   |
|   |  | L'accompagné « s'éclate » dans sa fonction de technicien de laboratoire  | [N°42 Sylvie Généralités]        |   |                                  |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles) |  |  |                                  |   |                                  |
| <b>Compromis cognitif</b>                                     | <b>Décisions</b>                         | L'accompagné ne sait pas quel comportement adopté avec une personne avec laquelle il a un problème relationnel   | [N°42 Sylvie Réf. N°27 Isabelle] | Travail sur les comportements possibles et orientation vers questionner la personne sur le pourquoi il est difficile pour elle de travailler avec l'accompagné (et qu'il faudrait trouver des solutions dans l'intérêt commun du travail à réaliser ensemble) | [N°42 Sylvie Réf. N°27 Isabelle] |
|   | <b>Contrat de performance</b>            |  |                                  |   |                                  |
|   | <b>Gestion des risques</b>               |  |                                  |   |                                  |
|   | <b>Gestion du temps</b>                  |  |                                  |   |                                  |

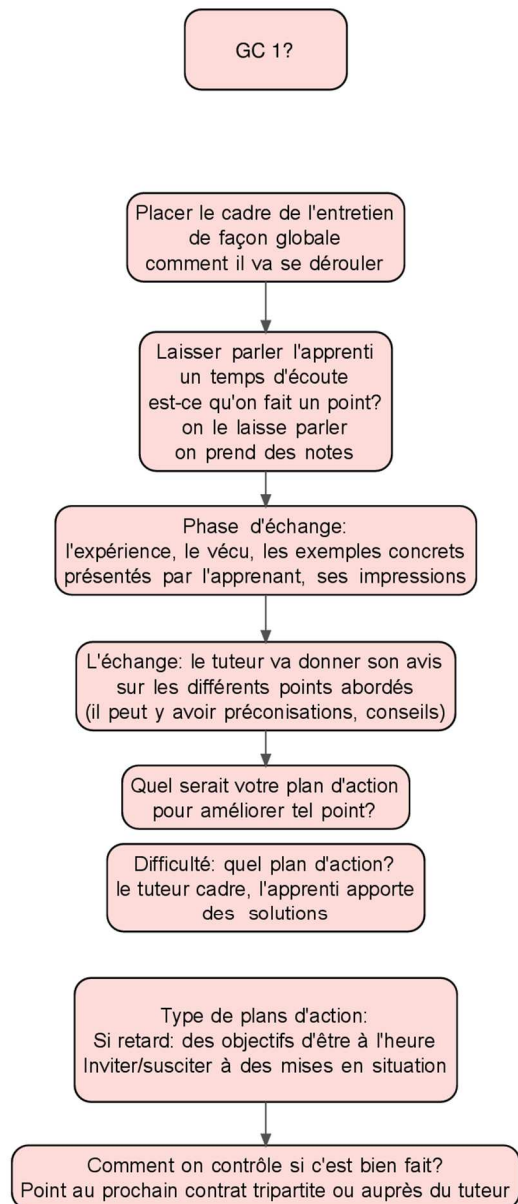
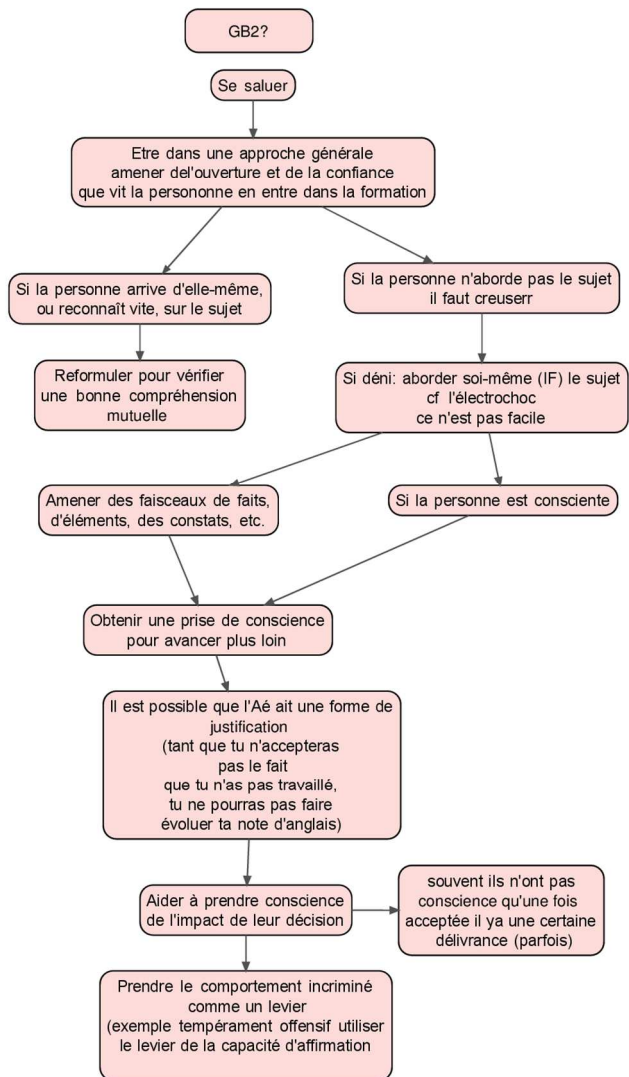
|  |                                |   |                                |  |                                |
|--|--------------------------------|---|--------------------------------|--|--------------------------------|
|  | <b>Gestion des relations</b>   | Difficulté relationnel avec un donneur d'ordre  | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle | Travailler à des comportements possibles | N°42 Sylvie réf. N°27 Isabelle |
|  |                                | Accompagné qui semble haineux à l'égard de l'accompagnateur (parce qu'il a été piqué au vif par ce dernier) | N°42 Sylvie Généralités        |  |                                |
|  | <b>Gestion de l'engagement</b> |   |                                |  |                                |

## 19.18 Annexes B : Scripts d'invitation à l'adaptation (groupes d'accompagnateurs)

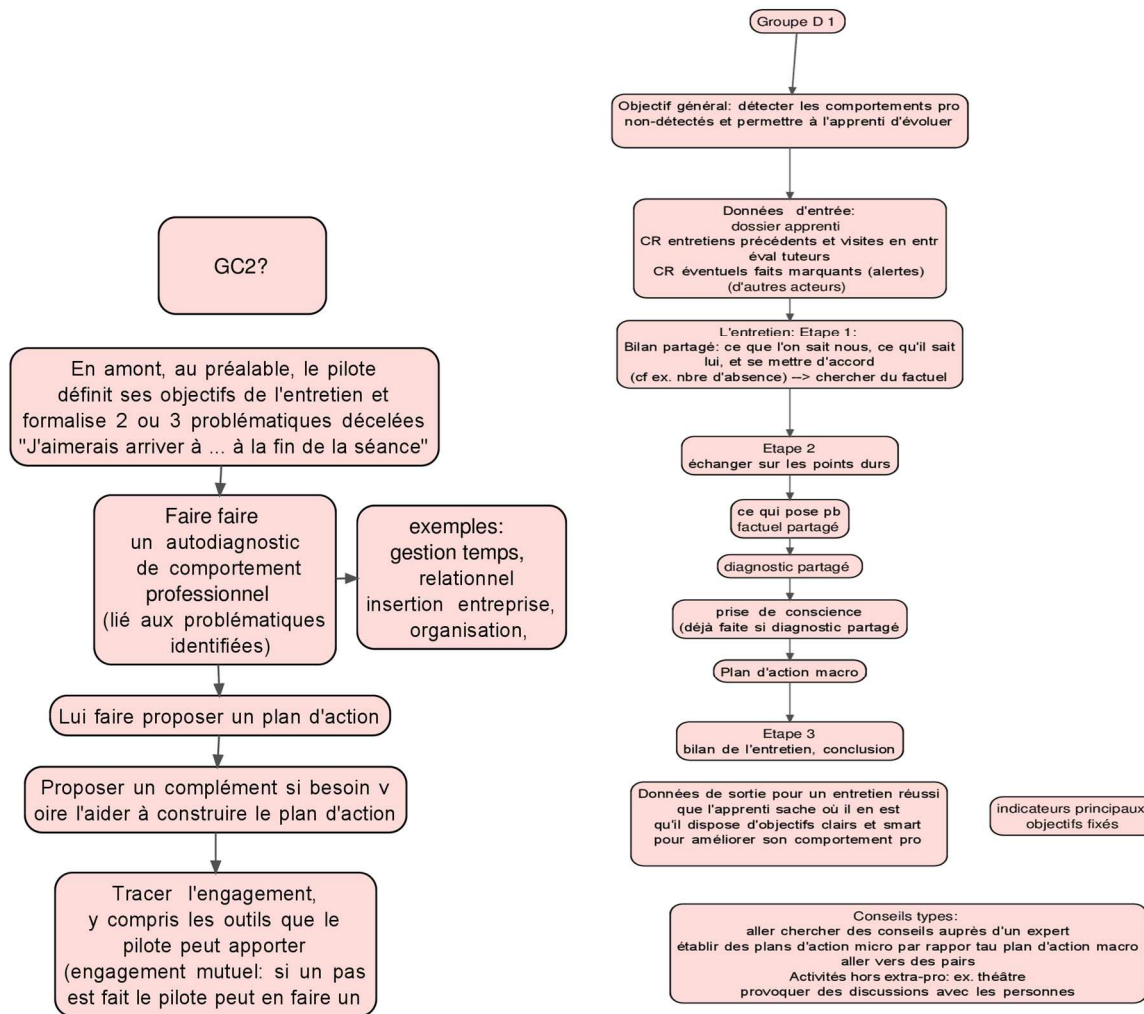


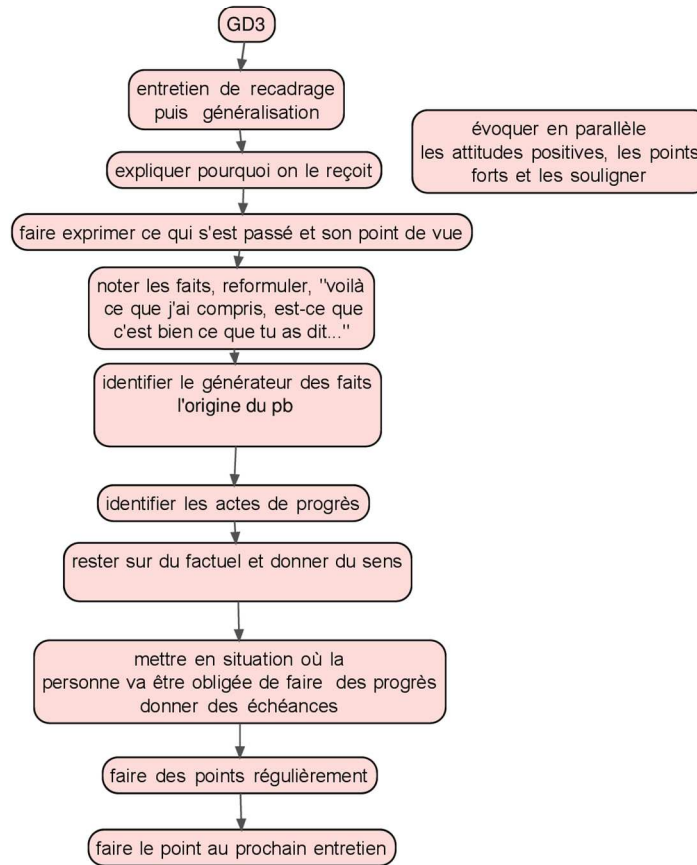
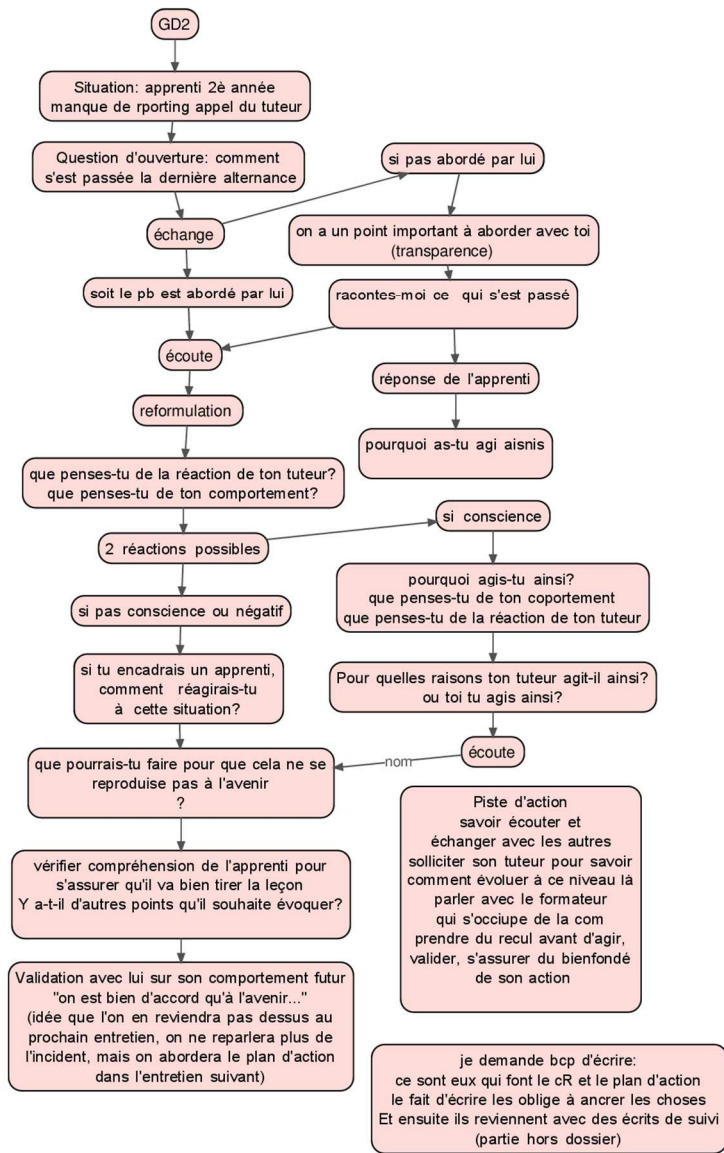


Négation (peu de cas)









## 19.19 Annexes B : Repères génériques pour établir un diagnostic

Tableau 70 Repères génériques pour établir un diagnostic

| Repères génériques pour établir le diagnostic des composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Composantes du système de maîtrise des situations dynamiques de l'accompagné   | Questions   | Indicateurs (Situation satisfaisante si...)<br>(propositions tenues pour vraies)  | Pistes d'action si situation non-satisfaisante (règles d'action)   |
| <b>Buts/système d'intentions</b>   | Qu'est-ce que tu veux, toi ?<br>En quoi est-ce important pour vous de... ?<br>Qu'est-ce qui vous pousse à ... ?   | * motivations profondes identifiées (activités sources d'engagement, durable, et de grande satisfaction, voire d'épanouissement)<br>* la situation vécue permet la réalisation des motivations profondes (l'orientation professionnelle est satisfaisante)  | * inviter l'accompagné à repérer ce qui est pour lui (relire son existence par exemple): <ul style="list-style-type: none"> <li>• source de satisfaction et d'engagement durable</li> <li>• savoir-faire acquis, et particulièrement ceux reconnus par les autres</li> </ul> * effectuer un retour (faits relevés par l'entourage, notamment les talents)<br>* rechercher les causes et vérifier la pertinence d'une remise en cause éventuelle de l'orientation   |
|  | Quels sont vos buts ? Avec quelles priorités ?  | * les intentions se présentent comme moyens de réaliser des motivations profondes<br>* les intentions s'appuient sur des capacités acquises ou qu'il est possible d'acquérir<br>* les intentions sont réalistes, notamment au regard : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des échéances retenues</li> <li>• des ressources disponibles</li> <li>• des situations de mise en œuvre</li> </ul>  | Des pistes possibles:<br>* inviter l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre à l'épreuve ses intentions dans des situations de test</li> <li>• valider ses intentions par : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la rencontre de professionnels</li> <li>○ la collecte d'information</li> </ul> </li> <li>• à décliner les intentions des motivations profondes</li> </ul>  |
| <b>Représentations</b><br>(dont diagnostic, pronostic, planification)  | Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?<br>Que pensez-vous de la situation ?<br>Quel est votre diagnostic ?<br>Quelles sont les autres personnes concernées ? Que peuvent-elles en penser ?<br>Quelles en sont les conséquences ?<br>Comment auriez-vous pu faire pour... ?<br>Comment envisagez-vous la suite ?<br>Comment prévoyez-vous que cela se passe ?<br>Et si..., qu'en penseriez-vous ? Imaginez que... ?<br>Et si cela vous arrivait à vous..., comment vous réagiriez ? | <u>Représentations/diagnostic de situation :</u><br>* s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des faits concrets et des ressentis</li> <li>• des expériences vécues, si possible variées</li> <li>• des sources variées de situations</li> <li>• ou d'information</li> <li>• la prise en compte de différents points de vue</li> <li>• la connaissance de soi</li> <li>• des propositions tenues pour vraies validées par l'expérience</li> </ul> * se fait avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une prise de recul</li> <li>• un souci d'authenticité et de lucidité</li> </ul> | <u>Représentations/diagnostic de situation :</u><br>* susciter la confrontation de l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des situations concrètes, nouvelles</li> <li>• des points de vue variés</li> </ul> * susciter des retours sur soi et de la prise de recul<br>* inviter à adopter provisoirement le point de vue des personnes concernées par la situation<br>* montrer les enjeux d'un déficit de lucidité<br>* souligner des incohérences et contradictions, des points partagés où la représentation de toute évidence n'est pas valide<br><br><u>Planification :</u><br>* faire travailler l'accompagné sur la précision des objectifs |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | Et alors, la planification...?<br>Que crois-tu que... ?<br>Que penses-tu de... ?                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>une humilité qui laisse place à l'imprévu et à la remise en cause</li> </ul> <p><u>Planification :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* objectifs concrets, avec des indicateurs pour mesurer leur atteinte</li> <li>* moyens définis et pertinents</li> <li>* échéances posées et adaptées</li> <li>* réaliste et en cohérence avec les motivations profondes et les composantes de maîtrise des situations dynamiques</li> <li>* prise en compte des ressources possibles, et notamment des compétences critiques à maîtriser</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* suggérer des alternatives</li> <li>* donner des exemples de moyens</li> <li>* susciter l'explicitation des liens et de la contribution aux motivations profondes</li> <li>* si difficulté liée au réalisme, faire travailler sur les représentations associées</li> <li>* prévoir le temps nécessaire</li> <li>* prévoir les apprentissages utiles pour acquérir des compétences critiques non maîtrisées</li> </ul>   |
| <b>Famille de situations</b>                   | Racontez-moi... Parlez-moi de la situation ?<br>Décrivez-moi la situation...<br>Quelle est la situation ? | <ul style="list-style-type: none"> <li>* un problème est à traiter, une valeur ajoutée est attendue</li> <li>* l'ampleur de la tâche est importante, idéalement c'est une situation potentielle de développement</li> <li>* nécessite de la réflexion et de l'engagement</li> <li>* n'est pas un simple travail d'exécution</li> <li>* les résultats sont atteints par l'accompagné ou l'occasion d'apprentissages ; résultats et apprentissages sont reconnus par l'environnement</li> <li>* la situation correspond aux attentes de l'accompagné, de l'employeur et du centre de formation</li> <li>* l'intégration dans l'environnement de l'activité est satisfaisante</li> <li>* les interlocuteurs sont coopérants, compétents et fournissent des retours à buts pédagogiques</li> <li>* l'accompagné participe à la vie collective, et y prend des responsabilités</li> <li>* les personnes avec qui l'accompagné est en relation (l'encadrement, les pairs, les autres interlocuteurs, etc.) fournissent des retours positifs</li> <li>* l'accompagné peut fournir les paramètres des situations et la description de son activité, avec des niveaux de détail adaptés</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* inviter l'accompagné à décrire la mission, les objectifs, moyens, échéances, ressources, interlocuteurs, environnement matériel, organisationnel, économique et humain, aspect historique, difficultés, etc.</li> <li>* inviter l'accompagné à aborder les difficultés comme des opportunités d'apprentissage</li> <li>* rappeler les enjeux associés à la situation</li> <li>* inviter l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>faire le point avec ses responsables et/ou interlocuteurs</li> <li>leur exprimer ses besoins et attentes</li> <li>à rechercher avec les parties prenantes les causes de difficultés et des solutions</li> </ul> </li> <li>* l'accompagnateur, dans certains cas, peut prendre contact avec le tuteur, voire solliciter l'intervention du tuteur</li> <li>* inviter, l'accompagné et/ou l'entreprise à faire évoluer la mission confiée dans la situation</li> <li>* inviter l'accompagné à prendre en compte les objectifs de son projet professionnel pour faire évoluer les situations dans lesquelles il agit</li> <li>* envisager un changement de responsable, voire d'entreprise, notamment si le projet professionnel est en péril</li> <li>* aider à donner du sens aux situations vécues et à ajuster représentations, ressources (dont les comportements professionnels) et tout autre composante du système de maîtrise des situations dynamiques qui le nécessiterait</li> </ul> |
| <b>Agir, actes</b> (savoir-faire mis en œuvre) | Quelles actions avez-vous menées ?<br>Quelles sont vos réalisations ?                                     | * descriptions factuelles, concrètes  | * rechercher les causes de difficultés  |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
|   |   | Que faites-vous ?<br>Alors, qu'avez-vous fait ?  | * expression de l'intention, de la concordance de l'acte et de la perception du résultat<br>* actes cohérents avec les plans d'action<br>* actes effectués dans des situations sources d'apprentissage<br>* actes apportant les résultats escomptés, y compris en termes de conséquences relationnelles  | * travailler avec l'accompagné sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques susceptibles de pallier des actes non-satisfaisants  |
| <b>Evaluations-contrôle</b>                                   | <b>De l'action</b>  | A quels critères savez-vous que vous avez bien fait votre travail ?<br>Quelle est l'évolution de vos résultats ?<br>Quel était l'objectif ? Quel est le résultat ?   | * résultats conformes au regard : <ul style="list-style-type: none"> <li>des exigences de l'environnement</li> <li>des systèmes d'évaluation</li> <li>des attentes, intentions et contrat de performance de l'accompagné</li> </ul> * résultats offrant une information source d'apprentissage<br>* résultats donnant : <ul style="list-style-type: none"> <li>une comparaison pour apprécier une éventuelle progression</li> <li>permettant un positionnement factuel pour valider l'atteinte ou non d'un objectif</li> </ul> | * travailler avec l'accompagné: <ul style="list-style-type: none"> <li>ses méthodes de travail</li> <li>le temps de travail</li> <li>ses priorités</li> <li>son engagement</li> </ul> * inviter l'accompagné à: <ul style="list-style-type: none"> <li>tirer les leçons</li> <li>prendre conseil</li> </ul> * rechercher les causes et travailler avec l'accompagné sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques susceptibles de pallier des résultats non-satisfaisants |
|   | <b>De l'adaptation et de l'intégrité</b>  | Quelles sont vos sources de satisfaction ? d'insatisfaction ?<br>Comment allez-vous ?<br>Comment ça se passe ?<br>Qu'éprouvez-vous en considérant cette situation ?<br>Est-ce qu'il y a des choses qui vous ennuient ?<br>Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous chagrine ?   | * évaluation lucide de la démarche effectuée au regard de son efficience : résultats atteints et de l'énergie consommée (intensité, durée)<br>* sentiments de satisfaction profonde, d'épanouissement (paix, élan, joie,...), d'engagement et de performance accompagnés de plaisir  | * rechercher les causes à des sentiments d'insatisfaction et travailler avec l'accompagné sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques susceptibles d'infléchir la teneur des ressentis<br>* inviter l'accompagné à effectuer un auto-bilan  |
| <b>Ressources</b> (connaissances et savoir-faire disponibles) | Quels sont les moyens, les ressources pour... ?<br>Comment pensez-vous vous y prendre ? | <u>Ressources internes :</u><br>* identification lucide et avec recul : <ul style="list-style-type: none"> <li>de ses forces et faiblesses dont ses qualités personnelles, ses comportements et ses compétences (incluant les connaissances)</li> <li>des compétences critiques à mobiliser</li> <li>des manques de compétences éventuels</li> </ul> * mise en place de plans d'action pour combler les manques<br>* retours positifs de l'environnement sur les ressources mobilisées (internes et externes)<br>* l'accompagné peut s'appuyer sur une posture offrant : <ul style="list-style-type: none"> <li>prise de recul</li> <li>force de proposition</li> </ul> * dispose de qualités personnelles en adéquation avec l'activité visée | <u>Ressources internes :</u><br>* inviter l'accompagné à: <ul style="list-style-type: none"> <li>dresser un bilan des ressources nécessaires et disponibles dont un bilan de ses compétences et qualités personnelles</li> <li>s'informer pour identifier les compétences critiques</li> <li>se confronter à des situations mettant en œuvre les compétences critiques pour tester sa maîtrise</li> <li>construire un plan d'action pour pallier des manques</li> </ul>  |  |

|                           |                                |  |  |  |
|---------------------------|--------------------------------|--|--|--|
|                           |                                |  | <p>* comportements adaptés et efficaces avec les interlocuteurs (ils permettent d'atteindre un résultat satisfaisant et des relations positives)</p> <p><u>Ressources externes :</u></p> <p>* identification des ressources disponibles avec leurs avantages et inconvénients</p> <p>* l'accompagné sait solliciter de l'aide à bon escient</p>  | <p>* Si l'accompagné est confronté à des difficultés comportementales, inviter l'accompagné à examiner des:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faits relatifs illustrant ces difficultés</li> <li>• points de vue différents sur ces faits</li> <li>• conséquences pour les interlocuteurs et l'efficacité du travail</li> <li>• récurrences négatives de certains de ses comportements</li> </ul> <p>* proposer des alternatives à l'accompagné et en montrer les effets positifs</p> <p><u>Ressources externes :</u></p> <p>* inviter l'accompagné à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dresser un bilan des ressources nécessaires et disponibles</li> <li>• identifier les ressources critiques</li> <li>• mettre en place un plan d'action pour prévenir les risques liés aux ressources critiques</li> <li>• à solliciter l'aide dont il peut avoir besoin</li> </ul> |
| <b>Compromis cognitif</b> | <b>Décisions</b>               | <p>Quelles sont les principales décisions que vous devez prendre ? Que vous avez prises ?</p> <p>Quels sont les critères que vous pensez utiliser ?</p> <p>Quels sont les dilemmes auxquels vous êtes confrontés ?</p> <p>En quoi tel ou tel choix parmi lesquels décider, peut-il vous aider à construire ce que vous voulez pour votre vie ?</p> | <p>* décisions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• concernant un problème correctement posé</li> <li>• prises de façon libre et autonome (en référence aux motivations internes notamment)</li> <li>• prises en lien avec les motivations profondes</li> <li>• prises en lien avec les priorités définies et concordantes avec les plans d'action</li> <li>• cohérentes avec les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques</li> <li>• prise de risque mesurée et acceptée</li> </ul> | <p>* inviter l'accompagné :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à clarifier le problème posé</li> <li>• à identifier les enjeux et motivations associés</li> <li>• à évaluer les conséquences d'une décision ne respectant pas les motivations profondes, les hiérarchies de priorité, la prise en compte des ressources, etc.</li> <li>• à situer la décision à prendre dans la cohérence avec son système de maîtrise des situations dynamiques</li> </ul>  |
|                           | <b>Contrat de performance</b>  | <p>Quels résultats voulez-vous atteindre ? Sous quel délai ?</p>   | <p>* objectifs ayant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une ambition réaliste</li> <li>• favorisant un apprentissage</li> <li>• pris avec une humilité qui laisse la place à l'imprévu et au traitement d'obstacles</li> <li>• une cohérence avec le système de maîtrise des situations dynamiques</li> </ul>  | <p>* inviter l'accompagné :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selon son profil à prendre davantage de risques ou à réduire la prise de risque</li> <li>• à prendre conscience de ce dont il se sent capable</li> <li>• à solliciter des avis externes</li> <li>• à tirer les leçons de contrats de performance antérieurs</li> </ul>  |
|                           | <b>Gestion de l'engagement</b> | <p>Qu'est-ce qui vous permettrait/permittra de tenir dans la durée ?</p> <p>Quel temps pensez-vous y consacrer ?</p>   | <p>* résultats satisfaisants</p> <p>* mise en place d'actions concrètes</p> <p>* respect des échéances</p>   | <p>* montrer à l'accompagné les enjeux et les risques</p> <p>* encourager face aux difficultés pour aider à persévérer</p>   |

