

Les dynamiques langagières de l'accompagnement

Ingrid de Saint-Georges

Université du Luxembourg

Ingrid.DeSaintGeorges@uni.lu

Introduction

Depuis les années quatre-vingt-dix, des spécialistes de l'accompagnement s'imposent progressivement dans les domaines les plus variés. Du social au judiciaire, en passant par la formation, la santé ou le travail, ces professionnels dont la tâche est d'encadrer, d'orienter ou de guider se nomment tantôt coach, conseiller, tuteur, mentor, sponsor, etc. (Paul 2003, 2004). Sous ces termes, se nichent dans les faits des pratiques assez diversifiées. Il n'est donc pas toujours évident de saisir ce qu'elles ont en commun ou ce qui les rapproche. Qu'est-ce qu'accompagner et comment le fait-on ? Comment devient-on « accompagné » et pourquoi ? Qu'est-ce qu'on accompagne et jusqu'où ? L'accompagnement – ses définitions, ses techniques, ou ses effets – reste un phénomène aux contours assez flous, malgré les tentatives d'apporter des éléments de réponse à ces questions dans des champs disciplinaires aussi variés que la sociologie, la psychologie clinique, la formation des adultes ou la linguistique, par exemple (Boutinet, 2004 ; Boutinet *et al.*, 2007 ; Cifali, Bourassa & Théberge, 2010 ; Divay & Balsani, 2008 ; Fillietraz, 2009 ; Gladys, 2008 ; Salini, 2009).

Dans cet ensemble, peu de recherches prennent par ailleurs pour objet les relations effectives qui se nouent *in situ* entre le professionnel et son destinataire. Si les situations d'accompagnement s'appliquent

donc généralement à élucider la situation des bénéficiaires, la position du professionnel du conseil reste pour sa part largement énigmatique (Chauvet, 2002 : 8). Dans cette contribution, le parti pris a été par conséquent d'aborder l'accompagnement en « ethnographe de l'activité en train de se faire » (Brassac, 2011), en faisant l'hypothèse qu'une analyse détaillée d'une situation singulière pouvait lever le voile sur certains aspects cachés du métier.

Dans ce contexte, notre attention s'est portée sur une pratique sociale spécifique : l'accompagnement de chômeurs peu qualifiés en situation de reconversion professionnelle. Le suivi des chômeurs pose une question particulière. Quand le chômage est structurel, que les professionnels ne sont pas en mesure de créer de l'emploi, et que celui-ci apparaît inaccessible pour les demandeurs, comment les accompagnateurs effectuent-ils leur travail ? Cette question est complexe et les éléments de réponses varient en fonction des personnes, des environnements institutionnels, du contexte politique, etc. Pour mieux comprendre le travail des accompagnateurs dans ces conditions, nous avons donc souhaité explorer une telle situation de suivi (où l'emploi semble inaccessible, mais où une posture d'accompagnement doit être tenue) afin de mettre en lumière certains des dilemmes et des questionnements posés par la situation. Comme les situations d'accompagnement sont des situations d'échanges langagiers, il nous a également semblé pertinent d'analyser ce travail en mobilisant des catégories issues de l'analyse du discours et de l'interaction. C'est par ailleurs dans ce champ que se situe notre propre ancrage¹.

Dans la suite de ce texte, nous commencerons donc par préciser ce que les approches interactionnelles peuvent offrir comme ressources pour l'analyse des situations d'accompagnement. Nous relèverons aussi certains des défis que ces situations posent aux analystes du discours (§1). Nous proposerons ensuite quelques outils théoriques pour aborder un aspect peu étudié de l'accompagnement : sa dimension préfigurative (§2 et 3). La pertinence des outils théoriques élaborés sera ensuite testée en mobilisant ceux-ci pour analyser différents moments d'une situation concrète de suivi (§4-6). En conclusion, nous reviendrons sur des questions plus générales à partir de cette analyse (§7).

1. Pour une définition plus précise de cet ancrage, voir Filliettaz, de Saint-Georges & Duc (2008) ainsi que Scollon & de Saint-Georges (2011).

1. L'accompagnement des transitions professionnelles comme activité langagière

À y regarder de plus près, il peut sembler étonnant que les analystes du discours et de l'interaction aient si peu porté attention aux transitions professionnelles. Les situations de suivi dans ce contexte présentent en effet plusieurs propriétés qui les rendent intéressantes pour les sociolinguistes. Il s'agit, par exemple, de situations de communication se singularisant par leur *caractère dialogique*. Si l'on y transmet des informations, on s'y engage au moins autant dans des jeux d'influences réciproques. Ces jeux visent à tenter de construire de la continuité dans des situations de ruptures, à reconstruire du sens lorsque la situation en semble dépourvue, à lever des obstacles face à des problèmes pratiques rencontrés, etc. Bénéficiaires et acteurs sont donc engagés dans des formes *d'actions conjointes*. Leurs échanges visent à « faire quelque chose ensemble » (renouer avec la confiance en soi, élaborer un plan d'action, évaluer des chances de réussites, etc.).

La relation nouée entre les acteurs est également le plus souvent *asymétrique*. Celui qui accompagne occupe généralement une position active, « de contrôle », tandis que le bénéficiaire se met en position temporaire de dépendance ou de suivi pour un temps plus ou moins long (Boutinet, 2004 : 246). Cette distribution contribue à créer une asymétrie en terme de *places* occupées dans l'interaction (Kerbrat-Orrechioni, 1992 : 71) et de distribution des rôles. Enfin, l'accompagnement constitue une *trajetoire*. Celle-ci est souvent marquée d'avancées et de retours en arrière en fonction des aléas du parcours (Boutinet, 2004 : 248) et présente très souvent un caractère *ouvert* et *imprévisible*.

Ces différentes propriétés interactionnelles de l'accompagnement varient bien entendu selon les contextes et les modalités particulières dans lesquelles s'accomplissent les pratiques sociales de l'accompagnement. Elles rejoignent aussi de manière intéressante les préoccupations de la linguistique du discours et de la linguistique appliquée telles qu'elles se sont développées depuis les années soixante. Les travaux issus de la pragmatique ont, par exemple, mis de longue date en évidence que communiquer était rarement une fin en soi mais consiste globalement à opérer des transformations finalisées sur le monde (voir Filliettaz, 2004; Scollon, 2001). Les approches critiques du discours se sont intéressées de près aux rapports de pouvoir et aux négociations qui peuvent s'engager dans les échanges langagiers en cas de déséquilibre du rapport de place (Holmes & Stubbe, 2003). Sur le plan méthodologique, des travaux récents font des propositions pour dépasser la

micro-analyse d'épisodes ponctuels, afin de mieux saisir les trajectoires plus longues dans lesquelles ces épisodes s'inscrivent (de Saint-Georges & Filliettaz, 2008 ; Scollon & Scollon, 2004 ; Wortham, 2006). Et plus généralement, les travaux portant sur le champ du langage au travail (Boutet, 1995, 2008 ; Drew & Heritage, 1992) ont affiné les outils et les catégories nécessaires à l'analyse de la part langagière des métiers. Ces travaux pourraient donc utilement être mis à profit pour analyser le travail langagier effectué par les professionnels de l'accompagnement et ses conséquences.

Les situations d'accompagnement posent cependant également des défis inédits aux analystes du discours. Un de ces défis nous semble lié à la nature « préfigurative » des entretiens de conseil et de suivi. Si une partie du travail réalisé entre accompagnateurs et bénéficiaires dans les échanges consiste à élucider ce qui dans le parcours de la personne a pu mener à la situation présente, une portion tout aussi significative est consacrée à l'exploration de ce qui est possible ou envisageable dans le futur. Or la littérature est peu prolixie à propos de ces « discours préfiguratifs ». Si l'analyse des récits et des discours au passé constitue un champ de recherche en soi², les « discours au futur », eux, ne sont que très marginalement étudiés (de Saint-Georges, à paraître). Il semblait dès lors opportun de se donner un cadre pour aborder ce travail discursif de préfiguration effectivement réalisé dans les situations d'accompagnement afin d'être en mesure d'aborder les questions suivantes : quelles sont les modalités de configuration sociale du futur dans le discours des accompagnateurs ? Dans quelle mesure les discours préfiguratifs participent-ils à ouvrir des champs de possibles pour le bénéficiaire ou au contraire à limiter ceux-ci ? Dans les sections suivantes, nous posons quelques jalons théoriques pour aborder ces questions.

