



**HAL**  
open science

## De la relation duelle à la relation trielle : un accompagnement confirmant l'autorité

Xavier Rousseaux

► **To cite this version:**

Xavier Rousseaux. De la relation duelle à la relation trielle : un accompagnement confirmant l'autorité : L'efficacité de la relation triadique tuteur-apprenant-formateur. Etude au sein d'une structure associative dans le cadre d'un apprentissage professionnel technique. Coopérer, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01181083

**HAL Id: hal-01181083**

**<https://hal.science/hal-01181083>**

Submitted on 29 Jul 2015

**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.

## Article pour la biennale du CNAM 2015

Atelier N°10 du vendredi 3 Juillet 2015.

Thématique : Tutorat  
Communication 452

### De la relation duelle à la relation trielle : un accompagnement confirmant l'autorité

*L'efficience de la relation triadique tuteur-apprenant-formateur. Etude au sein d'une structure associative dans le cadre d'un apprentissage professionnel technique.*

Présenté par ROUSSEAU Xavier

Doctorant chercheur au GREFED Pau et EXPERICE Paris VIII  
UPPA Université de Pau et des Pays de l'Adour.

### Résumé

Pensée habituellement sous forme duale, aux efficiences imposées, la relation tuteur-tutoré d'un système d'apprentissage professionnel traditionnel trouverait une autre dimension en intégrant un passeur de sens. Le formateur s'intercale au sein de cette dyade structurée pour établir une triade d'acteurs co-opérants :

-Tuteur : professionnel d'expérience, ce guide-accompagnateur-compagnon s'appuie sur son expérience professionnelle et humaine, utilise ses différentes autorités pour comprendre, intuitivement, naturellement, sans formalisation, les étapes d'apprentissage et d'autonomisation du jeune.

-Tutoré-apprenant : non-réceptacle des savoirs des autres mais possesseur non conscient d'un potentiel lui permettant de s'auto-a-compagner en vue des autonomies professionnelles, personnelles et sociales.

- Le formateur, tiers inclus de cette diade, acteur d'une structure associative MFR, initiateur de la rencontre et du parcours de formation, co-opère à l'un, co-opère à l'autre

**Mots clés :** Triade, pédagogie interactive, autorité, autonomisation, alternance

Usually understood in its dual form with imposed efficiencies, the tutor-tutee relationship of a traditional professional learning system would find a new dimension by incorporating a new character. The trainer, if inserted within this structured dyad has the potential to establish a co-operative triad:

-Tutor: professional with experience. This guide-helper-companion uses resources from his personal and human experience and his various authorities to understand the learning and empowerment of the young learner naturally, intuitively, and without formalisation.

-Tutored-learning: he is not the receptacle of the knowledge of others and instead is the owner of a potential he is not aware of, allowing him to accompany himself for professional autonomy, personal and social.

- The trainer included this third dyad is an actor of an associative structure MFR, an initiator of the meeting and of the training course, and co-operate with others.

**Keywords:** Triad, interactive pedagogy, authority, empowerment, alternating

## De la relation duelle à la relation trielle : un accompagnement confirmant l'autorité

Cet article donnera plus facilement son sens, si, en amont, nous exposons les particularités et les originalités de notre recherche et celles de notre terrain d'étude. Nous l'avons réalisée à l'occasion d'un parcours doctoral concluant nos trente années d'activités de formateur et de chercheur en sciences de l'éducation. Recherche qui se fit auprès de tuteurs, réceptionnaires dans des concessions automobiles, de jeunes apprentis en baccalauréats professionnels poursuivant un parcours de formation au sein d'une Maison Familiale Rurale et également avec la contribution indirecte des formateurs. C'est dire aussi qu'elle se voudrait une très modeste réponse à cette problématique de la coopération, de l'autonomie des apprenants, de l'expression de l'autorité, de l'efficacité d'une formation alternée, de la transmission - si cela est possible - d'une expérience et d'un accompagnement singuliers au sein d'un système de formation associatif.

Nous avons choisi d'explicitier, d'une manière globale, les thèmes et concepts qui ont parcouru notre recherche, nourri notre réflexion et alimenté notre problématique : l'alternance, l'autorité, l'autonomie et les récits de vie professionnelle, ceci avant de situer le contexte et d'exposer notre positionnement sur cette coopération duelle évoluant en relation trielle.

### L'alternance et l'alternance en MFR

Il y a près de quatre-vingts ans, trois agriculteurs lot-et-garonnais recherchaient un système de formation répondant à leurs besoins pour diffuser les nouvelles techniques, former des responsables et limiter l'absence à la ferme des garçons. Comme ils étaient quelque peu rétifs à une approche essentiellement théorique de leur métier, ces hommes de la terre créèrent la première Maison Familiale Rurale (M.F.R.). Ils décidaient de compléter la formation expérientielle de leurs garçons, donnée sur l'exploitation familiale, par un apport théorique reçu au presbytère du village à Lauzun dans le Lot-et-Garonne. L'idée et les principes devaient être suffisamment valables et pertinents, car un essaimage se réalisa rapidement dans toute la France et à l'étranger. Ces institutions s'inscrivent dans le courant personnaliste de Mounier ; Vialle voit un lien de filiations entre ce courant et la pédagogie alternée des MFR : « le personnalisme n'est pas l'individualisme »<sup>1</sup>, « l'alternance pédagogique des MFR concentre son action sur la personne et plus encore sur sa propre création de sens. »<sup>2</sup>, « l'alternance propose, au-delà d'un enseignement, une véritable action éducative. »<sup>3</sup> De tâtonnements en hésitations, d'expériences en formalisations, les MFR s'organisent, se structurent. Elles posent aussi ce que sont, pourraient être ou devraient être l'alternance ou les alternances. Ceci nous conduit à présenter cette typologie, qui n'indique pas le primat d'un système sur un autre, ni une hiérarchie. Il est souvent dit que la meilleure alternance est celle que le jeune apprenant mettrait en place.