|  |                              |  |  |   |
|--|------------------------------|--|--|---|
|  |                              | Qu'est-ce qui vous pousse à ... ?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* retours positifs de l'environnement et de ses responsables</li> <li>* adoption d'une posture professionnelle</li> <li>* engagement dans ses différents environnements (par exemple, pour un apprenti en école et en entreprise)</li> <li>* appropriation des attentes de son environnement</li> <li>* envie d'accomplir son projet</li> <li>* conscient du travail à réaliser</li> <li>* projet professionnel défini (contenu et gestion)</li> <li>* pro-activité</li> <li>* tient dans la durée, persistance</li> <li>* progresse</li> <li>* absence d'évaluation négative</li> <li>* mise en place d'actions correctives</li> <li>* célébration des réussites d'étapes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* alerter si nécessaire</li> <li>* proposer des moyens ou des stratégies là où l'accompagné pourrait en manquer</li> <li>* rechercher les causes et travailler avec l'accompagné sur les composantes du système de maîtrise des situations dynamiques susceptibles d'infléchir l'engagement</li> </ul>   |
|  | <b>Gestion des risques</b>   | <p>Quelles sont les difficultés que vous avez identifiées ? Auxquelles vous êtes confrontés ?</p> <p>Comment pensez-vous les traiter ? Les prévenir ?</p> <p>Quels sont vos points que vous jugez les plus faibles ? Comment les gérez-vous ?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* connaît ses forces et ses faiblesses</li> <li>* prend en compte ses points faibles dans ses actions</li> <li>* met en place des plans d'action pour corriger ses points faibles</li> <li>* est lucide sur sa prise de risque</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Faire prendre conscience des risques encourus</li> <li>Inviter à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier les risques</li> <li>• mettre en place des plans d'action</li> <li>• prendre des risques mesurés</li> </ul> </li> </ul>   |
|  | <b>Gestion du temps</b>      | <p>Quelles sont vos priorités ? Vos prochaines échéances ?</p> <p>A quelle échéance pensez-vous atteindre cet objectif ?</p> <p>Quelles sont les dispositions que vous prenez pour la gestion de votre temps ?</p> <p>A quelle échéance pensez-vous atteindre cet objectif ?</p> <p>Combien de temps vous faut-il pour ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* établit des priorités et les met en œuvre</li> <li>* respecte des échéances</li> <li>* anticipe des événements</li> <li>* utilise un outil de planification</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* inviter l'accompagné à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• définir ses priorités</li> <li>• utiliser un outil de planification</li> <li>• à consentir à consacrer le temps nécessaire à ses priorités les plus élevées</li> </ul> </li> </ul>   |
|  | <b>Gestion des relations</b> | <p>Comment se passent vos relations dans tel environnement ? Avec tels interlocuteurs ?</p> <p>Quels sont vos forces et vos faiblesses dans le champ relationnel ?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* respecte les différents points de vue et les prend en compte</li> <li>* sait exprimer son point de vue, l'argumenter et convaincre</li> <li>* suscite la coopération</li> <li>* établit des relations permettant d'atteindre des résultats satisfaisants et d'entretenir des relations professionnelles durables de coopération</li> </ul>  | <p>Cf. ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Si l'accompagné est confronté à des difficultés comportementales, inviter l'accompagné à examiner des: <ul style="list-style-type: none"> <li>• faits relatifs illustrant ces difficultés</li> <li>• points de vue différents sur ces faits</li> <li>• conséquences pour les interlocuteurs et l'efficacité du travail</li> <li>• récurrences négatives de certains de ses comportements</li> </ul> </li> <li>* proposer des comportements alternatifs à l'accompagné et en montrer les effets positifs</li> </ul> |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  | <b>Gestion des apprentissages</b>      | <p>Quels enseignements en tirez-vous pour le futur ?<br/>         Comment vous y êtes-vous pris ?<br/>         Comment pratiquent d'autres personnes ?<br/>         Que pouvez-vous en tirer pour vous ?<br/>         Comment vous organisez-vous pour apprendre vos cours ?<br/>         Et si c'était à refaire, comment feriez-vous ?</p> | <p>* analyse ses expériences et en tire des enseignements<br/>         * se place dans des situations potentielles de développement<br/>         * prend en compte remarques et conseils<br/>         * fait évoluer son système de maîtrise des situations dynamiques pour s'adapter à de nouvelles situations<br/>         * considère les expériences comme des opportunités d'apprentissage<br/>         * sait s'inspirer des réussites d'autrui<br/>         * dispose de méthodes pour apprendre<br/>         * se donne le temps nécessaire pour apprendre</p> | <p>* inviter à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la réflexivité</li> <li>• prendre le risque de se mettre dans de nouvelles situations</li> <li>• écouter les remarques et conseils</li> <li>• observer la compétence d'autrui pour s'en inspirer</li> <li>• mettre en place des méthodes pour apprendre</li> <li>• prendre le temps nécessaire aux apprentissages</li> </ul>  |
|  | <b>Gestion de la cohérence globale</b> | <p>Comment expliquez-vous les liens entre toutes les dispositions que vous venez de présenter ?<br/>         En quoi pensez-vous que votre projet soit cohérent ?</p>  | <p>* parcours « logique »<br/>         * propos passés et présents concordants<br/>         * adapte (prédiction possible de réussite) intentions, ressources et moyens, situations<br/>         * intentions concordantes et non-confliktuelles<br/>         * réaliste<br/>         * liens logiques<br/>         * favorise le déploiement des motivations profondes</p>  | <p>* vérifier les motivations profondes ; aider à relier logiquement aux motivations profondes et à mesurer les conséquences de rompre ces liens logiques<br/>         * mettre en évidence les incohérences, examiner avec l'accompagné les conséquences, à en évaluer les résultats en termes de satisfaction<br/>         * s'il y consent, inviter l'accompagné à rechercher les causes d'incohérences et les façons d'y remédier</p> |



## 19.20 Annexes B : Analyse des sentiments évoqués et des situations associées

Tableau 71 Analyse des sentiments évoqués et des situations associées

| Situation ou représentations de la situation                         | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                                    | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...                                    | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|---|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
|  |   |                               |   |  |                             |  | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Le plan d'action présenté à l'accompagnateur est cohérent et concret | Construction par l'accompagné d'un plan d'action cohérent et concret                            | Satisfaction                  | Pas besoin d'action complémentaire<br>Efficacité probable des actions antérieures               | Poursuivre ou ne pas poursuivre l'action ?<br>Améliorer l'action antérieure ou pas ?                                   | Adapté                      | Pas d'action nécessaire<br>Consolidation interne des actions antérieures           | x               | x                 |                 |
| L'accompagnateur n'a pas été clair dans ses propos                   | Etre clair dans ses propos<br>Se faire comprendre aisément par l'accompagné                     | Fatigue et insatisfaction     | Prendre en compte la fatigue en fin de journée pour éviter de ne pas être clair dans ses propos | Arrêter ou poursuivre les entretiens ?<br>Clarté suffisante pour conduire convenablement l'entretien ou insuffisante ? | Attention à accroître       | Reprendre ses propos pour se faire comprendre<br>Mieux gérer la fatigue            | x               | x                 |                 |
| Pas de difficulté dans la gestion du temps de l'entretien            | Maîtriser la situation d'entretien même s'il y a des difficultés, notamment la gestion du temps | Facilité à faire              | Efficacité des dispositions prises  | Conserver les dispositions de gestion du temps ou les faire évoluer ?  | Adapté                      | Pas de nouvelle action nécessaire<br>Consolidation interne des actions antérieures | x               | x                 |                 |

|  |  |                               |   |   |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|--|-------------------------------|---|---|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur   | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Echec de l'accompagné  | Réussite de l'accompagné   | Echec                         | Les actions réalisées n'ont pas permis la réussite de l'accompagné Jusqu'où en endosser une part de responsabilité ?                            | Endosser ou ne pas endosser la responsabilité de l'échec de l'accompagné? | Risques d'inadaptation      | Se protéger: les accompagnateurs ne sont pas responsables de ce que font les accompagnés Examiner ce qui peut être amélioré dans les actions antérieures et le prendre en compte | x               |                   |                 |
| Un accompagné célèbre ses réussites d'étape (confiance dans sa réussite finale)<br>Un accompagné traverse une étape difficile (confiance dans sa capacité à réussir) | Réussite de l'accompagné   | Confiance                     | Les actions menées devraient être suffisantes pour la réussite de l'accompagné ; pas d'engagement supplémentaire nécessaire de l'accompagnateur | Engager ou ne pas engager des actions nouvelles?                          | Attention à réduire         | Pas de nouvelle action nécessaire<br>Surveillance légère   |                 |                   | x               |
| Ne pas avoir assez insisté pour qu'il comprenne l'intérêt de faire un bilan et de tirer des enseignements des échecs.  | Susciter la prise de conscience de l'accompagné quant à l'intérêt de faire un bilan et d'en tirer des enseignements<br>La réussite de l'accompagné | Regrets                       | L'action réalisée semble insuffisante   | Arrêter ou poursuivre l'insistance?                                       | Attention à accroître       | Saisir une prochaine occasion pour corriger<br>Examiner ce qui peut être amélioré dans les actions antérieures et le prendre en compte   | x               |                   |                 |

|   |   |                               |  |  |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|---|---|-------------------------------|--|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation  | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur  | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Le manque d'envie ou d'intérêt de l'accompagné pour aborder un sujet L'accompagné cherche à aborder un autre sujet que celui délicat Le manque de sincérité, le « déguisement » de l'accompagné                                 | Susciter l'engagement de l'accompagné La réussite de l'accompagné   | Vigilance                     | L'attention de l'accompagnateur doit être augmentée  | Augmenter ou baisser la vigilance?   | Attention à accroître       | Engager de nouvelles actions   |                 | x                 | x               |
| Se limiter au court terme et ne pas disposer toujours du temps nécessaire pour aborder la dimension plus long terme Ne pas pouvoir établir suffisamment des liens entre les motivations profondes et les moyens de les réaliser | La réussite de l'accompagné, dans la durée; disposer du temps nécessaire pour aborder les questions de long terme S'assurer que l'accompagné soit cohérent entre ses motivations profondes et les moyens pris | Frustration                   | Le contrat de performance de l'accompagnateur est difficile à tenir Le temps disponible n'est pas compatible avec les intentions | Accepter de ne pas traiter le long terme, les motivations profondes ou trouver des moyens pour le faire? | Risques d'inadaptation      | Baisser le contrat de performance et les niveaux d'attente sur le traitement du long terme Trouver à rallonger le temps des entretiens Traiter plus rapidement les priorités courts termes | x               | x                 |                 |

|  |   |                               |   |   |                             |   | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|---|---|-----------------------------|---|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                                      | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)  | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Les échanges dévient sur un thème donné, comme ici sur la mission en entreprise. Le sujet à traiter échappe aux échanges et le temps presse. | Faire travailler l'accompagné sur les points essentiels identifiés<br>La réussite de l'accompagné | Difficulté                    | Centrer l'entretien sur les sujets importants<br>Gérer le temps de l'entretien et celui à consacrer aux sujets importants | Interrompre l'entretien au risque de mettre à mal la relation à l'accompagné ou laisser faire au risque de ne pas traiter les sujets importants ? | Attention à accroître       | Savoir faire revenir rapidement le sujet sur un thème important sans rompre la communication avec l'accompagné  | x               | x                 | x               |
| Echec de l'accompagné  | Faire correctement son travail et permettre à l'accompagné de réussir                             | Culpabilité                   | Inefficacité des actions menées   | Remettre en cause les actions effectuées ou pas? Prendre la responsabilité ou pas de l'échec?   | Risques d'inadaptation      | Se protéger: les accompagnateurs ne sont pas responsables de ce que font les accompagnés<br>Examiner ce qui peut être amélioré dans les actions antérieures et le prendre en compte | x               |                   |                 |

|  |   |                               |  |  |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|--|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur  | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagné a pris conscience d'avoir développé une compétence  | Susciter la prise de conscience de l'accompagné<br>Assurer le développement de l'accompagné<br>Réussite de l'accompagné | Rassuré                       | Un risque possible s'écarte<br>L'accompagné a su profiter, à ce stade, de la formation, et semble évoluer favorablement<br>Les dispositions prises ont été efficaces, alors qu'il n'était pas évident qu'elles le soient | Valider ou non les actions menées ?<br>Augmenter ou réduire la vigilance ? | Attention à réduire         | Acter la capacité de l'accompagné à évoluer  | x               | x                 | x               |
| L'évolution manifestée par l'accompagné lors de l'entretien<br>L'accompagné demande un conseil, alors que l'accompagnateur se demandait s'il n'y avait pas une rupture de la communication | La réussite de l'accompagné<br>Que l'accompagné évolue<br>Que le lien de la communication soit maintenu                 | Surprise (en bien)            | Le pronostic de l'accompagnateur semble avoir été déjoué (et les conséquences sont positives)<br>La gestion de l'élaboration du pronostic est à réinterroger   | Maintenir la représentation initiale ou valider l'erreur de pronostic?     | Attention à réduire         | Prendre acte de la position de l'accompagné<br>Réévaluer la construction du pronostic et en tirer des leçons si nécessaire | x               | x                 |                 |

| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                  | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)                           | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|--|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
|  |   |                               |  |  |                             |  | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Quant à l'impact de son propos chez l'accompagné ou au degré de résistance de l'accompagné<br>Quand l'accompagné demeure dans le silence | La réussite de l'accompagné<br>Avoir des propos qui convainquent l'accompagné | Doute                         | L'accompagnateur n'arrive pas à construire une représentation<br>Situation à suivre  | Attendre ou agir pour réduire le doute?  | Attention à accroître       | Mener des actions pour réduire le doute                        | x               | x                 | x               |
| Situation à traiter avec un accompagné qui n'est ni intégré dans la promotion ni dans l'entreprise et ses résultats ne sont pas bons     | La réussite de l'accompagné   | Difficultés                   | L'accompagnateur approche des limites de sa maîtrise ; la vigilance doit être en conséquence<br>La situation est complexe (voire la cause peut être perdue) ; comment s'y prendre pour l'aborder et réussir l'accompagnement | Capacité à maîtriser la situation avec les stratégies envisagées ou incapacité à maîtriser la situation? | Attention à accroître       | Prévenir les risques si possibles (autres planification, etc.) | x               | x                 | x               |

|  |   |                               |   |  |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|---|--|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                        | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Retour positif donné par l'accompagné sur l'action délicate (recadrage) de l'accompagnateur  | Bien faire son travail d'accompagnateur<br>La réussite de l'accompagné              | Plaisir                       | Le plaisir valide une action délicate menée et réussie ; les compromis effectués ont été les bons (par exemple d'avoir agi « pas de gaieté de cœur ») | L'action menée a-t-elle été efficace ou non?   | Adapté                      | Pas de nouvelle action nécessaire<br>Consolidation interne des actions antérieures                         | x               | x                 |                 |
| L'accompagné échappe aux représentations de l'accompagnateur qui ne voit pas comment agir : l'accompagné ne prend pas conscience qu'il ne va pas avoir son diplôme | La réussite de l'accompagné<br>Pouvoir interagir avec l'accompagné et le convaincre | Désorienté                    | L'accompagnateur perd la maîtrise de la situation par défaut de représentation et de moyen d'action dans cette situation                              | Statuer sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la situation?<br>Accepter ou ne pas accepter le mystère de l'accompagné? | Risques d'inadaptation      | Varié les stratégies<br>Prendre conseil<br>Se former<br>Accepter les limites et le mystère de l'accompagné | x               | x                 | x               |

|  |   |                               |  |  |  |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|-------------------------------|--|--|--|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur  | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié                          | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Que les accompagnés laissent une trace de leur passage   | La réussite de l'accompagné<br>Le contrat de performance pour l'accompagné, et par retombée pour l'accompagnateur, est que l'accompagné laisse une trace de son passage | Espérance                     | Une espérance qui formule une ambition pour l'accompagné au service de laquelle se place l'accompagnateur ; cette espérance oriente l'action de l'accompagnateur et donc intervient dans la gestion de ses compromis cognitifs | Proposer ou ne pas proposer un contrat de performance ambitieux?   | Attention à réduire (il n'y a pas de risque associé) | Favoriser ce qui peut aider à cette ambition   |                 |                   | x               |
| L'entretien est facile quand les résultats sont bons, le projet est clair et l'accompagné a les moyens d'y arriver | La réussite de l'accompagné<br>Identifier les situations favorables à la réussite   | Facile                        | Suscite une moindre vigilance  | Réduire ou augmenter la vigilance?   | Adapté   | Prêter une attention à la clarté du projet et aux moyens de l'accompagné pour ajuster le niveau de vigilance | x               | x                 | x               |
| Un recadre de l'accompagné est à effectuer   | La réussite de l'accompagné<br>Réaliser son rôle<br>Entretenir une relation facile avec l'accompagné  | Sans gaieté de cœur           | Existence d'un dilemme difficile à trancher à assumer<br>Contrat de performance de l'accompagnateur  | Donner priorité à la facilité de la relation avec l'accompagné ou à son rôle d'accompagnateur et à la vérité de la relation? | Attention à accroître                                | Effectuer le recadrage (en considérant que c'est un mal pour un bien)  | x               | x                 | x               |



|   |   |                               |   |   |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|---|---|-------------------------------|---|---|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation  | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagnateur ne comprend pas l'accompagné | La réussite de l'accompagné<br>Comprendre l'accompagné pour pouvoir l'aider | Incompréhension               | Indicateur d'une représentation en faiblesse ou défaut face à une situation sur laquelle l'accompagnateur manque de possibilités d'action | Poursuivre le diagnostic pour comprendre ou accepter de ne pas comprendre?<br>Quelle liberté laisser à l'accompagné dans son droit à être différent quitte à être incompris ? | Risques d'inadaptation      | Constat d'incompréhension<br>Evaluer les savoir-faire d'élaboration du diagnostic et en tirer les leçons | x               | x                 |                 |

|   |  |                               |  |   |                             |                                      | Concerne plutôt |                   |                 |
|---|--|-------------------------------|--|---|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation                      | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur   | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles) | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagné ne se remet pas en cause                             | La réussite de l'accompagné<br>La remise en cause de l'accompagné                                      | Non-réussite                  | Manque d'efficacité des actions et savoir-faire mis en œuvre   | Accepter ou pas de ne pas réussir à susciter la remise en cause?<br>Poursuivre ou pas à susciter la remise en cause de l'accompagné?<br>Remettre en cause ou pas son savoir-faire d'accompagnateur pour susciter la remise en cause?<br>Qu'est-ce qui est du domaine de la liberté de l'accompagné et celui du rôle de l'accompagnateur ? | Risques d'inadaptation      | Constat de non-résultat              | x               | x                 |                 |
| L'accompagnateur a des craintes sur l'intégration de l'accompagné | La réussite de l'accompagné<br>Que l'accompagné soit dans des situations potentielles de développement | Crainte                       | Un risque se présente : d'autres actions sont-elles à enclencher ? quel degré de vigilance faut-il adopter ? | Engager ou non des actions de prévention?   | Attention à accroître       | Evaluer la situation de l'accompagné |                 | x                 | x               |

|  |  |                               |  |  |                             |                                      | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|--|-------------------------------|--|--|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur           | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...   | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles) | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagné a un niveau faible en anglais ; l'accompagnateur le pousse à se remettre en cause | La réussite de l'accompagné<br>Préserver la relation avec l'accompagné | Moins de scrupules            | Tentation de faire passer la qualité de la relation de préférence à une remarque à effectuer ; renvoi à ce que l'accompagnateur pense acceptable ou pas de faire         | Faire passer en priorité la communication de remarques à l'accompagné ou la facilité de la relation? | Attention à accroître       | Alerte faite à l'accompagné          | x               | x                 | x               |
| Les résultats sont bons  | La réussite de l'accompagné  | Serein et confiant            | Serein et confiance : les résultats de l'accompagné sont corrects, le pronostic final vu par l'accompagnateur est positif, la vigilance de l'accompagnateur peut baisser | Accroître ou réduire la vigilance? Avoir à prévenir des risques ou pas?                              | Attention à réduire         | Prendre acte                         |                 | x                 | x               |

|   |  |                               |   |   |                             |   | Concerne plutôt |                   |                 |
|---|--|-------------------------------|---|---|-----------------------------|---|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation  | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                                       | Sentiment de l'accompagnateur | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)                    | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagné n'a pas d'ambition et demeure sourd aux alertes ; il n'exploite pas son potentiel  | La réussite de l'accompagné<br>Vouloir bien faire son travail et être efficace                     | Frustration                   | Frustration qui résulte probablement du sentiment d'impuissance de l'accompagnateur   | Dans quelle mesure convient-il d'accepter cette impuissance ou de tenter de nouvelles actions ?                             | Risques d'inadaptation      | Constat d'impuissance                                   | x               | x                 |                 |
| L'accompagné n'a pas besoin de l'accompagnateur et l'accompagnateur ne voit pas que lui apporter  | La réussite de l'accompagné<br>Etre utile, apporter quelque chose à l'accompagné                   | Frustration                   | L'accompagnateur peut aimer apporter quelque chose ; la motivation profonde de l'accompagnateur semble ne pas être satisfaite dans ce type d'entretien              | Attendre la satisfaction du plaisir de l'accompagnateur ou celle du besoin de l'accompagné?                                 | Risques d'inadaptation      | Renoncement à apporter de l'aide à cet accompagné       | x               | x                 |                 |
| L'accompagnateur doute de sa capacité à apporter quelque chose à un accompagné qui l'agace<br>L'accompagnateur a peur de passer à côté d'un point important | La réussite de l'accompagné<br>Bien faire son travail<br>Ne pas passer à côté d'un point important | Peur, doute                   | La vigilance devrait être accrue pour pallier les risques évoqués ; la prise en compte de ces risques devrait conduire à des adaptations de la conduite d'entretien | Prendre sur soi au risque de moins bien remplir son rôle vis-à-vis de l'accompagné ou transférer à un autre accompagnateur? | Attention à accroître       | Transfert de l'accompagnement à un autre accompagnateur | x               | x                 | x               |

|   |  |  |   |  |                              |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|---|--|--|---|--|------------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation  | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                 | Sentiment de l'accompagnateur          | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu   | Degré d'adaptation signifié  | Traitements (effectués ou possibles)   | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Recherche d'une situation qui fait progresser les accompagnés                       | Faire progresser l'accompagné  | Espérance<br>Envie de l'accompagnateur | Formule probablement une motivation profonde des accompagnateurs ; c'est donc ce qui oriente l'action et contribue au discernement dans les choix d'action à opérer | Les actions menées ont-elles contribué à faire progresser l'accompagné ou non? Faut-il ou non en envisager d'autres? | Selon les cas moins généraux | Prendre les dispositions pour favoriser la mise en place de situations potentielles de développement |                 |                   | x               |
| En avoir trop fait pour protéger un accompagné qui du coup ne se remet pas en cause | La réussite de l'accompagné<br>Bien faire son travail                        | Erreur                                 | Fournit un retour sur une action menée et sur des corrections à opérer lors de futurs accompagnements   | Dans quelle mesure protéger ou non un accompagné?  | Risques d'inadaptation       | Correction à apporter dans de futurs entretiens  | x               | x                 |                 |
| L'accompagné a du potentiel mais ne travaille pas et n'aura pas le diplôme          | La réussite de l'accompagné<br>Le développement du potentiel de l'accompagné | Domage                                 | A partir de quel moment accepter qu'un accompagné n'exploite pas son potentiel et baisser les bras ?  | L'accompagnateur en est-il responsable ou non? Faut-il mener une action supplémentaire ou pas?                       | Risques d'inadaptation       | Prendre acte<br>Acquérir de nouveaux savoir-faire pour traiter ces situations                        | x               | x                 |                 |

|  |  |                                |   |   |                             |                                       | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|--|--------------------------------|---|---|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation                               | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur   | Sentiment de l'accompagnateur  | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...                  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)  | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| L'accompagné a évolué de façon satisfaisante                               | La réussite de l'accompagné<br>L'évolution de l'accompagné   | Satisfaite                     | Valide des actions passées ou oriente les actions à prendre                   | Faut-il mener une action supplémentaire ou pas?<br>Faut-il valider les actions menées ou pas?         | Adapté                      | Validation des actions menées         | x               |                   |                 |
| L'évolution de l'accompagné paraît pouvoir se faire de façon satisfaisante | La réussite de l'accompagné<br>L'évolution de l'accompagné   | Pas de problème ;<br>confiante | La vigilance peut être réduite  | Faut-il valider les actions menées ou pas?  | Attention à réduire         | Pas d'action de prévention de risques |                 |                   | x               |
| Passer à côté de quelque chose qui bloque la progression de l'accompagné   | L'évolution de l'accompagné<br>Ne pas passer à côté de quelque chose qui bloquerait son évolution<br>La réussite de l'accompagné<br>Bien faire son travail | Craintes                       | Vigilance à avoir et mobilisation de tout le savoir-faire de l'accompagnateur | La vigilance adoptée est-elle suffisante ou pas pour assurer de ne pas passer à côté de quelque chose | Attention à accroître       | Niveau de vigilance à ajuster         | x               | x                 | x               |

|  |   |  |   |   |                             |  | Concerne plutôt |                   |                 |
|--|---|--|---|---|-----------------------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|
| Situation ou représentations de la situation   | Attentes, intentions, désirs associables de l'accompagnateur                  | Sentiment de l'accompagnateur          | Interprétation de l'information émise par le sentiment de...  | Dilemme ou extrêmes en jeu  | Degré d'adaptation signifié | Traitements (effectués ou possibles)               | l'action passée | l'action présente | l'action future |
| Le comportement d'un accompagné agace l'accompagnateur; il est souhaitable qu'il passe la main à un autre accompagnateur | Qualité de la relation avec l'accompagné<br>Bien faire son travail            | Agacement, insupportable               | Sentiment d'inadéquation de l'accompagnateur à la situation ou à la relation ; l'effet est d'envisager un passage de relais                       | Accepter ou non de passer le relais?<br>Essayer de ne pas être agacé ou accepter la situation               | Risques d'inadaptation      | Passage de relais à un autre accompagnateur        | x               | x                 |                 |
| L'accompagné a menti à l'accompagnateur  | La réussite de l'accompagné<br>La qualité de la relation : une relation vraie | Perte de confiance (dans l'accompagné) | Actionne la vigilance ou l'abandon de la relation : les bases de l'accompagnement sont rompues, ce sont elles qui sont à reconstruire en priorité | Poursuivre ou arrêter l'accompagnement ?<br>Quelles conditions mettre en place pour retrouver la confiance? | Attention à accroître       | Rechercher les moyens de reconstruire la confiance |                 |                   | x               |

