

L'accompagnement : une nébuleuse

La plupart des pratiques actuelles d'accompagnement tendent plus ou moins à la professionnalisation, et se développent dans l'urgence et la concurrence, les unes tentant d'inclure tout ou partie des autres. C'est donc un terrain en reconfiguration que nous allons devoir explorer. Comment étudier une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (ou le style) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation ? L'entreprise est d'autant plus ardue qu'aucun des termes dont on fera ici l'exploration ne fédère un ensemble de pratiques unifiées, et que, sur le plan théorique, le terme « accompagnement » ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts.

43

Des pratiques aux configurations fluctuantes

Le *coaching* et l'idée d'entraînement

C'est la pratique qui « monte ». L'introduction du *coaching* dans les entreprises, où il a pour fonction de développer les compétences et le potentiel des hommes de l'organisation (Boltanski et Chiapello, 1999), date d'une dizaine d'années. Mais cela fait près de trente ans qu'il s'impose aux Etats-Unis et au Canada comme outil du gestionnaire. Le *Robert* s'en tient à définir le *coach* comme « une personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif¹ ».

Maela Paul est chargée de mission et d'orientation au CNAM de Nantes, chargée d'enseignement à l'université de Nantes (PMacla@aol.com).

1. Le *coach* est « catalyseur », « donneur de souffle » (Sérieyx) ou encore « accoucheur de talents », « développeur de potentiels »...

La Société française de *coaching*, constituée en 1996, le présente comme « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire » (Queuniet, 2001). Qu'il s'adresse à des individus² ou à des groupes, il concerne des personnes qui, dans le contexte de leur situation professionnelle, formulent une demande d'aide, à propos d'une action impliquant une modification du comportement ou des modes de pensée³. Trois termes en résument la visée : efficacité, performance, excellence. Focalisé sur la valorisation de l'individu et la nécessité d'être toujours plus performant, on comprend qu'il ne cesse de susciter un intérêt croissant (Queuniet, 2001).

Les éléments de base de cette pratique sont :

- une relation « mutuellement satisfaisante » constituant une véritable formation par *modeling* dans la mesure où ce qui a été vécu pourra être reproduit (Lenhardt, 1993) ;
- un objectif préalablement défini, véritable centrage du processus ;
- un étayage en termes de soutien méthodologique et personnel de l'espace à franchir entre intention et action, entre compétence et mise en œuvre.

On a donc là un type d'accompagnement s'adressant à des professionnels, à l'occasion d'un problème à résoudre ou d'un défi à relever, centré principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats⁴.

44

le *counselling* et l'idée de conseil

La faveur dont jouit le *counselling* est sans nul doute liée à Rogers et à l'influence qu'il exerça dans les années 1970 en France. Son univers sémantique est celui du conseil et de l'aide, de la guidance et de l'assistance dans un processus de développement, termes utilisés par Rogers les uns pour les autres puisqu'ils font référence à une même méthodologie de base : « Des consultations directes avec un individu en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement⁵. » Mais il faut remonter à ses origines effectives, en 1908, aux Etats-Unis où il a émergé comme pratique d'orientation professionnelle⁶ pour

-
2. Cadres dirigeants, plus rarement cadres fonctionnels : le coaching permet « le repérage des potentialités chez ceux qui ont la responsabilité du pilotage », autrement dit « l'élite » (Radon, 1999).
 3. D'où la définition attribuée par Hargrove au *coaching* d'« apprentissage transformationnel » (cité par Payette, 2002).
 4. Finalement, et contrairement au terme qui l'annonce, le coaching fait davantage éloge de la rapidité des résultats que de la notion d'entraînement : il faut chercher ailleurs la revalorisation de celle-ci, et c'est dans le domaine éducatif qu'on la trouvera, mais requalifiée : « Entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un *coach* » (Perrenoud, 2000).
 5. Différenciant toutefois l'« aide psychologique », correspondant à des entretiens ponctuels, « accidentels », du terme « psychothérapie », supposant un suivi et une succession d'entretiens (Rogers, 1942).
 6. Il émerge d'un double ancrage : du courant de l'orientation professionnelle avec Parsons – qui aura sa réplique en France vers 1928 avec le conseil d'orientation scolaire et professionnelle – et du mouvement d'hygiène mentale de Beers.

comprendre sa diversification en *counselling* personnel, *counselling* vocationnel et psychothérapie⁷.