2. Les « discours préfiguratifs »

Nous empruntons la notion de « discours préfiguratif » (en anglais, *anticipatory discourse*) aux travaux de Scollon et Scollon qui, au début des années 2000, ont posé les premiers jalons d'une « théorie linguistique de l'anticipation » (voir Scollon & Scollon, 2000 ; S. Scollon, 2001 ; de Saint-Georges, 2005, à paraître). Ces auteurs postulent avec d'autres que tout comportement humain est par nature orienté vers l'avenir (*forward-looking*). Par conséquent, si l'on s'intéresse au point de vue des acteurs au moment d'agir, il apparaît nécessaire d'intégrer une théorie

2. Voir à ce propos les travaux princeps de Labov & Waletzky (1967), ou les travaux plus récents de Bamberg, de Fina et Schiffrin (2008), pour des synthèses par exemple.

de l'anticipation aux théories de l'action ou de l'agentivité qu'on peut vouloir mobiliser pour l'étudier. Scollon & Scollon (2000) ne font qu'esquisser à quoi ressemblerait cette théorie de l'anticipation mais proposent qu'elle devrait comprendre en tout cas sur le plan de l'analyse discursive: a) l'analyse des motifs et raisons d'agir évoqués par les locuteurs pour justifier le choix d'un cours d'action futur plutôt qu'un autre et b) l'analyse des attitudes ou positions exprimées par rapport au futur dans leur discours. Scollon et Scollon (2000) avancent à ce propos que tout énoncé portant sur une situation à venir porte la trace de la manière dont le locuteur se situe par rapport à elle sur le plan *épistémique* (le futur apparaît-il comme connu, connaissable ou, au contraire, impossible à déchiffrer?) et sur le plan de *l'action* (le locuteur considère-t-il qu'il est en position d'agir par rapport aux événements futurs ou au contraire qu'il lui est impossible d'influer sur ceux-ci?). Selon la posture adoptée sur l'axe épistémique, le locuteur construira tantôt une posture *agnostique* ou *prophétique*. Sur l'axe de l'action, celle-ci sera plutôt *agentive* ou *fataliste*.

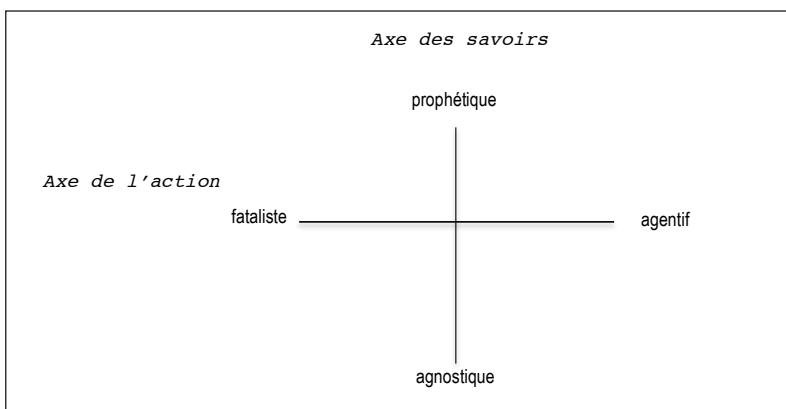


Figure 1 : Les postures préfiguratives
(adaptation de Scollon & Scollon, [2000])

Plus largement, le projet sous-jacent de Scollon et Scollon relève d'une approche critique du discours intéressée par les enjeux *politiques* des discours de décision, d'orientation ou de délibération. En effet, l'idée d'avenir implique de se représenter ce qui n'est pas encore advenu. D'un certain point de vue, l'avenir est donc relativement ouvert et potentiellement sujet à débat. Ces débats sont toujours des tentatives de projeter certaines configurations particulières d'événements dans le monde, de pré-former

en quelque sorte l'avenir (Gee, 1998). La question politique qui se pose dans ce contexte est dès lors la suivante : puisque les propositions émises à propos du futur ne sont pas falsifiables au moment de leur énonciation, qui a le pouvoir d'imposer certaines représentations plutôt que d'autres ? Et dans le cas de négociations collectives, quelles descriptions sont légitimées, par quels processus et avec quelles conséquences ?

Les situations d'orientation et de conseil sont à certains égards des situations similaires de micropolitiques. L'idéologie de l'activation, par exemple, n'indexe pas les mêmes futurs possibles pour le chômeur que les projets que l'on peut trouver dans le secteur de l'économie sociale³, souvent fondée sur une idéologie davantage émancipatrice. Dans les deux cas, la réinsertion professionnelle peut être visée de manière agentive et proactive, mais motivée par des raisons d'agir très différentes. Interroger les attitudes qui se déclinent dans l'exercice du travail est une porte d'entrée possible pour analyser comment ces idéologies se construisent dans l'interaction.

3. Actes directifs et pilotage stratégique de l'action

Une autre porte d'entrée pour analyser le travail des accompagnateurs est d'observer la façon dont leurs discours contribuent à légitimer ou au contraire à restreindre des lignes de conduite pour le bénéficiaire. De ce point de vue, l'exploration de données empiriques donne à voir qu'accompagnateurs et bénéficiaires font tout d'abord un important travail d'élaboration de scénarios au cours de leurs rencontres. Ce travail d'exploration consiste souvent à croiser les préférences du chômeur, ses compétences avérées et la réalité du marché du travail pour projeter un ensemble de choix possibles pour le bénéficiaire. Typiquement, deux formes de scénarios (de Jouvenel, 2004 : 77) apparaissent dans les situations de conseil. Les scénarios de type *exploratoire* permettent de défricher ce qui est possible, imaginable ou souhaitable pour le chercheur d'emploi, c'est-à-dire d'effectuer un inventaire des possibles (réalistes ou non). Les scénarios de type *stratégique* consistent à faire le tri parmi les scénarios imaginables pour ne retenir que celui ou ceux qui apparaissent réalistes ou souhaitables. À partir de là, le travail des conseillers consiste à clarifier, en accord avec le bénéficiaire, les étapes à mettre en œuvre pour réaliser le plan d'action envisagé. L'élaboration de scénario consiste ainsi tantôt à ouvrir l'avenir⁴ et à proposer des ressources pratiques et symboliques pour

3. Voir ci-dessous pour la description d'un tel projet.

4. Les travaux classiques en psychosociologie du travail ont bien montré l'importance de cette dimension, le chômage à long terme érodant souvent la capacité des acteurs à se projeter dans l'avenir (Jahoda, 1987).

aider le bénéficiaire à s'orienter dans sa recherche d'emploi. À d'autres moments, l'activité de conseil amène à refermer des pistes, à décourager certaines conduites ou certains parcours, dont on juge qu'ils ne sont pas porteurs pour le demandeur.

Quelle que soit la manière, le professionnel accompagne donc aussi le processus décisionnel du bénéficiaire. Même lorsque l'accompagnateur considère que son rôle est de laisser le bénéficiaire libre de ses choix, sa posture apparaît rarement neutre. Dans les situations de conseil, on constate, par exemple, que les accompagnateurs parfois « suggèrent », parfois « invitent », parfois « conseillent », etc. d'envisager telle stratégie, ou de prendre telle initiative⁵. Ces actes de langage n'ont pas tous la même force illocutoire, comme le note Vanderveken (1988). Par exemple, « suggérer » à quelqu'un de faire quelque chose est une tentative relativement faible sur le plan langagier d'enrôler cette personne dans l'action (p. 184); « insister » constitue déjà une manière plus forte et persistante de l'y engager, tandis qu'« exiger » d'elle d'agir d'une certaine façon constitue la forme la plus impérative de lui dire de faire quelque chose (p. 185).