## **19.21 Annexes B : Invariants mobilisés par des accompagnateurs**

*Tableau 72 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Francis (entretiens N°18 et N°35)*



| <b>Propositions tenues pour vraies, règles d'action et valeurs critiques</b> |  |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|
| <i>Si variable alors associer</i>  |  |  |   |  |   |
|  | <b>Domaines</b>                          | <b>Concepts organisateurs</b>                              | <b>Variables</b>  | <b>Si variable</b>   | <b>Alors associer</b>   |
| <b>F r 1</b>   | Les résultats<br>Le système d'évaluation | Système d'appréciation                                     | Notes (A, B, C, D)  | Note égale à A ou B  | C'est satisfaisant  |
| <b>F r 2</b>   | Les résultats<br>Le système d'évaluation | Système d'appréciation                                     | Notes (A, B, C, D)  | Note égale à C   | Cela présente un risque : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un rattrapage peut être demandé</li> </ul> Si plusieurs C : cela entraîne un examen par le jury et le diplôme peut ne pas être attribué<br>L'accompagnateur pourrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alerter sur les risques</li> <li>• Inviter à la vigilance</li> <li>• S'assurer que les risques sont connus et le cadre institutionnel compris</li> <li>• Inviter à l'engagement dans le travail</li> </ul> |
| <b>F r 3</b>   | Prévention de risques                    | L'attention  | Degré d'attention à apporter (vigilance)                                      | L'accompagné a une note C  | L'accompagné devrait être vigilant (et par voie de conséquence l'accompagnateur)  |
| <b>F r 4</b>   | Les résultats                            | L'évolution dans le temps                                  | Ecart des notes entre deux moments (notes t1, notes t2)                       | Il y a une progression des notes   | C'est un facteur satisfaisant<br>L'accompagnateur pourrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriser des progressions positives et notables</li> <li>• Mettre en perspective les résultats et les objectifs avec le temps utilisé ou disponible</li> </ul>   |
| <b>F r 5</b>   | Difficultés<br>Matières académiques      | Situation de difficulté<br>Causes<br>Risque                | Degré de difficulté de la situation<br>Paramètres pour caractériser le risque | L'accompagné est confronté à une situation difficile                         | Pour identifier des causes ou le risque, l'accompagnateur devrait examiner : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveauté du domaine</li> <li>• Evolution dans le temps (actualité de la situation)</li> <li>• Conjonction de difficultés (isolée, associée à d'autres)</li> <li>• Niveau de difficulté</li> <li>• Degré de motivation</li> <li>• Degré d'aisance naturelle (intuition)</li> </ul>  |
| <b>F r 6</b>   | Résultats<br>Matières académiques        | Enregistrement des conclusions des échanges de l'entretien |   | L'accompagnateur juge que la séquence arrive à son terme                     | L'accompagnateur peut enregistrer sur la grille de compte-rendu les conclusions des échanges<br>(par exemple : "parcours scientifique équilibré, résultats satisfaisants")  |
| <b>F r 7</b>   | Résultats<br>Matières académiques        | La représentation de l'accompagné                          | Utilité professionnelle (est, n'est pas)                                      | La matière n'est pas mise en œuvre dans le cadre de la mission en entreprise | L'accompagné pourrait ne pas la juger utile<br>L'accompagnateur pourrait laisser entendre un avis différent mais ne développe pas   |

|               |                                       |                                      |  |  |  |
|---------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|
| <b>F r 8</b>  | Résultats Matières académiques        | La motivation de l'accompagné        | Degré d'intérêt pour une matière (désintéressé)<br>Contrat de performance (élevé)  | L'accompagné a du désintéressé pour la matière                           | L'accompagné peut néanmoins viser la meilleure note possible   |
| <b>F r 9</b>  | Résultats Matières académiques        | Fiabilité du devoir en contrôle      | Degré de difficulté de l'examen  | L'accompagnateur doit apprécier l'évolution es résultats de l'accompagné | L'accompagnateur devrait prendre en compte, dans l'interprétation des résultats, la variabilité du niveau de difficulté de l'examen  |
| <b>F r 10</b> | Résultats Anglais et langues vivantes | Valeur critique Obtention du diplôme | Score Toeic  | Le résultat de l'accompagné au TOEIC est >=785                           | L'accompagné a atteint le niveau nécessaire pour l'obtention du diplôme d'ingénieur<br>L'accompagnateur peut juger le niveau d'anglais comme étant satisfaisant<br>Le risque serait le non attribution du diplôme d'ingénieur tant que le test du niveau d'anglais n'est pas à cette valeur  |
| <b>F r 11</b> | Résultats Anglais et langues vivantes | Niveau de résultats                  | Progression<br>Résultat TOEIC<br>Mode d'expression oral/écrit  | L'accompagné souhaite améliorer son score Toeic                          | L'accompagnateur peut proposer à l'accompagné d'avoir une stratégie prenant en compte :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Le mode d'expression écrit ou oral</li> <li>• La gestion de son temps et l'organisation de son travail (facilitées si l'accompagné a l'expérience d'un 1er examen)</li> </ul>  |
| <b>F r 12</b> | Résultats Anglais et langues vivantes | Développement du potentiel           | Résultats (bons)<br>Variété des domaines<br>Niveau de résultat dans le domaine<br>Moment où un résultat atteint la valeur critique pour obtenir le diplôme (mi-parcours) | L'accompagné présente de bons résultats                                  | L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Envisager de susciter le développement du potentiel de l'accompagné</li> <li>• Proposer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• un approfondissement (contrat de performance réhaussé)</li> <li>• un développement de la variété : <ul style="list-style-type: none"> <li>• oral/écrit</li> <li>• langue vivante 3</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |
| <b>F r 13</b> | Résultats Anglais et langues vivantes | Capacité de l'accompagné             | Résultats (élevé)  | Le niveau de départ de l'accompagné est élevé                            | L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepter ou suggérer à l'accompagné un niveau élevé de contrat de performance</li> <li>• Ajuster le contrat de performance en fonction du niveau de départ et du potentiel perçu de l'accompagné</li> </ul>  |
| <b>F r 14</b> | Résultats Anglais et langues vivantes | Ajustement but et moyen              | Objectifs (progresser à l'oral)<br>Moyens (aller à l'étranger)   | L'accompagné adopte un but   | L'accompagné doit ajuster les moyens (aller à l'étranger)<br>L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire prendre conscience que les moyens devraient être adaptés aux buts</li> <li>• Vérifier l'adéquation des moyens pris ou prévus</li> </ul>   |
| <b>F r 15</b> | Mission à l'étranger                  | Recherche d'une mission à l'étranger | Entreprise (PME)<br>Degré de facilité (peiner à...)  | L'accompagné est dans une PME  | L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Considérer comme acceptable que l'apprenti peine à trouver une mission à l'étranger</li> <li>• S'engager à soutenir les démarches pour trouver une université d'accueil à l'étranger</li> </ul>  |
| <b>F r 16</b> | Projets en formation                  | Sujet                                | Lien avec le projet professionnel<br>Lien avec les motivations   | L'accompagné propose un sujet de projet                                  | L'accompagnateur devrait :<br>vérifier les liens avec :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• les motivations</li> <li>• le projet professionnel de l'accompagné</li> </ul> questionner sur le sujet choisi  |

|                  |   |                                      |  |   |  |
|------------------|---|--------------------------------------|--|---|--|
| F<br>r<br>1<br>7 | Contrat de performance<br>Contrat d'objectifs                             | Contrat d'objectifs                  | Motivation de l'accompagné (intérêt, volonté)<br>Niveau d'objectif   | L'accompagné manifeste :<br>• intérêt<br>• amour-propre (veut prouver que malgré le dénigrement de son école et de son genre -une femme dans un environnement d'hommes- il peut "y arriver")<br>• volonté de résultats performants  | L'accompagnateur peut<br>• Prendre aux mots l'accompagné et l'inviter à un contrat de performance ambitieux<br>Exprimer l'attente de l'école d'une performance à la hauteur de la motivation affichée par l'accompagné   |
| F<br>r<br>1<br>8 | Contrat de performance<br>Contrat d'objectifs                             | Motivation<br>Ambition               |  | L'accompagné vise un objectif ambitieux   | L'accompagnateur peut penser qu'il montre et découle d'une motivation forte  |
| F<br>r<br>1<br>9 | Formation en entreprise<br>Entreprise<br>Rôle et relations avec le tuteur | Qualité des relations avec le tuteur | Degré de coopération avec l'école<br>Disponibilité du tuteur<br>Adhésion à la formule de l'apprentissage<br>Missions confiées (autonomie ou livré à lui-même ; mise en situation professionnelle -managériale, n'avoir que des bouquins à lire,...-)<br>Officialisation du rôle du tuteur<br>Relations avec l'école<br>Prise en considération que l'apprenti est dans un temps d'apprentissage<br>Droit à l'erreur<br>Droit aux questions<br>Usage de la grille d'évaluation (coercitif, à des fins d'apprentissage, ) | Le tuteur :<br>• dénigre l'école<br>• n'a consacré que 5 heures d'entretien sur un an<br>• suscite peu de mise en situation professionnelle de l'accompagné<br>• a une position ambiguë sur le droit aux questions et à l'erreur<br>• utilise la grille d'évaluation de façon coercitive, peu pédagogique | L'accompagnateur peut :<br>• comprendre que la motivation de l'apprenti chute<br>• penser que le tuteur ne réalise pas son rôle<br>• penser qu'un changement de tuteur pourrait être justifié<br><br>Les risques sont :<br>• Mises en situation ne préparant pas suffisamment à l'exercice du métier<br>• Non-obtention du diplôme<br>• Démotivation de l'accompagné<br>L'accompagnateur peut :<br>• S'informer<br>• Ecouter<br>• Exprimer quelques approbations ou manifester de la compréhension à l'égard de l'accompagné |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>F<br/>r<br/>2<br/>0</b>                   | Formation en entreprise<br>Entreprise<br>Rôle et relations avec le tuteur | Nature et qualité de la mission en entreprise |   | L'accompagné fait face à une situation difficile en entreprise  | L'accompagnateur peut inviter l'accompagné à s'adapter et à rechercher des situations répondant au mieux aux objectifs de la formation  |
| <b>F<br/>r<br/>2<br/>0<br/>b<br/>i<br/>s</b> | Mission en entreprise<br>Formation en entreprise                          | Nature et qualité de la mission en entreprise | Niveau de la mission (technicien exécutant, ingénieur, marche supérieur)  | La qualité de la mission, en vue de devenir ingénieur, doit être évaluée                                    | Il faut viser un positionnement de la mission sur "une marche supérieure par rapport au simple technicien exécutant   |
| <b>F<br/>r<br/>2<br/>1</b>                   | Orientation<br>Posture d'ingénieur  | Posture d'ingénieur                           | Profil ingénieur (expertise technique, management)  | L'accompagné hésite sur le type de fonction d'ingénieur à prendre pour objectif                             | L'accompagnateur peut l'inviter à réfléchir sur 2 profils génériques :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Expert technique</li> <li>• Manager</li> </ul>   |
| <b>F<br/>r<br/>2<br/>2</b>                   | Intégration en entreprise<br>Formation en entreprise                      | Ambiance de travail (difficultés)             | Motivation (démotivé)<br>Propos négatifs<br>Engagement des salariés de l'entreprise (recherches d'emploi à l'extérieur)<br>Autorité du tuteur (discréditation)<br>Relations avec les collègues (techniciens,...)<br>Effectif de l'entreprise et de l'équipe | L'accompagné fait face à des propos négatifs répétés par les salariés au sujet de leur situation de travail | L'accompagnateur peut inviter l'accompagné :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• à peser le pour et le contre</li> <li>• à prendre du recul</li> <li>• à relativiser (souvent on s'aperçoit que les propos sont exagérés)</li> <li>• à ne pas se laisser entraîner par le climat ambiant</li> <li>• invite à voir la situation comme une occasion d'apprentissage</li> <li>• à se positionner en caméra et filmer</li> <li>• à se poser les questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Et ailleurs, comment est-ce ?</li> <li>• Est-ce vraiment aussi grave qu'il y paraît ?</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>F<br/>r<br/>2<br/>3</b>                   | Intégration en entreprise<br>Formation en entreprise                      | Difficulté de l'accompagné                    | Echéance de résolution de la difficulté (longue)  | L'accompagné est confronté à des difficultés qui ne peuvent pas se résoudre rapidement                      | L'accompagnateur peut inviter l'accompagné à se représenter la situation comme une situation d'apprentissage  |

|  |   |                                      |  |  |  |
|--|---|--------------------------------------|--|--|--|
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>4</b> | Changement d'entreprise<br>Formation en entreprise                        | Changement d'entreprise              | Mission en entreprise (intérêt incertain)<br>Mise en œuvre de la formation (bonnes conditions)   | Le contexte de l'entreprise :<br>• crée une grosse incertitude sur l'intérêt des missions qu'il sera possible de donner à l'accompagné<br>• les conditions pour la bonne mise en œuvre de la formation sont en jeu   | L'accompagnateur peut penser qu'il peut être préférable que l'accompagné change d'entreprise<br><br>Les risques sont :<br>• Perte d'entreprise, de rémunération<br>• Difficulté des relations école/entreprise<br>• Gain d'une situation plus adaptée à la formation<br>L'accompagnateur peut :<br>• Fournir les repères et les conditions pour réussir un changement d'entreprise<br>• Donner son accord et les limites de son accord pour aider à un changement d'entreprise                         |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>5</b> | Changement d'entreprise<br>Formation en entreprise                        | Changement d'entreprise              | Moment (fin de mission à l'étranger)<br>Conseils<br>La distance géographique<br>La relation avec l'entreprise actuelle (rémunération)  | L'accompagné envisage de changer d'entreprise  | L'accompagnateur peut stipuler les éléments favorables à la réussite du changement :<br>• Le faire au retour de la mission à l'étranger (si le changement d'entreprise s'avère nécessaire en 2 <sup>e</sup> année)<br>• essayer de gérer la situation pour rester salarié pendant le temps à l'étranger (au risque qu'elle trouve la façon de faire un peu cavalière)<br>• essayer de le faire en dehors du temps à l'étranger (il est plus difficile de le faire quand l'accompagné est à l'étranger) |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>6</b> | Changement d'entreprise<br>Formation en entreprise                        | Changement d'entreprise              | Aide de l'accompagnateur (contacts, conseils CV, recommandations sur la candidature)   | L'accompagné demande de l'aide pour changer d'entreprise et<br>L'accompagnateur est d'accord pour aider  | L'accompagnateur peut fournir :<br>• contacts et adresses<br>• conseils sur le CV<br>• appuis et recommandations sur la candidature<br>Le risque serait que l'accompagné se repose sur l'accompagnateur<br>L'accompagnateur peut annoncer qu'il ne le fera pas à la place de l'accompagné  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>7</b> | Changement d'entreprise<br>Formation en entreprise                        | Changement d'entreprise              | Besoin de l'accompagné (changer d'entreprise)  | L'accompagné a un besoin de changer d'entreprise   | L'accompagnateur peut penser que c'est que souvent parce que l'apprenti a eu un comportement limite, qu'il "s'est grillé" dans l'entreprise et qu'il cherche une porte de sortie   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>8</b> | Formation en entreprise<br>Entreprise<br>Rôle et relations avec le tuteur | Qualité des relations avec le tuteur | Difficultés avec le tuteur (confiance dans l'alternance, proximité de la retraite, croyance dans la primauté du bagage scientifique)   | Le tuteur est :<br>• peu confiant dans l'alternance<br>• proche de la retraite<br>• croit en la primauté du bagage scientifique  | L'accompagné peut éprouver des difficultés avec son tuteur   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>2</b><br><b>9</b> | Formation en entreprise<br>Evolution de l'accompagné                      | Evolution de l'accompagné            | Comportement de l'accompagné (blocage: prendre en frontal son tuteur; jeu de pouvoir et positionnements attribués: dépendance hiérarchique, soumission suffisante)<br>Bénéfice d'un changement (contexte de vie plus calme, missions plus intéressantes) | L'accompagné passe d'une position avec son tuteur de :<br>• blocage<br>• opposition frontale<br>• jeux de pouvoir<br>• dépendance hiérarchique<br>à une position de :<br>• soumission suffisante<br>avec le constat de bénéfices :<br>• contexte de vie plus calme | Il est probable que l'accompagné<br>• soit en train de changer<br>• gagne en maturité  |

|                  |   |   |  |  |   |
|------------------|---|---|--|--|---|
|                  |   |   |  | • missions plus intéressantes  |   |
| F<br>r<br>3<br>0 | Formation en entreprise<br>Rôle et relations avec le tuteur | Relations avec le tuteur<br>Tutorat<br>Ingénieur<br>Apprentissage | Mission en entreprise (sans continuité)  | Le tuteur est gêné quand le stagiaire n'est pas en entreprise, et il peut être tenté de confier des missions sans continuité | L'accompagnateur peut considérer que cela pose un problème pour la formation<br><br>Les risques sont :<br>• Aide insuffisante à l'accompagné<br>• Mise en situation de l'accompagné qui ne permet pas d'atteindre les objectifs de la formation<br>• Risque de non obtention du diplôme |
| F<br>r<br>3<br>1 | Missions en entreprise                                      | Missions en entreprise  | Mission en entreprise (travaux techniques, courtes, sans continuité)<br>Moment de la formation (début)<br>Statut accompagné (technicien) | Au début de la formation l'accompagné a un statut de technicien  | Le tuteur peut lui confier des travaux techniques, missions courtes sans grandes continuités  |
| F<br>r<br>3<br>2 | Missions en entreprise                                      | Missions en entreprise  | Mission en entreprise (ampleur ; dimension ingénieur)<br>Moment de la formation (plus d'un an)   | La formation a débuté depuis un an   | Le tuteur devrait confier des missions avec plus d'ampleur et qui prennent une dimension d'ingénieur  |
| F<br>r<br>3<br>3 | Missions en entreprise<br>Posture d'ingénieur               | Dimension d'ingénieur   | Travaux de l'accompagné (cantonnés ; technique, saisies de plans, calculs)   | L'apprenti est cantonné à des travaux techniques, des saisies de plans, des calculs  | Il peut avoir du mal à voir la dimension ingénieur  |
| F<br>r<br>3<br>4 | Rôle et qualités du tuteur                                  | Rôle et qualités du tuteur  | Tuteur (fin de carrière, déconsidère l'apprentissage)  | Le tuteur est en fin de carrière et il déconsidère l'apprentissage   | L'accompagnateur peut penser qu'il est peu probable qu'il remette en question son avis  |
| F<br>r<br>3<br>5 | Rôle et qualités du tuteur                                  | Rôle et qualités du tuteur  | Expériences (réussies)   | Si le tuteur ne croit pas en la formule de l'apprentissage   | Pour l'accompagnateur, une possibilité de lui faire changer d'avis serait de lui montrer des expériences réussies à proximité   |
| F<br>r<br>3<br>6 | Projet professionnel<br>Orientation                         | Facilité du projet professionnel                                  | Projet professionnel (médecine)  | L'accompagné pense éviter des obstacles en allant vers des études médecine   | L'accompagnateur peut penser qu'il se trompe car ce sera tout autant difficile  |
| F<br>r<br>3<br>7 | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations             | Relations interpersonnelles                                       | Diagnostic du profil de personnalité<br>Retours des formateurs<br>Observations de l'accompagnateur                                       | L'accompagné est en formation depuis 1 an  | L'accompagnateur peut recueillir de nombreux indices sur les traits de personnalité de l'accompagné   |

|                            |   |                             |   |  |  |
|----------------------------|---|-----------------------------|---|--|--|
|                            |   |                             | Interlocuteurs<br>Eléments de contexte<br>Observations directes<br>(situations : entretien en entreprise - définition de la mission, visite 1er semestre- ; entretien en formation)<br>Observations par des formateurs (pilote :avis; autres formateurs)<br>Situation satisfaisante |  |  |
| <b>F<br/>r<br/>3<br/>8</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Attitudes (acceptables, environnement : chantiers)  | Certains environnements (les chantiers par exemple) exigent des attitudes plus tranchées | Dans ces conditions, l'accompagnateur peut accepter de telles attitudes chez l'accompagné  |
| <b>F<br/>r<br/>3<br/>9</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Profils de personnalité (différents)  | L'accompagné s'adresse à des personnes différentes                                       | L'accompagné devrait doser son exigence selon la personne  |
| <b>F<br/>r<br/>4<br/>0</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Relation (début)  | L'accompagné débute une relation   | L'accompagné devrait être vigilant pour éviter de susciter un conflit  |
| <b>F<br/>r<br/>4<br/>1</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Action (impact sur autrui)  | L'accompagné agit  | Il peut être utile qu'il s'interroge sur l'impact de son action sur autrui   |
| <b>F<br/>r<br/>4<br/>2</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Solution pour corriger un excès (l'admettre)<br>Validité (situations professionnelles)  | L'accompagné commet un excès   | La meilleure solution est de l'admettre auprès de la personne concernée (validité pour les familles de situation professionnelles et en général)   |
| <b>F<br/>r<br/>4<br/>3</b> | Posture de l'ingénieur<br>Gestion des relations | Relations interpersonnelles | Relations (difficultés)   | L'accompagnateur diagnostique une difficulté relationnelle chez l'accompagné             | L'accompagnateur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprime une évaluation/diagnostic</li> <li>• Expose ce que peut ressentir l'interlocuteur</li> <li>• Prend exemple sur une séquence de l'entretien</li> <li>• Propose une règle d'action : "savoir doser [son exigence] en fonction des personnes"</li> <li>• Invite à faire attention lors du démarrage de la relation pour éviter un conflit ensuite</li> <li>• Montre les aspects positifs et négatifs de l'attitude adoptée par l'accompagnée</li> <li>• Fournit la règle d'action "pose-toi la question [...] quel impact cela peut-il avoir?"</li> </ul> |

|  |   |  |  |  |   |
|--|---|--|--|--|---|
|  |   |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fait réfléchir au traitement d'une erreur : quelle porte de sortie "quand tu te rends compte que t'as peut-être été un peu trop loin"?</li> <li>• Précise le domaine de validité de la règle à trouver: professionnel comme général</li> <li>• Formule la proposition: admettre son excès si tel est le cas, tout en conservant l'affirmation de soi légitime ; c'est la meilleure des solutions</li> <li>• Raconte un fait de son expérience en illustration</li> <li>• Formule une synthèse</li> <li>• Recueille l'approbation de l'accompagné</li> </ul>  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>4</b>             | Posture ingénieur<br>Cohérence de l'accompagné                      | Cohérence<br>Anticipation, projection<br>Prise de recul<br>Ligne de conduite | Degré de cohérence (cohérence, incohérence)<br><br>Degré de suivi d'une ligne de conduite (adoptée, tenue)<br>Capacité de prise de recul | L'accompagné présente des incohérences : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligne de conduite changeante</li> <li>• Manque de recul</li> </ul> | L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut juger utile de lui montrer ses incohérences</li> <li>• Devrait l'écouter pour pointer les incohérences</li> </ul>   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>5</b><br><b>5</b> | Posture ingénieur<br>Posture apprenant<br>Anticipation              | Anticipation, projection   | Age de l'accompagné (jeune)<br>Capacité de projection (avoir du mal)   | L'accompagné est jeune et peut avoir du mal à se projeter  | L'accompagnateur peut juger opportun de le confirmer ou de le rassurer  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>6</b><br><b>6</b> | Posture apprenant<br>Périodes de doute                              | Engagement   | Périodes (doute)<br>Sentiment (doute)  | Le cursus en alternance dure trois ans   | L'accompagnateur peut considérer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• qu'il peut y avoir des périodes de doute</li> <li>• qu'il devrait rassurer l'accompagné</li> </ul>  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>7</b><br><b>7</b> | Posture apprenant<br>Aisance de l'accompagné                        | Aisance de l'accompagné  | Domaine (terrain, scientifique)<br>Sentiment (épanouissement)<br>Période de la formation (démarrage, en cours)                           | L'accompagné est plus à l'aise sur le terrain que dans le domaine scientifique   | Il est probable qu'il peine au démarrage de la formation (période à forte dominante scientifique) et s'épanouisse davantage après (période à dominante gestion de projets)  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>8</b><br><b>8</b> | Posture apprenant<br>Cohérence de l'accompagné<br>Ligne de conduite | Cohérence  | Profil accompagné (veut tout le temps autre chose)   | L'accompagné veut tout le temps autre chose  | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'inviter à réfléchir sur ses prises de position, alors lui montrer les incohérences</li> <li>• Lui dire que ce n'est pas possible et qu'il doit se fixer une ligne de conduite</li> <li>• L'inviter à tirer les bons côtés et à essayer de contrebalancer les mauvais</li> <li>• L'inviter à se fixer une ligne de conduite tout en lui indiquant qu'il est fort probable qu'il y subsiste des points d'insatisfaction car tout est rarement satisfaisant</li> </ul><br>Le risque pourrait être : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispersion</li> <li>• Perte de crédibilité</li> </ul> |