- Alternance juxtapositive : ce mode d'alternance se contente de séparer dans le temps la période consacrée aux études et celles destinées à un travail au sein d'une entreprise, sans qu'aucun lien ne les relie. C'est ce qui se pratique pour les cours du soir, certains stages, le travail d'appoint d'étudiants ; ces types d'alternance exigent « un haut niveau

---

<sup>1</sup> VIALLE Franck. *Une pragmatique de l'alternance*, *Éduquer* [Online], 6 | 2004, Online since 11 October 2008, connection on 07 February 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/319>

<sup>2</sup> *Ibid.*,

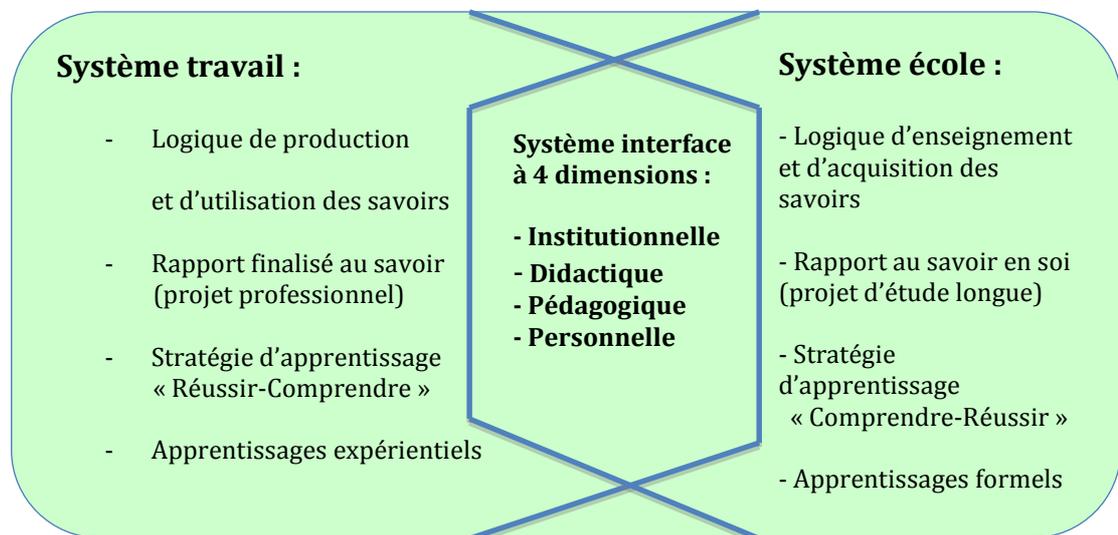
<sup>3</sup> *Ibid.*,

d'autonomie personnelle pour être féconds »<sup>4</sup>. Les liens - le rapport de stage peut en être un - entre l'activité professionnelle et les études sont ténus, mais ils commencent à exister dans l'alternance associative.

- Alternance associative : un système législatif ou institutionnel fixe le rythme de cette alternance où "l'apprenant s'appuie sur une action pour en mettre au point une autre. Cependant, si cette mise en œuvre aboutit à une production de séquences qui progressent vers une plus grande abstraction cognitive personnelle, elle ne va pas jusqu'à l'anticipation de changements structuraux de la première en pensant la seconde »<sup>5</sup>. Sur le plan biocognitif, on considère qu'il n'y a pas de gain spécifique après réflexion, en retour sur le terrain, pour une action future. Cette alternance que l'on retrouve pour des jeunes ayant des rapports difficiles avec l'école est plus élaborée que l'alternance juxtapositive, mais moins que l'alternance intégrative qui suit.
- Alternance intégrative : Cette alternance ne se contente plus du couplage traditionnel entre pratique et théorie, elle organise « la compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ».<sup>6</sup> En puisant dans le même registre de ressources et en les intégrant dans une même unité cognitive l'apprenant gère ce qu'il vit sur le terrain et en classe, sans avoir pour cela un haut niveau d'autonomie et ceci grâce aux liaisons de proximités cognitives entre contenus pratiques et contenus formalisés.

Dans une autre typologie, Lerbet parle d'alternance-rythme, d'alternance-renversabilité et d'alternance – réversibilité dans laquelle nous retrouvons « une continuité de formation dans une discontinuité d'activités »<sup>7</sup>, elle est souvent définie comme une "vraie alternance", au risque de devenir un terme générique.

