



Le Goff Jean-Louis

La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction ?

Pour citer l'article

Le Goff Jean-Louis, « La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction ? », dans *revue $\mathcal{I}$ Interrogations ?*, N°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <https://revue-interrogations.org/La-reflexivite-dans-les> (Consulté le 3 juillet 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France](#).



Résumé

Les dispositifs d'accompagnement dans le travail social donnent lieu à une activité réflexive au caractère ambigu et contradictoire quand ils touchent à la professionnalisation des accompagnateurs. Outils de responsabilisation et d'autonomisation des acteurs (usagers des services socio-éducatifs), ils produisent en miroir chez les professionnels chargés de leur mise en œuvre des dilemmes que la formation (groupe d'analyse) et la validation de l'expérience (VAE) devraient permettre de dépasser grâce à l'intervention de (méta)accompagnateurs. Or, la complexité des situations à traiter suppose un effort de réflexivité décuplée, sans pouvoir (méthodologies inadaptées, insuffisantes) en assumer tous les effets psychosociologiques (culpabilisation, crise identitaire). Fondé sur une éthique illusoire de la vulnérabilité partagée, l'accompagnement réflexif comme nouveau paradigme marquerait ainsi l'avènement d'une technique réparatrice normative des êtres et des situations.

Mots-clefs : accompagnement, travail social, réflexivité, engagement, certification

Abstract

Reflexivity in social counselling : implication, commitment or order ?

Support services as part of social work lead to a reflexive activity that is both ambiguous and contradictory when it deals with the professionalization of the social worker. Tools designed to empower and develop self-reliance among beneficiaries of educational and social services produce, in mirror, dilemmas among professionals in charge of their implementation. Training (analysis group) and qualification process based on academic recognition of field experience might enable to overcome these dilemmas through the intervention of (meta)counsellors. Yet, we observe that the complexity of situations to be dealt with implies a strongly increased reflexivity effort, despite the inability (ill-adapted and insufficient methods) to assume all its psycho-sociological consequences (feeling of guilt, identity crisis). Based on the illusive ethics of a shared vulnerability, reflexive counselling appears as a new paradigm, which reveals the upcoming of a normative reconstructive technique, both of people and situations.

Keywords : counselling, social work, reflexivity, commitment, certification

Introduction

Mettre en perspective le rôle de la réflexivité dans l'accompagnement socio-éducatif de publics fragilisés, par des professionnels, travailleurs sociaux pour la plupart (éducateurs, conseillers, formateurs, agents des services sociaux), eux-mêmes susceptibles d'être accompagnés dans le cadre de la formation et/ou de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) [1], devrait permettre d'en évaluer les effets sur leur implication professionnelle. La réflexivité, dans une première approche, peut s'assimiler à une capacité d'analyse qui vise la résolution itérative de problèmes concrets et abstraits en étant tournée vers elle-même (*i.e.* une pensée pratique qui inclut le sujet). Comme processus de régulation des erreurs de raisonnement en vue d'une action professionnelle (plus) efficace, l'accompagnement réflexif engage depuis une vingtaine d'années des questionnements d'ordre éthique (responsabilité envers soi et autrui) d'ampleur et intensité inédites (Foucart, 2009). D'où la question de savoir si mobiliser une telle ressource reste une possibilité ou devient une pure obligation (Gaulejac, 2009). Autrement dit, le développement de la réflexivité, notamment dans l'accompagnement, a-t-il pour enjeu de favoriser l'esprit critique et l'émancipation (Boltanski, 2009 ; Bourdieu, 2001) ou la réification par le biais de son contrôle (Honneth, 2007 ; Giddens, 1987) ?

Les développements suivants se fondent sur les acquis de plusieurs recherches collectives sur la VAE menées depuis 2003, et plus particulièrement sur des résultats obtenus sur le thème de l'accompagnement et du conseil. Une vingtaine d'entretiens approfondis ont permis de définir le sens pratique et théorique de l'accompagnement réflexif ou, assurément, de la réflexivité comme modalité d'accompagnement, mais ont aussi mis en évidence certaines contradictions relevées plus ou moins consciemment par les acteurs chargés de le mettre en œuvre, spécialement les éducateurs. Ces derniers sont singulièrement exposés aux effets de cette procédure de reconnaissance de l'expérience (tâches complexes, enjeux éthiques du travail ne se réduisant pas facilement à une formalisation académique). Alors que la *doxa* professionnelle honnit l'exercice

du contrôle social, ces professionnels doivent admettre que « *l'âge d'or* » de l'éducateur « *bien dans sa peau* » est terminé « *pour entrer dans une ère de contrôle et de l'énoncé des pratiques* » (Brouard, 2003 : 1).

Notre perspective, volontairement critique, pensera l'accompagnement et la réflexivité comme deux activités indissociablement liées, au regard des nouveaux critères de performance du travail social constitutifs de la nouvelle gestion publique (NGP). D'un point de vue épistémologique, elle considérera le développement exacerbé de la réflexivité comme l'expression d'un retour à un subjectivisme qui ne reconnaît et valide des pratiques comme efficaces que si elles sont réfléchies. Or, rien ne permet d'affirmer d'un point de vue théorique que réflexion et efficacité de l'action soient organiquement liées notamment *via* la production de règles (Gnassounou, 2004 ; Proust, 2005). La plupart des actions efficaces restent en effet tacites et irréfléchies (Monseu, 2011). Au travers d'un apprentissage spécifique et exemplaire comme celui requis par l'élaboration d'un dossier de validation de l'expérience (livret 2) [2] pour l'obtention d'un diplôme ou titre, s'éprouveraient ainsi les nouvelles problématiques de la professionnalité des travailleurs sociaux valorisant la transparence, l'explicite et le rationnel au détriment de l'équivoque, de l'émotionnel et du non intentionnel. La réflexivité, comme "réflexion en boucle" arrimée à un outillage normatif imposé par la référentialisation [3] qui se généralise à l'ensemble des métiers existants, participerait d'une standardisation des façons de penser le social et l'action en enclavant « *les agirs des professionnels* » (Carignan, 2013 : 43). S'imposeraient à la fois une modélisation de l'action professionnelle, une expertise de soi, une praxéologie qui cherche à optimiser l'action efficace, une performativité du discours managérial vantant l'idéologie de la qualité (Barbant, 2012), mais aussi le rejet de la raison comme médiation au profit de la satisfaction des besoins, une exaltation du pouvoir personnel au service d'un professionnalisme libéral et une réduction du social à la situation dans laquelle s'inscrit l'interaction professionnelle (Couturier, 2000).