En tant que processus, le *counselling* est une relation structurée en étapes par lesquelles la personne va passer d'un point considéré comme statique à sa « remise en mouvement » dans un continuum de changement (Rogers, 1942).

La relation étant centrale, les éléments déterminants de ce processus sont :

- l'alliance de travail qui définit la réciprocité de l'engagement ;
- la qualité elle-même de la relation, c'est-à-dire du lien, de ce qui se passe entre les personnes ;
- l'expérience affective qui s'y joue, mobilisatrice.

Ce centrage sur la relation (et non sur le problème) conduit certains praticiens à penser le *counselling* en termes non plus de pratique d'orientation ou de psychothérapie mais de rencontre, « rencontre avec une personne qui, aux prises avec des difficultés passagères ou récurrentes, a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit⁸ ».

Cependant, ceux qui, aujourd'hui, formulent une demande d'accompagnement ne sont plus ceux qui exprimaient un désir de développement personnel dans les années 1970 ; ce sont des personnes confrontées à des malaises existentiels, imbriquées dans des situations où il est difficile de séparer le problème individuel du contexte social (Tourette-Turgis, 1996). La relation n'est donc plus réductible à une relation duelle entre le professionnel et son client ; elle doit prendre en compte la relation qui l'intègre à un contexte social au sens large (une famille, une communauté, une culture...).

Le *counselling* est ainsi un type d'accompagnement caractérisé par la concentration sur des personnes « normales », la prise en compte de leur développement à l'occasion d'une situation-problème, la mobilisation de leurs ressources, l'intégration de l'interaction personne-environnement.

Le conseil et la consultance

Traditionnellement, pour obtenir avis ou conseil, il convient de consulter. Le consultant est généralement un expert (savant, médecin, avocat...) à qui l'on expose un cas ou une situation. Par définition, le consultant peut donner son avis mais non décider. En contribuant à la pratique de consultance, le conseil consiste donc à « accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème » (Lhôtellier, 2001).

7. Le terme désigne alors, en langue anglo-saxonne, un ensemble de pratiques qui consistent à orienter, conseiller, aider, informer, soutenir, traiter..., ce que ne restitue pas le terme « conseil ».

8. Positionnement dénonçant ces « discours frauduleux et culpabilisateurs sur l'excellence, la responsabilité, l'indépendance, qui rendent coupables de ne pas se sentir optimistes, entreprenants, excellents [...] » (Condamine, 2000).

Deux types de conseil ont fait l'histoire : le conseil individuel⁹ et la consultation sociale. Le premier consiste à permettre à une personne d'intégrer une action dans son histoire et dans ses interactions sociales. Le second tend à privilégier l'analyse de la situation en répondant à des problématiques d'action collective. Aujourd'hui, la consultance implique la nécessaire conjugaison de ces deux modalités. Elle ne se centre ni sur la personne ni sur l'intersubjectif mais opère un déplacement « de la personne-isolat à son réseau constituant » et à tous ses niveaux d'interaction sociale : « Le conseiller ne peut plus s'enfermer dans le modèle de la relation d'aide. » Elle n'a donc plus pour seule visée la résolution du problème¹⁰ mais elle implique des changements du comportement, de la capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination ou de relation. Autrement dit, elle vise à « restaurer le pouvoir d'agir en situation ». Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune tout en conservant un rapport d'étrangeté l'un par rapport à l'autre. Il apparaît comme processus, démarche, cheminement, autrement dit rythme continu d'opérations, de méthodes, de procédures, d'instrumentalisation, dont les outils ne peuvent être conçus que dans l'écoute de ce qui se joue.