Selon que le conseiller utilise une forme directive plutôt qu'une autre, l'énoncé crée en outre des possibilités de réponse différentes pour le bénéficiaire. Par exemple, lui « dire de faire quelque chose » ou l'« encourager vivement à le faire » lui laisse moins d'options de refus que simplement lui « suggérer » ou lui « demander » d'adopter un cours d'action particulier. Le point le plus important à noter est que le système de la langue oblige le conseiller à nécessairement choisir une forme lorsqu'il exprime son conseil. Cette forme est toujours porteuse d'une certaine position par rapport à la proposition évoquée. Le discours a donc une fonction performative d'orientation plus ou moins forte de l'action. « Accompagner » en ce sens revient à utiliser les ressources du langage pour mettre le bénéficiaire en action, le faire réfléchir, l'inviter à anticiper pour provoquer des émotions ou des prises de décisions. Il s'agit donc d'un instrument pratique et psychologique particulièrement efficace pour induire certaines conduites chez le bénéficiaire, même si celui-ci est toujours en position de refuser les « offres de sens » (Glady, 2008) qui lui sont présentées. Il peut lui aussi négocier les choix qui conviennent, présenter d'autres scénarios qui lui semblent viables, contester les offres qui lui sont faites, etc. dans le rapport dialogique qui s'instaure.

5. Dans ce travail sur les actes de langage, nous reprenons et élargissons ici les travaux de Mayen & Specogna (2005 : 203) qui ont les premiers proposé de travailler sur l'acte de langage « conseiller » dans des situations de conseil en gestion dans le domaine de l'agriculture.

Dans la suite de cet article, nous aimerions examiner plus précisément comment l'élaboration de postures préfiguratives particulières, construites au cours de l'exploration de différents scénarios, sert de base pour exercer l'activité de conseil et pour induire certains comportements chez un stagiaire en formation. L'analyse sera également l'occasion d'identifier certaines controverses qui surgissent à propos de l'accompagnement au cours de l'activité. Avant de procéder à cette analyse, nous présentons toutefois brièvement le contexte de l'enquête et la situation étudiée.

4. Contexte de l'enquête

Les extraits que nous avons choisis d'analyser constituent différents moments d'une trajectoire d'accompagnement enregistrés au cours d'une recherche effectuée dans un centre de formation que nous désignerons sous le pseudonyme d'« Horizons ». Avec son équipe de 25 employés, Horizons réalise quelque 52 000 heures de formation par an dans quatre filières (gros œuvre-maçonnerie, peinture et plafonnage, travaux forestiers, nettoyage). Ce centre, reconnu par la Région Wallonne, appartient au réseau des Entreprises de Formation par le Travail (EFT) en Belgique francophone, des entreprises qui intègrent les valeurs de l'économie sociale⁶. De type associatif, les EFT ont émergé dans le champ du travail social dans les années 1980⁷ et présentent la particularité de combiner activité économique véritable (avec production de biens et de services) et mission d'insertion/formation. Elles travaillent prioritairement avec des personnes menacées d'exclusion sociale et les plus en difficulté par rapport à une insertion professionnelle au sens strict. Par rapport aux politiques d'insertion des pouvoirs publics, elles mettent donc moins l'accent sur le taux de placement à l'issue de la formation que sur un objectif plus large de socialisation des personnes, d'insertion citoyenne et d'éducation.

L'enquête initiale a impliqué six mois d'observations ethnographiques et d'enregistrements audio et vidéographiques de différentes activités du centre (cours, chantiers, suivi et accompagnement des

-
6. Pour une description détaillée des origines et des modalités d'organisations des EFT en Belgique, voir Nyssen & Grégoire (2002).
 7. Comme le notent Nyssen & Grégoire (2002), au départ, les EFT se sont développées hors de tout cadre légal, avant d'être progressivement reconnues par les autorités publiques. Ce processus d'institutionnalisation a eu des effets en partie bénéfiques (législation et subsidiation des activités réalisées), mais le cadrage qui en résulte contribue aussi parfois à limiter l'autonomie de ces entreprises et leurs prises d'initiatives (les formations ne sont pas qualifiantes, elles restent à la merci de changement de politique des autorités publiques, et elles doivent souvent lutter pour que le taux de placement ne soit pas la seule mesure du succès et du financement de leurs activités).

personnes) et ne visait pas au départ la question spécifique de l'accompagnement (de Saint-Georges, 2003). Au cours de ce travail, une activité est cependant apparue centrale de ce point de vue : les « conseils pédagogiques ». Le rôle de ces conseils est de contribuer à épauler le stagiaire dans ses projets personnels en lui prodiguant aide et points de repère pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés. Leur particularité est de rassembler l'ensemble des professionnels en contact avec le jeune en formation (enseignants, moniteurs des chantiers, assistant social, responsable de la formation, responsable de l'insertion) au cours de temps d'accompagnement *collectif*. Cette situation est donc à certains égards atypique du point de vue de l'accompagnement, le colloque singulier entre un accompagnant et son bénéficiaire semblant être un format plus habituel de l'exercice du conseil. D'un point de vue méthodologique cependant, les débats collectifs observés se sont avérés un observatoire unique pour accéder à un discours qui reste habituellement invisible dans le secret du colloque singulier. Nous avons donc choisi d'analyser des extraits de ces conseils car ils permettaient de mettre en lumière certaines des controverses du métier, tout en étant représentatifs de l'activité d'accompagner « en train de se faire ».

5. La situation étudiée

Plus spécifiquement, la situation d'accompagnement que nous examinerons ici concerne Barry, un jeune père de famille qui a choisi de se reconvertis au métier de plâtrier après de nombreuses années dans le secteur de l'hôtellerie. Après des débuts très encourageants, son projet de reconversion vient buter contre un obstacle de taille : des problèmes de santé récurrents (bras droit qui enflé, maux de dos répétés) l'amènent à de fréquents arrêts maladie. Les différents intervenants qui encadrent Barry l'encouragent à consulter un médecin mais Barry s'y refuse, relevant que sa santé relève de la sphère privée. Au bout de quelques mois sans amélioration, des questions émergent : comment l'amener à se responsabiliser par rapport à sa santé et à débloquer la situation ? Quelles sont les possibilités pour lui de retrouver un emploi s'il ne cherche pas à résoudre son problème ? Pour les accompagnateurs, son projet professionnel risque d'être mis en péril s'il est incapable de tenir dans le travail.

Les extraits retenus sont issus de deux rencontres successives, chacune s'étant produite à un mois d'intervalle. La première rencontre est un conseil pédagogique ordinaire. Les participants à ce conseil sont : MF, la responsable de formation sur le plan pédagogique ; T, l'assistant social du centre ; W, le tuteur formateur du jeune sur les chantiers ; JP, le chef

d'atelier responsable de l'ensemble de la formation pratique et P et F, respectivement professeurs de mathématiques et de français, qui donnent des cours de remises à niveau dans ces branches. Le stagiaire est lui-même absent de cette première séance (les formés sont invités à participer aux conseils mais ils le font rarement). La seconde situation est extra-ordinaire. Elle reprend les mêmes acteurs (sauf les deux enseignants des cours généraux) mais a été convoquée par les stagiaires eux-mêmes pour discuter de ce qui a été dit lors du premier conseil et des rapports d'évaluation qu'ils ont reçus à la suite de celui-ci. À cette seconde réunion, quatre stagiaires sont donc présents même si notre attention portera exclusivement sur les échanges avec et autour de Barry.

Le cas de Barry nous semblait intéressant à relever. En effet, les débats à son propos sont à la fois tout à fait typiques des négociations et délibérations qui ont lieu habituellement dans le cadre des conseils pédagogiques. Les intervenants cherchent des pistes individualisées par rapport à une situation toujours singulière. Mais le fait que Barry « résiste » aux propositions des accompagnateurs la rend aussi unique, les obligeant à s'interroger sur leur rôle et sur les limites de leur travail. Ces extraits offrent donc un matériau riche pour l'analyse car la démarche même d'accompagner y est explicitement discutée.