L'autonomisation forcée de l'utilisateur et la réduction de la réflexivité à un "pour soi réflexif" tendu vers la performance deviendraient les seules sources de validation de la pratique. En cela, il faut distinguer réflexion et réflexivité trop souvent confondues par le sens commun et la littérature savante. Si la réflexion est une pratique cognitive reliant subjectivité et monde réel, la réflexivité se définit comme une pratique langagière, sociale, intra et intersubjective centrée sur l'expérience, une pensée du sujet sur soi, qui pose un rapport dialectique entre structures et individus (Bourdieu, 2001), entre savoir et pouvoir (Foucault, 2001) et entre dispositifs et sujets (Boltanski, 2009). Analyser la réflexivité, considérée comme une pratique sociale particulièrement complexe, suppose ainsi en priorité de déconstruire son usage et son caractère implicitement nécessaire pour le travail social afin d'en restituer la tangibilité au regard des nouvelles pratiques en cours de structuration et de validation.

Pour mettre à l'épreuve cette perspective, nous déterminerons dans un premier temps la part de réflexivité utile aux travailleurs sociaux afin de régler des difficultés d'ordre pratique, organisationnel, éthique, relatives à leur travail d'accompagnement et d'en évaluer l'efficacité. Notre hypothèse est que l'effectivité de l'accompagnement repose sur un retrait symbolique et pratique du travailleur social dans sa relation éducative avec l'utilisateur ; retrait d'où émergerait un nouveau contrat moral. La réflexivité associée à ces pratiques favoriserait un transfert de responsabilité progressif vers l'utilisateur (logique de projet). Nous montrerons aussi que l'accompagnement réflexif porte une contradiction fondamentale qui en fait à la fois la richesse (respect de la singularité individuelle) et la faiblesse, avec le dépassement impératif, bien que problématique, de dilemmes [4] induits par l'obligation de respecter la singularité de chacun. Ces dilemmes seront notre fil rouge pour identifier la part de souffrance liée à cet engagement spécifique. Dans un second temps, nous expliciterons comment l'accompagnement, formatif à travers des groupes d'analyse de pratique (GAP) [5] et certificatif (VAE), participe à la co-construction d'une réflexivité, entendue comme la mesure de toute pratique efficace car consciente *a priori* de ses potentialités et limites [6]. Plus précisément, la VAE comme rapport réflexif des professionnels à leur expérience d'accompagnement – car eux-mêmes accompagnateurs de publics vulnérables –, représenterait une nouvelle opportunité pour la gestion et l'amélioration collectives des compétences dans le travail social (Cros, Raisky, 2010). Dans le dispositif VAE, la réflexivité des candidats – comme moyen d'explicitation leur expérience et de questionner leur engagement moral ou éthique en tant que condition d'exercice de leur professionnalité – deviendrait une voie de connaissance et de reconnaissance à part entière qui ouvrirait sur une "bienveillance codifiée" (hypothèse 2). La certification des capacités réflexives permise par la VAE s'inscrirait dans un contexte général de gestion des risques ayant pour effet une érosion du sens critique antérieurement constitutif de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux (Carignan, 2013). En conclusion, nous dégagerons les perspectives méthodologiques et épistémologiques spécifiques soulevées par ces pratiques réflexives du fait que l'accompagnement engendre un discours critique et normatif sur les environnements de travail.

L'expérience réflexive dans l'accompagnement : un paradigme du travail social qui pose problème au plan méthodologique et éthique

Travail social et accompagnement sont devenus deux réalités indissociables, voire superposables, tant adapter des personnes à leur environnement, et réciproquement, en répondant à une certaine justice sociale, passe par cette pratique courante d'aide et de soutien. L'accompagnement comme dispositif [7] favoriserait des pratiques visant réparations identitaires et transitions biographiques d'un public "cible" – confronté à des difficultés sociales, économiques, morales et existentielles – sur la base d'interventions relationnelles personnalisées (Bachelart, 2002). Mais sur quoi repose l'efficacité réelle de l'accompagnement ? Quel est l'enjeu de son perfectionnement actuel par le biais de procédures (référentiels) et de son intériorisation opératoire pour définir autant l'action que l'identité de travailleur social ?

Une implication réflexive au risque d'un désinvestissement relationnel ?

L'accompagnement, comme notion et réalité, représente par sa généralité et son ampleur actuelles [8] un véritable paradigme au sens où il cherche à structurer ou modeler les manières de faire, de penser et d'être d'une majorité d'individus en difficulté (marginalisation, exclusion) ou vulnérables. Au moins peut-on affirmer que l'accompagnement, qui transforme les représentations du monde du travail, voire du monde social où vivent les acteurs concernés, est un micro-paradigme. Au niveau sociétal, il est révélateur du changement permanent caractéristique de notre postmodernité (Boutinet, 2003) ou hypermodernité (Gaulejac, 2009). L'accompagnement serait définissable comme une manière d'aider quelqu'un en le suivant dans la progression de son "autonomisation" (accès à une indépendance physique, psychologique, morale, intellectuelle ou/et spirituelle) [9].

Une tension indépassable lie cependant aujourd'hui l'usager et le professionnel au travers de l'accompagnement, notamment par l'intermédiaire d'une réflexivité en expansion censée faciliter, dans un contexte néolibéral, conscientisation et distanciation du sujet vis-à-vis de ses problèmes et de ses manières de les réfléchir [10]. L'accompagnement, d'un cheminement avec ou à côté, serait devenu un outil « *d'auto-formation collaborative* » (Cherqui-Houot, 2001) au service d'une intégration sociale et/ou culturelle, respectant malgré tout la singularité des parcours individuels. Il est en effet conçu en principe comme une interface sociocognitive, qui associe dialogisme et négociation afin de concilier la reconnaissance d'intérêts individuels (spécificités d'une situation problématique, d'une subjectivité en souffrance) et le respect d'intérêts collectifs (gestion d'un désordre potentiel lié à des individus en difficulté), et ceci, de préférence, au moindre coût financier et social. Devenu en toute vraisemblance l'enjeu d'un nouveau contrat social qui ne dit pas son nom (une politique de l'"assumance" [11] se substituant à celles de l'assistance et de l'assurance), l'accompagnement revisite la « *construction d'un véritable savoir d'expérience en prise avec l'histoire d'un sujet, ses événements, ses aléas* » (Brouard, 2003 : 1). Ce savoir d'expérience deviendrait un système en soi en s'imposant inéluctablement, comme dans le cas de la VAE, dans un contexte où la nébuleuse de métiers et fonctions du secteur social multiplie les interlocuteurs et impose un nouveau partage territorial.