Le modèle traditionnel décrit le consultant comme expert au service d'une commande qu'il traite en extériorité. La visée est praxéologique et réside dans l'optimisation de l'action par une aide à la décision. La relation au temps est inexistante puisqu'il n'y a pas de prise en compte du vécu, de la subjectivité. L'intervention se veut brève, ponctuelle. Son registre est de l'ordre de l'intelligence organisationnelle plus que d'une compréhension des sujets. A cette posture tend à se substituer celle d'un consultant, intervenant non plus en expert mais en praticien impliqué. Même si la relation est contractuelle, il ne règle pas une commande ni ne traite un dossier, mais répond à une demande avec des sujets. Il ne se situe ni en extériorité ni entre des protagonistes : il prend part à un processus. La relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique. Cette conception accorde donc plus d'intérêt à reconstituer des repères dans le temps qu'à justifier et respecter des positions dans l'espace, et c'est bien parce qu'elle vise la réappropriation des repères temporels qu'elle est durable. Sa visée reste praxéologique : ce qui change est relatif au statut des partenaires (Ardoino, 1996).

Cette posture fait aujourd'hui du conseil un « accompagnement » par l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte

9. Il n'est pas inintéressant, à ce propos, d'entendre comment Jullien (1995) décrit le contexte de l'histoire chinoise dans lequel est apparu un nouveau type social, celui des conseillers : la fin de l'Antiquité se présente en effet comme une période transitoire offrant la plus grande liberté sur le plan tant individuel que collectif. Il en résulte une certaine émulation et une « quête des recettes qui pourraient assurer puissance et prospérité », d'où l'apparition des conseillers pour proposer leurs services.

10. On concevra, avec L'hôtelier, que toute situation-problème n'est pas pathologique.

le temps de maturation et l'inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis puisque le travail s'effectue « en relation ».

Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation

Si le tutorat peut être défini comme une relation entre deux personnes dans une situation de formation professionnelle, c'est moins la relation (entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage) qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient. Le tutorat est une fonction de l'entreprise. C'est donc la mutation des rapports entre formation et travail qui justifie l'intérêt qu'on lui porte aujourd'hui (Savary, 1985). Dans cette acception, il se trouve à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini à la fois comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice ».

Le modèle traditionnel de tutorat¹¹ reposant sur une relation forte type maître-apprenti, dont les protagonistes s'observent mutuellement, s'inscrit dans une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier, et une valorisation du modèle à imiter. Ce modèle de formation fondé sur l'exemplarité¹² véhicule l'idée de la transmission comme seule source d'accès au savoir, avec ce qu'elle peut avoir de normatif et de prescriptif.

Dans ce processus de tutelle¹³, lié à une asymétrie des compétences, on peut identifier deux sortes d'aide ou de soutien (Baudrit, 1999) :

- une aide psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller... ;
- une aide pédagogique : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former...

On y repère les deux fonctions du tutorat : socialisation et formation. Ce qui change fondamentalement entre ces deux fonctions est la marge de manœuvre, le degré de liberté, d'autonomie, et la forme de l'aide : directe ou indirecte. La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification. La fonction de formation constitue une aide directe à autrui (caractéristique de l'attitude pédagogique) et repose sur la transmission de pratiques professionnelles. Mais la formation en situation de travail, qui consiste à la base à montrer le travail et à repérer les situations progressivement les plus

11. Qui n'est pas sans rappeler le compagnonnage.

12. En anglais : *influencing by example* ou *modeling*.

13. Défini comme « un ensemble de moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un » et structuré par la notion d'étayage, il emprunte notamment à la psychologie de Bruner (1983).

formatrices, s'appuie sur une pédagogie de l'incident : c'est donc le problème (la panne, l'anomalie, le dysfonctionnement) qui suscite la capacité de résolution de problème en situation et permet de construire les compétences professionnelles (Geay, 1995).

Cette conception du tutorat a cédé la place¹⁴ à une conception dans laquelle le tuteur a une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur » (Vincent, 1982) : l'essentiel, pour le tuteur, consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre. A une attente de reproduction s'est substituée une invitation à l'implication. La relation tend à se déplacer d'un mode hiérarchisé, vertical, à un mode de partenariat, horizontal. Par cette évolution, le centre de gravité s'en trouve déplacé de l'action du tuteur à l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire.