Ceci nous conduit à ce schéma proposé par Geay<sup>8</sup> pour présenter l'alternance, ce système interface entre le monde du travail et celui de l'école :



<sup>4</sup> LERBET Georges. *Bio-cognition, formation, et alternance* Paris : L'Harmattan, 1995, p. 146

<sup>5</sup> Op. Cit., p. 146

<sup>6</sup> BOURGEON Gil. *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt : Mésonance, 1979, p. 37

<sup>7</sup> TEMPLIER A. Citant l'UNMRFREO, *Une expérience d'Alternance en milieu rural in les cahiers pédagogiques*, n° 73, février 1968, p. 46

<sup>8</sup> GEAY Alain. *L'école de l'alternance*, Paris : L'Harmattan, 1998, p.33

## Avec quelle autorité ?

Cette coopération éducative entre trois acteurs ne pouvait se faire sans l'analyse d'un concept central à tout enseignement et accompagnement : l'autorité. Et ce sont quelques lignes au cœur d'un ouvrage de linguistique des années soixante : "*Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*", qui ont profondément orienté notre recherche.

Une des approches habituelles du concept d'autorité prend appui sur son étymologie, et la notion juridique qui en est son fondement : « La notion d'*auctoritas*, essentielle en droit privé et en droit public romain, se rattache, par sa racine, au même groupe que *augere*, **augeo** (augmenter), *augure* (celui qui accroît l'autorité d'un acte par l'examen favorable des oiseaux), *Augustus* : celui qui renforce par son charisme (...celui qui est porteur de l'*auctoritas*). L'*auctoritas* exprime à son tour l'idée d'augmenter l'efficacité d'un acte juridique ou d'un droit [...]. Telle est la force de l'*auctoritas* : sans elle, pas d'action ; devant elle, pas d'inaction. »<sup>9</sup> Revault d'Allones le confirme dans cette citation : « Ce que l'autorité, ou ceux qui commandent, augmentent constamment : c'est la fondation. Les hommes dotés d'autorité étaient les anciens, le Sénat ou les *pâtres*, l'*auctoritas* est moins qu'un ordre et plus qu'un conseil »<sup>10</sup>

L'*auctoritas* se comprend toujours avec la *potestas*, traduit habituellement par pouvoir, puissance, ceux du magistrat de la République romaine, mais également celui de l'*imperium* civil et militaire et aussi celui du *pater familias*. Ce terme semble moins usité, mais son intérêt réside dans son lien avec l'*auctoritas*. Celle-ci étant perçue comme une confirmation ou une augmentation, elle est à la fois "moins" et "plus" que la *potestas*.

Nous tenons aussi à rappeler, et ce qui suit nous le confirme, que l'étymologie n'est pas une science, mais une discipline, qui aide à comprendre l'origine d'un mot, et son évolution sémantique ; elle ne prouve rien, mais elle dit beaucoup. Benveniste<sup>11</sup>, celui qui a orienté notre recherche, conteste cette étymologie ; pour lui cette traduction est valable dans la langue classique, mais pas au début de la tradition. L'ancien emploi d'*augeo* (qui a pour nom d'agent *auctor*) n'indique pas le fait d'accroître ce qui existe, mais l'acte de produire hors de son aire, hors de son sein. Chantraine le confirme : « *Autorité, auctoritas, auctor, auteur*, sont à rapprocher du sanskrit **otas**, qui indique la force des Dieux. »<sup>12</sup> ; « ainsi donc, toute parole d'Autorité change le monde, fait exister du neuf, crée quelque chose de nouveau. »<sup>13</sup>

Le sens apparaît donc différemment : faire surgir d'un milieu nourricier - ce qui était le privilège des Dieux chez les romains - n'est pas faire croître. Faire exister en dehors de soi n'est pas faire grandir ; une autorité construite du neuf, crée, engendre... elle ne se contente pas "d'aider à".

La perception communément admise et l'usage que nous avons de ce concept sont, actuellement, plus influencés par l'une que par l'autre étymologie. Faire accroître ce qui existe n'a pas le même sens que produire hors de son aire, privilège d'un Dieu ? L'acceptation du premier sens est tellement répandue qu'elle semblait être devenue une "vérité établie" : l'autorité telle que nous l'avons vue, vécue, lue et ressentie est peut-être

---

<sup>9</sup> HUMBERT Michel. *Institutions politiques et sociales de l'antiquité*. Paris : Précis Dalloz, 2007,

<sup>10</sup> REVAULT d'ALLONES Myriam. *Le Pouvoir des Commencements*. Paris : Seuil, 2006, p.14

<sup>11</sup> BENVENISTE Emile, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, tome 2 : *Pouvoir, droit, religion*, Paris : Minuit, 1969, p. 143-151

<sup>12</sup> CHANTRAINE Pierre, *dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris : 2009, p. 149

<sup>13</sup> LEBRUN. *La crise de l'autorité*, in Françoise Petitot, *L'enfant, l'adulte, la loi : l'ère du soupçon ?* ERES «Les recherches du Grape », 2001, p. 121

autre chose qu'une aide à la croissance de l'autre, mais qu'elle permettrait plutôt de mettre l'autre "sur un terrain où il pourra, par lui même, être."

### **Pour quelle autonomie ?**

Avec une envie forte, parfois formalisée, mais avec des stratégies bien différentes parfois paradoxales, et pourtant complémentaires, le tuteur et le formateur veulent l'autonomisation de l'apprenant ; c'est pour saisir ce qu'elle recouvre que nous reprenons ce bref descriptif historique de l'autonomie.

Cette autonomie, riche de sens actuellement et sujette à de nombreux positionnements, n'avait pas du tout la même signification lorsqu'est née la démocratie : celle d'une cité pour les présocratiques et celle d'une liberté politique d'un citoyen au sein d'une organisation sociétale représentaient le sens de cette autonomie. Les stoïciens considéraient que l'homme, qui ne peut changer le monde – apanage des Dieux – est un individu libre par ses choix. Une conception particulière traverse cette période : l'homme est libre, le citoyen existe, mais l'autonomie ne peut s'envisager en dehors de la cité.