Former et éduquer par l'accompagnement : une pratique réflexive contradictoire

Pour accompagner, il faut souvent avoir soi-même été accompagné(e) dans le cadre d'une formation formelle ou informelle. Ainsi, les travailleurs sociaux ont, lors de leur professionnalisation (école de travail social, expérience de travail), bénéficié d'un accompagnement par des professionnels du secteur. Dans le cadre de l'accompagnement formatif (GAP) ou certificatif (VAE) apparaît une pratique complexe, où intervenir sans trop influencer suppose une mise en miroir des expériences (Le Goff, 2013). Cependant, plusieurs aspects distinguent l'accompagnement formatif (obligatoire), où l'expérience de référence reste celle du formateur, et l'accompagnement certificatif (facultatif), où l'expérience du candidat sert avant tout de référence. Dans ce dernier cas, l'expérience de l'accompagnant n'aide qu'à cadrer la traduction de celle du candidat en acquis ou compétences (rédaction du livret 2), notamment au moyen des référentiels [12] à respecter pour sa validation en jury de VAE. Par ailleurs, le processus de socialisation se rapportant à l'accompagnement formatif consiste à intérioriser des règles d'action spécifiques en vue de s'inscrire dans une pratique normée, processus essentiel à la constitution d'une identité professionnelle fondée sur un code de conduite acceptable éthiquement ou déontologiquement par la profession. *A contrario*, le candidat à la VAE doit rendre visibles par une description (livret 2) ses compétences acquises et sa maîtrise de pratiques profondément intériorisées dont les conditions de production n'ont pas toujours été explicitées du fait de la contingence des situations professionnelles (résolutions de problèmes sur un mode empirique).

Au delà des aspects techniques correspondant à chaque démarche (trouver la meilleure solution possible qui respecte les contraintes et la logique des référentiels de compétence ou de formation), s'impose une question d'ordre éthique : le respect inconditionnel de l'autre dans sa singularité. La réflexivité engagée dans le processus devrait permettre d'interroger les présupposés idéologiques nécessaires à sa bonne application. En effet, accompagner implique surtout le silence : « *s'en mêler le moins possible sauf à la demande mais davantage en posant les questions pour permettre l'explicitation* » (Guillaumin, 2003 : 3). Cette « *présence-absence* » réelle et discrète repose sur une écoute attentive et attentionnée misant sur un questionnement sans cesse mis en doute(s) sans attente de réponse (Beauvais, 2006). À la limite, l'accompagnateur doit se servir des paradoxes dans lesquels les accompagnés sont pris et engagés pour installer une "métacommunication" [13] susceptible de constituer un point de rencontre et de clarification d'enjeux individuels et collectifs fondamentalement contradictoires, mais au cœur des pratiques quotidiennes de ces travailleurs du social (par exemple, concilier l'aspiration à une relation de confiance avec l'usager et l'obligation de procéder à un signalement en cas d'urgence). L'accompagnateur est ainsi un catalyseur des transformations identitaires des autres, car il connaît par expérience le chemin pour lui-même vers lui-même. « *À l'agir social contrôlé de l'extérieur, donnant pouvoir à l'autre, doit se substituer l'agir intérieur, libre de l'autre car l'ayant intégré dans sa différence sur fond d'identité. L'accompagnement devient donc bien l'art des mouvements contradictoires et solidaires tendus, pour reprendre G. Pineau (2002), entre solitude et solidarité, présence et absence, parole et silence, amour-don et obligations professionnelles.* » (Paul, 2003 : 3). Métacommuniquer dans l'accompagnement revient à développer une capacité « *d'autoréflexion réciproque* » dans un paradigme dialogique consistant à « *inter-prêter* » un sens conjoint en « *inter-rogation* » (Denoyel, 2002). Réciprocité formatrice, l'accompagnement serait à penser dans une écologie des relations mutuelles (Pineau, 2002).

Accompagnement et réflexivité sont donc les deux faces d'une même pièce et relèvent du même processus de normalisation (et de formalisation) des pratiques, ainsi que des identités professionnelles en vue d'une certaine unité d'action et de représentation du métier. Mais cette unité se paie par un cheminement dans des "zones de turbulences subjectives" (crises identitaires ou personnelles), passages obligés pour devenir travailleur social ou du social, qui engagent l'accompagnateur à une intervention très prudente, du fait qu'il n'est pas forcément psychologue de formation. Dans le cas de la VAE où l'expérience personnelle est davantage mise à contribution, la personne se trouve engagée totalement sur le plan subjectif, ce qui peut mettre en difficulté son estime de soi ou sa « *sécurité ontologique* » (Laing, 1980). L'accompagnateur doit de ce fait redoubler d'attention à l'égard des troubles exprimés par les candidats et identifier les dangers du travail effectué pour certains d'entre eux.

« *Moi je vais résister à une situation comme celle-là : un grand silence, des larmes, ça je vais résister, je vais être très attentive, il faut faire attention par contre si un candidat craquait et faisait une dépression, parce que j'ai senti des candidats engagés dans la VAE qui n'allaient pas très bien, ça remuait de trop. Combien de fois j'en ai eu qui sont arrivés devant moi au bout de deux à trois entretiens : "Thérèse qu'est-ce que ça remue" ; "oui mais c'est fait pour ça, s'il n'y a pas ça c'est que ce n'est pas dans le dispositif ; ça remue, on peut en parler si tu veux mais ça passe obligatoirement par ça, c'est l'analyse c'est ta façon de travailler, comme c'est toi c'est ta façon de travailler, donc ça remue obligatoirement, c'est là où il y a une authenticité."* » (Accompagnatrice, association de formation au travail social).