6. Analyse des extraits

6.1. Un paradoxe initial: l'accompagnement empêché⁸

La situation débattue dans les deux réunions est celle décrite à l'instant: comment parvenir à ce que Barry solutionne un problème de santé qui l'empêche de déployer la même énergie au travail tous les jours? La responsable de formation résume au début de la réunion ce problème de la manière suivante⁹:

(1) « c'est mon problème et vous ne pouvez rien y faire »

MF: 1. c'est vraiment un problème hein (xxxxx) [...]

2. le problème de-

3. de résistance. [...]

4. donc en décembre [...] on avait fait le topo et euh

5. Barry à ce moment-là s'était très fort braqué [...]

6. il avait dit euh . c'est mon problème . je le gère . et et pas question
(xxxxxxxx) euh

7. donc manifestement il ne veut pas qu'on interfère là-dedans

8. et il n'est pas du tout décidé de se prendre en main.

9. le message qu'on avait fait c'était dire euh.

8. J'emprunte cette expression à Filliettaz (2009).

9. Les conventions de transcription sont présentées en annexe.

10. « c-c'est ta vie nous on ne peut rien faire de plus mais »
11. (et alors le message)
12. (il) avait été très clair hein en décembre (xxxx) « ta formation dépend de ça.
13. donc arriver à donner en continu avec autant d'énergie un jour après l'autre . augmenter ta capacité [...] »
14. et à ça il avait répondu si je résume..
15. « c'est mon problème et vous pouvez rien y faire vous quoi hein »
16. c'est ça hein ?

Cet extrait illustre d'emblée une situation d'accompagnement paradoxale. D'une part, le type de problème de santé rencontré par Barry pourrait rendre l'emploi de plâtrier potentiellement inaccessible pour lui. Selon sa gravité et la possibilité ou non de se soigner, il pourrait mettre directement en question son projet de reconversion professionnelle. D'autre part, le stagiaire refuse de s'informer sur la gravité du problème ou sur les démarches médicales qui pourraient ou non être entreprises pour réagir à ce problème. Les accompagnateurs sont ainsi doublement empêchés dans leur activité d'accompagnement. S'ils considèrent leur rôle comme celui d'amener vers un retour à l'emploi, ils sont confrontés aux limites physiques du stagiaire. S'ils estiment que leur fonction est de responsabiliser le stagiaire à prendre soin de sa santé, ils sont confrontés à la demande de non-ingérence du stagiaire dans des questions qu'il considère d'ordre privé (cf. l. 6. « il avait dit euh. c'est mon problème. je le gère. et et pas question (xxxxxxxxx) euh »; l. 7. « donc manifestement il ne veut pas qu'on interfère là-dedans »; l. 8. « et il n'est pas du tout décidé de se prendre en main »). Ils se trouvent dans la position difficile de devoir accompagner (l'objectif de la réunion est de donner au stagiaire un feedback sur son travail ainsi que de lui suggérer des domaines dans lesquels il peut progresser) sans avoir la possibilité de le faire (ils ont déjà épuisé la possibilité de lui transmettre un message et reçu une réponse négative par rapport à celui-ci) (cf. l. 9-15). Dans ce contexte, une question se pose alors : comment le collectif peut-il et va-t-il exercer son travail ?

6.2. L'exploration de scénarios

L'activité discursive qui se met en place à l'énoncé des termes du problème est tout d'abord une activité d'exploration de champs de possibles à travers l'élaboration de différents scénarios. Nous en explorerons quatre parmi ceux évoqués. Le premier scénario consiste à projeter ce qui pourrait advenir au stagiaire s'il venait à trouver un emploi dans son nouveau domaine de formation sans avoir résolu son problème de

santé. Ce scénario est évoqué par W, plâtrier de profession et formateur de terrain de Barry, de la manière suivante :

Scénario 1. L'engagement chez un patron

(2) « il ira chez quel patron après? »

- W: 1. (au niveau) professionnel ce sera plus dur
- 2. ça c'est
- 3. y'a rien à faire.
- 4. mais ici ça va l'amener à avoir d'autres problèmes et des problèmes réels (xxxx) qu'il a maintenant.
- MF: 5. qu'est-ce que tu veux dire?
- W: 6. ben . bon . il aura besoin de son salaire et tout
- 7. (maintenant on commence à travailler)
- MF: 8. ah oui.
- W: 9. (à se faire distancer) ce sera (xxxx)
- 10. ce sera marqué sur un bout de papier
- 11. et puis voilà
- 12. manque de résistance
- 13. il ira chez quel patron après?

Dans ce scénario, W présume que Barry a trouvé du travail dans le champ professionnel visé et déroule une image de cette situation pour en explorer les conséquences concrètes. En déroulant cette image, W adopte une posture préfigurative particulière. Si l'on reprend les termes proposés par Scollon & Scollon (2000), elle pourrait être qualifiée de *prophétique* et *fataliste*. Tout d'abord, le futur envisagé est présenté comme « connu », comme l'atteste l'emploi du futur simple (l. 1. « (au niveau) professionnel ce sera plus dur » ; l. 6. « ben . bon . il aura besoin de son salaire et tout » ; l. 10. « ce sera (xxxx) ce sera marqué sur un bout de papier »). Le formateur se base sur son expérience du milieu pour extrapoler la situation future de Barry. La posture du formateur est ensuite également « fataliste ». Il considère qu'il n'y a pas d'alternative au scénario qu'il expose (l. 3. « y a rien à faire ») ; si Barry est incapable d'exécuter son travail avec le même rendement tous les jours, aucune circonstance ne pourra surgir pour venir mitiger la situation. Enfin, le scénario est présenté comme potentiellement défavorable, risquant de ramener Barry à une situation de chômage (l. 13. « il ira chez quel patron après? »). Toutes ces raisons (la réalité du milieu professionnel et le risque de perte d'emploi) amènent les accompagnateurs à souhaiter poursuivre leur travail d'accompagnement même s'il n'y a pas de demande de la part de Barry qu'ils le fassent (voir même si le bénéficiaire refuse ici d'être accompagné).

Scénario 2. Mettre fin à la formation

Le deuxième scénario évoqué dans l'échange est à nouveau de type exploratoire. Il est proposé par le professeur de mathématique, P, qui s'interroge sur le sens de garder Barry en formation si celle-ci n'a que peu de chances de déboucher sur un emploi. Dans l'échange, F, le professeur de français, MF, la responsable pédagogique et JP le responsable d'atelier interviennent également :

(3) « on a jamais mis quelqu'un à la porte parce qu'il avait des problèmes »

P: 1. dites j'voudrais poser une question [...]

2. ici dans sa can-

3. dans le cadre de sa formation

4. est-ce que ce serait un handicap tel qu'on dise « ben

5. écoutes non tu (xxxx) »

6. c'est des questions qu'je pose hein parce que

7. théoriques quoi hein.

MF: 8. humhm.

P: 9. voyez ce que je veux dire?

10. ce qui se passe en entreprise est-ce que nous à la longue si jamais
c'est- c'est trop fort quoi =

F: 11. oui.

P: 12. = euh euh est-ce que ce serait un motif malgré toute la sympathie
qu'on a pour lui de lui dire « écoutes si tu- ça-ça va pas quoi. »

? : 13. mais non !

P: 14. je demande c'est une question que je pose est-ce que ça pourrait
être ça?

MF: 15. on n'a jamais mis quelqu'un à la porte parce qu'il avait des problèmes
(xxxx)

P: 16. mais mis à la porte je n'ai- je ne dis pas !

MF: 17. mais ça- ça revient au même quoi (xxxx) sa formation
[...]

JP: 18. y a un an qu'il est ici et- et travaille

19. et tu vas lui dire «écoutes euh à cause de ta santé on ne te- veut plus?»

P: 20. oui ben oui oui c'est une question que je posais hein voilà

MF: 21. non non . [...]

JP: 22.(quitter sa formation peut-être la la brosser) et puis après hein qu'il
tire ses plans comme on dit hein.