Plus proche de nous, Pascal s'oppose fermement à cette prétention de l'homme qui voudrait être autonome. Ne pouvant prouver l'existence de Dieu, Pascal soutient que l'homme, concupiscent et faible, ne peut trouver la paix intérieure et le véritable bonheur qu'en acceptant l'aide de Dieu, par le biais de la grâce. Son apologétique le fait aussi soutenir la thèse des jansénistes.

C'est Rousseau qui, un des premiers, considère que l'homme peut se gouverner par lui même au sein d'une société avec laquelle il passe un contrat, en se détachant de la religion et en se rapprochant de la nature. Pour lui, l'homme est en contrat avec la société pour une liberté raisonnée.

Castoriadis développe une théorie politique conséquente pour l'homme et la société, celle-ci étant étroitement intriquée dans celui-là. Dans toute son œuvre, Castoriadis propose de mettre en place un projet de société visant l'autonomie individuelle dans une autonomie collective ; démocratie sociétale radicale, opposée à l'hétéronomie. Celle-ci était, selon lui, constitutive des sociétés traditionnelles qu'elles soient religieuses, capitalistes ou communistes.

L'autonomie devient au milieu du vingtième siècle un terme aux connotations techniques, notamment dans la science des systèmes. Varela développe ensuite une théorie de l'organisation biologique, où le réseau de processus se régénère par lui même : l'autopoïèse. Ce qui permet d'entrevoir une forme particulière de l'autonomie, comprise comme étant l'auto-organisation des systèmes vivants. On assiste ensuite, en fin de ce siècle, à une réappropriation par les sciences humaines de ce concept.

### **Notre terrain de recherche**

Ce parcours descriptif et analytique précédent était indispensable ; il va prendre sens maintenant puisse que nous allons nous en servir pour étayer notre recherche. En commençant par un regard sur le terrain qui fut le nôtre.

La Maison Familiale Rurale est une association – au sens donné par la loi de 1901 - ancrée sur un territoire, proposant des formations de base : quatrième et troisième, ainsi que des formations professionnelles du CAP au diplôme ingénieur. Un conseil d'administration donne les grandes orientations ; les liens avec les ministères sont contractualisés ; un personnel administratif et technique œuvre avec une équipe enseignante pour le fonctionnement de cette institution. La fonction de moniteur est globale : enseignant, surveillant, éducateur, référent, recruteur... Ceux-ci travaillent en équipe ; ils sont présents sur la structure toute la semaine et organisent le rythme

pédagogique par l'établissement d'un plan pluri- ou transdisciplinaire. La "pédagogie active" des MFR se concrétise en premier lieu par un plan de formation (élaboré chaque année par l'équipe enseignante, utilisé comme support permanent et enrichi régulièrement), des visites d'étude, un suivi individualisé, des voyages de découverte et un lien formalisé avec le tuteur en entreprise. Le rythme proposé est souvent d'une à deux semaines en entreprise alternant avec une à deux semaines à la MFR.

La MFR où nous avons travaillé de longues années nous a servi de terrain d'étude. Située dans la vallée de la Garonne, elle accueille entre cent-cinquante à cent-quatre-vingts jeunes garçons pour des classes de quatrième et troisième, une filière agricole et également une filière de maintenance automobile et matériel, chacune allant du CAP au Bac Pro. Les apprenants sont soit stagiaires soit apprentis. Cette filière maintenance, dont nous avons été l'un des créateurs et responsables nous a servi de terrain d'étude ; cette activité demandait aussi un important travail de relation avec les entreprises, les syndicats professionnels, les administrations de tutelle et les partenaires économiques situés dans toute la région.