« *Au niveau de la relation humaine, de la gestion d'une certaine réaction de la personne, on peut être face aussi à des moments, effectivement pour remotiver, remobiliser. Ça fait aussi miroir à... ça fait aussi appel, dans le vécu de la personne, à des souvenirs ou... ça peut être aussi assez chargé au niveau affectif et du vécu.* » (Accompagnatrice, service public de formation d'adultes).

Si l'accompagnement ne supposait pas de dépasser ses propres limites psychologiques, aucune modification ou « *conversion* » positive des personnalités ne pourrait avoir lieu (Paul, 2003) : transformations supposées nécessaires à la prise en compte raisonnée des problèmes d'autrui (capacités d'engagement et d'écoute). La compassion, par exemple, expression courante d'un souci d'autrui, ne peut, *per se*, inspirer un acte professionnel quel qu'il soit. Sentiment certes essentiel à l'empathie avec quelqu'un en souffrance, il ne devient partie prenante de la geste professionnelle qu'une fois retravaillé en vue d'une efficacité "mesurable" (dans une logique de services à l'usager supposant évaluations et contrôles des affects) au regard des contraintes de travail accrues dans un contexte de pénurie de moyens humains et financiers. Cette évolution, voire cette dérive, gestionnaire ou technocratique n'est pas sans conséquence pratique et éthique dans un champ de l'intervention sociale (Barbant, 2012) où la réflexivité comme agent de régulation joue un rôle essentiel, mais ambivalent.

En quelque sorte, l'accompagnement qui engendre engagement et réciprocité par la "confrontation" ou la coopération conflictuelle qu'il suppose aurait pour finalité de maintenir intacte l'« énigme d'autrui » dans la construction de son parcours, de laisser ouvertes les questions et d'être *in fine* « une tentative d'élucidation qui relève d'un travail essentiel de la pensée » (Fustier cité par Brouard, 2003 : 4). En cela, il serait par nature contradictoire et en tirerait une certaine efficacité. La gestion de la vulnérabilité de l'accompagné par l'accompagnateur (se pensant) vulnérable constituerait l'emblème de cette "expertise" spécifique. Apparaît cependant un risque d'autoréification, qui consiste à se convaincre soi-même (en qualité d'accompagnateur et d'accompagné) que les décisions prises dans ce cadre résultent d'une délibération rationnelle ou raisonnée en toute indépendance (Honneth, 2007). En fait, l'accompagnement produirait une illusion d'autodétermination que le déploiement d'une réflexivité renforcerait en flattant un "ego" alors en mesure de surplomber les contingences associées à la personnalité (affects, émotions).

La méthodologie de l'accompagnement réflexif : une dialectique de l'engagement personnel et du désengagement intersubjectif

En analyse de pratiques comme en VAE, développer une capacité de réflexion sur ce qu'il serait pertinent de mettre en œuvre pour un accompagnement réussi suppose une méthodologie adéquate à sa conduite rationnelle. Au-delà de la seule expérience – insuffisante sans critères précis pour mener une démarche objectivante de plus en plus complexe –, devraient être mobilisées *a priori* des connaissances théoriques notamment d'origine scientifique, garantes d'une certaine rigueur et validité, mais inapplicables telles qu'elles aux réalités pratiques. C'est pourquoi une posture intermédiaire paraît nécessaire ou pour le moins souhaitable. C'est la tentative initiée par et dans la VAE où la réflexivité engage le candidat et le (méta)accompagnateur [14] dans une relation délicate où l'expérience du premier prend la place habituelle du second dans les GAP [15]. À l'expérience de référence de l'accompagnateur se substituerait, à l'aide de référentiels génériques, celle du candidat. Assisterions-nous à une inversion de perspective, *i.e.* à l'assomption d'une certification sociocognitive de l'expérience rompant radicalement avec les façons anciennes de réfléchir (sur) le travail social ?

La certification des capacités réflexives : des dispositifs de bienveillance ou d'ingérence dans les subjectivités ?

Depuis le milieu des années 2000 s'opère une harmonisation des métiers du social par l'essor des référentiels professionnels (définition de la profession, d'activités, de compétences), de certification (épreuves d'obtention du diplôme) et de formation (objectifs, contenus, savoirs théoriques et pratiques) [16]. Dans le champ de la formation par exemple, s'opère un renversement des pratiques antérieurement centrées sur les contenus scolaires et l'évaluation. Selon le décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives (version consolidée le 24 mai 2006), « les formations doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées. » (cité par Cros, Raïsky, 2010 : 108).

Loin d'être une activité cognitive périphérique ou annexe, la réflexivité représente aujourd'hui le cœur de tout accompagnement. Elle donne sens aux parcours, à l'expérience des personnes concernées, mais aussi à leur avenir. En cela, elle spécifie l'accompagnement à partir d'une combinaison d'aspects sociotechniques et de sollicitude, qui prend part à des « dispositifs de bienveillance » où s'exprime une « capacité d'être seul en présence de l'autre » (Foucart, 2009 : 16). Elle articule des dimensions intellectuelles et affectives qui constituent un processus de conscientisation. Il faut toutefois dissocier la réflexivité produite par l'accompagné sous l'influence de l'accompagnant et celle élaborée par ce dernier, qui représente un double effort de distanciation à ce que peut dire ou faire un accompagné conduit à réfléchir sur son passé (VAE ou GAP). À l'expérience "autoréflexive" de l'accompagné correspondrait l'expérience "hétéroréflexive" de l'accompagnateur. En VAE, l'engagement réflexif de ce dernier suppose une capacité d'autocritique et de recul particulièrement importante.

« Il y a beaucoup d'engagement dans cette démarche-là. Moi je le dis comme ça au niveau des expériences. C'est une prestation qui mérite encore une recherche d'outils et qui demande beaucoup d'engagement de la part de l'accompagnateur : énormément de disponibilité, énormément de souplesse, énormément d'empathie et d'être aussi très positif au regard de la démarche pour aussi stimuler la personne. » (Accompagnatrice, service public de formation d'adultes).