Le scénario qui propose de mettre un terme à la formation de Barry n'est évoqué qu'avec beaucoup de précautions rhétoriques. Il est évoqué tout d'abord sous forme de question (l. 1. « dites je voudrais poser une question » ; l. 6. « c'est des questions qu'je pose hein parce que » ; l. 14. « je demande c'est une question que je pose est-ce que ça pourrait être ça? »). Il est présenté comme un cas de figure théorique et non comme une proposition en soi (l. 6-8. « c'est des questions que j'pose hein parce

que » « théoriques quoi hein»). L'idée de mettre fin à la formation de Barry n'est jamais non plus évoquée explicitement par P. ce qui permet de réfuter le scénario lorsqu'un des membres du groupe le rejette (l. 15. « on a jamais mis quelqu'un à la porte parce qu'il avait des problèmes » ; l. 16. « mais mis à la porte je n'ai- je ne dis pas ! »). Le scénario est de surcroît jugé irrecevable par plusieurs membres du groupe. Un participant le rejette d'emblée (l. 13. « mais non ! ») et un autre décrit pourquoi il lui semble non envisageable (l. 18. « y'a un an qu'il est ici et- et travaille » ; l. 19. « et tu vas lui dire "écoutes euh à cause de ta santé on ne te- veut plus?" »). Ces réactions négatives amènent donc à abandonner le scénario.

Plus largement, cet échange présente l'intérêt de mettre en lumière la difficulté à discuter des limites de l'accompagnement. Cette difficulté est perceptible dans le nombre de précautions oratoires prises par P pour l'énoncer. Elle est visible également dans les réactions exprimées par rapport à ce scénario par divers membres du collectif. L'échange semble donc illustrer que, pour une partie des participants, il est impossible de démissionner de la posture d'accompagnement même lorsqu'on est mis dans la situation paradoxale de ne pas pouvoir le faire (parce que la situation n'offre aucune solution visible et rapide et parce que les seules actions envisageables par le groupe sont refusées par le bénéficiaire). Il constitue par ailleurs une manière pour le groupe de clarifier son activité : un accord se dessine sur le fait qu'avoir des problèmes n'est pas un motif pour mettre quelqu'un à la porte (l. 15), que le fait d'avoir poursuivi une formation pendant près d'un an empêche d'y mettre fin du jour au lendemain (l. 18-19), et que laisser quelqu'un seul devant l'obstacle n'est pas une option pour le groupe (l. 22).

Enfin, l'extrait est intéressant à analyser du point de vue des postures préfiguratives. Dans le premier scénario, W évoquait les exigences patronales pour construire une posture prophétique et fataliste (pas de futur professionnel pour Barry s'il ne se soignait pas). C'est donc le point de vue de la demande et de l'employeur qui était adopté pour formuler un conseil. P de son côté évoque plutôt avec ses interrogations la question de l'action sur l'offre. Son fatalisme semble concerner la capacité d'Horizons à former Barry. Il semble interroger le sens de l'acte de former quelqu'un qui n'est plus en mesure d'apprendre, indépendamment même du marché du travail.

Scénario 3. Imposer que le stagiaire se soigne

Une troisième option envisagée par le groupe consiste à explorer la possibilité d'obliger le stagiaire à prendre sa santé en main. À ce stade, le scénario est toujours exploratoire. Cette proposition est énoncée par

l'assistant-social, T et fait l'objet d'une controverse. Le travail des accompagnateurs doit-il être une activité d'aide à la décision sans décider à la place de la personne? Ou bien ont-ils une mission de prévention de l'échec si celui-ci semble programmé d'avance?

(4) « oui mais nous on est dans un cadre où on peut aussi imposer quelque chose »

T: 1. oui mais nous on est dans un cadre où on peut aussi imposer quelque chose

JP: 2. imposer?

3. on n'a jamais rien imposé à personne d'ailleurs

T: 4. mais si. on impose quand même certaines choses à certaines personnes

5. on leur impose des cours on leur impose=

JP: 6. ouais on

T: 7. = cer- certaines choses donc

8. donc par rapport à

9. à son projet professionnel

10. j'trouve qu'y qu'y a des choses qu'on peut imposer.

11. et ça c'est vrai pour

12. c'est un aspect des choses qu'il faut qu'il fau:t

JP: 13. (c'est atteindre) à sa vie privée.

P: 14. non . hein . si ça si ça a des répercussions

T: 15. c'est atteindre à sa vie professionnelle

P: 16. = si ça- si ça a des répercussions ..

17. sur l'aspect pro- euh

18. formation et professionnel

19. c'est pas seulement une atteinte à sa vie privée hein dans ce cas-là
[...]

20. = le patron va pas aller par quatre chemins lui

21. or nous nous d-devons précéder et peut-être

22. je ne sais pas moi je ne vois pas clair je ne vois pas clair

JP: 23. mais je ne dis pas

P: 24. on lui a déjà conseillé fortement

25. on l'a averti fortement

26. euh

T: 27. et on ne peut rien faire d'autre hein

P: 28. ou alors c'est (xxx)

T: 29. ou alors bon à la limite ne nous posons plus la question quoi.

JP: 30. c'est bon on le sait bien

T: 31. voilà c'est tout ça ne pose pas de problème.

La controverse professionnelle évoquée ici porte sur deux aspects du travail d'accompagnement: 1) où s'arrête l'accompagnement (peut-il porter sur autre chose que des questions professionnelles)? et 2) jusqu'à quel point l'accompagnateur peut-il influencer les actions du bénéficiaire (doit-il se

borner à conseiller ou peut-il imposer)? Différentes postures sont déclinées tandis que le collectif s'interroge sur ce qui est acceptable dans la relation professionnelle d'accompagnement pour arriver à un déblocage de la situation. L'assistant social, T, justifie l'autorité à piloter l'activité d'autrui par le fait d'être dans un contexte institutionnel particulier (l. 1. « oui mais nous on est dans un cadre où on peut aussi imposer quelque chose »). Cette position est immédiatement contestée par le chef d'atelier JP qui note que poser de telles exigences n'est pas conforme à la politique habituelle du centre (l. 2-3. « imposer? » « on n'a jamais rien imposé à personne d'ailleurs »). À cela l'assistant social rétorque qu'il existe des antécédents (l. 4. « mais si . on impose quand même certaines choses à certaines personnes » ; l. 5. « on leur impose des cours on leur impose »). Les deux interlocuteurs s'opposent ensuite sur la question de l'ingérence. JP considère que réaliser l'acte d'imposer à Barry de se soigner est une atteinte à la vie privée du stagiaire (l. 13. « (c'est atteindre) à sa vie privée »). T situe l'enjeu au niveau de la vie professionnelle (l. 15. « c'est atteindre à sa vie professionnelle »). Ce point de vue est aussi repris par P, l'enseignant de mathématiques (l. 16-19. « si ça- si ça a des répercussions... sur l'aspect pro-euh formation et professionnel c'est pas seulement une atteinte à la vie privée hein dans ce cas-là »). Encore une fois, le futur professionnel de l'apprenant est évoqué comme motif pour justifier l'ingérence potentielle (l. 20-21. « le patron va pas aller par quatre chemins lui » ; « or nous nous de-devons préceder et peut-être»).

Au fil de l'échange, les gestes de l'accompagnement sont mis en débat et examinés sous plusieurs angles. Au final, une incertitude sur la décision à prendre demeure (P l'exprime en déclinant une posture préfigurative agnostique : l. 22. « je ne sais pas moi je ne vois pas clair, je ne vois pas clair ») et le choix entre une posture proactive ou plus ou moins attentiste n'est pas tranché. La décision d'augmenter la puissance dans la force illocutoire des messages renvoyés (conseil, avertissement, imposition) n'est pas prise et une position fataliste se dessine alors (l. 27. « et on ne peut rien faire d'autre hein » ; l. 29 : « ou alors bon à la limite ne nous posons plus la question quoi »). La question de déterminer l'action d'accompagnement qui convient reste ouverte, comme le montre la suite de l'échange.

Scénario 4. Renvoyer le message au stagiaire

(5) « on doit bien l'aider quand même »

MF: 1. mais maintenant comment est-ce qu'on peut agir le plus adéquatement possible pour euh

JP: 2. (ouais) il faut pas y aller par 4 chemins il faut y aller tout droit.

MF: 3. c'est-à-dire?