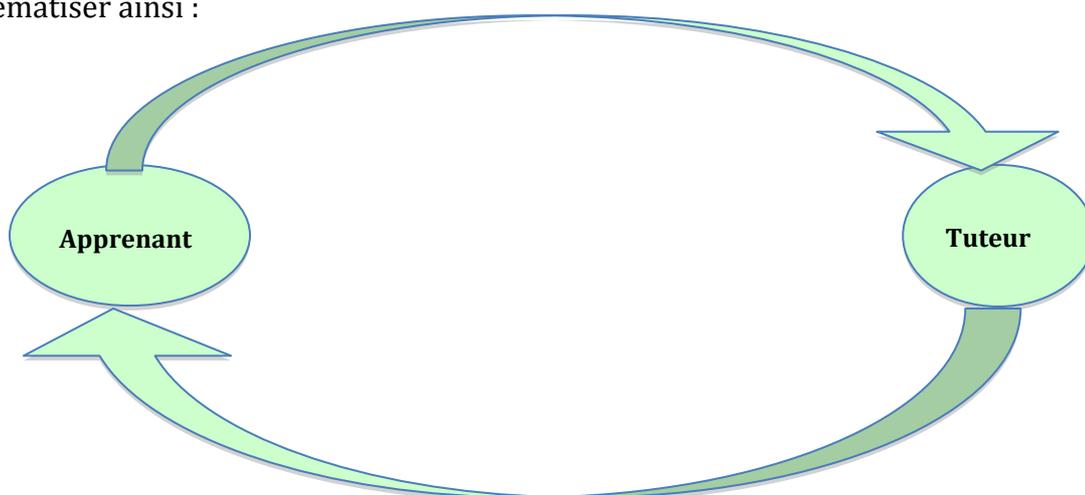
### **Avec quelle méthodologie ?**

Ayant utilisé et pratiqué à plusieurs reprises les histoires de vie dans des parcours universitaires précédents<sup>14</sup>, j'ai opté pour cette méthodologie. Le " récit de vie professionnelle" m'est apparu tout naturellement comme le plus adapté à la recherche envisagée. Le récit de vie consiste en une description par l'individu du parcours réel dans son déroulement factuel, et ce récit fait part des représentations que l'individu a de sa vie, de son parcours, de son travail et de ses relations. L'individu relate ce qu'il a construit continûment de la forme et du sens de sa vie. Notre travail se centrera sur sa vie professionnelle, ce qui n'exclura pas des regards sur "ses autres vies".

Notre problématique porte sur cette coopération tripartite : le rôle, le lien, l'importance du formateur, tierce personne présente-absente de la relation duelle apprenant-tuteur.

### **De la relation duelle à la relation trielle**

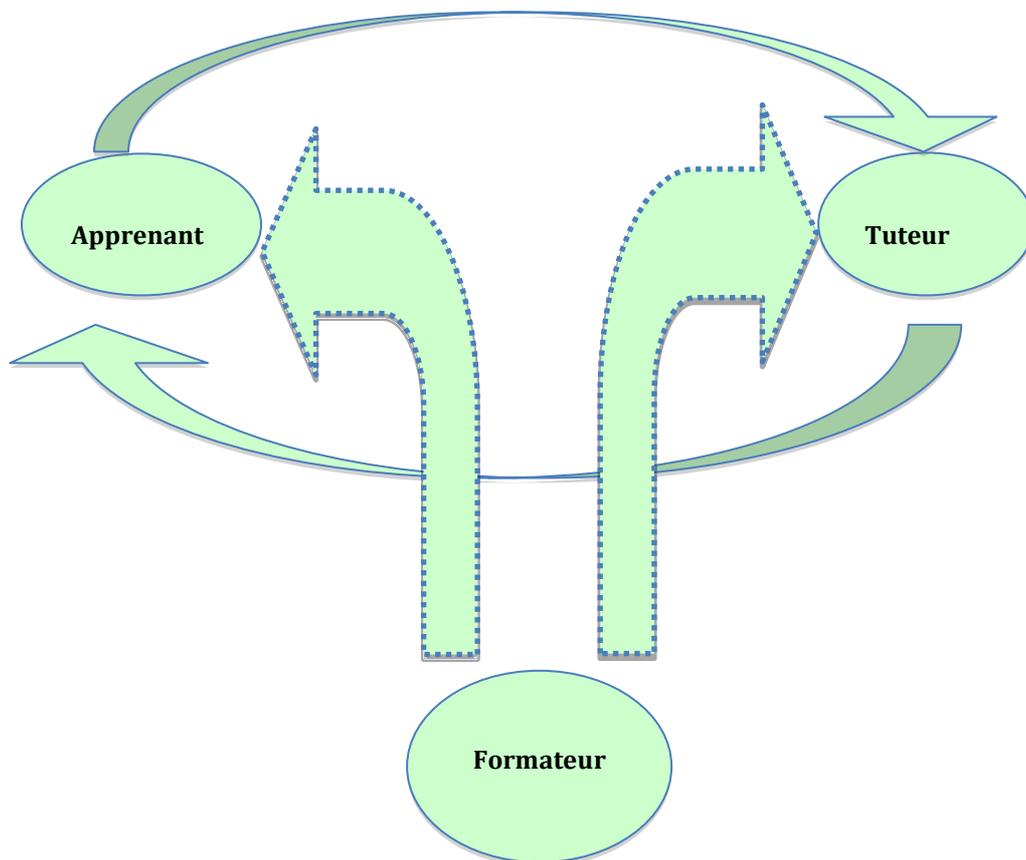
Une relation tutorale est habituellement vue et vécue comme un système duel où deux composantes interagissent dans un cadre professionnel ou formatif. Nous pouvons le schématiser ainsi :



<sup>14</sup> ROUSSEAU Xavier. *La relation dyadique dans le couple domino - Histoires de vie*. Mémoire présenté pour l'obtention du DUEPS, sous la direction de G. Lerbet et J. Clénet. Tours, 1992

ROUSSEAU Xavier. *Mode de fonctionnement d'un couple au sein d'une famille mosaïque. Approche systémique et histoire de vie*. Mémoire de DEA, sous la direction de G. Pineau, Tours, 1994