« Alors, être capable de prendre du recul par rapport à son expérience et avoir une vision globale quand même

du champ de l'éducation spécialisée. Et, souvent, c'est ce qui est le plus difficile je trouve à faire avec les candidats parce qu'ils restent attachés à leur quotidien. Ils ont du mal à voir leur expérience avec du recul et aussi ils ont du mal à voir qu'en fait ils travaillent dans un système, qu'ils sont un maillon dans un système. En tout cas, ils ont du mal à... ils n'arrivent pas forcément à faire les liens ; le rôle de l'accompagnateur aussi c'est de les aider à faire des liens entre, par exemple, la commande sociale, les missions de l'institution et leur travail. » (Accompagnatrice, éducation spécialisée).

Cependant, l'expérience de l'accompagnement en VAE n'est pas une condition suffisante pour qu'un accompagnateur puisse appréhender théoriquement et pratiquement la complexité des processus en jeu, notamment des actions produites et des influences croisées entre acteurs. *« Concevoir l'action au sein d'un tel système d'influences est tout à fait contre-intuitif [...] La conceptualisation du cadre [de l'action] va donc de pair avec la création, la transformation et l'appropriation de modes d'action. Dans le même temps, ce processus est long, douloureux, difficile et nécessite de fréquents retours en arrière. »* (Mayen, 2004 : 14). L'accompagnateur est comparable au médiateur-accoucheur d'expériences (maïeuticien), qui éprouve du plaisir à révéler aux autres leurs propres possibilités de penser et d'agir (Niewadomski, 2002), mais reste en proie au doute quant à l'importance/valeur d'une fonction consistant à demeurer en retrait : *« De ce point de vue, le contrat initial précise que l'accompagnateur ne s'engage pas à ce que la demande de validation soit satisfaite en totalité ou en partie, en même temps qu'il contient que, seul, le candidat est l'auteur de son dossier »* (Lainé, 2004 : 36).

La VAE, plus que les métiers du social, requiert une standardisation des pratiques, mais aussi la prise en compte des évolutions des métiers, les jurys étant constitués de gens de terrain et les référentiels évoluant (au moins dans leur usage) au fur et à mesure des ajustements. L'accompagnant devra impérativement en tenir compte.

« On se rend très vite compte que le terrain déborde la formation et déborde les référentiels de compétences. Alors c'est flagrant, en tous cas pour le métier d'éducateur spécialisé, mais je pense que ça doit être dans tous les métiers, il n'y a pas un éducateur spécialisé qui ressemble à l'autre et il n'y a pas un qui respecte [de la même manière] le référentiel de formation non, en tous cas dans ce métier-là ils sont tous créatifs et innovants. » (Accompagnatrice, association de formation au travail social).

Reste à évaluer la portée de cette montée en régime et en généralité de la réflexivité dans la postmodernité (Giddens, 1987), plus particulièrement dans les métiers du social (Guillaumin, 2003 ; Boutinet, 2003), que l'accompagnement soit formalisé ou non. La normalisation progressive des pratiques par rapport aux référentiels (formation et métiers), d'un côté, l'inflation des pratiques d'accompagnement, de l'autre, convergeraient vers une *« certification sociocognitive de l'expérience »* induisant davantage de processus de remédiation (réparation/parcours personnels) et de résilience (capacité de réaction et d'adaptation) qu'un esprit critique. La rationalisation des activités professionnelles en vue d'obtenir une certaine efficacité opératoire précipite l'érosion de la critique sociale – qui constituait traditionnellement la rhétorique et l'identité des métiers d'éducateurs, assistants sociaux ou conseillers d'insertion – au profit d'une critique plus technique (Barbant, 2012 ; Le Goff, 2013). Est-ce un progrès vers un travail social plus pragmatique (résolution de problèmes) et moins marqué par l'idéologie (lutte contre l'injustice sociale) ? La VAE permet d'analyser cette évolution en problématisant les liens fonctionnels entre réflexivité et accompagnement.

L'accompagnement : une clinique de la réflexivité ?

La VAE impose des principes mêlant *« neutralité axiologique »* (Weber) (rigueur, distanciation) et *« neutralité bienveillante »* (Freud) de type psychanalytique (empathie, mise entre parenthèses de jugements de valeur, prise en compte du désir) propre à tout accompagnement. Si l'éthique (règles morales en construction) ou la déontologie (règles formalisées et partagées) de l'accompagnateur suppose le respect scrupuleux de l'intimité du candidat VAE, elle l'engage aussi à l'aider à s'exposer en vue d'une reconnaissance par le jury. Il n'est alors pas rare que des éléments très personnels soient dévoilés : l'authenticité demandée afin de justifier son choix d'entamer une VAE peut amener un candidat à des confidences sur ses origines, ses problèmes de santé ou sa vie familiale.

Si en effet l'accompagnateur doit respecter l'intimité (partie interne et secrète de soi), *« l'extimité »* (terme d'origine psychanalytique : la part de soi valorisable socialement) est un aspect de la personne à intégrer dans la pratique en vue de considérer l'estime de soi comme résultat d'un processus en tension. Serge Tisseron (2011 : 84) la définit comme *« le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés »*.

L'accompagnateur en VAE devra ainsi s'engager dans une analyse de ses pratiques et dans une réflexion approfondie sur les outils et les techniques dont il se sert « *non pas pour évaluer directement, mais pour permettre au sujet de se construire un ensemble de critères l'autorisant à porter sur lui et sur son action un regard suffisamment objectif et distancié pour mieux apprécier ses marges de progrès, ses difficultés, ses acquis.* » (Lenoir, 2004 : 68). Le devoir de distanciation au cœur de l'engagement de ce professionnel n'est pas la moindre des contradictions auxquelles son rôle le confronte au quotidien. Interface entre le candidat, ses désirs de réussite et le dispositif de certification comme processus de standardisation des expériences singulières, l'accompagnateur VAE doit trouver une posture intermédiaire protégeant le candidat de certaines illusions tout en le laissant s'exposer à certains dangers ou à d'éventuelles désillusions. Son travail repose en conséquence sur une clinique de la réflexivité : « *Produire un acte clinique, c'est tenir dans un même geste la souffrance engendrée par une certaine qualité négative du travail et la critique d'une normalité sociale univoque* » (Le Blanc, 2010 : 21). Le résultat (réussite ou pas, l'essentiel étant l'autoréalisation personnelle du candidat) est souvent pour l'accompagnateur une source d'émotions fortes et de satisfactions confinant parfois au sentiment religieux ou à une mystique (laïque ?) où l'être humain dans son universalité accomplit son destin (Kaufmann, 2004).