- JP: 4. ben faut lui dire carrément (xxxx)
- MF: 5. ah oui.
6. mais on lui a déjà dit hein.
- JP: 7. eh ben.
- MF: 8. plus clair que ça on ne sait pas être.
- W: 9. moi-même je lui ai répété.
- JP: 10. et bien c'est tout hein.
11. qu'est-ce que tu veux faire?
- MF: 12. oui, je ne sais pas non plus.
- [...]
- P: 13. si W lui a dit clairement
- MF: 14. oui mais on ne sait pas (xxxx)
- P: 15. = si toi tu lui as dit
16. si on lui a dit tous hein
- JP: 17. (si tout le monde l'a dit xxxx)
18. on doit bien l'aider quand même.
- MF: 19. il- il est tellement braqué là dessus que

À ce stade, le groupe semble avoir épuisé toutes les options auxquelles il peut penser. Une double posture est énoncée par rapport à la ligne de conduite à adopter : fataliste (l. 10. « et bien c'est tout hein » ; « qu'est-ce que tu veux faire? ») et agnostique (l. 12. « oui je ne sais pas non plus »). Sur l'axe de l'action les possibilités d'agir semblent avoir été toutes explorées sans que le collectif ne puisse se résoudre cependant à ne rien faire (l. 18. « on doit bien l'aider quand même »).

6.3. La prise de décision

À la fin de l'échange, deux options finissent par être retenues, qui constituent les deux scénarios stratégiques qui vont être adoptés. La première option est de continuer à faire passer un message. Cependant, plutôt que d'aller crescendo dans la force illocutoire des messages envoyés (par exemple imposer plutôt que conseiller ou avertir), c'est le levier de la répétition qui est choisi pour produire un changement d'attitude chez le stagiaire (redire l'information aussi souvent et longtemps que nécessaire) :

- (6) « je suis assez d'accord de dire renvoyons-lui à chaque fois »

- MF: 1. = donc maintenant on peut se dire effectivement ça va être récurrent
2. je suis assez d'accord de dire renvoyons-lui à chaque fois.
3. ne mâchons pas nos mots
4. soyons très clairs dans les messages qu'on renvoie
5. je souhaite qu'à un moment donné le déclic se fasse.
6. mais mais je crois
7. plus que ça
- [...]

8. donc notre position clairement c'est de le laisser suivre sa route.

T: 9. oui.

MF: 10. de lui renvoyer le message chaque fois qu'on peut

T: 11. oui

MF: 12. et de- de l'aider à ce qu'un déclic puisse se faire de prendre sa santé en main quoi.

MF: 13. alors on va se mêler de nos oignons, mais c'est nos oignons aussi que de lui renvoyer

JP: 14. que de lui renvoyer

MF: 15. de lui renvoyer tout le temps le message

F: 16. chaque fois le message

Sur le temps de l'échange, l'objectif s'est aussi transformé. Dans le premier extrait (extrait 1), l'enjeu était de parvenir à ce que Barry prenne sa santé en main. Devant l'apparente impossibilité de le faire, dans l'extrait (6), l'enjeu s'est déplacé. Il consiste à présent à « espérer que le déclic se fasse ». Pour produire ce déclic, les accompagnateurs s'accordent sur l'idée de renvoyer de manière répétée un message identique : l'avertissement quant aux difficultés qui attendent Barry s'il ne résout pas son problème. De cette façon, le groupe parvient à une solution censée permettre d'éviter l'ingérence (l. 8. « donc notre position clairement c'est de le laisser suivre sa route ») tout en constituant néanmoins une forme d'action qui rend possible l'activité d'accompagnement (l. 13. « alors on va se mêler de nos oignons mais c'est nos oignons aussi que de lui renvoyer » ; l. 15. « de lui renvoyer tout le temps le message »).

La seconde action pour laquelle le collectif opte est de ne pas accorder à Barry d'augmentation de salaire pour la période à venir. Les stagiaires touchent en effet le chômage, mais reçoivent aussi un défraiement complémentaire pour leur travail à Horizons. Ce défraiement peut aller croissant au fur et à mesure de leur progression dans la formation. Il agit comme une sorte de stimulation ou de récompense pour les stagiaires :

(7) « on l'oblige sans l'obliger voilà »

MF: 1. et il est à 130.

2. euh

3. est-ce qu'on veut bouger quelque chose à ça?

[...]

?? : 4. (tant qu'il ne se soigne pas)

5. [rires]

MF: 6. oui c'est ça.

7. mais non, mais c'est vrai hein.

8. (xxxx) il faut être très cohérent.

JP: 9. on va- on va vraiment finir par l'obliger.

MF: 10. mais oui, mais je crois que ce sera plus

11. effectivement plus efficace donc on est- on est bien d'accord que
 12. statu quo quoi hein.
- JP: 13. on l'oblige sans l'obliger voilà
14. [rires]

Au cours de l'échange, des positions sont proposées, argumentées, et négociées. Différents scénarios entrent en compétition sans qu'aucun semble tout à fait satisfaisant. En l'absence d'un plan qui ferait consensus, un accord s'établit. Il s'agira de répéter l'information et de donner des signaux tangibles que des progrès sont à faire (via par exemple la question de l'augmentation). Au final, même si le collectif n'a pas ratifié l'idée d'imposer une ligne de conduite à Barry, il semble cependant que différentes sortes d'action sont imaginées pour amener Barry à se responsabiliser par rapport à sa santé (l.13. « on l'oblige sans l'obliger » comme le résume bien JP). Des discours et des actions sont utilisés pour préfigurer une certaine trajectoire du stagiaire, considérée comme préférable (se soigner maintenant, plutôt que de se faire licencier par un patron plus tard).

À la suite de ce conseil, la responsable pédagogique rédige un rapport synthétisant la discussion et reprenant certains aspects de celle-ci. Le document spécifie: « nous pensons qu'il est important que tu prennes en main ta vie et ta santé, mais cette décision t'appartient, nous pensons qu'il sera difficile pour toi de te stabiliser dans un travail si tu ne solutionnes pas ce problème de résistance ». Par ailleurs, Barry est informé qu'il n'aura pas d'augmentation. C'est ce deuxième point qui provoque une réaction de sa part et l'amène avec d'autres stagiaires à convoquer une réunion de discussion. La rencontre dure une heure et est riche et foisonnante. Nous nous bornerons à en évoquer deux passages. Ils rendent visible le point de vue de Barry sur sa trajectoire future et la manière dont les accompagnateurs se mettent à l'écoute de ce point de vue.

6.4. Le point de vue du bénéficiaire

Barry semble projeter son avenir professionnel dans une direction fort différente de celle préfigurée dans le discours des accompagnateurs. Nous le découvrons dans l'extrait (8) ci-dessous :

- (8) « j'ai peut-être l'intention de revenir en peinture... mais est-ce que je suis obligé de venir vous le dire ici? »

- B: 1. oui mais
2. ce qui se passe chez moi ça ne regarde pas Horizons ici
[...]

3. j'ai dit à ma femme
4. euh
5. je vais tirer
6. jusqu'à la fin de ma formation pour moi pouvoir me soigner
7. j'aurai un an
8. et après ça j'ai peut-être l'intention de revenir
9. en peinture.

MF: 10. oui.

B: 11. bon.

12. elle est tout à fait d'accord

13. mais est-ce que moi je suis obligé de venir vous le dire ici?

14. non.

MF: 15. pas du tout

(xxxxx)

B: 16. ç-ç-ça me regarde moi.

On constate dans l'extrait que Barry s'est lui aussi interrogé sur ce qui pouvait advenir. Il a cependant opté pour un autre scénario que ceux explorés au cours du premier conseil pédagogique. Le scénario qui lui semble à la fois le plus réaliste et souhaitable présente une chronologie différente : il pense poursuivre sa formation jusqu'à son terme (posture prophétique : l. 5-6. « je vais tirer jusqu'à la fin de ma formation ») ; il a l'objectif de se soigner (l. 6. « pour pouvoir me soigner »). Le futur à long terme est plus incertain. Il envisage de revenir en formation plus tard (posture probabiliste, l. 8-9. « et après ça j'ai peut-être l'intention de revenir en peinture »). À travers ce scénario, Barry semble avoir déjà accepté qu'une reconversion dans le domaine du plafonnage sera difficile. Son projet de retour à l'emploi n'apparaît plus prioritaire. Il réitère aussi sa demande de non-ingérence (l. 13 : « mais est-ce que je suis obligé de venir vous le dire ici ? ») tout en faisant preuve de transparence et en dévoilant son scénario.