L'alternance vécue en MFR comporte donc quelques particularités, dont une partie a été décrite précédemment, et qui ont été les bases de notre recherche. Avec son rôle d'enseignant, le formateur est un lien entre le jeune apprenant, sa famille et surtout le terrain de stage. Il utilise pour cela des outils tel le carnet de liaison, véritable lien tutoriel, administratif et vivant. Ce carnet est annoté par les trois partenaires et sert d'outil de travail lors des rencontres que le formateur ou le tuteur provoque ; son rôle contradictoire joue pleinement lorsqu'un des trois partenaires ne joue pas le sien. Le formateur rencontre aussi, pour un bilan formalisé à l'intérieur de ce carnet, le jeune apprenti dans son entreprise et avec son tuteur, et ce à plusieurs reprises dans l'année. Les appels téléphoniques peuvent aussi servir d'interventions d'urgence. La différence, ou la chance, de l'institution MFR c'est donc de pouvoir avoir un formateur qui s'inclut dans la dualité tuteur-apprenant, tantôt en étant impulseur-incitateur d'une dynamique, tantôt point fixe-repère. Une partie de la littérature pédagogique sur l'accompagnement traite de la coopération duelle, rarement trielle. Nous sommes sur une hypothèse différente où la présence-absence et l'efficacité du formateur passent par un autre positionnement qu'il est intéressant d'examiner. Quelle place pour le tiers présent-absent dans cette relation duelle ? Nous pouvons le schématiser ainsi :



### Les acteurs du système

Les schématisations expriment la différence de relations dans un cas et dans l'autre. Et c'est en décrivant la place et le rôle de chaque acteur dans le second schéma que pourrons mieux expliquer notre problématique et notre hypothèse.

- Tuteur : professionnel d'expérience, son rôle oscille entre guide, accompagnateur, compagnon<sup>15</sup> suivant sa manière d'envisager l'accompagnement, de favoriser l'autonomisation de l'apprenant et la durée de leur travail en commun. Il s'appuie sur son expérience professionnelle et humaine, utilise ses différentes autorités pour comprendre, intuitivement, naturellement, sans formalisation, les étapes d'apprentissage et d'autonomisation de l'apprenant.

- Tutoré-apprenant : il n'est plus le réceptacle des savoirs des autres mais, possesseur non conscient, il passerait progressivement d'une prise de conscience de sa place et de son rôle au sein de ces différents systèmes à un auto-a-compagnement qui conduiraient vers ses autonomies professionnelles, personnelles et sociales.

- Formateur, tiers inclus de cette dyade, acteur de cette structure associative MFR, initiateur de la rencontre et du parcours de formation, co-opère avec l'un, co-opère avec l'autre. Il se sait aussi élément indissociable du système, impulseur d'énergie, régulateur des tensions, point fixe sur lequel on peut s'appuyer. Son rôle est d'une complexité croissante et transcendante qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

## Différences attendues

Les particularités observées dans l'analyse des récits de vie professionnelles confirment quelque peu notre hypothèse : ce système de formation est efficient dans un système triel même si les apparences montrent un système duel, la tierce personne, le formateur, n'est pas là en direct, mais n'est pas non plus absent, nous nous expliquons.

Le jeune qui s'engage dans cette entreprise a pu avoir, dans un parcours précédent, en quatrième et troisième, une initiation, par des stages, à ce métier ainsi qu'au monde de l'entreprise, plutôt artisanale ou parfois de taille moyenne.

Dans la relation à son tuteur professionnel au début de son parcours technique, l'apprenant se trouve accompagné par l'adulte, qui pendant deux à quatre ans va l'initier, le suivre, l'encourager, favoriser sa progressivité. Celui-ci s'appuie pour cela sur plusieurs autorités visibles : celle d'un professionnel par le métier, celle d'un adulte par l'âge, celle d'un positionnement social également. Ces différentes autorités permettent d'accroître ce qui existe chez l'apprenant, ce qui conforte l'idée que nous serions dans un type d'autorité *augeo*. Mais il apparaît également qu'une forme de fusionnel peut se mettre en place, d'une façon insidieuse, dans cette relation. Si ce n'est du fusionnel, nous pouvons aussi trouver une forme de phagocytage. Cette fusion ne s'exprime pas toujours positivement dans le lien, elle peut s'exprimer par l'opposition ou la contestation. En effet, le tuteur n'est jamais neutre, il est respecté, admiré, critiqué, rejeté...

L'apprentissage se fait, surtout au départ, par mimétisme, c'est aussi ce qu'expriment les tuteurs dans leur récit de vie professionnelle. Un exemple nous est donné par C, réceptionnaire dans une grande concession du Sud-Ouest et carrossier au début de sa carrière : « il fallait qu'ils [les apprentis] fassent ce que je faisais. » Son avis sur les centres de formation pourrait marquer aussi l'écart entre ce que voudrait un centre de formation alterné et la réalité du terrain. Ceci confirmerait notre hypothèse : « Des écoles qui ressemblaient à nos besoins, qui étaient proches... il y en avait pas beaucoup... le Lycée R à A, la MFR d'E... Après... des papiers... pas grand-chose en technique. Si on lit leur papier, c'était trop sur l'accueil du client... pour moi, c'est plutôt après. D'abord la mécanique et après écouter le client... Sinon on ne sait pas de quoi on parle. » Ces propos illustrent l'appropriation que se fait le tuteur de son rôle, sans voir et comprendre la complémentarité avec le centre de formation. Il se réfère à "l'unicité" d'un mode de

---

<sup>15</sup> Nous nous basons sur le travail et l'analyse de Frédérique Lerbet-Sérini in : *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible* in Les cahiers d'étude du CUEEP N° 50-51, Lille : 2003, p.206

fonctionnement propre à l'entreprise, qui se fonde sur l'autorité et le savoir Peut-on y voir une autorité autonomisante ?