Les composantes de la pratique sont :

- une dimension praxéologique : l'expérience pratique sur le terrain, « grandeur nature » (autrement dit l'action), constitue l'élément fondamental comme espace de développement et d'apprentissage. Instrumentée par l'observation, elle sert de critère à tout le processus ;
- une dimension relationnelle : la relation, qui n'est justifiée qu'au regard du dispositif, se donne l'entretien comme instrumentation, contribuant à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive ;
- une unité temporelle : définie a priori par le dispositif, elle est à construire à partir d'une succession de séquences « alternées ».

Le *mentoring* et l'idée d'éducation

La pratique du mentorat, elle aussi, a bénéficié d'une réhabilitation récente, en premier lieu par les praticiens (et à la suite les chercheurs) nord-américains. La résurgence du mentorat serait liée à la transformation du tissu social (Houde, 1996) ayant pour conséquences la difficulté d'entrer dans la vie adulte, la tentation du repli individuel, le maillage de plus en plus lâche entre générations... Le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les « aînés ». Son art consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment de ce parcours d'accompagnement : douze fonctions¹⁵ lui permettent d'accomplir sa mission.

14. La rupture s'est effectuée en France dans les années 1880 (Pelpel, 1996).

15. Accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du *feed-back*, soutenir, sécuriser : ces douze fonctions, comme on le voit, recouvrent les fonctions par ailleurs identifiées du *coaching*, du tutorat, du parrain, du formateur...

Comme tout processus, le mentorat se divise en trois phases : un commencement, un déroulement, un dénouement. C'est dans et par la première que s'instaure la relation, par cette « fusion initiale » qui signe l'investissement affectif réciproque et conditionne le *modeling*. La deuxième fait place à la nouveauté et donc au changement (des attitudes, des compétences), autrement dit au temps avec sa valeur de renouvellement ; la relation s'en trouve modifiée, tendant à plus de symétrie. La troisième signe la fin de la transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes.

La relation étant centrale, elle définit à elle seule le mentorat :

- il s'agit d'une relation de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle ;
- elle répond à une attraction interpersonnelle : c'est une « affaire de rencontre » ;
- elle se développe dans un contexte plus vaste de construction de la personnalité, dans l'interdépendance et l'autonomie ;
- elle est d'abord asymétrique (type expert/novice) évoluant vers une relation plus égalitaire ;
- elle est interactive ;
- elle est passagère, transitionnelle, occasionnelle, séquentielle, et sa durée, bien que liée à celle d'une formation ou d'un stage, ne leur est pas nécessairement soumise.

Le compagnonnage et l'idée de transmission

Le compagnonnage définit, dès l'origine¹⁶, le fait de se regrouper entre gens d'un même métier, constituant des confréries ou des fraternités ayant pour vocation la transmission des gestes du métier, l'entraide sociale et une filiation de l'ordre du sacré (ce en quoi il se distingue de toute autre forme corporative). Le compagnonnage est donc un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire.

Dire que le but du compagnonnage est le chef-d'œuvre, c'est dire que l'homme – sa formation et son perfectionnement – est au cœur de ses priorités. Si l'apprentissage lui-même concerne l'activité ouvrière, l'accompagnement consiste à stimuler en chacun ce qu'il a de meilleur, à le « tirer vers le haut » et lui permettre l'appropriation d'un héritage (Castera, 1996). Le compagnonnage a en effet pour principe que « la discipline du métier est propre à forger une sagesse humaine » : le métier « fait » l'homme. Il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines.

16. On pourrait évoquer, plutôt que sa résurgence, ses origines quasi mythiques et sa persistance à travers les temps, mais les liens qui se sont établis entre le compagnonnage et la formation par apprentissage, en 1971, à l'occasion de la loi sur la formation professionnelle, font date.