6.5. La liberté du choix ou l'autonomie contrainte

Par la suite, l'interaction se poursuit longuement. Barry exprime à plusieurs reprises ses regrets de ne pas avoir reçu d'augmentation. Il répète aussi qu'il considère sa santé comme de son ressort. La responsable pédagogique ne s'y oppose pas et lui renvoie donc la responsabilité de ses choix. Examinons comment cette responsabilisation se construit :

(9) « on n'oblige personne, que ce soit clair »

MF: 1. moi je crois que c'est un choix qui t'appartient Barry
 2. je voudrais que tu entandes ce qu'on dit

3. que tu ne te braques pas uniquement sur la question de l'augmentation.

B: 4. ben c'est ça que vous me demandez aussi hein
5. c'est de me soigner.

MF: 6. d'abord on ne te demande pas.
7. c'est toi qui décides de venir en formation

B: 8. vous suggérez
9. que j'aille me soigner.

MF: 10. on fait le point sur ton- sur ta progression
11. sur ton évolution.
12. on ne demande rien
13. c'est toi qui as demandé de venir.
14. on n'a pas été te chercher d'accord?

B: 15. non non (xxxxx)

MF: 16. c'est un choix.

B: 17. je suis bien content
18. j'ai bien appris

MF: 19. et nous-
[...]

MF: 20. et en faisant ça on te dit
21. tu prends ou tu prends pas
22. on n'oblige personne.
23. que ce soit clair.
24. on ne demande pas que tu te soignes.
25. on dit si tu veux arriver à trouver un boulot
26. solutionnes ton problème de résistance
27. prends les choses en main.
28. à la limite on n'aurait même pas dû parler de cette affaire de santé
29. on aurait dû juste dire prends les choses en main pour solutionner ton problème de résistance
30. mais on ne t'oblige pas à aller voir un médecin
31. c'est ton choix, c'est ta vie
32. et on veut que vous appreniez ça aussi à Horizons . à vous prendre en main.
33. sans qu'il y ait quelqu'un qui dise tu dois faire ça.
34. comme on dit tout le temps à l'école.
35. okay?
36. quand tu dis j'en parle avec ma femme c'est elle que-
37. qui est concernée en premier lieu okay
38. mais tout à fait t'as raison
39. c'est clair
40. prends-la en main si c'est ton choix
41. de-de te soigner après
42. fais-le.
43. soigne-toi après
44. surtout fais-le.
45. d'accord?

- 46. mais tu dois faire un choix parce que toi tu le décides.
- 47. et pas parce que nous on te demande quelque chose.
- 48. on ne te demande pas nous on te guide.
- 49. on te donner des balises
- 50. que tu suis ou que tu ne suis pas.
- 51. c'est ton choix. ..
- 52. et si c'est ton choix maintenant que ça ne vaut plus la peine parce que tu n'es pas augmenté maintenant c'est ton choix d'arrêter okay on le respecte ce choix.

Ce dernier échange est intéressant à plusieurs niveaux. Tout d'abord, on constate que si le discours tenu par la responsable pédagogique est présenté comme un discours du choix et de l'autonomie à plusieurs reprises (par exemple, l. 1. « c'est un choix qui t'appartient Barry » ; l. 22. « on oblige personne » ; l. 32. « et on veut que vous appreniez ça aussi à Horizons, à vous prendre en main » ; l. 33. « sans qu'il y ait quelqu'un qui dise tu dois faire ça. » ; l. 34. « comme on dit tout le temps à l'école » ; l. 51. « c'est ton choix »), ce discours est plutôt perçu par Barry comme un discours d'« autonomie contrainte ». Il a l'impression que l'absence d'augmentation est une forme de sanction pour lui faire adopter une certaine ligne de conduite (l. 4. « ben c'est ça que vous me demandez aussi hein c'est de me soigner »). Au cours de l'interaction, la responsable de formation réfute à plusieurs reprises avec force cette interprétation. Lorsque Barry déclare qu'il a l'impression qu'on lui demande de se soigner, elle répond qu'il n'y a pas de demande (l. 6. « d'abord on ne te demande pas » ; l. 7. « c'est toi qui décides de venir en formation »). Il reformule alors la proposition (l. 8. « vous suggérez que j'aille me soigner »). Cette reformulation met le doigt sur l'ambiguité vécue par le stagiaire : celle d'avoir l'impression qu'on lui impose quelque chose (une demande laisse moins d'options qu'une simple suggestion) tout en n'ayant pas le droit de le dire. Enfin, la séquence met en lumière la conception de l'accompagnement de la responsable de formation : les décisions sont à prendre *in fine* par le bénéficiaire, le rôle des accompagnateurs est de « guider » et de « donner des balises » et non de « demander » ou d'« exiger ». Dans ce dernier extrait, on voit bien le côté paradoxal de la dimension performative et inductive du conseil. Laisser le choix à Barry de ses actions lui apparaît comme une ultime manière de l'amener quelque part où il n'a pas nécessairement choisi d'aller.

7. Discussion conclusive

Bien d'autres éléments seraient sans doute à relever dans les extraits examinés. Ils nous semblent cependant déjà permettre de proposer quelques points de repère pour déchiffrer l'activité sociale d'accompagner. En conclusion, nous revenons donc sur certains éléments clés de l'analyse pour en souligner des points saillants.

Dans cette étude, nous avons cherché à explorer une pratique sociale – l'accompagnement des transitions professionnelles. Nous l'avons fait en partant de l'analyse d'une situation singulière, en faisant l'hypothèse que son analyse pouvait s'avérer éclairante, par contraste ou par similitude, avec d'autres situations relevant du même type.

L'enquête réalisée nous a menée à sortir quelque peu des cadres traditionnels. En effet, au lieu de l'examen d'un colloque singulier, notre attention a porté sur une situation d'accompagnement collective; plutôt que d'analyser des discours de professionnels portant *sur* leur travail, nous avons cherché à saisir l'accompagnement *dans* la dynamique même de son accomplissement (Fillietz & Brockart, 2005 : 9). Enfin, notre attention a porté sur un contexte institutionnel particulier, relevant du secteur associatif, c'est-à-dire dans ce cas-ci moins concerné par le placement et l'insertion professionnelle *stricto sensu* que par la socialisation et l'autonomisation plus globale de la personne en formation.

En dépit du caractère atypique de la situation étudiée, cette brève étude de cas nous permet d'entrevoir plus finement quelques traits caractéristiques du travail d'accompagnement des transitions sur le plan langagier, du moins tel qu'il s'exprime dans ce contexte.

Le cas de Barry nous semble tout d'abord mettre en évidence l'important travail d'analyse, d'anticipation et de prévention qui est au cœur de l'activité des accompagnateurs. Les fonctions de ces activités sont multiples : lever des blocages psychologiques, prévenir de possibles échecs ultérieurement, soutenir le jeune, l'inciter à la responsabilisation, lui fournir des options et des choix. Le travail d'accompagnement consiste autant à projeter des conduites possibles qu'à éliminer celles qui semblent non souhaitables et non现实istes. Les débats autour de la situation de Barry nous montrent ensuite à quel point le travail des accompagnateurs est un travail situé et contingent. Il s'effectue largement *on-line* et a un caractère négocié. Les postures d'accompagnement qui s'imposent relèvent d'une transaction entre les différents participants et le bénéficiaire pour parvenir à un accord qui fasse sens et qui fasse consensus. En ce sens, il n'existe jamais de posture d'accompagnement « toute faite », ce qui rend ce travail complexe, aléatoire mais aussi profondément dynamique et ouvert.