« *Moi je trouve ça extraordinaire de voir des personnes qui semblent démunies de tout face à un examen parce que ce sont des mauvais souvenirs et puis les voir s'ouvrir, petit à petit, passer devant le jury et puis revenir et dire : "merci vous nous avez bien aidé, etc."* » (Accompagnatrice, association pour la formation professionnelle).

« *C'est-à-dire que déjà, au départ, les gens ils ne se rendent pas compte. Après, quand ils voient la tâche que c'est ils paniquent. C'est dur, mais après ils y prennent plaisir. Et des fois, ils me le disent : "finalement j'ai bien aimé". Parce qu'il faut se remettre en question et aller chercher au fond des choses. Donc c'est quelque chose de valorisant. Elle est là la formation, le côté auto-formateur : ne pas se contenter de ce qu'on voit mais d'aller chercher.* » (Accompagnatrice, éducation spécialisée).

L'analyse approfondie des critères qui légitiment rationnellement (scientifiquement ?) la réflexivité – comme mode à la fois d'accès à des connaissances théoriques par l'analyse des pratiques en situation et de production de savoirs nouveaux reconnus par les formations – suppose de mettre en vis-à-vis expérience, acquis et référentialisation. Elle engage un questionnement inédit de nature méthodologique, épistémologique voire éthique, sur les vertus socio-affectives de la réflexivité comme expression critique de la pensée orientée vers elle-même parce que tournée avant tout vers les autres.

Conclusion : pour une sociologie critique de l'accompagnement réflexif

Accompagner signifie avoir *a priori* le souci de l'autre, mais aussi le « *souci du souci de l'autre* » [17] ; c'est aussi en rationaliser l'expression pour le réduire et le maîtriser par un travail réflexif. C'est vouloir transformer l'inquiétude pour autrui en préoccupation, engageant *a minima* sentiments, émotions et valeurs personnels. Ainsi l'accompagnement, dispositif porteur de réflexivité, ne serait pas à penser que comme une solution pratique dont on soulignerait parfois les défauts, contraintes et incohérences, mais comme un problème théorique en soi. Sans mettre en cause son indéniable intérêt social ou professionnel, il s'agit d'en questionner l'existence et l'importance, et d'en faire l'analyse critique en se demandant ce qui reste à sauver dans son principe même, eu égard à ses fonctions tacites de régulation et de contrôle (*i.e.* la réflexivité comme implication). L'accompagnement réflexif peut-il aider les métiers du social à évoluer par l'interconnaissance et le partage de problématiques professionnelles tout en améliorant le sort des accompagnés ? La réflexivité est une activité sociale fort valorisée qui ne suppose pas *ex ante* sa critique quand elle s'applique : la réflexivité pour exister, en tant qu'activité subjective, produit en effet (surtout) de l'irréfléchi. « *La réflexivité s'effectue pour une bonne part à l'insu du sujet, la volonté consciente est la conséquence de forces qui se développent sans que le sujet le veuille* » (Gaulejac, 2009 : 124). Ses validité et légitimité résident dans cette part créative de l'agir, au regard de laquelle peut être défendue une conception paradoxale de la réflexivité : son efficacité pratique supposerait qu'elle soit *a priori* dépourvue de finalité instrumentale explicite car d'abord au service de la créativité et de l'émancipation. L'accompagnement réflexif permet d'élaborer diverses stratégies de reconquête du réel à condition de ne pas se réduire à celles-ci (*i.e.* la réflexivité comme engagement).

À cet égard, l'idée d'une inflation de la réflexivité, qui résulterait d'un glissement du champ du management et du *counselling* en relation humaine vers celui des activités cliniques, permet de comprendre pourquoi certaines professions, notamment du social, se réapproprient depuis une vingtaine d'années la réflexivité et un

professionnalisme aux accents révolutionnaires qui lutte contre une conception technocratique des actions professionnelles (domination de la théorie et de l'expertise sur la pratique). Au regard des effets paradoxaux et délétères des dispositifs "incitatifs" (isolement, culpabilisation, réification des subjectivités), la réflexivité dont l'efficacité est validée du point de vue de l'acteur doit s'envisager comme une nouvelle expertise dans l'art d'apprendre des autres et de soi, mais aussi comme une injonction à s'autoproduire dans un nouvel ordre mondial concurrentiel. Instrument de contre-pouvoir, la réflexivité serait à appréhender également comme une nouvelle capacité d'auto-légitimer des pratiques professionnelles peu outillées technologiquement comme dans le domaine de l'enseignement et du travail social.

Cependant, dans le cadre de politiques de certification (formation et VAE), ces logiques d'affirmation de la professionnalisation par le biais d'une "réflexivité augmentée" croisent le contrôle des pouvoirs publics, qui s'emparent ainsi des évolutions propres aux métiers en en codifiant par le biais des référentiels les éventuelles dérives identitaires (Vallet, 2013), ce qui complexifie et relativise l'analyse précédente visant à présenter la pratique réflexive comme une « *technologie de soi* » qui succéderait aux technologies traditionnelles de la domination (Couturier, 2000).

Il est encore trop tôt pour savoir de quel côté penchera l'usage pratique de la réflexivité notamment dans l'accompagnement, que ce soit au niveau des usagers, des professionnels ou des formateurs : outil d'asservissement (autonomie contrainte) ou moyen de redéfinir des capacités de décision (autodétermination) ? Mais à travers la critique de la réflexivité se joue sans doute la possibilité d'une « *clinique de la critique* » (Le Blanc, 2010) susceptible de restaurer une vision moins normalisée d'un sujet (conscient de soi et de sa situation) capable de devenir acteur (responsable de ses actes). Cette clinique restauratrice d'une réflexivité avide de se libérer des pesanteurs institutionnelles, en résonance avec la critique des activités d'accompagnement exprimée par les acteurs pris dans un travail réflexif continu – incluant le sociologue qui interroge lui-même en permanence ses catégories en tant que professionnel réflexif et participe plus ou moins à sa définition [18] –, devrait permettre méthodologiquement d'en évaluer à terme la pertinence et la validité pratico-éthique ou émancipatoire.