Celui qui est reçu compagnon s'engage à son tour à transmettre. Dans cette mission qui lui est confiée, il enseigne moins qu'il « accompagne » – accompagnement défini comme « une forme de pédagogie qui exige une intelligence vivante et engendre des intelligences vivantes ». Là est « le secret » des compagnons, dans la force de cette transmission. Puisqu'il ne s'agit pas de copier docilement des comportements (copie qui ne résisterait pas aux épreuves de la vie professionnelle et communautaire), il faut chercher ailleurs les ressorts qui conduisent une personne, en tant que sujet libre, à décider d'adopter une certaine attitude sachant que, pour cela, il ne suffit pas de le vouloir : il faut avant tout en avoir envie, le désirer, y aspirer. On est bien ici non dans une intervention « sur » mais dans une relation « avec ». Ainsi peut-on concevoir que l'apprentissage des vertus d'un métier s'acquiert « en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien », et c'est cet apprentissage qui est initiation. Dans cette relation de maître à disciple, d'ancien à apprenti, l'apprenti est « accompagné » techniquement et moralement, et progresse à partir de sa propre expérience. Les « maîtres » sont aussi des « éducateurs de la vie » : voilà pourquoi ils possèdent le don et le goût de transmettre.

Les éléments de base du compagnonnage constituent les caractéristiques de cette formation qui prend en compte « la main, l'esprit, le cœur » (Guédès, 1992). Autrement dit, d'une part la force exécutive, la puissance d'agir, l'œuvre concrète et manifeste, de l'autre la puissance d'aimer, de sentir et de comprendre, conjuguées par le travail comme service rendu aux hommes.

Le *sponsoring* et l'idée de parrainage

On l'aurait passé sous silence si le terme *sponsoring* n'était pas aujourd'hui équivalent de celui de parrainage. Utilisé comme autrefois le mécène, le sponsor se trouve « partenaire » des entreprises artistiques, sportives ou médiatiques avec la double fonction de soutien (financièrement plus que moralement) et de « facilitateur de relation ». Celle-ci prévaut dans l'idée de parrainage mis en place ces dernières années, consistant à « accompagner des jeunes dépourvus de réseau personnel de relations avec les milieux professionnels, dans leur recherche d'emploi¹⁷ ». L'action du parrain (bénévole), à l'articulation des champs professionnel et social, fait fonctionner le lien intergénérationnel.

Et la médiation ?

Y a-t-il lieu d'introduire la médiation dans un inventaire des pratiques d'accompagnement ? Dire que sa réactualisation a précédé celle de l'accompa-

17. Circulaire du 08/11/1996 relevant de la loi quinquennale de décembre 1993 sur les conventions de parrainage.

nement ne fait pas argument. Le champ de la médiation, de la même façon que celui du conseil, couvre à lui seul tous les secteurs de la vie professionnelle et existentielle. La création des médiations institutionnelles¹⁸ a précédé la vague des médiations sociales, parallèlement à un regain d'intérêt pour les médiations éducatives.

Dans une logique de remédiation à des dysfonctionnements, les premières mobilisent tant des experts que des intermédiaires, conciliateurs, agents de liaison, exerçant une présence active sur le terrain en intervenant dans des situations qui demandent de « se constituer en tiers et de le rester » : à côté d'une recherche de solutions à des situations-problème se développe aussi la recherche du lien (Tricoire, 2002).

La médiation renvoie à trois notions sur lesquelles elle fonde une éthique (Six, 1995) :

- la relation : instaurer une tierce position (établir des liens là où ils n'existent pas ou plus : faire « passer le courant ») ;
- l'espace : créer des espaces intermédiaires pour se situer par rapport à la loi et au « vivre-ensemble » ;
- le temps : réintroduire des temps de réflexion, dynamiser des temps d'imagination de possibles dans le continu des actions (ne pas céder à l'immédiateté, à l'urgence).

Les pratiques éducatives ne se tiennent pas à l'écart de ce mouvement qui vise à l'instauration de « tiers formant » (Roschitz et Pascalín, 1992). On distinguera notamment :

- les expériences d'autoformation (notamment celles à base de récits : histoires de vie, bilan et projets de vie) ;
- les médiations éducatives centrées sur l'interaction de tutelle¹⁹ ;
- les pratiques de remédiation cognitive²⁰.