Les propos suivants de Vialle confirment le doute que nous émettons : « Pour autant, l'autonomie de l'apprenant et en particulier sa fonction clôturante, le préserve de changer complètement, pour n'être que le reflet de l'environnement construit. La clôture opérationnelle empêche le système de devenir trivial c'est-à-dire piloté par son environnement. L'alternant semble s'adapter et résister pour être, en quelque sorte le même et le différent. »<sup>16</sup>

*L'autonomisation de cet apprenant est peut-être en cours mais ne s'agit-il pas d'une fausse autonomie car contenant une dépendance ?*

Le formateur, qui partage pourtant avec le tuteur un apport technique et complémentaire de l'entreprise n'est pas en lien direct dans cette relation, mais il est là. Il est un intermédiaire absent, mais présent par l'avant et l'après ; par ce qu'il fera avant et après la période de stage. Il est avec le jeune apprenant, au centre de formation, dans l'analyse de son temps de stage et des difficultés techniques ou humaines rencontrées ; il l'accompagne après, par son apport technique et les enseignements, sans être avec lui, lorsqu'il retourne en entreprise. Le formateur représenterait cette autorité **Otas**, autorité absente et invisible, qui permet de "le mettre sur un terrain où il pourra, par lui même, être".

Deux autorités se remplacent, se contredisent, s'opposent, et servent pourtant l'apprenant. Un mécanisme extérieur au système - le formateur - modifie la relation directe de l'apprenant au tuteur. Peut-on y voir aussi ce paradoxe qui serait insufflé par le formateur et que Girard développe ainsi : « Pour qu'il y ait *double bind* mimétique au sens fort, il faut un sujet incapable d'interpréter correctement un double impératif qui vient de l'autre en tant que modèle – imite-moi – et en tant que rival – ne m'imites pas. »<sup>17</sup>

Cette relation, où une troisième personne intervient pour aider à l'autonomisation de l'un et au non fusionnel des deux, nous fait aussi penser au schéma freudien du père qui sépare le lien entre la mère et l'enfant.

Nous nous posons aussi une interrogation, une limite en réflexion conclusive de ce paragraphe : n'est ce-pas une "folle prétention" pour un formateur de vouloir faire naître quelqu'un ? Cette interrogation rejoint la célèbre citation de Freud qui parlait de l'enseignement comme d'un "métier impossible".

### **Cet accompagnement éclairé par un mythe**

Nous ne pouvons conclure ces réflexions sans un parallèle avec l'un des fondements de notre culture, la mythologie ; et ainsi suivre le conseil d'Alain : « Chausse la sandale grecque »<sup>18</sup>. Pour expliquer la raison de ce choix, nous reprenons tout simplement cette citation de Lerbet-Séréni : « [...] le mythe a cette particularité de transcender l'histoire particulière, généalogiquement particulière de chaque pièce, pour atteindre chacun. À la fois il nous atteint hors contexte et nous permet de re-penser nos sensibilités et nos connaissances dans leur contexte actuel. »<sup>19</sup> Et dans son rapport à la coopération, l'accompagnement, et la formation, le mythe semble précieux pour inciter

---

<sup>16</sup> VIALLE Franck. *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, Paris : L'Harmattan, 2005, p.66

<sup>17</sup> GIRARD René. *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris : Grasset, 1978, p. 36

<sup>18</sup> ALAIN *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF, Quadrige, 1986, p. 173

<sup>19</sup> LERBET-SERENI Frédérique, VIALLE Franck. *Mythes et Education*, Introduction Générale, Paris : L'Harmattan, 2013, p.13

ses acteurs à adopter une démarche qui intègre ce que Lerbet nomme une "rationalité élargie" ou « rationalité paradoxale ». <sup>20</sup>

### *a – Orphée accompagne les hommes*

Orphée est un héros mythique et singulier de la religion des mystères. Il s'embarque avec les argonautes, ce groupe de cinquante héros partis à la recherche de la toison d'or, sur le bateau Argo, et y vit de très nombreuses péripéties et escales ; on constate qu'Orphée ne participe pas directement à l'avancée du bateau, mais en tant que chef de nage rythme la cadence des rameurs par sa lyre ou son chant. Sa participation indirecte représente un mode d'accompagnement où, en étant pourtant dans un autre registre que les rameurs, il n'en est pas moins utile ; Orphée ne partage pas leurs efforts, il s'ajuste aux conditions extérieures et aux possibilités des rameurs, il "cadre" une équipe, s'ajuste à elle. L'aide qu'apporte Orphée, du domaine qualitatif, « procède de ce que les psychothérapeutes systémiciens appellent un recadrage » <sup>21</sup>. Il garde sa place d'accompagnant sans prendre une position de chef dirigeant. Pourtant à un moment, « traversant la mer des Sirènes, Orphée oppose à leur voix un chant si beau que le leur reste sans effet. » <sup>22</sup> Dans ce cas, son accompagnement change de registre, il n'est plus le "cadreur" des rameurs mais en devient le protecteur, il rassure les accompagnés.

L'accompagnement dans ce périple est celui d'une écoute du contexte extérieur avec la mise à disposition de sa compétence, différente de celle de l'accompagné, rassurante et encourageante.