Bibliographie

Bachelart Dominique (2002), « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement », *Education permanente*, 153, pp. 109-119.

Barbant Jean-Christophe (2012), « Expertises de l'intervention sociale : vers une nouvelle *praxis* sociale ? » dans *Institutionnalisation, Désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*, Aballéa François (dir.), Toulouse, Octarès, pp. 283-294.

Beauvais Martine (2006), « Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : Projet, autonomie et responsabilité », Communication au 7^e colloque européen sur l'auto-formation *Faciliter les apprentissages autonomes*, ENFA, Auzeville, 18-20 mai.

Boltanski Luc (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

Bourdieu Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France 2000-2001, Paris, Raisons d'agir.

Boutinet Jean-Pierre (2003), « Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme », *Carriérologie*, 9/1, pp. 67-78.

Brouard Stéphane (2003), « À propos d'un enjeu de l'accompagnement en groupe d'analyse : de la pratique en formation d'éducateur spécialisé : le lien théorie pratique interrogé », Communication au colloque international *L'accompagnement et ses paradoxes*, Abbaye Royale de Fontevraud, 22-24 mai.

Carignan Louise (2013), « La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences » dans *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Carignan Louise, Fourdrignier Marc (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, pp. 27-48.

Cherqui-Houot Isabelle (2001), *Validation des acquis de l'expérience et université, quel avenir ?*, Paris, l'Harmattan.

Couturier Yves (2000), « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste », *Nouvelles pratiques sociales*, 13/1, pp. 137-152.

Cros Françoise, Raisky Claude (2010), « Autour des mots de la formation. Référentiel », *Recherche et formation*, 64, pp. 105-116.

Denoyel Noël (2002), « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue », *Education permanente*, 153/4, pp. 231-240.

Foucart Jean (2009), « L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle », *Pensée Plurielle*, 22, pp. 13-27.

Foucault Michel (2001), *Dits et Écrits*, Paris, Gallimard, 2 volumes.

Gaulejac Vincent de (2009), *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil.

Giddens Anthony (1987 [1984]), *La constitution de la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

Gnassounou Bruno (2004), « Le fondement pratique des règles » dans *L'action en philosophie contemporaine*, Haber Stéphane (dir.), Paris, Ellipses, pp. 25-37.

Guérin Francis, Le Goff Jean-Louis (2014), « Conseiller et accompagner dans la VAE pour autonomiser les candidats – Innovation sociale ou rationalisation institutionnelle ? » dans *L'innovation dans le travail*, Durand Jean-Pierre, Moatty Frédéric, Tiffon Guillaume (dir.) Toulouse, Octarès, pp. 165-177.

Guillaumin Catherine (2003), « Accompagnement et postmodernité. Propos sur un praticien tragique », Communication au colloque international *L'accompagnement et ses paradoxes*, Abbaye Royale de Fontevraud, 22-24 mai.

Honneth Axel (2007 [2005]), *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard.

Kaufmann Jean-Claude (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

Lainé Alex (2004), « D'une expérience à l'autre », *Éducation permanente*, 159, pp. 23-36.

Laing Ronald David (1980 [1967]), *La politique de l'expérience*, Paris, Stock.

Le Blanc Guillaume (2010), « Critique de la clinique, clinique de la critique » dans *Travail et santé*, Clot Yves, Lhuillier Dominique (dir.), Toulouse, Erès, pp. 15-24.

Le Bouëdec Guy (2002), « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Éducation permanente*, 153, pp. 13-19.

Le Goff Jean-Louis (2009), « L'accompagnement en VAE : paradoxes et dilemmes » dans *Accompagnement professionnel et counseling des adultes*, Di Fabio Annamaria, Lemoine Claude, Bernaud Jean-Luc (dir.) Paris, Qui plus est, pp. 150-161.

Le Goff Jean-Louis (2012), « L'accompagnement socio-éducatif au sein des dispositifs institutionnels : assister, responsabiliser ou régir les consciences ? » dans *Formation, emploi, qualification*, Léger Alain, Devineau Sophie (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 171-193.

Le Goff Jean-Louis (2013), « La validation de l'expérience dans le travail social : La professionnalité en question » dans *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Bellot Céline, Bresson Maryse, Jetté Christian (dir.), Montréal, Presses Universitaires du Québec, pp. 187-204.

Lenoir Hugues (2004), « Pour une éthique de l'évaluation », *Éducation permanente*, 158/1, pp. 51-72.

Mayen Patrick (2004), « Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle », *Éducation permanente*, 159, pp. 7-22.

Monseu Nicolas (2011), « Le problème de la réflexion dans la phénoménologie de Husserl » dans *Expérience et réflexivité*, Bertram Georg W., Celikates Robin, Laudou Christophe et Lauer David (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.

73-87.

Niewadowski Christophe (2002), « Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques », *Éducation permanente*, 153/4, pp. 167-177.

Paul Patrick (2003), « L'accompagnement à l'envers, un retournement épistémologique ? », Communication au colloque international *L'accompagnement et ses paradoxes*, Abbaye Royale de Fontevraud, 22-24 mai.

Pineau Gaston (2002), « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité », *Éducation permanente*, 153/4, pp. 29-41.

Proust Joëlle (2005), *La nature de la volonté*, Paris, Gallimard.

Schön Donald A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier Jean-Marie (dir.), Paris, PUF, pp. 201-222.

Tisseron Serge (2011), « Intimité et extimité », *Communications*, 1/88, pp. 83-91.

Vallet Patricia (2013), « Entre référentiels de compétences et démarche clinique, la formation des travailleurs sociaux au cœur d'un processus réflexif » dans *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Carignan Louise, Fourdrignier Marc (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, pp. 137-151.

Vermersch Pierre (2004), « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Éducation permanente*, 160, pp. 71-80.

Wittorski Richard (2004), « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », *Éducation permanente*, 160, pp. 61-70.

Wittorski Richard, Ardouin Thierry (2012), « La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation », dans Clénet Jean, Mauban Philippe, Poisson Daniel (coord.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris, L'Harmattan, pp. 91-106.