|  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|--|---|---|
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>4</b><br><b>9</b> | Posture ingénieur<br>Posture apprenant   | Difficultés de l'accompagné<br>Recul   | Situation de l'accompagné (difficultés)  | L'accompagné a été confronté à des difficultés  | L'accompagné peut avoir manqué de recul   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>0</b> | Posture ingénieur                        | Recul  | Prise de recul (manque, difficultés)   | L'accompagné a manqué de recul à certains moments   | L'accompagnateur peut juger :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Logique que l'accompagné soit confronté à des manques de recul (dans des situations professionnelles)</li> <li>• Utile de les lui pointer</li> <li>• Adapté de le faire « gentiment »</li> </ul> Le risque qui en découle peut être :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation inadaptée de la situation</li> <li>• Solution peu optimisée</li> <li>• Répétition dans des situations futures</li> </ul> |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>1</b> | Posture ingénieur<br>Posture d'apprenant | L'écoute d'autrui<br>Qualité des relations<br>Satisfaction de l'accompagnateur<br>Rôle de la remise en cause | Degré d'écoute<br>Relations avec enseignants (tendues, écoute)<br>Satisfaction des enseignants (mécontentement)<br>Limites d'action/contrat de performance de l'accompagnateur (écoute de la part de l'accompagné, pas d'obligation envisageable, tout le possible fait, laisser se débrouiller)<br>Objets de remise en cause de l'accompagné (de son environnement, de soi-même, énergie pour y arriver, vitesse) | L'accompagné se fixe, se butte sur des éléments, est très peu à l'écoute de l'avis des autres   | Cela peut rendre les relations tendues avec les responsables de la formation  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>2</b> | Posture ingénieur<br>Posture d'apprenant |  |  | L'accompagné s'attire les mécontentements de ses responsables   | A un certain point ses responsables peuvent être tentés de le laisser se débrouiller : "Bon ben voilà maintenant elle ne nous écoute pas, en gros qu'elle se débrouille. Nous, on ne peut pas la forcer, on lui a montré tout ce qu'on pouvait comme arguments pour la convaincre, essayé de lui montrer le côté positif des choses   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>3</b> | Posture ingénieur<br>Posture d'apprenant |  |  | L'accompagné se rend compte "plutôt à l'usure" de ce qu'on lui a dit précédemment   | Cela peut montrer qu'il n'est pas très à l'écoute   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>4</b> | Posture ingénieur<br>Posture apprenant   | Exigence de l'accompagné   | Esprit critique de l'accompagné (part de la critique et du positif, occultation d'une des deux parts)  | L'accompagné n'exprime que de la critique ou ne voit que l'aspect négatif des choses, occulte le positif, ne voit qu'un plateau de la balance et appuie sur le négatif  | Il peut être qualifié d'exigeant, de non-constructif  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>5</b><br><b>5</b> | Posture ingénieur<br>Posture apprenant   | Profil d'accompagné  | Diagnostic (faits, durée, explication au comportement)<br>Décision accompagnée (attraits: intérêt d'une autre voie, argumentaire d'une relation, épanouissement d'un confrère, fuite des   | L'accompagné :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• a été velléitaire</li> <li>• veut changer souvent de situation (intérêt pour d'autres voies, sensible aux propos de relations et collègues)</li> </ul> | L'accompagnateur :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• doit attendre de vérifier par les faits et dans la durée son évolution ou son changement</li> <li>• peut penser que cela peut correspondre à un comportement de fuite face aux difficultés</li> </ul> Le risque serait de tirer des conclusions hâtives qui masquent à l'accompagné la réalité de son attitude Dans ce cas l'accompagnateur peut mettre dans une perspective de temps le contrôle de son action                      |

|                |                                     |   |  |  |  |
|----------------|-------------------------------------|---|--|--|--|
|                |                                     |   | obstacles; pertinence des attraits)  |  |  |
| <b>F r 5 6</b> | Projet professionnel                | Adéquation de la formation au projet de la personne | Degré de satisfaction (déplaisir)<br>Degré de correspondance de la formation avec l'objectif de l'accompagné (générale, spécialisation)  | L'accompagné cherche une autre école   | Il est possible que la cause soit : <ul style="list-style-type: none"> <li>• que la formule de l'apprentissage lui déplaise</li> <li>• que l'accompagné considère que l'école ne propose pas une spécialisation suffisante</li> </ul>  |
| <b>F r 5 7</b> | Projet professionnel                | Adéquation de l'entreprise                          | Situation (en entreprise : insatisfaisante)<br>Entreprise (insatisfaisante, nouvelle)  | Si la situation est insatisfaisante en entreprise  | Une solution est de chercher une nouvelle entreprise   |
| <b>F r 5 8</b> | Projet professionnel<br>Orientation | Compromis situations/ motivations                   | Degré d'implication<br>Degré de satisfaction/déception   | Changer d'école n'est pas possible,  | L'accompagné peut penser s'adapter en projetant de faire un autre métier<br><br>Les risques sont : un employabilité déficiente, une insatisfaction d'un projet inadapté, un « Gaspillage » de 4 années d'étude<br>Il est possible que l'accompagnateur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoute</li> <li>• Pointe les incohérences</li> <li>• Invite à changer d'entreprise en intégrant une dimension relationnelle dans sa fonction</li> <li>• Invite à de la cohérence</li> <li>• Invite à persévérer dans sa voie et à hiérarchiser ses objectifs (d'abord membre d'une équipe projet puis chef de projet)</li> </ul> |
| <b>F r 5 9</b> | Projet professionnel<br>Orientation | Choisir son orientation                             | Motivation ("ça ne me tente plus")<br>Aimer (ou pas) faire (discuter, échanger, montrer, argumenter, être sur un ordinateur<br>Domaine (dynamisme économique)<br>Fonction ("ingénieur d'affaire", "formateur", "qualité", "méthode", "commercial",)<br>Métier<br>Quantité de travail ("dose de travail") | L'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait face à une question d'orientation</li> <li>• évoque des fonctions possibles ("ingénieur d'affaire", "formateur", "qualité", "méthode", "commercial",)</li> <li>• parle de la quantité de travail et de la productivité</li> </ul> | L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aider à identifier le "je veux" et le "je ne veux pas"</li> <li>• souligner des dimensions qui lui semblent importantes pour l'accompagné (la dimension relationnelle)</li> <li>• aider à transposer des intérêts (dimension relationnelle plutôt que sociale)</li> </ul>   |
| <b>F r 6 0</b> | Projet professionnel<br>Orientation |   |  | Le secteur dénote de dynamisme économique  | Des postes seront à pourvoir   |

|  |                                     |  |   |  |   |
|--|-------------------------------------|--|---|--|---|
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>1</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  | Productivité (être "toujours au plus productif")<br>Dynamisme économique du secteur d'activité<br>Dimension sociale<br>Dimension culturelle             | La qualité de l'expérience vécue n'est pas bonne | L'avis qui en découle est négatif (envie de ne plus retourner dans cette situation)   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>2</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  | Gérer une équipe<br>Besoin de relations<br>Moment ("chef de projet alors pas forcément tout de suite"; d'abord ingénieur puis dans 5/10 ans professeur) | Une expérience est négative                      | Se pose la question s'il faut ou non généraliser? S'il faut ou non tenter une nouvelle expérience pour confirmer?   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>3</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  | Cohérence du parcours de l'accompagné<br>Durée d'ici à la fin de la formation engagée<br>Durée de nouvelles études                                      | L'accompagné se projette à moyen terme           | Ne pas s'attacher à trop de détails car des évolutions interviendront d'ici au terme ("dans 5 à 10 ans tu revisiteras ta position")   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>4</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  |   | L'accompagné construit son parcours              | Le faire avec cohérence (« essayer de configurer ton cursus de manière à ce qu'il soit un peu cohérent pour que quand tu sortes tu puisses dire: "Ok, je me positionne là-dessus avec une bonne chance d'être prise [...] plutôt que de tirer dans tous les sens ») |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>5</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  |   | Le parcours manque de cohérence,                 | Il risque de moins plaire à des recruteurs  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>6</b> | Projet professionnel<br>Orientation |  |   | Le diplôme est obtenu                            | Il est possible ensuite de s'orienter vers différentes fonctions  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>7</b> | Projet professionnel<br>Orientation | Cohérence<br>Occurrence de l'événement<br>Epanouissement | Degré de cohérence  | Le stagiaire est cohérent                        | Cela peut se vérifier à sa prise de recul plus grande, il est moins dans la velléité, il est plutôt demandeur d'aide "là, j'ai un problème"<br><br>L'accompagnateur peut suivre la demande de l'accompagné  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>8</b> | Projet professionnel<br>Orientation | Adéquation de la formation                               | Taux d'abandons en formation (changement de projet: nombre d'abandons)<br>Degré d'épanouissement dans la situation                                      | Le stagiaire souhaite changer et est cohérent    | L'accompagnateur constate la situation (souvent situation insatisfaisante pour l'apprenti, l'entreprise et l'école)<br>Il faut trancher et savoir changer son fusil d'épaule  |

|  |                                  |   |  |   |   |
|--|----------------------------------|---|--|---|---|
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>6</b><br><b>9</b> | Projet professionnel Orientation | Adéquation à la modalité de formation       | Adaptation à la formation (entreprise, alternance, université)   | Le stagiaire ne s'épanouit pas en entreprise  | La formation universitaire peut mieux lui convenir  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>0</b> | Projet professionnel Orientation | Adéquation de l'entreprise                  | Contrat (degré de satisfaction)  | Le candidat n'obtient pas de contrat, il ne peut pas suivre la formation  | Le candidat peut être tenté de prendre un contrat qui le satisfait peu<br>La situation peut se révéler délicate par la suite (et ne pas lui convenir) |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>1</b> | Projet professionnel Orientation | Vocation<br>Motivations profondes, missions | Indicateurs de vocation (lien avec les objets de motivation, continuité avec les intérêts, force de la motivation, persistance, nouvelle opportunité, capacités de réussite) | L'accompagné :<br>• n'a pas réagi plus tôt<br>• recherche des écoles techniques alternatives  | L'enjeu n'est pas de vocation   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>2</b> | Projet professionnel Orientation |   |  | L'accompagné a semblé passionné, captivé par son activité à un moment donné ("il y a un an"),   | Il est probable que cette motivation demeure (d'autant plus si des difficultés peuvent expliquer une tentation de changement)                         |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>3</b> | Projet professionnel Orientation |   |  | L'accompagné souhaite brutalement changer d'orientation   | Il doit être en mesure de l'argumenter  |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>4</b> | Projet professionnel Orientation |   |  | L'accompagné souhaite changer d'orientation par défaut, par abandon face aux difficultés<br>L'accompagné a les capacités à réussir dans la voie dans laquelle il éprouve des difficultés, | Il fait probablement fausse route   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>5</b> | Projet professionnel Orientation |   |  | L'accompagné dit: "Ce que je fais me plaît, mais j'ai découvert à côté une voie que je n'avais pas identifiée avant et franchement c'est là que j'ai envie d'aller"                       | C'est peut-être une voie à suivre, une vocation   |
| <b>F</b><br><b>r</b><br><b>7</b><br><b>6</b> | Projet professionnel Orientation |   |  | Il y a beaucoup d'éléments qui vont dans le même sens (beaucoup d'expériences tentées par l'accompagné), même s'ils ne sont pas toujours "palpables"                                      | Le diagnostic paraît justifié   |

|                  |                                  |   |   |   |  |
|------------------|----------------------------------|---|---|---|--|
| F<br>r<br>7<br>7 | Projet professionnel Orientation |   |   | La décision de l'accompagné apparaît comme un abandon alors qu'il a les moyens de réussir     | L'accompagnateur doit intervenir   |
| F<br>r<br>7<br>8 | Projet professionnel Orientation | Vocation<br>Motivations profondes<br>Missions | Réorientation (niveau: difficultés, pronostic: doute réussite, bien-être, capacités: limites, épanouissement) | L'accompagné a des grosses difficultés de niveau et l'accompagnateur doute de sa réussite     | Il peut être sage de l'inviter à se réorienter   |
| F<br>r<br>7<br>9 | Projet professionnel Orientation |   |   | Le bien-être de l'accompagné est en jeu   | Il peut être souhaitable d'envisager une réorientation   |
| F<br>r<br>8<br>0 | Projet professionnel Orientation |   |   | L'accompagné est en difficulté  | C'est du rôle de l'accompagnateur de l'éclairer dessus et sur une éventuelle réorientation   |
| F<br>r<br>8<br>1 | Projet professionnel Orientation |   |   | L'accompagnateur considère que l'épanouissement est un critère pour une réorientation         | L'accompagnateur n'est pas sûr que repartir pour 8 années d'études soit à ce stade et pour cet accompagné un facteur d'épanouissement  |
| F<br>r<br>8<br>2 | Projet professionnel Orientation |   |   | Engagement de l'accompagné  | Arguments pour l'engagement (possibilités de continuer, résultats obtenus et capacités de réussite, temps: perte)  |
| F<br>r<br>8<br>3 | Projet professionnel Orientation | Engagement de l'accompagné                    | Sentiment de (découragement)  | L'accompagné est découragé,   | Lui "prouver" qu'il peut continuer, "qu'il n'est pas du tout perdu dans la formation"  |
| F<br>r<br>8<br>4 | Projet professionnel Orientation | Orientation                                   | Capacités (de réussir)<br>Temps engagé (moitié de la formation)   | L'accompagné a fait la moitié de la formation<br>L'accompagné a des dispositions pour réussir | Cela pourrait être du gaspillage que de changer de voie  |
| F<br>r<br>8<br>5 | Conclusions                      | Thèmes à aborder                              | Thèmes (traités, à traiter)   | Un thème a déjà été traité  | a priori il n'est pas utile de revenir dessus<br>Les risques associés seraient une perte de temps ou le non traitement d'un thème<br>L'accompagnateur pourrait suivre le script : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propose d'arrêter l'entretien</li> <li>• Vérifie si l'accompagné n'a pas d'autre sujet à aborder</li> <li>• Clôt l'entretien</li> </ul> |

|                            |                             |  |   |  |  |
|----------------------------|-----------------------------|--|---|--|--|
| <b>F<br/>r<br/>8<br/>6</b> | Gestion de l'entretien      | Représentation de l'accompagné<br>Planification de l'entretien<br>Thèmes à aborder en E1 | Eléments de connaissance de l'accompagné (peu)<br>Capacités et aptitudes de l'accompagné (académiques)<br>Résultats académiques de l'accompagné<br>Thèmes à aborder en E1<br>Organisation du travail de l'accompagné<br>Attentes du Cesi (démarrage de formation) | C'est un premier entretien,  | La connaissance de l'accompagné est souvent faible Souvent il y a peu d'échanges<br>Les échanges restent un peu scolaires<br>Les thèmes à aborder sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>• résultats scolaires</li> <li>• personnalité</li> <li>• organisation du travail</li> <li>• attentes du Cesi</li> <li>• personnalité de l'accompagné (sa perception, qualités, défauts)</li> </ul> |
| <b>F<br/>r<br/>8<br/>7</b> | Gestion de l'entretien      | Représentation de l'accompagné   | Eléments sur l'accompagné (nombre)<br>Clarté de la représentation   | Il y a peu d'éléments sur l'accompagné   | La représentation qui en découle est peu claire  |
| <b>F<br/>r<br/>8<br/>8</b> | Gestion de l'entretien      | Thème de l'entretien   | Elément (ressort)   | C'est un premier entretien<br>Un élément ressort   | Essayer de saisir l'occasion, de réagir à cet élément  |
| <b>F<br/>r<br/>8<br/>9</b> | Mission en entreprise       | Implication de l'apprenti  | Implication de l'apprenti   | L'accompagné souhaite changer d'entreprise ou faire évoluer sa mission                     | L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'encourager de son soutien</li> <li>• mais lui indiquer qu'il ne le fera pas à sa place</li> </ul>   |
| <b>F<br/>r<br/>9<br/>0</b> | Orientation                 | Evolution tout au long de la vie<br>Carrière   | Orientation (moment de la carrière, expérience)   | L'accompagné se pose des questions sur son orientation et hésite entre plusieurs fonctions | L'accompagnateur peut l'inviter à considérer que : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la carrière de l'accompagné sera longue</li> <li>• l'accompagné pourra évoluer au fil du temps et de l'expérience acquise</li> <li>• la démarche acquise au Cesi lui servira pour construire ses choix futurs (d'où l'importance d'acquérir les méthodes)</li> </ul>                                   |
| <b>F<br/>r<br/>9<br/>1</b> | Posture de l'ingénieur      | Affirmation de soi<br>Communication  | Posture (affirmation de soi, adaptation à l'interlocuteur)  | L'accompagné a des prises de position tranchées  | L'accompagnateur peut lui indiquer que : <ul style="list-style-type: none"> <li>• certes, un ingénieur ne doit pas se laisser marcher sur les pieds</li> <li>• un ingénieur adapte sa communication à son interlocuteur</li> </ul>   |
| <b>F<br/>r<br/>9<br/>2</b> | Difficultés de l'accompagné | Prise de recul   | Façons de prendre du recul (voir une opportunité d'apprentissage)   | L'accompagné fait face à une situation difficile   | Voir la situation comme offrant une opportunité d'apprentissage est une façon de prendre du recul  |

Tableau 73 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Maud

|           | Domaines                 | Concepts organisateurs                | Variables  | Propositions tenues pour vraies, règles d'action et valeurs critiques<br><i>Si variable, alors associer</i> |   | Sources   |
|-----------|--------------------------|---------------------------------------|--|---|---|---|
|           |                          |                                       |  | Si variable   | Alors associer  |   |
| <b>M1</b> | Conduite de l'entretien  | Apprentissages<br>Auto-bilan          | Apprentissages visés (faire son auto-bilan)                          | L'accompagnateur conduit un entretien d'accompagnement  | Faire en sorte que l'accompagné apprenne à faire son auto-bilan   | [N°33, Maud, considérations générales]                                    |
| <b>M2</b> | Objectif d'apprentissage | Apprentissages<br>Vie professionnelle | Apprentissages visés (démarche utilisée dans la vie professionnelle) | Une démarche est utilisée tout au long de la vie professionnelle  | Il est important que l'accompagné l'acquiert pendant la formation   | [N°33, Maud, considérations générales]                                    |
| <b>M3</b> | Objectif d'apprentissage | Auto-bilan<br>Evolution               | Existence d'un besoin d'évolution                                    | L'accompagné a besoin d'évoluer après sa formation  | Il est important que l'accompagné sache faire son auto-bilan  | [N°33, Maud, considérations générales]                                    |
| <b>M4</b> | Développement personnel  | Développement<br>L'après-formation    | Période de la formation (après)                                      | L'accompagné a fini sa formation  | L'accompagné n'a pas fini son développement   | [N°33, Maud, considérations générales]                                    |
| <b>M5</b> | Conduite de l'entretien  | Préparation                           | Existence d'une situation d'entretien                                | L'accompagné a un entretien   | L'accompagnateur devrait inviter l'accompagné à :<br>• préparer son entretien<br>• préparer par écrit en utilisant le journal de bord | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-formation] |
| <b>M6</b> | But de l'accompagnateur  | Pratique professionnelle              | Usage d'une pratique (entreprise)                                    | Une pratique est en usage en entreprise   | L'accompagnateur devrait inviter l'accompagné à adopter cette pratique  | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-formation] |
| <b>M7</b> | Développement personnel  | Auto-bilan<br>Objectifs et stratégies | Composantes d'un auto-bilan (objectifs, moyens et stratégies)        | L'accompagné effectue son auto-bilan  | L'accompagné devrait expliciter :<br>• ses objectifs<br>• les moyens et stratégies pour les atteindre                                 | [N°33, Maud, considérations générales]                                    |

|            |                             |  |   |   |  |  |
|------------|-----------------------------|--|---|---|--|--|
| <b>M8</b>  | Posture de l'accompagnateur | Capacités<br>Envies<br>But accompagnement          | But de l'accompagnateur   | L'accompagnateur conduit un entretien d'accompagnement  | L'accompagnateur devrait aider l'accompagné à développer les capacités qui lui permettent de concrétiser ses envies  | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M9</b>  | Orientation                 | Moyens et stratégies<br>Pouvoir d'avancer<br>Envie | Existence de moyens et de stratégies  | L'accompagné dispose de moyens et de stratégies   | L'accompagné a le pouvoir d'avancer vers là où il a envie  | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M10</b> | Orientation                 | Buts, moyens et stratégies<br>Profils accompagnés  | Profils d'accompagné (3 valeurs cf. ci-après)                                       | L'accompagnateur invite l'accompagné à identifier des moyens et des stratégies pour atteindre ses buts                                  | Face à cette invitation trois profils types d'accompagnés sont identifiables, à savoir ceux qui : <ul style="list-style-type: none"> <li>• rentrent dans la démarche</li> <li>• le font de façon intuitive</li> <li>• ne sont que dans le court-terme.</li> </ul> <p>Le risque est que l'accompagné se positionne dans une vision trop court-terme. Dans ce cas l'accompagnateur devrait aider l'accompagné à se situer dans une perspective plus longue</p> | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M11</b> | Projet professionnel        | Projet professionnel                               | Caractéristiques d'un projet professionnel (4 valeurs cf composantes SWOT)          | L'accompagné doit présenter son projet professionnel en vue de l'établissement d'un diagnostic  | Il peut être opportun d'utiliser les composantes de la matrice SWOT : <ul style="list-style-type: none"> <li>• forces</li> <li>• faiblesses</li> <li>• opportunités</li> <li>• menaces</li> </ul>  | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M12</b> | Projet professionnel        | Projet professionnel<br>Cohérence<br>Réalisme      | Qualités du projet (cohérence, réalisme)<br>Degré de cohérence<br>Degré de réalisme | L'accompagnateur établit un diagnostic du projet professionnel de l'accompagné  | L'accompagnateur devrait particulièrement prêter attention à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la cohérence du projet</li> <li>• le réalisme du projet</li> </ul>   | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M13</b> | Projet professionnel        | Objectif<br>Bon chemin                             | Précision de l'objectif (flou)  | L'objectif de l'accompagné est flou   | L'accompagné peut malgré tout être sur le bon chemin   | [N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M14</b> | Projet professionnel        | Motivations profondes<br>Démarche<br>Accord        | Démarche (intuitive, précision, accord avec valeurs et motivations)                 | La démarche de l'accompagné, même intuitive et peu précise, est en accord avec ses valeurs et ses motivations profondes de l'accompagné | L'accompagné peut se conforter   | [N°33, Maud, considérations générales] |



|            |                      |   |  |   |   |  |
|------------|----------------------|---|--|---|---|--|
| <b>M15</b> | Projet professionnel | Hiérarchisation<br>Buts<br>Motivations profondes<br>Temps                                     | Existence d'un besoin de hiérarchiser des buts<br>Perspective temporelle (court-terme, long-terme)<br>Importance | L'accompagné devrait hiérarchiser ses buts                                      | L'accompagné devrait utiliser deux invariants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• en fonction du temps (long-terme/court-terme) <ul style="list-style-type: none"> <li>• insérer les objectifs court-termes dans les objectifs long-termes</li> </ul> </li> <li>• en fonction de leur importance relativement aux motivations profondes <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier les objectifs les plus importants au regard des motivations profondes</li> </ul> </li> </ul> | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M16</b> | Projet professionnel | Attrance<br>Domaine<br>Compétences  | Domaine (attrance)   | Un domaine, une fonction attire l'accompagné                                    | L'accompagné devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer ses compétences dans ce domaine</li> <li>• chercher des missions qui correspondent</li> </ul> <p>Le risque à éviter est de subir la mission et laisser la « mission choisir l'accompagné »</p>   | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M17</b> | Projet professionnel | Mission<br>Apprendre d'une situation  | Mission (choisie, difficile)   | Une mission choisie par l'accompagné est difficile                              | L'accompagné a sans doute quelque chose à apprendre de cette situation  | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M18</b> | Projet professionnel | Mission<br>Choix<br>Evolution<br>Souhaiter pour sa vie  | Mission (intention)  | L'accompagné doit effectuer une mission en entreprise                           | L'accompagné devrait choisir sa mission et la faire évoluer pour qu'elle l'aide à construire ce qu'il souhaite pour sa vie  | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M19</b> | Projet professionnel | Approche projet<br>Rêves  | Aide à l'accompagné (concrétisation des rêves)   | l'accompagnateur veut aider l'accompagné à concrétiser ses rêves                | L'accompagnateur devrait inviter l'accompagné à développer une approche projet à cette fin  | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M20</b> | Projet professionnel | Motivations profondes<br>Engagement<br>Résultats<br>Compétences clés<br>Cible professionnelle | Existence d'un diagnostic de situation à opérer<br>Composantes d'un diagnostic                                   | Un diagnostic de la situation de l'accompagné est à opérer par l'accompagnateur | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir son diagnostic au regard des motivations profondes</li> <li>• Examiner : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les motivations profondes</li> <li>• L'engagement</li> <li>• Les résultats (pouvant aussi être un indicateur d'engagement)</li> <li>• Le degré d'acquisition des compétences clés requises par la cible professionnelle</li> </ul> </li> </ul>  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-information] |

|            |                                    |   |  |  |   |   |
|------------|------------------------------------|---|--|--|---|---|
| <b>M21</b> | Projet professionnel               | Compétence clé<br>Cible professionnelle                                 | Degré de maîtrise d'une compétence   | L'accompagné ne maîtrise pas une compétence clé requise par sa cible professionnelle   | L'accompagné devrait travailler cette compétence  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]  |
| <b>M22</b> | Plan d'action                      | Objectifs   | Objectifs (existence, qualités – précis, associés à des indicateurs-)          | Des objectifs sont à définir par l'accompagné  | Les objectifs devraient être :<br>• Précis<br>• Associés à des indicateurs qui permettent d'en mesurer l'atteinte   | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, à mi-formation]  |
| <b>M23</b> | Conduite de l'entretien            | Motivation et engagement<br>Conduite d'entretien                        | Conduite d'entretien accompagné, engagement)                                   | L'accompagnateur conduit un entretien  | L'accompagnateur adapte sa conduite selon que l'accompagné est :<br>• Motivé, engagé dans la formation<br>• N'est pas engagé<br>Et selon la nature de la demande de l'accompagné  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]<br>[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire fin formation]  |
| <b>M24</b> | Engagement de l'accompagné         | Diagnostic Actions concrètes Résultats Respect des échéances Engagement | Indicateurs d'engagement (résultats, actions concrètes, respect des échéances) | L'accompagné :<br>• présente des résultats satisfaisants<br>• met en place d'actions concrètes (notamment en lien avec le contrat d'objectifs) ; se donne les moyens pour atteindre ses objectifs<br>• respecte les échéances. | L'accompagnateur peut considérer que l'accompagné est engagé dans sa formation<br><br>Si l'accompagné était peu engagé, l'accompagnateur pourrait faire travailler l'accompagné sur les risques (« Pour vous quel est le risque le plus fort pour lequel vous pourriez ne pas être diplômé ? ») | [N°33, en référence à N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation] [N°33, en référence à N°8 entre Maud et René, à mi-formation]<br>[N°36, en référence à N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]<br>[N°33, Maud, considérations générales] |
| <b>M25</b> | Actions concrètes<br>Plan d'action | Actions concrètes   | Actions concrètes (mise en place)  | L'accompagné n'a pas mis en place d'action concrète  | L'accompagnateur devrait rechercher le pourquoi   | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et  |