L'analyse fine des actes performatifs nous fait également mieux prendre conscience des responsabilités portées par les accompagnateurs. En situation d'incertitude, il est difficile de prédire si une conduite s'avérera payante ou pas sur le long terme. Or, malgré cette incertitude, qu'ils le veuillent ou non, les accompagnateurs sont constamment en train de participer à des processus décisionnels. Au travers même des formes du discours qu'ils emploient, ils sont toujours en train d'induire des choix. Cette réalité explique peut-être en partie la prudence qui est souvent de mise chez les accompagnateurs et la propension à euphémiser dans le rapport à l'intervention sur autrui dans le travail social, déjà pointée par Chabrol (1994).

Par ailleurs, le cas de Barry nous semble permettre aussi d'illustrer un dilemme de l'accompagnement qui s'exprime assez clairement ici. La philosophie de l'accompagnement préconisée à Horizon est une idéologie de l'autonomisation des individus. Face à un marché de l'emploi relativement fermé pour les publics que l'organisation vise, Horizons prône de remettre au centre l'individu, ses désirs et ses intentions, et de l'amener à devenir acteur de son propre parcours. Le cas de Barry semble cependant venir contredire ce discours institutionnel. En situation de risque, il a évalué ses options et décidé d'une ligne de conduite (finir sa formation puis revenir plus tard pour en recommencer une autre). Cette décision montre tout à la fois sa faculté d'auto-détermination et sa capacité de rebond face au problème qui l'affecte. Par ailleurs, il a élaboré lui-même son propre scénario, en définissant la voie qui lui semblait la plus réaliste et conforme à ses désirs. Au travers de toutes ces décisions, Barry démontre précisément cette capacité à se déterminer et à prendre son autonomie, comme il est attendu de lui. Le collectif a cependant des difficultés à reconnaître cette auto-détermination et on peut se demander si, tout en voulant développer autonomie et responsabilisation chez Barry, il n'est pas au contraire en train d'accentuer la dépendance du stagiaire à l'égard du système de formation. Cet exemple nous rappelle le curieux paradoxe qui consiste à vouloir développer de l'autonomie en contexte de dépendance et d'accompagnement. Plus largement, il permet de souligner combien le travail des professionnels de l'accompagnement oscille entre deux normes. D'une part, l'accompagnateur est celui qui ne doit pas juger, faire acte d'autorité, imposer (il doit laisser l'individu libre de ses choix). D'autre part, on dirait bien que l'« accompagnateur ne peut pas ne pas accompagner » (pour adapter la célèbre formule de Bateson). Il doit bien « faire quelque chose ». Cette tension entre deux postures contra-

dictoires amène dans le cas présent à une curieuse forme de résolution qui consiste à « enjoindre au stagiaire d'agir librement », ce qui est vécu par lui comme l'expression d'une « autonomie contrainte ».

Dans ce travail, nous n'avons fait qu'esquisser les contours d'un cadre interprétatif pour l'analyse langagière des situations d'accompagnement de transitions professionnelles. Il nous semble cependant que les notions conjointes de discours préfiguratif, de scénarios et d'actes directifs auront permis de préciser un peu plus finement certains ingrédients du travail complexe réalisé par les accompagnateurs. En retour, l'accompagnement des transitions nous semble un terreau fertile pour étudier plus généralement les capacités du discours et des interactions à renforcer le statu quo ou, au contraire, à générer de nouvelles conduites et de nouveaux champs de possibles. Davantage de recherches empiriques dans ce domaine devraient pouvoir permettre d'affiner ces réflexions.

Annexe: Conventions de transcription

<u>Souligné</u>	segment accentué
.	intonation descendante
?	intonation montante
xxxxx	segment intranscrivable
:	allongement syllabique
-	troncation
(hésitation)	segment dont la transcription est incertaine
.	pauses de durée variable
??	locuteur non identifiable
=	continuation du tour de parole précédent
[...]	passage non retranscrit

Références bibliographiques

- Bamberg, M., de Fina, A., Schiffрин, D. (eds). (2008). *Selves and identities in narratives and discourse*. Amsterdam : John Benjamins.
- Boutet, J. (1995) (éd.). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Boutinet, J.-P. (2004). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 241- 250.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.

- Brassac, C. (2011). Analyse d'une pratique éducative : le cas d'une rédaction conjointe. Dans B. Arend & J.-J. Weber (eds), *Penser l'éducation de demain. Études en l'honneur de Dominique Portante*. Differdange : Éditions Phi.
- Chabrol, C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris : PUF.
- Chauvet, A. (2002). L'entretien, pratique en question (conférence). *Repères*, 47, 6-17.
- Cifali, M., Bourassa, M., Théberge, M. (2010) (eds). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- de Jouvenel, H. (2004). *Invitation à la prospective. An invitation to foresight*. Paris : Futuribles (coll. Perspectives).
- de Saint-Georges, I. (2003). *Anticipatory discourses: Constructing futures of action in a vocational program for long-term unemployed*, thèse de doctorat en Linguistique (non publiée). Georgetown University : Washington, D.C.
- (2005). Discours, anticipation et action : les constructions discursives de l'avenir dans une entreprise de formation par le travail. Dans L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (eds). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 201-219). Louvain : Peeters.
- (à paraître). Anticipatory discourse. Dans C. A. Chappelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK : Wiley-Blackwell.
- de Saint-Georges, I., Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 213-233.
- Divay, S., Balsani, B. (2008). Analyse des pratiques professionnelles d'accompagnement des chômeurs. Rapport pour la DARES. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00348696/en/>
- Drew, P., Heritage, J. (eds) (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Éditions Nota Bene.
- (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société*, 107, 31-54.
- (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.

- Filliettaz, L., Bronckart, J.-P. (eds) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications.* Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., Duc, B. (2008). Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale. Genève: *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 117.
- Gee, J. P. (1998). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. Contribution au colloque 'Situated literacies', Lancaster, UK. 8-10 juillet.
- Glady, M. (2008). Discours et capacité d'action en situation de perte d'emploi. Dans F. Hanique & L. Servel (eds). *Exister dans l'entreprise*, 13, 81-103.
- Holmes, J., Stubbe, M. (2003). *Power and politeness in the workplace: a sociolinguistic analysis of talk at work.* London: Pearson.
- Jahoda, M. (1987). Unemployed men at work. In: D. Fryer & P. Ullah (eds), *Unemployed people. Social and psychological perspectives* (pp. 1-73). Philadelphia: Milton Keynes.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, vol. 2. Paris: Colin.
- Labov, W. , Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In: J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle : University of Washington Press.
- Mayen, P., Specogna, A. (2005). Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel. Dans L. Filliettaz & J-P. Bronckart (Eds). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 99-113). Louvain : Peeters, BCILL.
- Nyssens, M., Gregoire, O. (2002). Les entreprises sociales d'insertion par l'économique en Belgique *EMES Working Papers no. 02/03.* http://www.emes.net/fileadmin/emes/PDF_files/PERSE/PERSE_WP_02-03_B.pdf
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9, (1). http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/index.html
- (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.
- Salini, D. (2009). *Préfiguration de l'expérience de validation dans les situations d'information-conseil pour la VAE.* Contribution au colloque

- « L'expérience » 1^{er} colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, Dijon, 2-4 décembre.
- Scollon, R. (2001). Action and text: Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action. In: R. Wodak & M. Meyer (eds). *Methods in Critical Discourse Analysis* (pp. 139-183). Londres: Sage.
- (2001). Habitus, consciousness, agency and the problem of intention: How we carry and are carried by political discourses. *Folia Linguistica* XXXV/1-2, 97-129.
- Scollon, S., de Saint-Georges, I. (2011). Mediated Discourse Analysis. In: J. P. Gee & M. Handford (eds). *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- Scollon, S., Scollon, R. (2000). The construction of agency and action in anticipatory discourse: Positioning ourselves against Neo-liberalism. Contribution à la *Third Conference for Sociocultural Research* UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brésil, 16-20 Juillet.
- Scollon, R., Scollon, S. W. (2004) *Nexus analysis: Discourse and the emerging Internet*. Londres: Routledge.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles: Mardaga.
- Wortham, S. (2004). From Good Student to Outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(1), 164-187.