Notes

[1] La VAE permet à des personnes, éventuellement sans aucune qualification préalable, d'obtenir un diplôme à condition de traduire leurs expériences professionnelles et/ou bénévoles en compétences reconnues selon une codification stricte (référentiels).

[2] Le livret 1 est un document administratif (inscription) pour la recevabilité de la demande de validation (adéquation aux critères légaux, concordance entre expériences et diplôme visé). Le livret 2 donne lieu, après évaluation par un jury en présence ou non du candidat selon les cas, soit à une validation totale ou partielle (qui peut être complétée par un nouveau passage en jury ou une formation), soit à un refus.

[3] Comme méthode d'investigation et procédure de construction d'un référentiel (système d'instructions), la référentialisation vise la description d'une réalité en vue de définir des objectifs et sert un principe d'évaluation (adéquation opératoire entre situations à régler, capacités à mobiliser et actions à mener) (Wittorski, Ardouin, 2012).

[4] Nous définissons le dilemme comme l'état psychologique d'indécision provisoire, issu d'une confrontation entre des intérêts et des obligations contradictoires, qui empêche un individu d'agir en connaissance de cause (Le Goff, 2009). Nous considérons avec D. A. Schön (1996) que le dilemme exprime un conflit fondamental entre rigueur technique et pertinence des savoirs pratiques, plus contingents et approximatifs (expérimentation, bricolage, intuition, essais et erreurs, etc.).

[5] L'analyse des pratiques consiste en un accompagnement qui vise à aider les professionnels en formation à résoudre des problèmes pratiques et éthiques (Wittorski, 2004).

[6] La dimension performative et contradictoire de la réflexivité tient au fait qu'elle est censée trouver, lors d'une activité discursive (conscientisation), ce qu'elle énonce *ex ante* n'être pas encore capable de définir comme problème et solution. Son existence se justifie ainsi par la reconnaissance d'une ignorance à combler.

[7] Selon notre définition, « un dispositif serait un système institutionnel de propositions, de décision, de mise en œuvre de moyens réglementaires en vue de réaliser des objectifs de normalisation de l'action individuelle et collective. » (Le

Goff, 2012 : 173).

[8] Gestion du temps, du stress, des chocs psychologiques de nature traumatique, des relations aux autres : tout est prétexte à accompagnement, devenu le complément fonctionnel de l'idée de projet (Boutinet, 2003).

[9] Des tentatives de définition montrent un accompagnement aux multiples facettes, restant difficile à saisir (Guillaumin, 2003 ; Le Bouëdec, 2002), au sujet duquel les auteurs s'accordent toutefois pour lui reconnaître un caractère "généreux" et désintéressé. Pour notre part, nous définissons de façon critique et générale l'accompagnement (post)moderne comme « *une condition nécessaire par laquelle une médiation à autrui ouvre une relation d'intelligibilité au monde pratique auquel l'individu doit se conformer.* » (Le Goff, 2012 : 190).

[10] Dans les activités réflexives, Piaget distingue « *réflexion* » et « *réfléchissement* » : « *La première est le mouvement de la conscience qui prend pour objets des données déjà réflexivement conscientes (sens le plus courant de l'expression "je réfléchis sur") ; le second désigne le mouvement qui conduit du vécu prérefléchi (Piaget parle plutôt de conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu.* » (Vermersch, 2004 : 73). Nous proposons à titre d'hypothèse que la réflexivité synthétise ou hybride les deux notions pour produire un sens inédit, i.e. le réfléchissement de la réflexion ou la conscientisation de l'expérience de réflexion. La dimension vécue et contingente de la réflexivité comme pratique sociale ou apprentissage souligne sa potentielle vulnérabilité et sa spécificité (activité intersubjective).

[11] Le traitement individualisé des problèmes par les services sociaux, dont l'action reposait traditionnellement sur l'assistance ou l'assurance sociale au nom d'une solidarité sociale, enjoint depuis quelques années aux usagers concernés de s'assumer, autrement dit de "prendre sur soi" en s'infligeant une forme de violence (viser un au-delà de soi). L'aide devient conditionnée par une mesure de l'effort fourni.

[12] « *Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action* » (Cros, Raisky, 2010 : 107). C'est un outil de médiation qui permet de mesurer les écarts à la norme.

[13] La métacommunication suppose, dans un souci de transparence et d'authenticité vis-à-vis d'une relation à soi et aux autres, la co-construction des règles de l'échange à mesure qu'il se produit. On partage alors la compréhension mutuelle du sens induit par chaque interlocution.

[14] Le préfixe méta signifie que l'accompagnement en jeu suppose un travail réflexif décuplé intégrant la problématique de l'accompagné(e) dans une perspective éminemment complexe et contradictoire. L'accompagnateur doit non seulement prendre en compte la singularité des expériences auxquelles se rapporte l'accompagné pour justifier la maîtrise d'un savoir spécifique, mais aussi les considérer comme ayant une portée générale, voire universelle. Il doit, en outre, laisser le candidat en VAE libre d'élaborer ses analyses tout en l'amenant à se soumettre aux exigences des référentiels nécessaires à l'élaboration du livret 2.

[15] Sur les rapports entre GAP, VAE, réflexivité et professionnalité dans le travail social, voir notamment Jean-Louis Le Goff (2013).

[16] Via les référentiels, le Ministère des affaires sociales cherchait à donner des règles d'action plus précises et un nouveau cadrage de la formation. Sont ainsi définies des situations, activités et compétences censées orienter les choix des futurs professionnels. Cela ne va pas de soi car « *aucun programme, aucune déontologie même écrite dans des codes ne pourra édicter au futur professionnel ce qu'il serait bon de faire...* » (Vallet, 2013 : 146).

[17] « *C'est parce que qu'on se préoccupe de l'autre qu'on le sollicite à se préoccuper de lui-même* » (Beauvais, 2006 : 7).

[18] Une recherche-action en cours sur le travail des conseillers de Point Relais Conseil chargés entre autres de l'accueil et du suivi (appui renforcé) de potentiels candidats VAE participe dans le cadre de leur professionnalisation à une ébauche de cette restauration et réappropriation d'une réflexivité collective (Guérin, Le Goff, 2014).