Elles procèdent :

- d'une réhabilitation, à côté des fonctions habituelles du formateur, de fonctions de « médiateurs-guides » jouant un rôle majeur d'intermédiaire « entre une connaissance savante à acquérir et une connaissance ordinaire à enrichir » (Dumazedier, 1996) ;
- d'une revalorisation de l'individu qui, de « sujet passif et reproducteur », est appelé à « devenir actif et créateur », c'est-à-dire à changer son rapport au monde (Feuerstein, 1994) ;

18. 1973 : création des « médiateurs de la République », premiers d'une génération de médiateurs nommés par l'Etat. Les médiateurs institutionnels sont « des experts formés et nommés pour faire face à des problèmes précis, investis d'un pouvoir réel et chargés de parvenir, autant qu'il est possible, à un règlement à l'amiable des litiges » (Riquez, 2000).

19. Inspirées de Vygotsky et de Bruner.

20. Conçues par Feuerstein.

- d'une reconsidération de l'expérience (avec ce qu'elle suppose de subjectivité)²¹ face à l'action (avec ses exigences d'objectivité liées à toute expérimentation) ;
- finalement, d'une réhabilitation de l'autre et de l'influence qu'il peut avoir dans l'apprentissage, l'accès à la connaissance ou le développement de soi : « l'expérience médiatisante » (Feuerstein) est de l'ordre de la rencontre avec un médiateur.

Si les pratiques d'accompagnement intègrent une posture de médiation, est-ce pour autant de la médiation ? Sur le plan sémantique, aucun lien ne s'établit entre les termes de médiation et d'accompagnement. Toutefois, la médiation interroge non la pratique mais la posture (Le Bouëdec, 2001) et pose la question du tiers (intrus ou inclus). Dans l'accompagnement, quel est le tiers : l'objet qui fait problème, le contrat, le professionnel, le produit de la relation ? Quelle est la posture de l'accompagnateur : occuper la tierce place ou veiller à sa vacance ? En second lieu, elle pose la question embarrassante de l'exemplarité et de la transmission, et interroge la part laissée au jeu d'influence (directe ou indirecte, c'est toujours agir sur).

Des pratiques adaptées à ce qu'exige l'occasion ?

Que découle-t-il de cette exploration ? Briser la nébuleuse, c'est risquer de voir émerger quelque régionalisme – et si demain nous étions « tous *coachés* » (Favre d'Arcier, 2001) ? Rester dans la confusion, c'est refuser de donner du sens à ce qu'on fait quand on dit accompagner. Il convient donc d'imaginer les deux mouvements, opposés et complémentaires, par lesquels on peut concevoir l'hétérogénéité et la radicalité de l'accompagnement.

Toutes ces pratiques ont de nombreux points en commun, à commencer par le fait qu'elles viennent réhabiliter des idées anciennes, opérant toutefois un renversement de perspective (changement de statut de l'individu) et un nouveau paradigme professionnel (la posture d'accompagnement). Dans une société qui se donne le changement pour valeur et horizon, elles contribuent à des formes plus ou moins étayées des transitions, personnelles ou professionnelles. Elles sont massivement inscrites dans une visée praxéologique aujourd'hui dominante, qui a pour corollaire une centration sur les pratiques et les praticiens. Par ailleurs, tous les termes par lesquels les pratiques viennent à être nommées appartiennent au champ sémantique du verbe accompagner²². Les lignes de force de ces approches soulignent :

21. Et par là : réhabilitation d'une conception de l'homme comme posant ou se posant des questions (et non plus seulement capable de résoudre des problèmes en extériorité).
 22. Un champ sémantique s'élabore en relevant les synonymes d'un terme, puis les synonymes de ses synonymes, etc.

- un processus : non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes ;
- un cadre méthodologique et des outils : adaptables, multiples²³... ;
- une mise en présence : la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même (tout se passe entre) ;
- une fonction : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir ;
- la nature de l'interaction : il s'agit d'un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode ;
- une stratégie : le professionnel s'ajuste à chaque situation ; l'accompagnement, selon la formule, s'invente « chemin faisant ».