|     |                            |   |  |  |  |   |
|-----|----------------------------|---|--|--|--|---|
|     |                            |   |  |  |  | Tony, à mi-formation]   |
| M26 | Engagement de l'accompagné | Retour du tuteur<br>Engagement            | Engagement (retour du tuteur)  | L'accompagnateur souhaite apprécier l'engagement de l'accompagné   | L'accompagnateur devrait s'appuyer sur le retour du tuteur   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation] |
| M27 | Engagement de l'accompagné | Engagement<br>Prendre en main son diplôme | Engagement (école, entreprise)   | L'accompagné :<br>• est engagé à la fois dans les situations de l'organisme de formation et dans celles en entreprise<br>• ou adopte une posture professionnelle   | L'accompagnateur peut considérer que l'accompagné « a pris son diplôme en main »   | [N°33, Maud, considérations générales]  |
| M28 | Engagement de l'accompagné | Engagement<br>Attentes                    | Engagement (manque : silence, pas d'attente)   | L'accompagné :<br>• Marque des silences<br>• N'a pas d'attente à l'égard de l'entretien  | L'accompagnateur peut inviter l'accompagné à présenter son travail   | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, à mi-formation]      |
| M29 | Engagement de l'accompagné | Moment de la formation<br>Engagement      | Indicateurs d'engagement (engagement en entreprise, retour des tuteurs, projet de formation, proactivité)<br>Moment de la formation (3è année) | L'accompagné est en 3è année, si les indicateurs suivants sont satisfaisants :<br>• Engagement en entreprise sur la durée (2 ans)<br>• Retours du tuteur<br>• Projet de formation individualisée<br>• Contenu<br>• Gestion : respect des échéances<br>• Proactivité (versus « toujours le dernier ») | Avec ces indicateurs l'accompagnateur peut estimer avoir une bonne vision et s'ils sont satisfaisants il peut considérer que l'accompagné est engagé dans sa formation   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation] |
| M30 | Engagement de l'accompagné | Engagement<br>Proactivité                 | Degré de proactivité   | L'accompagné n'est pas proactif, est « toujours le dernier »   | L'accompagnateur devrait en chercher les raisons   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation] |
| M31 | Engagement de l'accompagné | Engagement<br>Attentes écoles             | Degré d'appropriation des attentes de l'école  | L'accompagné s'approprie les attentes de l'école   | L'accompagnateur peut considérer que l'accompagné est engagé dans sa formation<br><br>Le risque serait que l'accompagné agisse simplement pour satisfaire la demande de l'école.<br>Dans ce cas, l'accompagnateur devrait « remettre les choses à plat » | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]            |

|            |                                    |  |   |   |  |  |
|------------|------------------------------------|--|---|---|--|--|
| <b>M32</b> | Engagement de l'accompagné         | Engagement Valorisation de l'engagement                      | Valorisation de l'engagement (gains, pertes, enjeux)  | L'accompagné ne trouve pas de gain à s'engager  | L'accompagnateur peut :<br>• Lui présenter des enjeux<br>• Lui présenter les pertes possibles  | [N°33, Maud, considérations générales]                                   |
| <b>M33</b> | Cadre de la formation              | Engagement Respect des règles                                | Respect des règles (écart)                            | L'accompagnateur constate un écart de l'accompagné par rapport aux règles de la formation | L'accompagnateur devrait agir en deux temps :<br>1) S'assurer que les règles sont bien comprises par l'accompagné et lui laisser du temps pour se réajuster<br>2) Si un nouvel écart est constaté, informer que l'activité de l'accompagnateur se fera en proportion à celle de l'accompagné | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |
| <b>M34</b> | Prise de décision de l'accompagné  | Prise de décision Responsabilisation Liberté de l'accompagné | Production d'un travail (existence)                   | L'accompagné doit réaliser un travail   | Il peut être utile que l'accompagnateur souligne que les décisions sont à prendre par l'accompagné   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |
| <b>M35</b> | Responsabilisation de l'accompagné | Responsabilisation Liberté de l'accompagné                   | Intention de responsabiliser l'accompagné (existence) | L'accompagnateur souhaite responsabiliser l'accompagné                                    | L'accompagnateur peut utiliser le moyen symbolique de laisser l'accompagné prendre le stylo et écrire ses objectifs (sur le compte-rendu d'entretien)<br>L'accompagnateur devrait ensuite s'assurer de l'accord de l'accompagné sur les objectifs («   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |
| <b>M36</b> | Objectifs et moyens                | Moyens Responsabilisation                                    | Objectifs (existence)                                 | Des objectifs sont définis avec l'accompagné  | Il est nécessaire que l'accompagné soit confronté aux moyens à mettre en place pour les atteindre<br>Il est souhaitable que l'accompagné les cherche lui-même  | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |
| <b>M37</b> | Objectifs et moyens                | Moyens Responsabilisation                                    | Moyens (recherche)                                    | L'accompagné recherche des moyens   | L'accompagnateur :<br>• Peut lui donner des idées de moyens, des exemples<br>• Devrait laisser l'accompagné choisir les moyens qu'il prendra (ceux-là ou d'autres)   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |
| <b>M38</b> | Responsabilisation de l'accompagné | Responsabiliser Auto-évaluation                              | But (responsabiliser l'accompagné)                    | L'accompagnateur a pour but de responsabiliser l'accompagné                               | Il peut être pertinent de demander à l'accompagné de s'autoévaluer   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours] |

|            |                                      |  |   |  |   |  |
|------------|--------------------------------------|--|---|--|---|--|
| <b>M39</b> | « Passer un message » à l'accompagné | Passer un message<br>Moment propice                                      | Passer un message (besoin)                    | L'accompagnateur souhaite « passer un message » à l'accompagné | L'accompagnateur devrait attendre le moment propice, que l'accompagné soit prêt à l'entendre avec pour indicateurs les états de l'accompagné:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• attentes</li> <li>• demande</li> <li>• insistance</li> </ul>  | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire fin formation] |
| <b>M40</b> | Conduite de l'entretien              | Gestion du temps<br>Proportionnalité des échanges et des investissements | Optimisation du temps (existence)             | L'accompagnateur souhaite optimiser son temps                  | L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• faire des retours à l'accompagné en proportion des apports ou de l'envie de l'accompagné</li> <li>• considérer qu'il n'a pas de temps à perdre avec un accompagné qui ne manifeste pas d'envie ou n'est pas volontaire</li> </ul> | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, entretien complémentaire mi-formation]  |
| <b>M41</b> | Conduite de l'entretien              | Engagement Ehec  | Engagement (défaut de...)                     | L'accompagné ne s'engage pas                                   | L'accompagnateur :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• peut le ressentir comme un échec</li> <li>• est obligé de constater qu'il ne peut s'engager à la place de l'accompagné</li> </ul>  | [N°33, Maud, considérations générales]   |
| <b>M42</b> | Engagement de l'accompagné           | Engagement Obtention du diplôme  | Engagement (défaut de...)                     | L'accompagné ne s'engage pas                                   | L'accompagné court un grand risque de ne pas être diplômé   | [N°33, Maud, considérations générales]   |
| <b>M43</b> | Engagement de l'accompagné           | Engagement Changement Facteurs déclenchants                              | Engagement (changement de degré d'engagement) | L'accompagné « se prend en main »                              | Des facteurs déclenchants ou facilitants peuvent être :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• la confiance d'un tuteur</li> <li>• la confrontation à la difficulté ou à l'échec</li> <li>• la prise de conscience que c'est la dernière chance</li> </ul>                                       | [N°33, Maud, considérations générales]   |
| <b>M44</b> | Engagement de l'accompagné           | Engagement Gestion du temps de l'entretien                               | Engagement (défaut de...)                     | L'accompagné n'est pas engagé dans sa formation                | L'accompagnateur devrait y consacrer la majeure partie des échanges de l'entretien  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]                              |
| <b>M45</b> | Engagement de l'accompagné           | Engagement Gestion du temps de l'entretien                               | Engagement (présence de...)                   | L'accompagné est engagé dans la formation                      | L'accompagnateur devrait alors faire des retours sur les travaux réalisés   | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-parcours]                              |

|            |                                  |   |   |   |   |  |
|------------|----------------------------------|---|---|---|---|--|
| <b>M46</b> | Engagement de l'accompagné       | Engagement<br>Obtention du diplôme<br>Actions correctives | Engagement (persistance – absence -, progression – absence-, note – C -, actions correctives – absence -) | A la mi-parcours, l'accompagné présente : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une absence de persistance</li> <li>• une absence de progression</li> <li>• la présence d'une note C</li> <li>• une absence d'actions correctives</li> </ul> | L'accompagnateur peut diagnostiquer un défaut d'engagement<br>Il pourrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alerter l'accompagné sur les conséquences de son manque d'engagement et faire part de son expérience d'accompagnateur au regard de cette situation</li> <li>• S'assurer que l'accompagné a bien compris les enjeux d'une note C</li> <li>• Alerter sur les risques de non-obtention du diplôme en l'absence d'actions correctives</li> </ul> | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]                     |
| <b>M47</b> | Engagement de l'accompagné       | Engagement  | Engagement (conscience du travail, envie)   | L'accompagné manifeste : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conscience du travail à réaliser</li> <li>• l'envie d'accomplir son projet</li> </ul>  | L'accompagnateur peut en déduire que l'accompagné est engagé dans sa formation  | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours] |
| <b>M48</b> | Engagement de l'accompagné       | Engagement<br>Stratégies alternatives                     | Freins à l'engagement (blocage)   | L'accompagné se trouve bloqué face à la problématique d'une situation professionnelle   | L'accompagnateur peut l'aider en lui suggérant des stratégies alternatives  | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul à mi-parcours]                      |
| <b>M49</b> | Engagement de l'accompagné       | Engagement<br>Reconnaissance                              | Engagement (maintien)   | L'accompagnateur souhaite maintenir l'engagement de l'accompagné  | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaître l'engagement et le chemin parcouru</li> <li>• encourager l'accompagné à poursuivre</li> </ul>   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]                     |
| <b>M50</b> | Confiance en soi de l'accompagné | Echec<br>Confiance en soi                                 | Echec (existence)   | L'accompagné a essuyé un échec  | Il est probable qu'il manque de confiance en lui  | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours] |
| <b>M51</b> | Confiance en soi de l'accompagné | Engagement<br>Confiance en soi                            | Confiance en soi (manque de...)   | L'accompagné manque de confiance en lui   | L'accompagnateur devrait encourager ses efforts et noter par écrit sa progression   | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin,                               |

|            |                                  |   |  |  |  |   |
|------------|----------------------------------|---|--|--|--|---|
|            |                                  |   |  |  |  | <i>complémentaire à mi-parcours]</i>  |
| <b>M52</b> | Confiance en soi de l'accompagné | Engagement<br>Doute<br>Dévalorisation<br>Découragement          | Doute (excès)                                      | L'accompagné doute de trop   | Il peut être sujet au découragement et à se dévaloriser  | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]</i> |
| <b>M53</b> | Confiance en soi de l'accompagné | Doute<br>Engagement   | Doute (excès)                                      | L'accompagné doute de trop   | L'accompagnateur peut lui signifier :<br>• que son engagement a déjà porté des fruits<br>• qu'il est sur le bon chemin<br>• qu'il a des atouts | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]</i> |
| <b>M54</b> | Encouragement                    | Echec<br>Engagement<br>Difficulté du travail<br>Porter du fruit | Echec (existence)<br>Travail laborieux (existence) | L'accompagné se relève d'un échec et se lance dans un travail dur et laborieux | Il est important que l'accompagnateur lui signifie que son engagement porte déjà des résultats   | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin, complémentaire à mi-parcours]</i> |
| <b>M55</b> | Encouragement                    | Réussite<br>Célébration   | Réussite (existence)                               | L'accompagné a des réussites   | Il peut être utile de « célébrer » ces réussites d'étape   | <i>[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]</i>          |
| <b>M56</b> | Encouragement                    | Réussite<br>Célébration   | Célébration (existence)                            | L'accompagné est dans une dynamique de célébration de ses réussites d'étape    | L'accompagnateur peut être confiant dans la réussite finale de l'accompagné  | <i>[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]</i>          |
| <b>M57</b> | Difficultés de l'accompagné      | Passage difficile<br>Espoir<br>Engagement                       | Passage difficile (existence)                      | L'accompagné traverse un passage difficile                                     | L'accompagnateur peut partager une expérience qui montre qu'un espoir est permis   | <i>[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien fin formation]</i>          |

|            |                             |   |  |   |   |  |
|------------|-----------------------------|---|--|---|---|--|
| <b>M58</b> | Difficultés de l'accompagné | Difficultés Satisfaisant Causes Compétences                         | Difficultés rencontrées par l'accompagné Situation non satisfaisante du point de vue de l'accompagnateur | L'accompagné fait face à des difficultés                    | L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercher les causes</li> <li>• Envisager notamment des défauts de représentation ou de ressources</li> <li>• Partir de situations particulières en les replaçant dans leur contexte, avec notamment l'hypothèse de l'existence d'un déficit de compétences chez l'accompagné</li> </ul>          | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]                           |
| <b>M59</b> | Difficultés de l'accompagné | Point faible Facette positive d'un fait Convaincre Etre constructif | Existence d'un point faible  | L'accompagné a un point faible                              | Le point faible ressortira dans un entretien d'embauche<br>Le risque est que l'accompagné ne convainque pas de ses capacités<br><br>L'accompagnateur pourrait l'inviter à en faire une présentation positive, constructive<br><i>Exemple : « Voilà, je suis impatient mais en même temps je respecte tout le temps les délais, enfin ce genre de choses quoi. »</i> | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, entretien complémentaire fin formation] |
| <b>M60</b> | Diagnostic sur l'accompagné | Points forts et axes d'amélioration Motivations profondes           | Recherche de l'existence de points forts et d'axes d'amélioration  | L'accompagnateur recherche des points forts et faibles      | A faire au regard des motivations profondes Recouper les informations et les points de vue Proposer à l'accompagné de s'exprimer sur son ressenti et d'éventuelles difficultés  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]                         |
| <b>M61</b> | Difficultés de l'accompagné | Ressenti Difficulté   | Ressenti difficile   | Si l'accompagné éprouve une difficulté                      | L'analyse que fait l'accompagné n'est pas pour autant ajustée   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]                           |
| <b>M62</b> | Projet professionnel        | Cohérence   | Propos de l'accompagné Degré de cohérence  | L'accompagné apporte des propositions                       | Examiner si cohérence avec propos passés  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]                         |
| <b>M63</b> | Projet professionnel        | Caractéristiques d'une communication professionnelle                | Fonction ciblée Degrés des qualités : précis, factuel, descriptif  | L'accompagné vise une fonction exigeant de la communication | Vérifier si le propos est précis, factuel et pas trop descriptif  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]                         |



|            |                                     |  |   |   |  |  |
|------------|-------------------------------------|--|---|---|--|--|
| <b>M64</b> | Conduite de l'entretien             | Manière de faire Nature de l'activité                | Type d'activité Manière d'opérer  | L'accompagné présente son activité  | Demander l'objet de l'activité mais aussi la manière de faire  | [N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation] |
| <b>M65</b> | Projet professionnel                | Compétences  | Variété des compétences Degré d'acquisition des compétences                     | L'accompagnateur cherche à évaluer les compétences de l'accompagné  | Scinder en sous-compétences  | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]   |
| <b>M66</b> | Projet professionnel                | Compétences clés Fonction cible                      | Fonctions ciblées Compétences clés requises Degré d'acquisition des compétences | L'accompagné présente un déficit de compétences clés pour la fonction qu'il cible                         | Inviter l'accompagné à acquérir les compétences qui lui font défaut  | N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]  |
| <b>M67</b> | Conduite de l'entretien             | Conscience d'une situation Ecart, axe d'amélioration | Degré de conscience/inconscience Existence d'un écart                           | L'accompagnateur identifie un écart et souhaiterait faire évoluer l'accompagné                            | Evaluer si l'accompagné a conscience de l'écart  | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]   |
| <b>M68</b> | Conduite de l'entretien             | Diagnostic   | Types d'axes d'amélioration Types de points forts                               | L'accompagnateur fait un diagnostic de la situation de l'accompagné                                       | Dire les axes d'amélioration mais aussi les points forts (l'accompagné n'en a pas toujours conscience)   | N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]  |
| <b>M69</b> | Difficultés de l'accompagné         | Engagement Axe d'amélioration                        | Existence d'un axe d'amélioration   | Un axe d'amélioration est à signaler à l'accompagné et l'accompagné présente un engagement satisfaisant   | Rassurer, encourager l'accompagné  | N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]  |
| <b>M70</b> | Difficultés de l'accompagné         | Engagement Axe d'amélioration                        | Existence d'un axe d'amélioration   | Un axe d'amélioration est à signaler à l'accompagné et l'accompagné présente un engagement insatisfaisant | Interpeller, alerter l'accompagné « Là, on n'y est pas... »  | N°33, en référence à l'entretien N°10 entre Maud et Tony, à mi-formation]  |
| <b>M71</b> | Prise de conscience de l'accompagné | Conscience d'une situation                           | Degré de conscience/inconscience  | Susciter la prise de conscience de l'accompagné   | L'accompagnateur pourrait <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire reformuler à l'accompagné la difficulté rencontrée</li> <li>• Ne pas laisser la difficulté rencontrée dans le flou</li> </ul> | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]   |

|            |                                     |   |  |  |  |  |
|------------|-------------------------------------|---|--|--|--|--|
|            |                                     |   |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire réfléchir l'accompagné sur ce en quoi son attitude a pu jouer pour aboutir à cet échec ou difficulté.</li> </ul> <p>Pour limiter le risque de résistance de l'accompagné, l'accompagnateur pourrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circonscrire à la situation objet de la discussion et stipuler que ce n'est qu' « un aspect de la réalité »</li> <li>• Placer le propos dans un objectif d'apprentissage</li> <li>• Questionner dans le détail une situation concrète où se manifeste la difficulté de l'accompagné</li> </ul> |  |
| <b>M72</b> | Prise de conscience de l'accompagné | Conscience d'une situation<br>Indicateurs | Degré de conscience/inconscience   | Vérifier la prise de conscience de l'accompagné                          | <p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte des remarques</li> <li>• Discours orienté vers l'entreprise</li> <li>• Confiance de l'accompagné</li> <li>• Représentation nouvelle de la capacité à progresser professionnellement en se donnant des moyens</li> </ul>  | <i>N°43, en référence à l'entretien N°32 entre Maud et Manon, fin de parcours]</i>   |
| <b>M73</b> | Diagnostic sur l'accompagné         | Accord de l'accompagné<br>Résistances     | Accord de l'accompagné (oui/non)   | Approfondir par un questionnement une problématique de l'accompagné      | <p>L'accompagnateur peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demander l'autorisation de questionner l'accompagné sur le sujet</li> <li>• conduire le questionnement de l'accompagné en ayant en tête des hypothèses</li> </ul> <p>Pour limiter le risque de résistances de l'accompagné, l'accompagnateur pourrait expliquer que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c'est un exemple très précis (ce qui ne veut pas dire que l'accompagné est toujours comme cela)</li> </ul> <p>c'est une situation qui peut se reproduire dans d'autres contextes professionnels</p>   | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René, à mi-parcours]<br/>[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]</i> |
| <b>M74</b> | Prise de conscience de l'accompagné | Conscience d'une situation<br>Volonté     | Degré de conscience d'un axe d'amélioration<br>Degré de volonté de progression | L'accompagné a conscience d'un axe d'amélioration et souhaite progresser | <p>L'accompagnateur pourrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des stratégies et moyens</li> <li>• Avoir l'exigence que l'accompagné choisisse des moyens</li> <li>• S'accorder la possibilité de partager de son expérience personnelle à dessein de montrer la possibilité ou la difficulté</li> </ul>   | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]<br/>[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et</i>                      |

|     |   |  |  |  |   |  |
|-----|---|--|--|--|---|--|
|     |   |  |  |  |   | René à mi-parcours]  |
| M75 | Représentations de l'accompagné           | Réalité Ajustement à la réalité                                    | Degré perçu d'ajustement à la réalité  | L'accompagné semble avoir une représentation « décalée » de la réalité   | L'accompagnateur pourrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dire à l'accompagné</li> <li>• Essayer de faire reprendre « pieds sur terre » à l'accompagné</li> <li>• Donner des exemples pour illustrer la difficulté ou la possibilité d'adaptation</li> </ul>  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation] |
| M76 | Formation en entreprise                   | Mission Niveau ingénieur   | Degré de correspondance d'une mission en entreprise avec le niveau ingénieur | Evaluer le degré de pertinence d'une mission (i.e. de correspondance avec un niveau ingénieur)   | Indicateurs de la correspondance à une mission d'ingénieur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème posé</li> <li>• Ampleur temporelle grande, pour permettre recherche, analyse et résolution du problème posé</li> <li>• Nécessite de la réflexion</li> <li>• N'est pas un simple travail d'exécution</li> </ul> | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours] |
| M77 | Formation en entreprise Posture ingénieur | Evaluation Attentes du jury Prise de recul Valorisation du travail | Degré de correspondance d'une présentation d'étude aux attentes du jury      | Préparation de la présentation par l'accompagné du travail effectué dans le cadre de sa mission en entreprise Valorisation du travail de l'accompagné Prise de recul de l'accompagné | L'accompagnateur devrait vérifier la qualité de communication sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le contexte</li> <li>• le problème</li> <li>• les objectifs</li> <li>• les contraintes</li> <li>• les enjeux.</li> </ul>   | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours] |
| M78 | Difficultés de l'accompagné               | Liens logiques   | Manque de logique  | Propos de l'accompagné présentant des déficits de liens logiques   | Possibilité de compréhension incomplète ou d'un « manque » par l'accompagné Aider à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir des liens logiques</li> <li>• mettre en mots</li> </ul>  | [N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours] |
| M79 | Difficultés de l'accompagné               | Remise en cause Adaptation à l'environnement                       | Degré d'obstination (de rejet d'une remise en cause)                         | L'accompagné s'obstine dans une démarche mal adaptée   | Parfois, seul un échec pourra susciter la remise en cause nécessaire  | N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]  |
| M80 | Difficultés de l'accompagné               | Remise en cause Engagement   | Causes de non engagement dans la remise en cause                             | L'accompagné est face à une remise en cause  | L'accompagné peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>Ne pas savoir comment faire</li> <li>Ne pas trouver de motivation face au choix à effectuer de mener un changement</li> </ul>  | N°33, en référence à l'entretien N°20 entre Maud et Corentin à mi-parcours]  |

|            |                             |  |  |   |  |   |
|------------|-----------------------------|--|--|---|--|---|
| <b>M81</b> | Difficultés de l'accompagné | Profil d'accompagné<br>Résistance          | Degré de passion<br>Conséquences de la passion                                 | L'accompagné est passionné  | L'accompagné peut :<br>• éprouver des difficultés à recevoir des critiques<br>• adopter une attitude de résistance   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| <b>M82</b> | Difficultés de l'accompagné | Résistance                                 | Indicateurs de résistance :<br>Degré de justification<br>Degré de dénigrement  | L'accompagnateur diagnostique de la résistance chez l'accompagné              | L'accompagnateur peut repérer des indicateurs comme :<br>• de la justification<br>• du dénigrement :<br>• « Qu'est-ce que vous me demandez là ? »<br>• « A quoi ça sert ? »<br>• « Ça ne sert à rien »   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| <b>M83</b> | Difficultés de l'accompagné | Résistance                                 | Degré de dénigrement<br>Faire le travail demandé (oui/non)                     | L'accompagné est dans le dénigrement  | Le travail de l'accompagné ne servira probablement à rien<br>Mieux vaut peut-être que l'accompagné ne fasse pas le travail<br><br>L'accompagnateur devrait user de :<br>• Comparaison<br>• Métaphore, d'image frappante<br>• Projection dans des situations<br>• « Imaginez que... »<br>• « Si on vous fait ça... »<br>• Ramener l'accompagné à des situations concrètes dans lesquelles l'accompagné va devoir être confronté à l'évidence<br>• Mais pas de chercher à argumenter | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| <b>M84</b> | Difficultés de l'accompagné | Qualité de la relation<br>Relation établie | Degré de difficulté à recevoir un message<br>Degré de la qualité relationnelle | L'accompagnateur a quelque chose de difficile à faire entendre à l'accompagné | L'accompagnateur devrait s'assurer en préalable que la relation est bien établie (« connect before correct »)<br>Le risque est une cassure de la confiance.<br>L'accompagnateur devrait veiller à :<br>• ne pas coller d'étiquette à l'accompagné<br>• ce qu'il n'y ait pas de cassure de la confiance   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |
| <b>M85</b> | Conduite de l'entretien     | Qualité de la relation<br>Relation établie | Degré de qualité de la relation (indicateurs)                                  | L'accompagnateur souhaite évaluer la qualité de la relation                   | Indicateurs possibles :<br>• Au degré de résistance dans les échanges<br>• Au repli sur soi de l'accompagné<br>• Quand l'accompagné ne parle plus et adopte le silence   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation]. |

|            |                             |  |  |   |  |  |
|------------|-----------------------------|--|--|---|--|--|
|            |                             |  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand l'accompagnateur sent que sans imposition d'un nouvel entretien, il n'aura plus de nouvelles</li> <li>• Le ressenti de l'accompagnateur sur le non-dit de l'accompagné</li> <li>• L'accompagné manifeste de la spontanéité</li> </ul>   |  |
| <b>M86</b> | Conduite de l'entretien     | Vigilance de l'accompagnateur<br>Résistance<br>Qualité relationnelle | Situations et points de vigilance de l'accompagnateur (message difficile à passer, actions de l'accompagnateur en conséquence)                                       | L'accompagnateur a quelque chose de difficile à faire entendre à l'accompagné | <p>L'accompagnateur devrait veiller à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'intention de l'accompagnateur</li> <li>• la reconnaissance du travail de l'accompagné</li> <li>• le besoin de l'accompagnateur de dire les remarques qu'il a à faire (sinon il ne serait pas dans son rôle)</li> </ul> </li> <li>• traiter : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la justification (cette dernière risquerait de masquer la question de fond à traiter par l'accompagné)</li> <li>• un refus d'écoute de l'accompagné en l'obligeant à reformuler les propos de l'accompagnateur</li> </ul> </li> <li>• à constater, au final, un éventuel blocage et des points de vue différents entre accompagnateur et accompagné</li> <li>• à renvoyer l'accompagné à une évaluation ultérieure des conséquences de sa position</li> </ul> | <i>[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].</i> |
| <b>M87</b> | Gestion du temps            | Gestion du temps<br>Développement de l'accompagné                    | Actions de l'accompagnateur (laisser du temps) Développement de l'accompagné (mûrir)   | L'accompagnateur laisse du temps à l'accompagné                               | Il est possible que l'accompagné mûrisse   | <i>[N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation].</i> |
| <b>M88</b> | Difficultés de l'accompagné | Echec<br>Vision négative   | Existence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un échec de l'accompagné</li> <li>• d'un profil d'accompagné confortant une vision négative de lui</li> </ul> | L'accompagné est confronté à un échec   | <p>L'accompagné peut y trouver prétexte à conforter une vision négative qu'il aurait de lui et à se sous-valoriser</p> <p>L'accompagnateur peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inviter l'accompagné à ne pas considérer comme une confirmation de sa faible valeur, mais plutôt comme une opportunité d'apprendre quelque chose</li> <li>• Encourager à examiner la situation en se posant la question « qu'est-ce que j'aurais dû faire ? »</li> </ul>  | <i>[N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]</i>       |

|            |                             |  |                                     |   |   |   |
|------------|-----------------------------|--|-------------------------------------|---|---|---|
| <b>M89</b> | Gestion du temps            | Motivation et engagement<br>Moment propice | Degré de motivation de l'accompagné | L'accompagné manque d'envie d'aborder une question<br>Moment (propice)  | L'accompagnateur peut attendre un moment plus propice   | [N°33, en référence à l'entretien N°8 entre Maud et René à mi-parcours]         |
| <b>M90</b> | Conduite de l'entretien     | Etre choqué                                | Degré « être choqué »               | L'accompagnateur est choqué par un propos de l'accompagné   | L'accompagnateur devrait exprimer son ressenti et ce qui le choque à l'accompagné   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation] |
| <b>M91</b> | Projet professionnel        | Réalisme<br>Rêve                           | Degré de réalisme (peu)             | L'accompagné fait part d'un projet peu réaliste   | L'accompagnateur devrait essayer de :<br>• ne pas « casser le rêve » de l'accompagné<br>• ramener l'accompagné vers des possibles<br>• suggérer à l'accompagné d'enquêter (sur ce qui est possible) | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation] |
| <b>M92</b> | Projet professionnel        | Logique<br>Cohérence                       | Logique (existence)                 | Le parcours de l'accompagné présente une « sorte de logique »   | Ce parcours peut être qualifié de cohérent  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation] |
| <b>M93</b> | Projet professionnel        | Logique<br>Communication positive          | Logique (inexistence)               | Le parcours de l'accompagné ne présente pas toute la logique attendue   | L'accompagné devrait être en mesure d'en parler de façon positive   | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation] |
| <b>M94</b> | Orientation                 | Intention<br>Cohérence                     |                                     | L'accompagné a des intentions différentes et conflictuelles   | Son projet peut manquer de cohérence  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, en fin de formation] |
| <b>M95</b> | Diagnostic sur l'accompagné | Moyens<br>Succès<br>Cohérence<br>Intention | Moyens (choisis)                    | Les moyens choisis ou à disposition de l'accompagné permettent d'envisager le succès de la réalisation de l'intention | Il est possible de considérer qu'il y a cohérence entre l'intention, les moyens et les situations envisagées dans le cadre de l'intention   | [N°36, en référence à l'entretien N°22 entre Maud et Marcel, fin de formation]  |

|             |                         |   |   |  |  |  |
|-------------|-------------------------|---|---|--|--|--|
|             |                         |   |   |  |  |  |
| <b>M96</b>  | Conduite de l'entretien | Projet<br>Cohérence<br>Motivations profondes      | Projet (travail sur le...)                    | L'accompagnateur souhaite travailler le projet de l'accompagné                           | L'accompagnateur peut considérer que la cohérence du projet est à construire, et que cette construction se fait autour des motivations profondes | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M97</b>  | Orientation             | Motivations profondes<br>Projection dans le futur | Motivations profondes                         | Les « vraies motivations » /les motivations profondes de l'accompagné sont à identifier. | L'une des manières de le faire est d'observer la façon dont l'accompagné se projette dans le futur   | [N°33, Maud, considérations générales]                                       |
| <b>M98</b>  | Conduite de l'entretien | Risque<br>Cohérence                               | Risque (« aller dans le mur »)                | L'accompagné risque « d'aller dans le mur »  | C'est peut-être parce qu'il y a un manque de cohérence de sa part  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation] |
| <b>M99</b>  | Conduite de l'entretien | Projet<br>Réalisme                                | Qualités du projet de l'accompagné (réalisme) | L'accompagnateur examine le projet de l'accompagné                                       | L'accompagnateur devrait particulièrement prêter attention au réalisme de ce projet  | [N°36, en référence à l'entretien N°21 entre Maud et Côme, fin de formation] |
| <b>M100</b> | Conduite de l'entretien | Priorités<br>Besoins de l'accompagné              | Priorités (existence, rang)                   | Des priorités sont à donner  | Le premier besoin de l'accompagné est d'obtenir le diplôme   | [N°33, en référence à l'entretien N°9 entre Maud et Paul, à mi-parcours]     |