### *b – Une impatience destructrice*

Orphée se marie avec une belle dryade : Eurydice. Le jour même de leurs noces, un serpent mord son épouse, et elle tombe raide morte. Orphée part à sa recherche dans le monde de l'au-delà, aux Enfers. « Sa musique enchanteresse envoûte Cerbère, le chien à trois têtes, qui le laisse entrer, et elle charme tant Pluton et Prospérine, Dieux des Enfers qu'ils acceptent de laisser repartir Eurydice au pays des vivants. » <sup>23</sup> Mais une condition est imposée : Orphée devra l'accompagner en marchant devant et ne devra pas se retourner avant de franchir la porte des Enfers et de retrouver la lumière. Juste avant d'arriver à celle-ci, il ne peut résister à l'envie de la contempler : il se retourne. Orphée transgresse l'interdit d'Hadès et perd Eurydice, alors condamnée à errer aux Enfers. Lui, renonce à jamais à la compagnie des femmes.

Peut-on voir dans cette aventure une dimension paradoxale de l'accompagnement ? La confiance accordée à l'accompagné se doit d'être entière, ne souffre pas d'exception, refuse le contrôle qui rassure l'accompagnateur et qui s'assure. Nous sommes dans une relation intuitive, plus sensible, qui s'invente, "accompagner sans accompagner".

Nous pouvons retrouver dans ces deux modèles orphiques d'accompagnements ce qui se vit entre l'apprenant et le formateur.

- Le formateur n'est pas dans le quotidien, ni dans l'atelier, il rythme autre chose avec une autre cadence pour donner du rythme au parcours de l'apprenant.

---

<sup>20</sup> LERBET Georges. *L'autonomie masquée*, Paris : L'Harmattan, 1998, p.141

<sup>21</sup> VIOLET Dominique. *Postures épistémologiques de l'accompagnement : approche mythologique*, In Education Permanente N° 167, 2006, p. 159

<sup>22</sup> GROGORIEFF Vladimir. *Mythologies du monde entier*, Paris : Marabout, 1989, p. 108

<sup>23</sup> COTTERELL Arthur. *Encyclopédie de la Mythologie*. Bath : Ed. Parragon, 2004, P. 74

- L'apprenant avance, ne se retourne pas, fait confiance à son formateur. Même absent de son lieu, il le sait présent.

## Conclusion

A partir de cette coopération trielle, de l'autonomisation de l'apprenant au sein d'un système complexe d'apprentissage, qu'avons-nous pu en dire ? Nous avons tenté de faire parler ces autorités qui permettent à l'apprenant de se construire en s'autonomisant : *Otas* serait cette autorité masquée ou in-visible, intercédant par un formateur absent et séparant le duo ; tandis qu'*augeo*, mise en place par le tuteur est repérable dans l'atelier. L'apprenant se construirait et son autonomie s'élaborerait dans ce passage de la relation duelle visible à la relation trielle invisible ; donc entre - ou avec - ces deux autorités, celle affirmée par un professionnel et celle confirmée par un formateur.

## Bibliographie

- ALAIN *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF, Quadrige, 1986, 383 pages
- BENVENISTE Emile, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, tome 2 : *Pouvoir, droit, religion*, Paris : Minuit, 1969, p. 143-151
- BOURGEON Gil. *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt : Mésonance, 1979, 196 pages
- CHANTRAINE Pierre, *dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris : 2009, 1436 pages
- COTTERELL Arthur. *Encyclopédie de la Mythologie*. Bath : Ed. Parragon, 2004, 320 pages
- GEAY Alain. *L'école de l'alternance*, Paris : L'Harmattan, 1998, 193 pages
- GIRARD René. *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris : Grasset, 1978,
- GROGORIEFF Vladimir. *Mythologies du monde entier*, Paris : Marabout, 1989, 384 pages
- HUMBERT Michel. *Institutions politiques et sociales de l'antiquité*. Paris : Précis Dalloz, 2007, 531 pages
- LEBRUN. *La crise de l'autorité*, in Françoise Petitot, *L'enfant, l'adulte, la loi : l'ère du soupçon ?* ERES «Les recherches du Grape », 2001, 167 pages
- LERBET Georges. *Bio-cognition, formation, et alternance* Paris : L'Harmattan, 1995, 188 pages
- LERBET Georges. *L'autonomie masquée*, Paris : L'Harmattan, 1998, 162 pages
- LERBET-SERENI Frédérique, VIALLE Franck. *Mythes et Education*, Introduction Générale, Paris : L'Harmattan, 2013, 253 pages
- LERBET-SERENI Frédérique in : *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible* in Les cahiers d'étude du CUEEP N° 50-51, Lille : 2003, 282 pages
- REVAULT d'ALLONES Myriam. *Le Pouvoir des Commencements*. Paris : Seuil, 2006, 288 pages
- ROUSSEAU Xavier. *La relation dyadique dans le couple domino – Histoires de vie*. Mémoire présenté pour l'obtention du DUEPS, sous la direction de G. Lerbet et J. Clénet. Tours, 1992
- ROUSSEAU Xavier. *Mode de fonctionnement d'un couple au sein d'une famille mosaïque. Approche systémique et histoire de vie*. Mémoire de DEA, sous la direction de G. Pineau, Tours, 1994
- VIALLE Franck. *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, Paris : L'Harmattan, 2005, 196 pages
- TEMPLIER A. Citant l'UNMRFREO, *Une expérience d'Alternance en milieu rural in les cahiers pédagogiques*, n° 73, février 1968
- VIALLE Franck. *Une pragmatique de l'alternance, Éduquer* [Online], 6 | 2004, Online since 11 October 2008, connection on 07 February 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/319>
- VIOLET Dominique. *Postures épistémologiques de l'accompagnement : approche mythologique*, In Education Permanente N ° 167, 2006