Sauf à vouloir faire acte d'autorité, il semble donc impensable de réduire l'accompagnement à une forme unique puisque tout concourt à le définir à l'inverse : par nature, il est protéiforme. Il faut donc pouvoir tolérer :

- la diversité des demandes d'aide due à la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées suggérant une adaptation des étayages ;
- la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer pour s'adapter à la demande, aux besoins de la personne accompagnée et aux nécessités du parcours ;
- la conjugaison des logiques²⁴ : d'apprentissage, de développement, de formation, de remédiation ou de résolution de problème ;
- la variabilité des temps impartis, définis ou non a priori²⁵ ;
- une qualité relationnelle à trouver entre une dissymétrie fonctionnelle mais dynamique et un équilibre lié à une parité de nature ;
- un jeu constant entre distance/proximité, présence/absence...

La posture d'accompagnement confronterait à un ajustement de l'action à la demande particulière corollaire d'une attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre. Mais cette attitude ne prend sens et efficacité que si elle sollicite les ressources propres aux deux protagonistes, de telle sorte que l'on puisse dire qu'accompagner est un acte à deux faces constituant deux scènes où il va se passer quelque chose... On

-
23. Aujourd'hui, les méthodes s'empruntent les unes aux autres des techniques, des attitudes, des postures, cet éclectisme instrumental ayant pour argument le souci d'efficacité et d'adéquation à une situation.
 24. Puisque ce qu'elles visent (individualisation, autonomie...) ne s'enseigne pas, pas plus qu'on ne peut en programmer le développement, les pratiques d'accompagnement contribueraient à rappeler ce que tout apprentissage doit avoir d'exigeant et de « laisser advenir », d'implication, de persistance dans le processus engagé et de détachement quant au résultat.
 25. Accueillir, développer, conclure pouvant certes s'effectuer quelle que soit la durée, mais jusqu'à quel point laisse-t-on du temps au temps, autrement dit à la maturation ?

a en effet pu voir, au fil des investigations, que la démarche d'accompagnement peut être définie comme processus dynamisant trois logiques : relationnelle, spatiale et temporelle. C'est d'ailleurs, d'un point de vue strictement sémantique, ce qu'accompagner veut dire : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » La mise en relation²⁶ est au fondement d'une opportunité de renouvellement, autrement dit d'un « passage à autre chose ». Mais si quelque chose se passe, c'est bien parce que ce « l'un avec l'autre » est créateur d'un espace : ce qui se passe se passerait donc dans l'entre de l'entrevue et de l'entretien. Si les hommes se modifient mutuellement, s'ils se forment et se transforment dans et par la relation des uns aux autres, et si c'est ainsi que l'homme devient homme, l'autonomie est donc le produit même de ce dynamisme relationnel. Mais si cette formation de l'homme s'effectue par le détour d'une instance tierce, c'est postuler d'une interdépendance envers cette instance, d'où la question de la tierce place...

Toutefois, plutôt qu'une résurgence de formes anciennes, ne peut-on y lire la fragmentation d'un matériel qui tente de se former sur des assises diverses ? Le flottement terminologique n'est-il pas indicateur d'un flottement du sens ? L'accompagnement serait moins « de retour » qu'il ne serait à l'origine de nouvelles configurations adaptées à l'immédiat de l'actualité et de la demande particulière. Le foisonnement et l'instabilité théorique et technique offrant au bricolage des possibilités renouvelées, ces pratiques sont alors d'autant plus diversifiées qu'il n'y a pas de conceptualisation forte, prévalante, pour les orienter. Chacune, dans cet espace flou où la demande d'aide fluctue, exerce un effet attracteur. L'accompagnement en viendrait à désigner un « englobant » suffisamment large de théories et de pratiques : présent dans toutes les pratiques professionnelles à autrui, il permettrait de faire face à chaque situation.

26. Deux est le minimum pour qu'il y ait relation.

Bibliographie

« Accompagnement des personnes en difficulté (I) ». *Actualité de la formation permanente*. N° 176, janvier-février 2002.

« Accompagner, une idée neuve en éducation ». *Cahiers pédagogiques*. N° 393. Avril 2001.

ARDOINO, J. 1996. « Les postures [ou impostures] respectives du chercheur, de l'expert et du consultant ». *Les Cahiers du conseil*. N° 4. Avril.

BAUDRIT, A. 1999. *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris, PUF.

BOLTANSKI, L. ; CHIAPPELLO, E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

BOUTINET, J.P. 1998. « Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle ». *Dans* : B. Courtois ; H. Prévost (dir. publ). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon, Chronique sociale, pp. 248-255.

BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

- CARDINET, A. 1995. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, Dunod.
- CASTERA, B. de. 1996. *Le compagnonnage*. Paris, PUF.
- « Coaching (le) ». *Actualité de la formation permanente*. N° 178, mai-juin 2002.
- CONDAMIN, A. 2000. *Réflexions sur la pratique du counseling dans une société en mutation*. Université de Laval, département de counselling.
- DUMAZEDIER, J. 1996. « Autoformation et médiation éducative ». Université de Caen, CERCE, *Les sciences de l'éducation*. Vol. 29, n°1-2, pp. 21-42.
- EDWARDS, T. et al. 1999. « Sponsoring, sélection et scolarité ordinaire ». *Carrefours de l'éducation*. N° 7, janvier-juin, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation en Picardie, pp. 163-184.
- FAIVRE D'ARCIER, L. 2001. « Tous coachés ? ». *Courrier cadres*. N° 1409, 30 août, pp. 25-34.
- « Formation, insertion : accompagnement et autonomie ». *Education permanente*, supplément AFPA, 2001.
- FEUERSTEIN, R. 1994. *Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris, Nathan.
- GEAY, A. 1995. « Etude sur la fonction tutorale ». *Cahiers de l'IPA, Repères*. N° 13.
- GUÉDÈS, A. 1992. *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, PUF.
- HOUDE, R. 1996. *Le mentor : transmettre un savoir-être ?* Québec, Martin-Media/Hommes et perspectives.
- JULLIEN, F. 1995. *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce*. Paris, Grasset.
- LE BOUÉDEC, G. 2001. « Accompagnement ou médiation ? ». *Histoires de vie et formation*. Rennes, Presses universitaires, pp. 67-73.
- LECOMTE, C. ; GUILLON, V. 2000. « *Counselling* personnel, *counselling* de carrière et psychothérapie ». *L'orientation professionnelle*. N° 29/1, pp. 117-140.
- LEFEBVRE, P. 2002. *Les questions que les gens se posent à propos du coaching*. Site internet réseau leadership.
- LENHARDT, V. 1993. « L'accompagnement individuel des dirigeants : le *coaching* ». *Education permanente*. N° 114, pp. 91-104.
- LHÔTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan.
- MALET, R. 2000. « Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais ». *Recherche et formation*. N° 35, pp. 75-90.
- PAYETTE, A. 2002. *Le coaching*. Site Provirtuel.
- PELPEL, P. 1996. *Guide de la fonction tutorale*. Paris, Editions d'Organisation.
- PERRENOUD, P. 2000. « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? ». *Recherche et formation*. N° 35, pp. 9-24.
- PINEAU, G. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan.
- QUEUNIER, V. 2001. « Le coaching acquiert sa légitimité ». *Entreprises et carrières*. N° 597, pp. 12-17.
- RADON, B. 1999. *Le coaching des managers. La méthode du dragon*. Paris, Presses du Management.
- REY, B. 1998. *Les compétences transversales*. Paris, ESF.
- RIQUEZ, T. 2000. « De la médiation institutionnelle à la médiation citoyenne ». *Education permanente*, supplément AFPA, pp. 147-157.
- RIVIÈRE, A. 1990. *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Mardaga.
- ROGERS, C. 1942. *Counselling and psychotherapy*. Traduction française : *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ESF, 2002.

ROSCHITZ, C. ; PASCALIN, F. 1992.
Le métier du tiers. Paris, Entente.

SAVARY, E. 1985. *Former et accompagner les tuteurs*. Paris, Foucher.

SIX, J.F. 1995. *Dynamique de la médiation*. Paris, Desclée de Brouwer.

TOURETTE-TURGIS, C. 1996.
Le counselling. Paris, PUF, collection
Que sais-je ?

TRICOIRE, B. 2002. *La médiation sociale : le génie du tiers*. Paris, L'Harmattan.

VINCENT, F. 1982. « La pédagogie du tutorat ». *Education permanente*. N° 65, pp. 15-20.

Annexe : la nébuleuse de l'accompagnement