Tableau 74 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Félix

|              |                         |                                  |                                 | Propositions tenues pour vraies, règles d'action et valeurs critiques<br><i>Si variable, alors associer</i> |   |            |
|--------------|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---|---|------------|
|              | Domaines                | Concepts organisateurs           | Variables                       | Si variable   | Alors associer  | Source     |
| <b>F é 1</b> | Formation globale       | Attention de l'accompagné        | Degré d'attention (très)        | L'accompagné est en 1 <sup>ère</sup> année  | Il est probable qu'il soit très attentif à tout ce qu'on lui demande  | N°34 Félix |
| <b>F é 2</b> | Conduite de l'entretien | Approfondissement de l'entretien | Degré d'approfondissement (peu) | Le 1 <sup>er</sup> entretien de la formation (en 1 <sup>ère</sup> année)                                    | L'entretien est peu approfondi car la démarche du plan de formation individualisée n'est pas encore engagée | N°34 Félix |

|             |   |                                   |  |   |  |   |
|-------------|---|-----------------------------------|--|---|--|---|
| F<br>é<br>3 | Contenu 1 <sup>er</sup><br>entretien                      | Domaines<br>examinés              | Domaines examinés                                  | Le 1 <sup>er</sup> entretien de la formation  | Les domaines examinés : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration dans la promotion</li> <li>• Point sur le concours et sur leur niveau d'anglais principalement</li> <li>• On commence à parler projet professionnel s'ils ont une petite idée</li> </ul>  | N°34<br>Félix   |
| F<br>é<br>4 | Projet<br>professionnel                                   | Projet<br>professionnel           | Définition du projet professionnel<br>(pas d'idée) | Le 1 <sup>er</sup> entretien de la formation<br>L'accompagné n'a pas d'idée sur son<br>projet professionnel | Il est possible de le rassurer en leur disant on va travailler<br>dessus : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à la journée de l'ingénieur au mois de Juin</li> <li>• au travers ensuite du séminaire</li> <li>• vous allez découvrir pour la plupart d'entre vous des affinités sur un poste</li> <li>• un projet professionnel sur vos missions en entreprise.</li> </ul>   | N°34<br>Félix   |
| F<br>é<br>5 | Risques de<br>l'accompagné<br>selon son profil            | Profil accompagné<br>Etudes       | Formation précédente (classe<br>préparatoire)      | L'accompagné a effectué une classe<br>préparatoire  | Il est probable : <ul style="list-style-type: none"> <li>• qu'il n'ait pas de problème sur le plan académique</li> <li>• qu'il ait peu d'expérience en entreprise et que son intégration y soit à suivre de près</li> </ul> <p>Il peut craindre de ne pas avoir la capacité de traiter les missions en entreprise</p> <p>L'accompagnateur peut rassurer l'accompagné :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « ce n'est pas grave »</li> <li>• « c'est normal » (son cursus ne l'y a pas préparé, d'autres sont dans le même cas)</li> <li>• La démarche se fait par étapes, progressivement</li> </ul> | N°34<br>Félix réf.<br>N°6<br>Sabine                             |
| F<br>é<br>6 | Points<br>d'amélioration                                  | Conscience de<br>quelque chose    | Prise de conscience (faite)                        | L'accompagné a pris conscience d'un<br>défaut   | C'est déjà 50% du chemin de fait   | N°34<br>Félix   |
| F<br>é<br>7 | Risques pour<br>l'accompagné                              | Profil<br>d'accompagné<br>Risques | Formation de l'accompagné<br>(BTS, DUT)            | L'accompagné a effectué un BTS ou un<br>DUT   | Il est probable : <ul style="list-style-type: none"> <li>• qu'il n'ait pas de problème en entreprise</li> <li>• qu'il puisse rencontrer des difficultés dans les matières académiques</li> </ul>   | N°34<br>Félix<br>général<br>N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |
| F<br>é<br>8 | Projet<br>professionnel<br>Difficultés de<br>l'accompagné | Difficultés de<br>l'accompagné    | Difficultés de l'accompagné (pas<br>de...)         | L'accompagné n'a pas de difficulté<br>particulière  | Il est possible de mettre l'accent sur le projet<br>professionnel et parfois même assez tôt de préparer le<br>plan d'action pour la 3 <sup>e</sup> année   | N°34<br>Félix   |



|                  |                             |                             |  |  |  |                                     |
|------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| F<br>é<br>9      | Difficultés de l'accompagné | Difficultés de l'accompagné | Difficultés de l'accompagné (en école, en entreprise)            | L'accompagné a des difficultés en école et en entreprise   | Il convient d'examiner ses méthodes de travail et de comprendre pourquoi ses résultats en sont là  | N°34<br>Félix                       |
| F<br>é<br>1<br>0 | Difficultés de l'accompagné | Difficultés de l'accompagné | Conséquences des difficultés (non obtention possible du diplôme) | L'accompagné a des difficultés qui mettent en jeu l'obtention du diplôme   | La priorité est de traiter ces difficultés (sans le diplôme il est difficile d'envisager la réussite du projet professionnel)                | N°34<br>Félix                       |
| F<br>é<br>1<br>1 | Difficultés de l'accompagné | Maturité                    | Difficultés de l'accompagné (manque de maturité)                 | L'accompagné montre un manque de maturité (« encore petite fille »)  | Inviter à l'accompagné à s'engager dans un projet de promotion où il y ait à se mettre en avant, à fédérer, qu'il puisse élargir ses épaules | N°34<br>Félix réf.<br>N°6<br>Sabine |
| F<br>é<br>1<br>2 | Conduite de l'entretien     | Facilités Potentiel         | Facilités (existence)  | L'accompagné présente des facilités lors du 1 <sup>er</sup> entretien  | Il est encore trop tôt pour lui proposer des activités pour développer son potentiel   | N°34<br>Félix                       |
| F<br>é<br>1<br>3 | Formation dans l'entreprise | Intégration                 | Intégration (dans l'entreprise : bonne)                          | L'accompagné :<br>• a effectué plusieurs stages dans l'entreprise<br>• ou s'est constitué un réseau                                  | L'accompagné est bien intégré dans l'entreprise  | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |
| F<br>é<br>1<br>4 | Moyens                      | Moyens de réussir           | Profil de l'accompagné (travailleur)                             | L'accompagné a un profil « travailleur »   | Même s'il n'a pas toutes les facilités il est probable qu'il mette en place les moyens d'y arriver   | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |
| F<br>é<br>1<br>5 | Organisation matérielle     | Organisation matérielle     | Profil de l'accompagné (milieu social, accès internet)           | L'accompagné est d'un « petit milieu social » et n'a pas d'internet  | Voir avec l'accompagné des modalités d'organisation matérielle possibles<br>Inviter l'accompagné à parler de toute difficulté matérielle     | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |
| F<br>é<br>1<br>6 |                             | Intégration                 | Indicateurs d'intégration dans la promotion                      | L'accompagné :<br>• a trouvé ses marques<br>• si quelqu'un ou quelque chose ne lui plaît pas il s'est y répondre<br>• a su s'imposer | L'accompagné semble intégré dans la promotion  | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |
| F<br>é<br>1<br>7 | Profil d'accompagné         | Travailleur                 | Profil de l'accompagné (fille, travailleur)                      | L'accompagné est une fille   | Les filles sont travailleuses  | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie |

|                  |                         |                                    |   |   |  |                                      |
|------------------|-------------------------|------------------------------------|---|---|--|--------------------------------------|
| F<br>é<br>1<br>8 | Profil d'accompagné     | Vigilance de l'accompagnateur      | Profil de l'accompagné (travailleur)<br>Vigilance de l'accompagnateur (pas de souci)        | L'accompagné est travailleur  | Il n'y a pas de raison de se faire du souci  | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie  |
| F<br>é<br>1<br>9 | Conduite de l'entretien | Expertise de l'accompagnateur      | Type d'entretien (1 <sup>er</sup> entretien)<br>Degré d'expertise (toute)                   | L'entretien est un 1 <sup>er</sup> entretien de la formation  | L'accompagnateur ne mobilise généralement pas toute son expertise dans ce type d'entretien<br>« dans le cas du premier entretien il n'y a pas de grande expertise en fait »  | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie  |
| F<br>é<br>2<br>0 | Conduite de l'entretien | Domaines examinés                  | Domaines examinés   | L'entretien est un 1 <sup>er</sup> entretien de la formation  | L'accompagnateur examine :<br>• Partie académique<br>• Partie entreprise<br>• Projet professionnel   | N°34<br>Félix réf.<br>N°5<br>Elodie  |
| F<br>é<br>2<br>1 | Conduite de l'entretien | Changement de l'accompagné         | Profil accompagné (a quitté une préparation intégrée)                                       | L'entretien est un 1 <sup>er</sup> entretien de la formation<br>L'accompagné a quitté une préparation intégrée pour entrer en formation par apprentissage                       | L'accompagnateur devrait chercher à comprendre pourquoi l'accompagné a opéré ce changement   | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>2 | Conduite de l'entretien | Cause Rupture de trajectoire       | Rupture de trajectoire (existence)  | Il y a une rupture dans la trajectoire de l'accompagné  | L'accompagnateur devrait chercher à comprendre ce qui est la cause de cette rupture  | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>3 | Conduite de l'entretien | Performance                        | Niveau de performance (excellent, domaine)  | L'accompagné présente un excellent niveau dans un domaine   | L'accompagnateur devrait chercher à comprendre ce qui en est la cause<br>(Joachim a 890 points au Toeic, il a toujours travaillé cette matière et son frère vit à l'étranger)  | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>4 | Projet professionnel    | Définition du projet professionnel | Type d'entretien (1 <sup>er</sup> entretien)<br>Définition du projet professionnel (précis) | L'accompagné n'a pas de projet professionnel précis lors du 1 <sup>er</sup> entretien   | Ce n'est a priori pas une difficulté<br><br>L'accompagnateur peut encourager l'accompagné à observer l'organisation et les fonctions dans l'entreprise   | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>5 | Conduite de l'entretien | Poursuite d'études                 | Souhait de poursuite d'étude (existence)  | L'accompagné souhaite réfléchir à une poursuite d'études après sa formation d'ingénieur<br>Ses résultats sont bons par ailleurs   | Bien que ce soit tôt au 1 <sup>er</sup> entretien, présenter à l'accompagné des possibilités   | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>6 | Conduite de l'entretien | Bon profil                         | Domaines examinés au 1 <sup>er</sup> entretien  | L'accompagné ne suscite pas d'inquiétude chez l'accompagnateur relative à :<br>• Son travail<br>• Son comportement<br>• Son intégration dans la promotion<br>• Sa participation | C'est un bon profil<br>Au 1 <sup>er</sup> entretien l'accompagnateur n'a pas grand-chose d'autre à faire que de :<br>• Examiner des options de contrat-bilan<br>• Définir des objectifs<br>• Commencer le 1 <sup>er</sup> semestre pour valider tous les modules | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |

|                  |   |   |  |   |   |                                      |
|------------------|---|---|--|---|---|--------------------------------------|
|                  |   |   |  |   | • Annoncer le bilan à faire après le 1 <sup>er</sup> semestre   |                                      |
| F<br>é<br>2<br>7 | Conduite de l'entretien                       | Attentes et avis de l'accompagnateur                        | Attentes de l'accompagnateur<br>Avis de l'accompagnateur   | Le comportement de l'accompagné est identifié dès le 1 <sup>er</sup> entretien comme présentant des risques | L'accompagnateur devrait exprimer dès cet entretien son avis et ses attentes à l'égard de l'accompagné  | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>2<br>8 | Conduite de l'entretien                       | Discussion informelle                                       | Profil d'accompagné (bons résultats, décontracté)  | L'accompagné a de bons résultats et est décontracté   | L'accompagnateur peut engager une discussion plus informelle  | N°34<br>Félix réf.<br>N°4<br>Joachim |
| F<br>é<br>2<br>9 | Diagnostic de situation                       | Diagnostic nuancé   | Diagnostic de situation (tout blanc, tout noir)<br>Conflit (existence)   | Une situation de désaccord comme un conflit entre l'accompagné, l'entreprise et l'école                     | La situation n'est jamais « tout blanc ou tout noir »   | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>3<br>0 | Risques pour l'école                          | Engagement de l'accompagné<br>Notoriété de l'école          | Profil d'accompagné (« a grillé l'école dans une entreprise »)<br>Engagement de l'accompagné (que tout se passe bien)          | L'accompagné a « grillé » l'école dans un précédent contrat   | Expliquer les enjeux pour l'école, et faire prendre des engagements pour que tout se passe bien avec la nouvelle entreprise   | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>3<br>1 | Projet professionnel<br>Mission en entreprise | Crédibilité professionnelle<br>Continuité                   | Degré de crédibilité<br>Mission en entreprise (continuité bac+2 / mission en entreprise)                                       | L'accompagné a pris une mission en entreprise dans la lignée du domaine de son bac+2                        | Lui expliquer qu'ainsi il sera très crédible dans ce domaine à la sortie  | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>3<br>2 | Projet professionnel<br>Mission en entreprise | Crédibilité professionnelle<br>Continuité                   | Degré de crédibilité à la sortie<br>Domaine (connu)  | L'accompagné choisit une mission issue du seul domaine qu'il connaisse                                      | L'accompagnateur peut lui expliquer qu'ainsi il sera très crédible dans ce domaine à la sortie<br>Le risque est que l'accompagné ait choisi par défaut<br>L'accompagnateur peut l'inviter à observer les autres fonctions dans l'entreprise | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>3<br>3 | Prise en compte par l'accompagné              | Prise en compte par l'accompagné<br>Vigilance<br>Conviction | Degré de prise en compte par l'accompagné<br>Degré de conviction de l'accompagnateur<br>Degré de vigilance de l'accompagnateur | L'accompagnateur n'est pas convaincu que l'accompagné ait pris en compte ses propos                         | L'accompagnateur devrait rester en attente de voir  | N°34<br>Félix réf.<br>N°3<br>Théo    |
| F<br>é<br>3<br>4 | Intégration et engagement de l'accompagné     | Engagement<br>Intégration                                   | Engagement de l'accompagné (élu délégué de promotion)<br>Intégration dans la promotion   | L'accompagné a été élu délégué de promotion   | L'accompagné a pris sa place dans la promotion  | N°34<br>Félix réf.<br>N°2<br>Olga    |

|                            |   |   |  |  |  |                                      |
|----------------------------|---|---|--|--|--|--------------------------------------|
| F<br>é<br>3<br>5           | Formation en entreprise<br>Rôle du tuteur | Rôle du tuteur en entreprise                    | Profil de tuteur (présent, veille à l'intégration)<br>Degré d'intégration en entreprise  | Le tuteur est présent et veille à l'intégration de l'accompagné  | L'accompagné devrait bien s'intégrer dans l'entreprise   | N°34<br>Félix réf.<br>N°2<br>Olga    |
| F<br>é<br>3<br>F<br>é<br>6 | Conduite de l'entretien                   | Contenu de l'entretien                          | Type d'entretien (1 <sup>er</sup> entretien)<br>Composantes du contenu à donner au 1 <sup>er</sup> entretien                       | Lors du 1 <sup>er</sup> entretien  | L'accompagnateur <ul style="list-style-type: none"> <li>• peut donner des conseils par rapport aux forces et faiblesses identifiées</li> <li>• a généralement peu d'apport dans ce 1<sup>er</sup> entretien</li> <li>• peut indiquer que même s'il est responsable sa porte est en général ouverte</li> <li>• poser les règles de vie de la promotion et du fonctionnement de l'institution</li> </ul> | N°34<br>Félix réf.<br>N°2<br>Olga    |
| F<br>é<br>3<br>7           | Conduite de l'entretien                   | Ambition dans l'activité                        | Degré de frustration<br>Contrat de performance / ambition (laisser une trace)  | Passer quelque part et ne rien laisser comme trace   | C'est frustrant  | N°34<br>Félix réf.<br>N°1<br>Thierry |
| F<br>é<br>3<br>8           | Contrat de performance de l'accompagné    | Ambition pour l'accompagné                      | Durée de la formation (3 ans)<br>Trace laissée (positive)<br>Ambition pour l'accompagné (laisser une trace)                        | L'accompagné passe 3 ans en formation  | Il devrait y laisser une trace positive  | N°34<br>Félix réf.<br>N°1<br>Thierry |
| F<br>é<br>3<br>9           | Parcours de l'accompagné                  | Exemplarité du parcours                         | Classement dans la promotion (rang)<br>Appréciation du parcours (exemplaire)   | L'accompagné fait partie des 5 meilleurs de la promotion   | L'accompagné a un parcours exemplaire  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>4<br>0           | Entretien fin de parcours                 | Thèmes de l'entretien<br>Période de l'entretien | Type d'entretien (fin de parcours)<br>Thèmes à aborder   | L'entretien de fin de formation  | Se situe après la mission à l'étranger<br>L'accompagnateur devrait examiner : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les résultats académiques</li> <li>• Les résultats en anglais</li> <li>• Le projet professionnel</li> </ul>   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>4<br>1           | Projet de fin d'études                    | Conseils de l'accompagnateur                    | Caractéristiques du projet de fin d'études (grande ampleur, stratégique)<br>Expérience du domaine par l'accompagnateur (existence) | L'accompagné réalise un projet de fin d'études de grande ampleur très stratégique pour l'entreprise  | L'accompagnateur peut parler avec l'accompagné des points délicats de son projet et lui donner quelques conseils s'il est en mesure de le faire (l'accompagnateur a pu avoir une expérience similaire dans son parcours antérieur)   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>4<br>2           | Parcours de l'accompagné                  | Comportement, parcours de l'accompagné          | Comportement de l'accompagné (exemplaire)<br>Critères pour l'exemplarité   | L'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travaille de façon non hiérarchique et transversale, et les retours de ses interlocuteurs sont positifs</li> <li>• Son projet avance correctement</li> <li>• Son tuteur est satisfait</li> <li>• Son projet est d'ampleur</li> </ul> | L'accompagnateur peut mettre un commentaire : comportement exemplaire  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |

|                  |                              |  |  |   |  |                                     |
|------------------|------------------------------|--|--|---|--|-------------------------------------|
| F<br>é<br>4<br>3 | Entretien de fin de parcours | L'après-formation                                  | Type d'entretien (fin de formation)<br>Thèmes de l'entretien   | Entretien de fin de formation   | L'accompagnateur devrait examiner le projet professionnel sous l'angle de la fin de formation et de l'après formation.   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>4 | Projet professionnel         | Moyens   | Moyens (savoir/ ne pas savoir comment faire)   | L'accompagné sait ce qu'il veut faire (chef de projet travaux neufs) mais il ne sait pas comment y arriver  | L'accompagnateur peut conseiller et inviter à :<br>• Prendre rendez-vous avec le DRH<br>• Tout en informant le tuteur<br>• Demander à faire le point sur sa situation actuelle et future<br>• Se préparer à faire son bilan sur sa mission<br>• Demander comment il est perçu par l'entreprise   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>5 | Conduite de l'entretien      | Ressenti de l'accompagnateur sur l'entretien       | Profil d'accompagné  | L'accompagné a :<br>• Des résultats clairs (bons résultats)<br>• Un projet clair<br>• Les moyens de réaliser son projet   | L'entretien peut être qualifié de facile   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>6 | Conduite de l'entretien      | Ressenti de l'accompagnateur sur l'entretien       | Profil d'accompagné  | L'accompagné :<br>• Ne sait pas ce qu'il veut<br>• En plus n'a pas les moyens d'y arriver   | L'entretien peut être qualifié de compliqué  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>7 | Diagnostic sur l'accompagné  | Profil des « meilleurs »                           | Profil de l'accompagné<br>Qualité des « meilleurs »  | L'accompagné est dans les meilleurs   | Il est probable qu'il soit pro-actif, avec le sens de l'anticipation   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>8 | Comportement de l'accompagné | Développement personnel, évolution du comportement | Profil de l'accompagné (plan académique, développement personnel)<br>Comportement (renfermé, quête des informations, affirmation de soi) | L'accompagné est très bon sur le plan académique et plus faible en termes de développement personnel en étant :<br>• Renfermé et timide<br>• Sachant aller chercher des informations<br>• Ne s'imposant pas assez | L'accompagnateur devrait :<br>• L'inciter en tant que futur manager, à « élargir ses épaules »<br>• Susciter une prise de conscience, l'aider à « ouvrir les yeux »<br>• Susciter une prise de risque en entreprise<br>• Alerter le professeur de communication sur le travail à effectuer<br>• Observer l'effet de la mission à l'étranger qui favorise souvent un changement de l'accompagné | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>4<br>9 | Point faible de l'accompagné | Prise de conscience d'un point faible              | Point faible (existence ; facilité à le voir)  | L'accompagnateur perçoit un point faible chez l'accompagné  | L'accompagné n'a pas forcément facilité pour voir ce point faible  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |

|                  |                                     |   |  |   |   |                                     |
|------------------|-------------------------------------|---|--|---|---|-------------------------------------|
| F<br>é<br>5<br>0 | Point faible de l'accompagné        | Prise de conscience d'un point faible                               | Situation de l'accompagné en entreprise (« trop couvé »)   | L'accompagné est « trop couvé » en entreprise                                       | L'accompagné risque de moins se rendre compte de ses points faibles   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>5<br>1 | Point faible de l'accompagné        | Prise de conscience d'un point faible                               | Situations favorables à la prise de conscience (l'entreprise)  | L'accompagné a un point faible  | L'entreprise peut être un bon lieu pour que l'accompagné en prenne conscience et la mesure  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>5<br>2 | Confiance en soi de l'accompagné    | Prise de confiance Mise en situation                                | Confiance en soi (besoin de développement)<br>Mise en situation (projet école)   | L'accompagnateur souhaite faire prendre confiance à l'accompagné                    | L'accompagnateur peut conduire l'accompagné à une mise en situation comme s'impliquer dans un projet au sein de l'école (vie associative par exemple)   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>5<br>3 | Prise de conscience de l'accompagné | Prise de conscience d'un point faible                               | Point faible (existence)<br>Objectif de l'accompagnateur (faire prendre conscience d'un point faible)                        | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience à l'accompagné d'un point faible | L'accompagnateur peut :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer qu'il y a un souci au regard de son approche et essayer de lui faire ouvrir les yeux</li> <li>• Accueillir une phase de déni : « Je ne comprends pas... »</li> <li>• Montrer le point faible par des événements qui se sont passés ou par des images : « Tu ne t'es jamais positionné comme... »</li> <li>• Trouver des arguments</li> <li>• A un moment dire : « Maintenant, je compte sur toi pour me prouver par les faits que tu vas évoluer... »</li> </ul>                                      | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>5<br>4 | Prise de conscience de l'accompagné | Prise de conscience d'un point faible                               | Comportement de l'accompagné (changement)<br>Indicateurs de prise de conscience (changement de comportement, positionnement) | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience à l'accompagné d'un point faible | L'accompagnateur peut considérer que l'accompagné a pris conscience quand il le voit changer de comportement ou de démarche, quand l'accompagné se positionne d'une nouvelle façon alors il y a eu un déclenchement (quelle qu'en soit le résultat)   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |
| F<br>é<br>5<br>5 | Prise de conscience de l'accompagné | Prise de conscience d'un point faible<br>Engagement de l'accompagné | Objectif de l'accompagnateur (moment de motivation)  | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience à l'accompagné d'un point faible | L'accompagnateur devrait veiller à :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire de l'entretien un moment de motivation</li> <li>• Ne pas alourdir le message</li> <li>• Ne pas en faire un règlement de compte</li> <li>• Utiliser les étapes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• La provocation : « Là, tu vois, il y a quelque chose qui ne va pas... »</li> <li>• Donner des idées de façon de procéder : « Voilà tout ce que tu peux faire pour t'améliorer... » (ce qui permet de remotiver)</li> <li>• Après, le dosage doit être subtil</li> </ul> </li> </ul> | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin |

|                  |   |   |   |   |  |                                      |
|------------------|---|---|---|---|--|--------------------------------------|
| F<br>é<br>5<br>6 | Planification des entretiens<br>Gestion des cas critiques | Cas critique  | Type d'entretien (fin de parcours)<br>Criticité de la situation                                 | L'entretien de fin de parcours (semestre 5))  | En général le dernier entretien (sauf cas critique nécessitant un rendez-vous spécifique)  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>5<br>7 | Projet professionnel<br>Entretien de fin de formation     | Résultats de l'accompagné<br>Priorités dans l'entretien | Type d'entretien<br>Niveau des résultats<br>Thèmes de l'entretien                               | Lors de l'entretien de fin de parcours l'accompagné présente de bons résultats                                    | L'accompagnateur devrait orienter l'entretien sur le projet professionnel  | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>5<br>8 | Entretien de fin de formation<br>Gestion des risques      | Résultats de l'accompagné<br>Priorités dans l'entretien | Type d'entretien<br>Niveau des résultats<br>Thèmes de l'entretien                               | Lors de l'entretien de fin de parcours l'accompagné présente de moins bons résultats                              | L'accompagnateur devrait orienter l'entretien sur <ul style="list-style-type: none"> <li>le projet professionnel</li> <li>la fin de formation et les éventuels difficultés et risques pour l'accompagné</li> </ul>   | N°39<br>Félix réf.<br>N°25<br>Kévin  |
| F<br>é<br>5<br>9 | Point faible sur la communication de projet               | Communication professionnelle                           | Présentation (qualité : « se noyer dans les détails » ; thèmes : plan de management de projet)  | L'accompagné se noie dans les détails lors de la présentation du plan de management de son projet de fin d'études | L'accompagné a un problème critique d'esprit de synthèse<br>L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>lui montrer de façon factuelle ce qui ne va pas (1/4H passé à présenter l'organigramme sur 1/2H de présentation)</li> <li>lui proposer des façons de faire possibles</li> </ul>   | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |
| F<br>é<br>6<br>0 | Entretien de fin de formation<br>Gestion des priorités    | Résultats de l'accompagné<br>Priorités dans l'entretien | Type d'entretien<br>Types de points prioritaires  | Lors de l'entretien de fin de parcours  | L'accompagnateur peut avoir des points prioritaires à examiner sur la base du parcours en formation de l'accompagné et de la fin de formation (par exemple : un problème de synthèse, une note au Toeic qui conduit à l'ajournement de l'obtention du diplôme)   | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |
| F<br>é<br>6<br>1 | Entretien de fin de formation<br>Gestion des priorités    | Priorités de l'entretien                                | Valeur critique (785 au toeic)<br>Priorités de l'entretien                                      | Lors de l'entretien de fin de parcours l'accompagné présente un niveau d'anglais de 560 au Toeic (pour 785 visé)  | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>Aborder ce point en priorité et insister dessus (c'est la 1<sup>ère</sup> cause d'ajournement de l'obtention du diplôme)</li> <li>Envisager que l'accompagné soit : <ul style="list-style-type: none"> <li>N'a pas travaillé suffisamment</li> <li>N'a pas de bonnes méthodes</li> </ul> </li> <li>Présenter les moyens mis en place par l'école pour remédier à ce niveau (séjour linguistique, plateforme internet,...)</li> </ul> | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |
| F<br>é<br>6<br>2 | Niveau faible en langue                                   | Ressources de l'accompagnateur                          | Niveau de résultat (faible)<br>Domaine (langue)<br>Ressources / « tiroirs de l'accompagnateur » | L'accompagné présente un niveau faible en langue  | L'accompagnateur peut « ouvrir son tiroir » et en donner le contenu à l'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>Séjours linguistiques</li> <li>Méthodes d'apprentissage</li> <li>Stratégie d'examen Toeic</li> </ul>   | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |
| F<br>é<br>6<br>3 | Projet professionnel                                      | Diagnostic du projet professionnel                      | Méthodes de diagnostic (TOHE)   | L'accompagnateur souhaite dresser le diagnostic du projet professionnel de l'accompagné                           | L'accompagnateur peut utiliser la méthode TOHE, relative aux domaines : <ul style="list-style-type: none"> <li>Technique</li> <li>Organisationnel</li> <li>Humain</li> </ul>   | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |

|                  |   |                                    |  |   |  |                                      |
|------------------|---|------------------------------------|--|---|--|--------------------------------------|
|                  |   |                                    |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Economique</li> </ul>   |                                      |
| F<br>é<br>6<br>4 | Projet professionnel<br>Posture d'ingénieur | Diagnostic du projet professionnel | Domaine à diagnostiquer (organisationnel)                                      | L'accompagnateur souhaite établir le diagnostic de l'accompagné sur le domaine organisationnel  | L'accompagnateur peut lui demander : <ul style="list-style-type: none"> <li>• De se placer dans une posture de chef d'orchestre</li> <li>• D'expliquer, non pas ce qu'il a fait, mais comment il l'a fait, comment il s'est organisé pour le faire</li> <li>• D'examiner les résultats obtenus et leur adéquation avec la démarche prévue</li> </ul> | N°39<br>Félix réf.<br>N°26<br>Benoît |
| F<br>é<br>6<br>5 | Conduite de l'entretien                     | Entretien difficile                | Critères de difficulté de l'entretien  | Les paramètres de situation de l'entretien sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'intègre pas dans la promotion, est à l'écart</li> <li>• Crée la discorde dans la promotion et se met tout le monde à dos</li> <li>• A dû refaire son étude scientifique et technique, son projet de fin d'études</li> </ul> </li> <li>• Le tuteur a fait remonter les informations comme quoi l'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• ne s'intègre pas à l'entreprise</li> <li>• ne s'organise pas</li> <li>• n'a pas prévenu le RH qu'elle était partie en Angleterre</li> </ul> </li> </ul> | L'entretien peut être qualifié de difficile (d'autant plus si l'accompagnateur débute dans le métier et a peu d'expérience)<br><br>L'accompagnateur peut s'appuyer en 1 <sup>er</sup> lieu sur des éléments factuels, notamment académiques  | N°39<br>Félix<br>Généralités         |
| F<br>é<br>6<br>6 | Faire évoluer l'accompagné                  | Recadrage                          | Recadrage (existence)  | Un recadrage est à opérer   | L'accompagnateur peut considérer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'un recadrage est très factuel</li> <li>• Qu'un recadrage peut être binaire : «Là tu n'as pas réussi, là tu n'as pas travaillé, là ton comportement est en écart par rapport à ce qu'on attend »</li> </ul>  | N°39<br>Félix<br>Généralités         |
| F<br>é<br>6<br>7 | Faire évoluer l'accompagné                  | Recadrage                          | Conditions pour effectuer un recadrage   | Conditions à un recadrage   | L'accompagnateur doit apporter des faits, très précis  | N°39<br>Félix<br>Généralités         |
| F<br>é<br>6<br>8 | Faire évoluer l'accompagné                  | Recadrage                          | Etat d'esprit de l'accompagnateur (pas de gaieté de cœur, un mal pour un bien) | Un recadrage est à opérer   | L'accompagnateur peut considérer que : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « c'est un mal pour un bien »</li> <li>• Il ne le fait pas « de gaieté de cœur », mais que c'est « vraiment une nécessité »</li> <li>• Il lui est arrivé que des accompagnés le remercie après</li> </ul>  | N°39<br>Félix<br>Généralités         |



|                  |                            |  |  |  |  |   |
|------------------|----------------------------|--|--|--|--|---|
| F<br>é<br>6<br>9 | Faire évoluer l'accompagné | Recadrage  | Recadrage (existence)<br>Modalités possibles pour l'action de l'accompagnateur                                 | Un recadrage est à opérer  | L'accompagnateur devrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuyer sur des faits précis</li> <li>• Mettre l'accompagné en face de ses responsabilités</li> <li>• Expliquer pourquoi c'est un écart, en quoi on le lui reproche</li> <li>• Eventuellement proposer une aide si la personne se remet en cause et que la situation n'est pas complètement compromise : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire un point méthodologique</li> <li>• Questionner sur ses priorités et son organisation de travail pour redresser la barre</li> </ul> </li> </ul> | N°39<br>Félix<br>Générali<br>tés                        |
| F<br>é<br>7<br>0 | Faire évoluer l'accompagné | Prise de conscience d'un problème grave              | Modalités d'action de l'accompagnateur<br>Objet d'alerte (obtention du diplôme)                                | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience d'un problème mettant en jeu son obtention du diplôme   | L'accompagnateur peut essayer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• La provocation</li> <li>• « L'engueulade »</li> <li>• L'encouragement</li> <li>• Le transfert vers un autre accompagnateur</li> </ul>   | N°39<br>Générali<br>tés                                 |
| F<br>é<br>7<br>1 | Faire évoluer l'accompagné | Prise de conscience d'un problème grave              | Critère de prise de conscience (reformulation par l'accompagné)  | L'accompagné ne reformule pas un point faible que l'accompagnateur essaie de lui faire découvrir   | L'accompagnateur peut penser que l'accompagné n'a pas encore pris conscience de sa difficulté  | N°39<br>Générali<br>tés                                 |
| F<br>é<br>7<br>2 | Situation difficile        | Seuil de compétences<br>Engagement dans la formation | Seuil de compétences (atteint)<br>Domaines (académiques, développement personnel)<br>Résultats (insuffisants)  | L'accompagné <ul style="list-style-type: none"> <li>• A des résultats insuffisants</li> <li>• Semble être arrivé à son seuil de compétences en matières académiques et en développement personnel</li> </ul> | L'accompagnateur peut considérer la situation difficile voire compromise et : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre l'accompagné face à la situation</li> <li>• Inviter l'accompagné à réfléchir à ce qu'il en pense et à voir s'il est à sa place dans la formation</li> <li>• Donner un délai pour se revoir à l'issue de cette réflexion</li> </ul>   | N°39<br>Générali<br>tés en<br>référénc<br>e à<br>Elodie |
| F<br>é<br>7<br>3 | Situation difficile        | Compréhension de l'accompagnateur                    | Compréhension de l'accompagnateur (effective/ non effective)<br>Profil d'accompagné (ne se remet pas en cause) | L'accompagné ne se remet en cause et malgré les explications ne comprend pas que l'apprentissage se fait non seulement en entreprise mais aussi à l'école  | L'accompagnateur peut ne pas comprendre une telle absence de prise de conscience en dépit des alertes  | N°39<br>Félix<br>Générali<br>tés                        |
| F<br>é<br>7<br>4 | Faire évoluer l'accompagné | Phases d'actio                                       | Phases pour faire évoluer sur un point faible  | L'accompagnateur doit aider l'accompagné à évoluer sur un point faible   | L'accompagnateur devrait gérer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une phase de mise en face de la difficulté, sans alourdir</li> <li>• Une phase de motivation avec l'abord des moyens à mettre en place pour traiter la situation</li> </ul>  | N°39<br>Félix réf.<br>Kévin<br>N°25                     |

Tableau 75 Invariants organisant l'activité d'accompagnement de Sylvie

|  |  |
|--|--|
|  | <b>Propositions tenues pour vraies, règles d'action et valeurs critiques</b><br><i>Si variable, alors associer</i> |
|--|--|

|     | Domaines   | Concepts organisateurs           | Variables  | Si variable   | Alors associer  | Source                  |
|-----|--|----------------------------------|--|---|---|-------------------------|
| S 1 | Posture ingénieur                                | Comportement de l'ingénieur      | Prise de conscience (effectuée ou non)<br>Diagnostic de la situation (problématique) | En fin de 3 <sup>e</sup> année l'accompagné n'a pas pris conscience que l'aspect comportemental est important pour un ingénieur   | L'accompagnateur peut considérer que la situation est problématique   | N°42 Sylvie Généralités |
| S 2 | Posture ingénieur                                | Immaturité                       | Comportement de l'accompagné (immature)  | L'accompagné présente un comportement immature en pensant que le diplôme va lui ouvrir obligatoirement la porte de tous ses désirs « ils vont conquérir le monde [...] c'est des dieux »  | L'accompagné n'a pas acquis un comportement d'ingénieur en fin de formation   | N°42 Sylvie Généralités |
| S 3 | Exploitation du potentiel de l'accompagné        | Performance Potentiel            | Diagnostic de l'accompagnateur<br>Profil de l'accompagné                             | L'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• a du potentiel</li> <li>• n'a pas le courage de l'exploiter en travaillant</li> <li>• manque d'ambition</li> <li>• ne va pas avoir le diplôme au bout de 3 ans faute d'entendre les alertes et de travailler</li> </ul> | L'accompagnateur peut considérer que l'accompagné « s'est gâché »   | N°42 Sylvie Généralités |
| S 4 | Risque de l'accompagné : ne pas avoir le diplôme | Prise de conscience<br>Recadrage | Modalités pour susciter la prise de conscience<br>Profil d'accompagné                | L'accompagné a du potentiel mais n'a pas d'ambition et ne travaille pas au point de risquer de ne pas avoir le diplôme  | L'accompagnateur peut essayer de lui en faire prendre conscience en : <ul style="list-style-type: none"> <li>• communiquant</li> <li>• sanctionnant</li> <li>• jouant l'indifférence</li> <li>• changeant d'accompagnateur</li> </ul>   | N°42 Sylvie Généralités |
| S 5 | Projet professionnel                             | Immaturité                       | Critères d'immaturité  | L'accompagné : <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'a pas pris conscience des difficultés du marché du travail</li> <li>• a des attentes irréalistes</li> </ul>   | L'accompagné fait preuve d'immaturité   | N°42 Sylvie Généralités |
| S 6 | Risque de l'accompagné : ne pas avoir le diplôme | Prise de conscience de           | Temps (celui qui reste)<br>Profil d'accompagné (pas de prise de conscience)          | L'accompagné ne prend pas conscience du problème  | L'accompagnateur peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alerter et inviter à réagir dans le temps qui reste « Eh bien voilà, de toute façon si tu n'as pas suivi les préconisations du jury tu n'es pas diplômable donc il reste encore quelques semaines pour réagir. » (devrait bien marcher avec ceux qui sont « immatures » qui ont encore « peur du gendarme »)</li> <li>• Avoir une conversation d'adulte à adulte et évoquer les problèmes qui restent constants</li> </ul> | N°42 Sylvie Généralités |

|                                   |  |  |  |   |  |                         |
|-----------------------------------|--|--|--|---|--|-------------------------|
| <b>S</b><br><b>7</b>              | Prise de conscience de l'accompagné                | Prise de conscience de                               | Indicateurs de prise de conscience                           | L'accompagné :<br>• Montre un changement de comportement<br>• A la larme à l'œil voire pleure             | L'accompagnateur peut penser que l'accompagné a pris conscience de ce qui lui est dit  | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>8</b>              | Prise de conscience de l'accompagné                | Prise de conscience de                               | Questions pour susciter la prise de conscience               | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience à l'accompagné d'un point faible                       | L'accompagnateur peut poser les questions :<br>• Alors, c'est bien, tu es diplômable, et demain qu'est-ce qui va se passer pour toi?<br>• En entreprise, est-ce que tu penses que tel ou tel type de comportement va être acceptable?<br>• Toi, est-ce que tu l'accepterais ?<br>L'accompagnateur fait prendre différents points de vue à l'accompagné | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>9</b>              | Entretien fin de formation<br>Projet professionnel | Avenir professionnel                                 | Type d'entretien (fin de formation)<br>Thèmes de l'entretien | Lors de l'entretien de fin de formation, les indicateurs sont positifs pour l'accompagné (« tout roule ») | L'accompagnateur peut :<br>• Se demander sur quoi travailler avec l'accompagné<br>• Travailler sur l'avenir professionnel et là ce n'est pas tant des conseils qu'un point de vue qu'il pourra apporter  | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>10</b>             | Entretien fin de formation                         | Evolution<br>Relecture                               | Type d'entretien (fin de formation)<br>Thèmes de l'entretien | Lors de l'entretien de fin de formation   | L'accompagnateur peut reprendre l'évolution de l'accompagné depuis le début de la formation, notamment quand il y a eu des changements significatifs ; reprendre le comportement initial et souligner l'évolution réalisée   | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>11</b><br><b>1</b> | Projet professionnel                               | Mobilité professionnelle<br>Contraintes personnelles | Contraintes de l'accompagné (mobilité, vie personnelle)      | L'accompagné évoque son avenir professionnel avec l'accompagnateur  | Il est important que l'accompagnateur cerne les contraintes de l'accompagné :<br>• En termes de mobilités (par exemple si l'accompagné vit en couple)<br>• En termes de vie personnelle  | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>12</b><br><b>2</b> | Projet professionnel                               | Mobilité professionnelle<br>Contraintes personnelles | Priorités choix de vie (week-end, semaine, intérêt)          | L'accompagné est bloqué au regard de la mobilité sur des considérations de vie personnelles               | Pour l'aider à réfléchir, l'accompagnateur peut lui poser une question du type :<br>"C'est bien, est-ce que la semaine du lundi au vendredi est finalement très intéressante? Ce sont toutes les contraintes de la vie. Ce qui est intéressant ce sont les week-ends et les vacances".   | N°42 Sylvie Généralités |
| <b>S</b><br><b>13</b><br><b>3</b> | Projet professionnel                               | Mobilité   | Arguments en faveur de la mobilité de l'accompagné           | L'accompagné envisage son emploi après la formation   | L'accompagnateur peut juger important que l'accompagné soit mobile (au niveau national au moins) :<br>• Il est jeune, et ses contraintes sont finalement relativement minimales<br>• Il peut s'ouvrir des opportunités de postes et d'évolution de carrière  | N°42 Sylvie Généralités |

|                                  |                                     |  |   |  |  |                                      |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|---|--|--|--------------------------------------|
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>4</b> | Posture d'ingénieur                 | Comportement relationnel   | Comportement relationnel (domaine relationnel)<br>Interlocuteur (âgé, mysogine)<br>Modalités d'action de l'accompagnateur | L'accompagné (femme) ne sait pas quel comportement adopter face à un donneur d'ordre beaucoup plus âgé et mysogine | L'accompagnateur peut :<br>• Vérifier le degré de pertinence de la représentation de l'accompagné<br>• Quel que soit ce degré de pertinence, travailler sur les comportements à adopter<br>• Une solution est d'adopter un comportement plus interrogatif à l'égard de la personne et de voir avec elle pourquoi elle réagit ainsi et comment collaborer au mieux ensemble | N°42 Sylvie<br>réf. N°27<br>Isabelle |
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>5</b> | Posture d'ingénieur                 | Comportement relationnel   | Comportement relationnel (domaine relationnel)<br>Critère pour travailler le problème (risque de se renouveler)           | L'accompagné rencontre un problème relationnel   | C'est une difficulté qu'il risque de rencontrer encore et donc il convient que l'accompagnateur travaille sur ce sujet avec lui  | N°42 Sylvie<br>réf. N°27<br>Isabelle |
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>6</b> | Prise de conscience de l'accompagné | Prise de conscience  |   | L'accompagnateur souhaite faire prendre conscience à l'accompagné d'un point faible                                | L'accompagnateur peut bousculer ou piquer au vif l'accompagné.<br>Exemples : un accompagné qui a des côtés « machos » l'accompagnatrice peut lui dire « qu'il a un côté féminin très développé en lui expliquant pourquoi - et souvent c'est le cas- »<br>L'important c'est de les faire réfléchir à leur posture  | N°42 Sylvie<br>Généralités           |
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>7</b> | Conduite de l'entretien             | Intuition de l'accompagnateur  | Intuition (existence)   | L'accompagnateur a des intuitions concernant l'accompagné  | L'accompagnateur :<br>• devrait se méfier de ses a priori et attendre de les conforter par des faits (même si en général ses intuitions sont bonnes)<br>• peut utiliser ses intuitions pour orienter son questionnement  | N°42 Sylvie<br>Généralités           |
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>8</b> | Faire évoluer un comportement       | Faire évoluer un comportement fainéant                               | Profil d'accompagné (fainéant)  | L'accompagné est fainéant  | L'accompagnateur peut le « piquer » à répétitions  | N°42 Sylvie<br>Généralités           |
| <b>S</b><br><b>1</b><br><b>9</b> | Faire évoluer un comportement       | Remise en cause Situation de rejet<br>Responsabilité de l'accompagné | Profil d'accompagné (rejet)<br>Responsabilité de l'accompagné (part)  | L'accompagné est en situation de rejeter ses projets et les situations qu'il traverse                              | L'accompagnateur devrait l'aider à accepter la situation et à ce qu'il comprenne qu'il en a probablement une part de responsabilité ; c'est en l'acceptant que se trouvent des solutions   | N°42 Sylvie<br>Généralités           |
| <b>S</b><br><b>2</b><br><b>0</b> | Faire évoluer un comportement       | Adapter le comportement tout au long de la vie                       | Retour d'accompagné (remerciements)<br>Evolution de l'accompagné (bonne)  | Un accompagné qui a été difficile et qui a bien évolué revient remercier l'accompagnateur                          | L'accompagnateur peut reprendre avec lui son évolution pour l'aider à mieux faire face à ce type de situations dans le futur et leur faire prendre le réflexe « Et bien je suis dans telle situation, comment je peux réagir ? »   | N°42 Sylvie<br>Généralités           |

|             |   |  |  |   |   |                            |
|-------------|---|--|--|---|---|----------------------------|
| S<br>2<br>1 | Orientation                                       | Orientation<br>Métier d'ingénieur                    | Degré de motivation (ne souhaite plus)   | L'accompagné ne souhaite plus devenir ingénieur                                       | L'accompagnateur devrait bien en comprendre le pourquoi pour que ce ne soit pas un « coup de tête » et d'autant qu'il y a de multiples formes pour exercer le métier d'ingénieur  | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>2 | Risques de l'accompagnateur                       | Craintes de l'accompagnateur                         | Types de craintes de l'accompagnateur  | Les craintes que pourraient avoir un accompagnateur à l'égard des entretiens          | Elles pourraient être :<br>Passer à côté de quelque chose qui empêche l'accompagné de progresser (pas tant sur le plan académique, il y a des indicateurs pour cela, mais dans les autres domaines)   | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>3 | Espérances de l'accompagnateur                    | Espérances de l'accompagnateur                       | Types d'espérances de l'accompagnateur   | L'espérance d'un accompagnateur à l'égard des accompagnés                             | Faire progresser les accompagnés<br>Aider à obtenir le diplôme (une priorité, sinon le reste ne sert pas à grand-chose)   | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>4 | Biais de l'accompagnateur                         | Biais de l'accompagnateur                            | Types de biais de l'accompagnateur   | L'accompagné agace l'accompagnateur, la relation devient à la limite du supportable   | L'accompagnateur devrait passer la main à un autre accompagnateur sous peine de biaiser la relation, de ne plus être objectif, de manquer de confiance  | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>5 | Conduite de l'entretien<br>Prévention des risques | Vérifications à effectuer par l'accompagnateur       | Type d'entretien<br>Vérification à effectuer lors de l'entretien                             | 1 <sup>er</sup> entretien   | L'accompagnateur devrait vérifier :<br>• Les missions confiées<br>• Le lien entre le projet professionnel et la mission<br>• L'intégration en entreprise (acteurs clés, procédures identifiés, outils mis à disposition, etc.)  | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>6 | Conduite de l'entretien<br>Prévention des risques | Vérifications à effectuer par l'accompagnateur       | Type d'entretien<br>Vérification à effectuer lors de l'entretien                             | 1 <sup>er</sup> entretien   | L'accompagnateur devrait vérifier le lien entre projet professionnel de l'accompagné et sa mission en entreprise en prêtant attention de ne pas « chambouler » l'accompagné<br><br>L'accompagnateur devrait être vigilant car un changement dès les 1ers mois du contrat serait compliqué à gérer<br>L'accompagné ne serait pas certain de retrouver une entreprise | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>7 | Diagnostic sur l'accompagné                       | Maturité<br>Prise de recul                           | Degré de maturité<br>Indicateur de maturité (prise de recul)                                 | L'accompagné montre davantage de prise de recul                                       | L'accompagnateur peut estimer que l'accompagné a gagné en maturité  | N°42 Sylvie<br>Généralités |
| S<br>2<br>8 | Projet professionnel                              | Planification de la démarche de projet professionnel | Composantes de la démarche de projet professionnel<br>Type d'entretien (milieu de formation) | Le projet professionnel de l'accompagné avant l'entretien de milieu de formation (E2) | Il a déjà été travaillé et l'accompagné a en général identifié :<br>• Son projet<br>• Des écarts entre sa mission et son projet<br>• Ses écarts pour réaliser son projet  | N°42 Sylvie<br>Généralités |

|                                  |                                    |                                   |   |   |   |                                |
|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| <b>S</b><br><b>2</b><br><b>9</b> | Projet professionnel               | Capacités de l'accompagné         | Niveau de clarification sur ses capacités pour l'accompagné (être dans le flou)     | Le projet professionnel lors de l'entretien en milieu de formation (E2) : l'accompagné peut être dans le flou quant à ses capacités | L'accompagnateur devrait <ul style="list-style-type: none"> <li>• le faire travailler sur ses aptitudes</li> <li>• au l'encourager à se lancer : "D'accord tu ne l'as jamais fait, mais tu as des capacités pour le faire"</li> </ul>   | <i>N°42 Sylvie Généralités</i> |
| <b>S</b><br><b>3</b><br><b>0</b> | Faire évoluer un accompagné        | Erreur Protection de l'accompagné | Point faible de l'accompagné (difficulté d'élocution)<br>Erreur de l'accompagnateur | L'accompagné présente un point faible comme un défaut d'élocution   | L'accompagnateur peut faire l'erreur de vouloir trop l'aider ou trop le protéger  | <i>N°42 Sylvie Généralités</i> |
| <b>S</b><br><b>3</b><br><b>1</b> | Faire évoluer un accompagné        | Remise en cause de l'accompagné   | Remise en cause (effective ou non)  | Un accompagné a un point faible et est trop protégé par l'accompagnateur  | L'accompagné peut ne pas affronter sa difficulté et ne pas se remettre en cause   | <i>N°42 Sylvie Généralités</i> |
| <b>S</b><br><b>3</b><br><b>2</b> | Faire évoluer un accompagné        | Remise en cause de l'accompagné   | Remise en cause (effective ou non)<br>Degré de dépendance (sous emprise : famille)  | Un accompagné ne se remet pas en cause  | Il est possible qu'il reste sous l'emprise du cocon familial ou de l'un de ses membres  | <i>N°42 Sylvie Généralités</i> |
| <b>S</b><br><b>3</b><br><b>3</b> | Projet professionnel Réorientation | Réorientation                     | Degré de satisfaction de l'accompagné (se plaire, s'épanouir)                       | L'accompagné ne se plaît pas dans la formation et ne s'y épanouit pas   | L'accompagnateur devrait, même si l'accompagné a des qualités pour réussir dans la formation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• examiner avec lui le bienfondé d'une réorientation,</li> <li>• s'assurer qu'il ne s'agit pas d'un coup de tête et que l'accompagné ne le fasse pas pour rien</li> </ul> | <i>N°42 Sylvie Généralités</i> |

## 20 BIBLIOGRAPHIE

- Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009a). *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles* (Formations et emploi - édition 2009) (p. 57-74). Insee. Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/formemp09e.PDF](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF)
- Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009b). *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles* (Dossier - L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles). INSEE. Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/formemp09e.PDF](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF)
- Amalberti, R. (1992). Safety in risky process control: an operator centred point of view. *Reliability Engineering and System Safety*, (38), 99-108.
- Amalberti, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. *Psychologie française*, 46(2), 105-117.
- Amalberti, R. (2013). *La conduite de systèmes à risques* (3è). Paris: Presses Universitaires de France.
- APEC. (2014). *Les jeunes diplômés de 2013: situation professionnelle en 2014* (Les études de l'emploi cadre). Association pour l'Emploi des Cadres.
- APEC. (2015). *Panorama des mobilités professionnelles des cadres - édition 2015-* (Les études de l'APEC No. 2015-63). Association pour l'Emploi des Cadres.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique* (Édition : 5e édition). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Arnaud, C., Baillon, P., Boudjaoui, M., Clénet, J., Girard, P., Lefebvre, P., ... Vermersch, M. (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*. Lille: C2RP.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Basco, L., & Cote, F. (2010). *Accompagner l'étudiant : De la connaissance de soi à la construction de la personne*. Chronique Sociale.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement, (2), 221-236.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., & Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In *Alternances en formation* (p. 49-66). Bruxelles: De Boeck.

- Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Paris, France: MENESR. Consulté à l'adresse <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>
- Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H., & Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études: une réalité plurielle*. (Étude). Sherbrooke: Cégep Sherbrooke. Consulté à l'adresse [https://cdc.qc.ca/parea/785702\\_belanger\\_bessette\\_et\\_al\\_engagement\\_etudes\\_csherbrooke\\_PAREA\\_2005.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf)
- Bernet, E. (2010, avril). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC* (Sciences de l'éducation option psychopédagogie). Université de Montréal.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Odile Jacob.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur Rapport à Mme Simone BONNAFOUS, DGESIP*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Blandin, B. (2012). The Competence of an Engineer and How it is Built through an Apprenticeship Program: a Tentative Model, *28*(1), 57-71.
- Bonnefoy, A., & Aboaf, C. (2014). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur Aujourd'hui et demain ?* Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche et le centre national de la formation professionnelle tout au long de la vie. Consulté à l'adresse <http://www.cnfptlv.gouv.fr/les-ouvrages.html>
- Bonnefoy, G., Authemayou, C., Daustresme, I., Lecout, B., Desmond-Salinas, V., Teslar, Z., & Zilberac, C. (2013, décembre 9). Le palmarès 2014 des écoles d'ingénieurs. *La Lettre - L'Étudiant*, 4-7.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte et formation permanente: de la notion au concept. In *Traité des sciences et des techniques de la formation - 3e édition* (p. 189-207). Paris, France: Dunod.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant* (8<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.



- Cdefi. (2013). *Une réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage qui risque de conduire à une réduction du nombre d'ingénieurs diplômés* (Communiqué de presse). Cdefi.
- Cefi. (2010). *Synthèse de l'étude Cefi sur les ingénieurs Cesi formés par l'apprentissage depuis 20 ans* (20 ans de l'apprentissage). Paris, France: Cesi. Consulté à l'adresse <http://20ans-apprentissage.cesi.fr/1006EtudeCefi.pdf>
- Cefi. (2015). Le dispositif de formation des ingénieurs par la voie de l'apprentissage. In *Annuaire des formations d'ingénieurs par apprentissage* (Cefi-IESF). Paris, France: Cefi. Consulté à l'adresse <http://www.cefi.org/cefiblog/wp-content/uploads/2014/12/Intro-annuaire.pdf>
- Cesi. (2003). *Tendre vers l'excellence*. Paris, France: les éditions du Cesi.
- Cesi. (2011, octobre). Les chiffres clés du bilan social 2010. Cesi. Consulté à l'adresse <http://emailing.cesi.fr/GroupeCesi/CesiNews/octobre2011/actus/chiffres-cles.html>
- Cesi. (2012, juin 6). Vers l'excellence. Cesi.
- Cesi. (2013). *Journal de bord*. Groupe Cesi.
- Cesi. (2014a). *Fiche d'appréciation d'un module* (Système de Management de la Qualité No. REA-06 Doc01a). Groupe Cesi.
- Cesi. (2014b, décembre). Fiche Métier et référentiel de compétences Enseignant(e) Formateur Enseignant(e) Chercheur Ingénieur(e) Formateur (EF- EC- IF). Cesi.
- Cesi. (2015a). *Appréciation de la formation* (Système de Management de la Qualité No. EI-EX 06 Doc01b). Groupe Cesi.
- Cesi. (2015b). Cycles de formation ingénieur de l'école d'ingénieurs ei.CESI. Consulté 7 octobre 2015, à l'adresse <https://www.eicesi.fr/cycle-formation-ingenieur/>
- Cesi. (2015c). Formation d'ingénieur CESI. Consulté 30 septembre 2015, à l'adresse <https://www.eicesi.fr/formations/8216-formation-d-ingenieur-cesi/>
- Cesi. (2015d). Formation d'ingénieur CESI par apprentissage. Consulté 19 septembre 2015, à l'adresse <https://www.eicesi.fr/formations/8216-formation-d-ingenieur-cesi/#diplomes>
- Cesi. (2015e). Formation ingénieur en alternance de l'école d'ingénieurs ei.CESI. Consulté 30 septembre 2015, à l'adresse <https://www.eicesi.fr/cycle-ingenieur-apprentissage-alternance/>
- Cesi. (2015f). *Manifeste du CESI pour l'alternance et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Nanterre. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=z-WKuMhb06M>

- Cesi. (2015g). *REA-06 Processus mesurer la satisfaction du client* (Système de Management de la Qualité). Groupe Cesi. Consulté à l'adresse  
<http://siportail/NOESYS/portal.asp?WKSPID=SMP%5FEI%5FMESURER&INSTANCE=GED>
- Cesi. (2015h). Valoriser les personnes, un capital précieux pour les entreprises. Consulté 27 septembre 2015, à l'adresse <http://corporate.cesi.fr/presse-brochures-imprimables-la-charte-des-valeurs-du-cesi.asp>
- Cesi. (2015i, septembre). Fiche mémento groupe Cesi - septembre 2015. Cesi.
- Cesi. (2016, janvier 8). Livret des indicateurs du SMQ. Cesi. Consulté à l'adresse  
<http://siportail/NOESYS/portal.asp?WKSPID=QUALITE&INSTANCE=GED>
- Cesi Alternance. (2014). *L'Alternance dans le supérieur Un défi, une ambition* (Livre blanc). Paris, France: Groupe Cesi. Consulté à l'adresse  
<http://emailing.cesi.fr/GroupeCesi/2014/OSE/RETOURSUR/Livre-blanc-CESlalternance-juin2014.pdf>
- Cesi, & Cefi. (2010). *Les 20 ans de la formation d'ingénieurs par l'apprentissage - Etude en collaboration avec le Cefi* (Etude). Paris: Cesi.
- Cesi FIA 2012. (2004). Cahier des méthodes pédagogiques - FIA 2004. CESI FIA 2012.
- Cesi FIA 2012. (2012a, juillet 30). CDC FIA 2012 NP Suivi individuel 2012-07-30. CESI FIA 2012.
- Cesi FIA 2012. (2012b, septembre 10). Planification CDC FIA 2012-09-10. CESI FIA 2012.
- Cesi FIA 2012. (2012c, septembre 12). Règlement des études FIA 2012 V 10 09-12. CESI FIA 2012.
- Cesi FIA 2012. (2013a, juillet 1). CDC FIA 2012 NP Projet Formation Individuel 2013-07-01. CESI FIA 2012.
- Cesi FIA 2012. (2013b, juillet 1). Note pédagogique Projet de Formation Individuel. CESI FIA 2012.
- Charrier, J.-C., & Kemoune, K. (1994). *Maîtriser l'organisation industrielle : La méthode T.O.H.* Editions d'Organisation.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance.* Editions L'Harmattan.
- Collectif, & Mayen, P. (2009). *L'accompagnement en VAE.* (3<sup>e</sup> édition). Editions Raison et Passions.
- Commission européenne Tempus. (2009). *Améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur* (Programme Tempus). Luxembourg. Consulté à l'adresse  
[http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality\\_fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality_fr.pdf)

- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In *The self in transition: Infancy to childhood*. (University of Chicago Press, p. 61-67). Chicago, IL.
- Conseil d'Orientation pour L'Emploi. (2009). *Rapport sur les trajectoires et mobilités professionnelles - Synthèse*. Gouvernement Français. Consulté à l'adresse [http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id\\_article=571](http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id_article=571)
- Conseil d'Orientation pour L'Emploi. (2010, 06). Mutations économiques, reclassement, revitalisation. Gouvernement Français. Consulté à l'adresse [http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id\\_article=709](http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id_article=709)
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi. (2011). *Diagnostic sur l'emploi des jeunes*.
- Conseil d'Orientation pour L'Emploi. (2012, 26). Une synthèse des analyses et des propositions du conseil d'orientation pour l'emploi. Gouvernement Français. Consulté à l'adresse [http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id\\_article=1051](http://www.coe.gouv.fr/Detail-Publication.html?id_article=1051)
- Cornu, X. (2015, janvier). 50000 apprentis en France à l'horizon 2017, c'est possible! *Grand Angle*, (58). Consulté à l'adresse [http://www.cge-news.com/contenus//99/cms\\_pc/fichier/1205/141223113004\\_apprentissage-xavier-cornu-12-2014.pdf](http://www.cge-news.com/contenus//99/cms_pc/fichier/1205/141223113004_apprentissage-xavier-cornu-12-2014.pdf)
- Crusson, L. (2010). *Les apprentis sortis du système scolaire en 2004* (Analyses No. 077). DARES.
- CTI. (2011, septembre). La formation des ingénieurs par l'apprentissage en France.
- CTI. (2015, novembre 10). Références et orientations - 2016 - Livre 1 Références et critères majeurs d'accréditation. Commission des Titres d'Ingénieurs. Consulté à l'adresse <http://www.cti-commission.fr/IMG/pdf/cti-ro2016-livre1.pdf>
- CTI. (2016). Références & Orientations version 2016 - Commission des Titres d'Ingénieur. Consulté 17 février 2016, à l'adresse <http://www.cti-commission.fr/References-Orientations-version-2016>
- Damasio, A. (2002). *Le Sentiment même de soi*. Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2008). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.

- Damier, P. (2014). *Décider en toute connaissance de soi, Neurosciences et décision*. Paris: Odile Jacob.
- Dardelet, C. (2010). *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques*. Conférence des Grandes Ecoles. Consulté à l'adresse <https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEMQFjAFahUKEwjfh97y6ljJhAhXFARQKHhOIC8k&url=http%3A%2F%2Fwww.cge.asso.fr%2Fdocument%2F1906%2F2010-ouverture-sociale-des-grandes-ecoles.pdf&ei=9Di9Vd-9OcXTUaPLrsgM&usg=AFQjCNHfN23KGbxV6JE-yeqh1r-P9r4sg&bvm=bv.99261572,d.d24&cad=rja>
- Defrenne, R., & Trouver-Créer. (2014). Le monde change, changeons l'orientation. Quelles conceptions de l'orientation pour répondre aux défis du monde contemporain? (p. 10-24). Présenté à Le Projet Professionnel et Personnel dans les formations d'ingénieurs, Paris: Réseau CEFI-ECOLEES.
- Dewey, J. (1993). *Logique* (2e éd). Presses Universitaires de France (PUF).
- Diel, P. (1991). *Psychologie de la motivation*. Paris: Payot.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New-York: The Free Press.
- Dubar, C. (2010a). *La crise des identités* (Presses Universitaires de France). Paris.
- Dubar, C. (2010b). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue et corrigée). Armand Colin.
- EI.Cesi. (2015). Ecole d'ingénieurs Cesi - Plaquette générale. Cesi.
- Frankl, V. (2009). *Nos raisons de vivre : A l'école du sens de la vie*. (G.-E. Sarfati, Trad.). Paris: InterEditions.
- Galpérine, P. I. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In *Recherches psychologiques en URSS* (Presses Universitaires de Lille 1980). Moscou: Editions du Progrès.
- Garric, N., & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette Supérieur.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). NEF Université : les défis de la professionnalisation. *CEREQ*, (46).

- Gobet, F. (2011). *Psychologie du Talent et de l'Expertise*. De Boeck.
- Gobet, F., Lane, P. C. R., Croker, S., Cheng, P. C.-H., Jones, G., Oliver, I., & Pine, J. M. (2001).  
 Chunking mechanisms in human learning. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 5(6), 236-243.
- Groupe Cesi - Nos diplômés. (2015). Consulté 27 septembre 2015, à l'adresse  
<http://corporate.cesi.fr/notre-offre-nos-diplomes.asp>
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006a). La construction et le développement des identités personnelles et professionnelles. In *Psychologie de l'orientation* (p. 125-227). Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006b). *Psychologie de l'orientation* (2e édition revue et augmentée). Dunod.
- Harfi, M. (2012). L'enseignement professionnel initial dans le supérieur. *Centre d'Analyse Stratégique*, (260).
- Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus: La cognition en situation dynamique*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (2007). Cognitive Control Dynamics for Reaching a Satisficing Performance in Complex Dynamic Situations. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, (1), 22-55.
- Hoc, J.-M., Amalberti, R., Cellier, J.-M., & Grosjean, V. (2004). Adaptation et gestion des risques en situation dynamique. In *Psychologie ergonomique: tendances actuelles* (p. 15-48). Paris, France: PUF.
- Houdé, O. (2014). *Le raisonnement*. Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE - PUF.
- IESF. (2015). *26è Enquête nationale sur les ingénieurs* (Enquête). Société des Ingénieurs et Scientifiques de France. Consulté à l'adresse  
[http://home.iesf.fr/offres/dev\\_clients/iesf/flipbook/enquete\\_nationale\\_2015\\_IESF.html#1](http://home.iesf.fr/offres/dev_clients/iesf/flipbook/enquete_nationale_2015_IESF.html#1)
- Insee. (2013). Insee - Travail-Emploi - Nombre de chômeurs et taux de chômage selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2013. Consulté 21 juillet 2015, à l'adresse  
[http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=NATASF03362](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATASF03362)
- Insee. (2014). *Insee - Enseignement-Éducation - Bilan formation-emploi - Bilan Formation-Emploi* (Tableaux de données). INSEE. Consulté à l'adresse  
[http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref\\_id=form-emploi#p2](http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=form-emploi#p2)

- Insee. (2015). *Informations rapides* (Insee conjoncture No. 136). Insee. Consulté à l'adresse <http://www.insee.fr/fr/indicateurs/ind14/20150604/Chomage-T115.pdf>
- Juanico, R., & Poisson, J.-F. (2013). *L'évaluation des politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes* (Information No. 1613). Assemblée Nationale. Consulté à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i1613.pdf>
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. FLAMMARION.
- Kahneman, D., & Klein, G. A. (2009). Conditions for Intuitive Expertise A Failure to Disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515-526.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : Théories et fonctionnement*. Armand Colin.
- Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* (Net.Doc No. 75). Céreq.
- l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture». (2011). *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: financement et dimension sociale 2011*. Bruxelles. Consulté à l'adresse [http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic\\_reports/131FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic_reports/131FR.pdf)
- Le Rhun, B., & Pollet, P. (2011). *Diplômes et insertion professionnelle* (France Portrait Social No. Edition 2011). Insee. Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/fporsoc11e\\_ve23educ.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf)
- Lehrer, J. (2010). *How We Decide* (1 Reprint). Boston: Mariner Books.
- Lemaître, D. (2010). Construction des identités et projet de formation. In *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* (p. 87-107). De Boeck.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes* (2002-reimpression éd.). Octarès Editions.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. (3è). Paris: Seli Arslan.
- Lick, R. (1996). *Mémoire de la formation, histoire du Cesi*. Paris, France: les éditions du Cesi.
- Martin, J.-P., & Savary, E. (2013). *Formateurs d'adultes : Se professionnaliser, exercer au quotidien* (6è édition revue et augmentée). Lyon: Chronique Sociale.

- Martinelli, C., & Minni, D. (2013). *Face à la crise, le diplôme protège du chômage et favorise l'accès à la formation continue* (Vue d'ensemble). INSEE. Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/FORMEMP13\\_a\\_Diplome\\_chomage.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FORMEMP13_a_Diplome_chomage.pdf)
- Marty, C. (2014, juin 5). Le Cesi veut « donner une image moderne de l'alternance et sortir du misérabilisme autour de ces dispositifs ». *AEF*, p. dépêche n° 481393.
- Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation professionnelle*. Université de Paris 5, La Sorbonne, Paris.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, (139), 65-86.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2007a). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mayen, P. (2007b). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Centre de recherche en éducation de Nantes, Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir*(N°4), 51-64.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mayen, P. (2015a). *Le conseil en évolution professionnelle*. Dijon: Editions Raison et Passions.
- Mayen, P. (2015b). Le conseil en évolution professionnelle: l'expérience des usagers et l'expérience des conseillers. In *Le conseil en évolution professionnelle* (p. 28-84). Dijon: Editions Raison et Passions.
- MENESR. (2014). *Repères et références statistiques 2014 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP\\_RERS\\_2014\\_344047.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf)

- MENESR. (2015). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France* (No. 8). Ministère de l'Education Nationale, l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- MEN&MESR. (2008). *Repères et références statistiques 2008 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté à l'adresse [http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/0/RERS-2008\\_34130.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/0/RERS-2008_34130.pdf)
- Merhan, F. (2009). Accompagner l'alternance à l'université: une pratique en tension, (2), 130-146.
- Mignot-Gérard, S., Perrin-Joly, C., Sarfati, F., & Vezinat, N. (2015). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois. *Centre d'étude de l'emploi*, (N°119).
- Milgrom, E. (2010). Réussite et échec: du droit à l'erreur au devoir d'erreur? In *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* (p. 293-311). De Boeck.
- Mucchielli, A. (2009). *L'identité* (8<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Niewsiadomski, C. (2009). Accompagnement de l'alternance en formation, recherche-action et paradoxes, (2), 207-220.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement. *Pédagogie collégiale*, Vol . 27(N°3), 13-16.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Editions L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Revue Savoirs Editions*, (20), 13-63.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28-1). Consulté à l'adresse <http://ripes.revues.org/605>
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Université de Genève. Consulté à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)



- Pesonel, E. (2015). *L'apprentissage en 2014 Une moindre baisse qu'en 2013* (Analyses No. 057). DARES.
- Pilon, J.-M. (2009). L'accompagnement existentiel en formation, (2), 73-87.
- Pleschova, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabo, M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education* (Standing Committee for the Social Sciences (SCSS)). Strasbourg: European Science Foundation (ESF). Consulté à l'adresse [http://www.esf.org/fileadmin/Public\\_documents/Publications/professionalisation\\_academics.pdf](http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf)
- Processus de Bologne 2020 - L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie (2009). Louvain-la-Neuve. Consulté à l'adresse [http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/2009\\_Louvain\\_Louvain-la\\_Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_FR.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/2009_Louvain_Louvain-la_Neuve_Communicu%C3%A9_FR.pdf)
- Proglio, H. (2009). *Promouvoir et développer l'alternance - Voie d'excellence pour la professionnalisation* -. Mission Alternance. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000022.pdf>
- Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L., & Collectif. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* De Boeck.
- Roelens, N. (2009). La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Education Permanente*, (180), 169-178.
- Rogalski, J. (2012). Théorie de l'activité et didactique, pour l'analyse conjointe des activités de l'enseignant et de l'élève. *IJSME – International Journal for Studies in Mathematics Education*, v.5(1), 1-37.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (N°25), 54-67.
- Saa, S. (2012). « Une chance de réussite pour tous » *L'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur*. MESR. Consulté à l'adresse [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/85/9/Rapport\\_Saa\\_210859.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/85/9/Rapport_Saa_210859.pdf)

- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling* (1<sup>re</sup> éd.). Magination Press, (American Psychological Association).
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Education Permanente*, (166).
- Savoyant, A. (2009). Activité et expérience. *CEREQ, Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, 95-98.
- Serreau, Y. (2011). Situations d'accompagnement de la professionnalisation. In *Actes 6<sup>e</sup> colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur* (Vol. 1, p. 45-54). Angers, France: QPES.
- Serreau, Y. (2012). Atelier 2: Accompagnement CFA. In *1992-2012: vingt ans d'apprentissage dans le Supérieur* (p. 67-68). Arras: Formasup NPC.
- Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation - De l'orientation à l'insertion professionnelle*. Dunod.
- Serreau, Y. (2016a). Ethique et conduite de l'entretien d'accompagnement, un enjeu de coopération. Présenté à *Colloque international éducation, santé, formation Ethique de l'accompagnement et agir coopératif: savoirs et pratiques en dialogue*, Tours.
- Serreau, Y. (2016b). L'entretien d'accompagnement une coopération pour faciliter d'autres coopérations. Présenté à *Colloque international éducation, santé, formation Colloque international éducation, santé, formation Ethique de l'accompagnement et agir coopératif: savoirs et pratiques en dialogue*, Tours.
- Simon, H. A. (1982). *Models of Bounded Rationality: Empirically grounded economic reason*. MIT Press.
- Simon, H. A. (1992). What Is an Explanation of Behavior? *Psychological Science*, 3, 150-161.
- Slopien, C. (2009). Accompagner procure des émotions. In *L'accompagnement en VAE*. (3<sup>e</sup> édition, p. 27-28). Editions Raison et Passions.
- Uhalde, M. (2010). *L'utopie au défi du marché: 50 ans de développement du Cesi*. Paris: L'Harmattan.
- Union Européenne. (2010, avril 9). Processus de Bologne: création de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Consulté 9 juillet 2012, à l'adresse [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm)

- Valot, C. (2001). Rôle de la métacognition dans la gestion des situations dynamiques. *Psychologie française*, 46 (2), 131-141.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles: De Boeck.
- Vatier, R. (2008). *Ouvrir l'école aux adultes: une mission originale à l'Éducation nationale, 1970-1974 : mémoires du premier directeur délégué à l'orientation et à la formation continue au Ministère de l'éducation nationale*. Paris: l'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: PUF.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Villeneuve, L. (2010). Accompagner les résistances dans l'apprentissage. In *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* (p. 109-132). De Boeck.
- Villeneuve, L., & Levasseur, N. (2010). Le contrat d'apprentissage. In *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* (p. 187-221). De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Wolski, M. (2014, décembre 10). Coursus d'ingénieur par apprentissage: la mort dans l'oeuf? Consulté à l'adresse <http://www.lenouveleconomiste.fr/lesdossiers/cursus-dingenieur-en-apprentissage-la-mort-dans-loeuf-25439/>

**Titre :** L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des situations dynamiques

**Mots clés :** entretien, accompagnement, situation dynamique, cohérence, adaptation, projet professionnel

**Résumé :** Le contexte sociétal du travail et de la formation professionnelle évolue : logiques de projet plutôt que de métier, individualisation des parcours, pertes des repères identitaires traditionnels, etc. Le développement des formations par apprentissage est l'une des réponses apportées par l'enseignement supérieur aux problématiques posées. Les spécificités de l'alternance génèrent un besoin d'accompagnement, alors que cette fonction est peu développée. Assurer la professionnalisation des enseignants nécessite de mieux caractériser cette activité d'accompagnement afin de pouvoir former les acteurs. Peu de publications décrivent la façon dont sont conduits les entretiens d'accompagnement. Cette thèse vise à contribuer à cette connaissance en s'appuyant sur les cadres de la didactique professionnelle et de la maîtrise des situations dynamiques. La collecte et l'analyse des données a été organisée autour « d'entretiens sur autodebrief » dans lesquels les accompagnateurs pointent ce en quoi leur compétence a particulièrement été sollicitée lors d'un entretien. Cette méthode a

principalement permis d'analyser l'activité de quatre accompagnateurs, en référence à 17 entretiens avec 16 accompagnés au sein d'un grand organisme de formation d'ingénieurs par apprentissage. Les résultats montrent que la conduite de l'entretien d'accompagnement peut être appréhendée comme la maîtrise par l'accompagnateur de la situation dynamique d'entretien. Cette dernière peut être caractérisée à son tour comme ayant pour but d'aider l'accompagné à la maîtrise des situations dynamiques liées à son projet de formation (dont celles du métier préparé). La conduite des entretiens observés peut se décrire en cinq sous-activités : introduction, diagnostic, invitation à une adaptation, pilotage et conclusion. Elle est organisée autour de deux concepts majeurs que sont la cohérence et l'adaptation. Elle mobilise une figure de l'accompagné type ainsi que des schémas opératifs et une bibliothèque d'invariants qui peut être synthétisée dans des repères génériques pour la conduite d'un entretien.

**Title :** The accompaniment interview : human development and dynamic situations mastery.

**Keywords :** interview, accompaniment, dynamic situation, coherence, adaptation, system, vocational training project

**Abstract :** The societal context of work and vocational training is evolving. Training is more individualized, orientated towards missions and projects, rather than focused on traditional roles, professions or jobs. The development of block release training (apprenticeships) is one of the responses of higher education to the issues raised. The specificities of the alternation generate a need for support for the apprentice; however, this function is underdeveloped. To ensure the professionalization of teachers, this training activity needs to be better defined. Few publications describe how accompaniment interviews should be conducted. This thesis aims to contribute to this knowledge by relying on two frameworks: science of professional education and dynamic situations mastery. The collection and analysis of data were organized around "autodebrief interviews" during which the accompanists identified the specific skills they needed during an interview.

This method mainly allowed the analysis of the activity of four accompanists, with reference to 17 interviews with 16 apprentices within a large higher education organization of engineering by apprenticeship. The results show that the conduct of the accompanying interviews can be seen as the accompanists having control of the dynamic situation of the interview. This last can be characterized as designed to help the accompanied to control the dynamic situations related to their training project (which are specific to their profession). The observed interviews can be broken down into five sub-activities: introduction, diagnosis, invitation to an adjustment, control and conclusion. It is organized around two major concepts: coherence and adaptation. It mobilizes the profile of the accompanied, operative patterns and a library of invariants which can be synthesized by generic markers for the conduct of an interview.