

L'accompagnement des adultes en formation

Des contraintes du contexte sociétal aux forces de la pratique

*Melpomeni Papadopoulou**

Abstract

La formation d'adultes est un processus permanent et vital, ne se résumant pas à un cours de quelques heures. De ce fait, les expériences vécues par l'adulte ont besoin d'être accompagnées pour qu'elles deviennent formatrices, car l'expérience ne s'enseigne pas mais s'accompagne. Les recherches autour de l'accompagnement de l'expérience des adultes en formation sont peu nombreuses. Mais l'accompagnement, concept récent et protéiforme, ne peut qu'interroger. Cet article, vise d'analyser les contraintes et les forces de l'accompagnement à partir de l'étude du contexte historique, sociétal et sémantique mais aussi d'un retour sur les pratiques d'accompagnement en formation d'adultes.

Abstract: Adult education is a permanent and vital process. Therefore, the adults' experiences need to be accompanied so that they become meaningful, as experience cannot be taught. Research on the accompaniment of the experiences of adults in training is scarce. However, accompaniment, a recent and complex concept, can only raise questions. This article aims at analyzing the limits and strengths of accompaniment by studying the historical, societal and semantic context but also by reviewing the practices of accompaniment in adult education.

Mot clés: accompagnement, expérience, formation d'adultes

Keywords: educational accompaniment/support, experience, adult education/training

* Département Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Tours, Equipe Education, Ethique, Santé (EES) EA 7505.

Introduction

La formation d'adultes est un processus permanent et vital, ne se résumant pas à un cours de quelques heures. Chaque adulte évolue et s'auto-forme dans son propre système en réagissant avec la partie socioculturelle, physico-cosmique et avec soi-même. De ce fait, les expériences vécues par l'adulte ont besoin d'être accompagnées pour qu'elles deviennent formatrices. L'expérience ne s'enseigne pas, elle s'accompagne.

Les recherches autour de l'accompagnement de l'expérience des adultes en formation, que nous désignons par le néologisme «accompagnement expérientiel»¹, sont peu nombreuses. Mais l'accompagnement, concept récent et protéiforme, ne peut qu'interroger. S'appuyer sur la relation, la compréhension et le cheminement et non sur le jugement et le surplomb est une nouvelle approche de la pratique de formation. Que veut dire accompagner? Quelle démarche applique-t-on quand on accompagne? Comment accompagner pour amener l'apprenant à une connaissance de soi, une conscientisation de ses compétences et une intégration des savoirs?

C'est sur cette notion d'accompagnement que nous nous interrogeons dans cet article. Plus particulièrement, nous essayons de la définir et d'aborder la pratique, la forme et la place que l'accompagnement occupe dans une formation d'adultes. Pour ce faire, nous nous appuyons sur notre recherche doctorale² qui met en exergue la singularité de chaque apprenant par la mise des expériences antérieures professionnelles et personnelles de l'individu, son vécu et son parcours, au centre de sa formation. Nous partons des travaux de Paul³ pour les discuter à la vue des recherches de nombreux auteurs.

¹ M. Papadopoulou, «*Distance intégrative*» et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD. *Le cas des deux dispositifs hybrides d'éducation populaire* [Thèse de doctorat non publiée]. Tours: Université de Tours (2020).

² *Ibidem*.

³ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004; Id., *Ce qu'accompagner veut dire*, in «Revue scientifique Carriérologie», 9 (1-2). Récupéré sur Carriérologie 2007; Id., *L'accompagnement dans la formation. Recherche et Formation*, 3 (62), (2009), pp. 91-108. Consulté le janvier 13, 2017, sur [https://journals.openedition.org/rechercheformation/435#xd_co_f=ZGQzZTgyOTctMDFjZi00YmJlLTg4ZjctYzRjYWVhYzYxNDhm~](https://journals.openedition.org/rechercheformation/435#xd_co_f=ZGQzZTgyOTctMDFjZi00YmJlLTg4ZjctYzRjYWVhYzYxNDhm~;); Id., *L'accompagnement: une posture professionnelle*. Les Carnets de la Persagotière (22), 1-21. (2010), Id., *L'accompagnement: entre autonomisation et territorialisation*. « RésO Villes» - *Ville Vie Vacances* (2011). Consulté le février 2, 2014, sur <http://www.resovilles.com/media/>

Dans un premier temps nous faisons un retour sémantique et étymologique du concept afin de mieux le définir. Nous continuons avec une lecture du contexte sociohistorique afin d'identifier les contraintes liées à l'accompagnement d'adultes. Nous finirons avec une analyse des pratiques d'accompagnement d'adultes en formation pour repérer ses forces.

1. Une analyse sémantique du concept

Pour mieux comprendre le concept d'accompagnement nous proposons, tout d'abord, un retour étymologique et sémantique sur ce terme.

Dans ces travaux, Paul définit l'action d'*accompagner* comme l'action de «se joindre à quelqu'un /pour aller où il va / en même temps que lui» (cfr. tableau 7). Cette définition met en exergue trois dimensions centrales de l'accompagnement. Une dimension *relationnelle* «sur le mode d'une jonction ou d'une connexion: se joindre à quelqu'un», une dimension *temporelle* «sur le mode de la synchronicité: être avec, en même temps» et une dimension *spatiale* «sur le mode d'un déplacement: pour aller où il va»⁴.

Accompagner

(se) joindre à (qqn)	Pour aller où il va	En même temps que lui
Jonction ou connexion (relationnelle)	Déplacement (spatialité)	Synchronicité (temporelle)
Idee de lien, d'union: «se toucher sans laisser l'interstice»	Idee de déplacement D'un lieu vers un autre,	Idee de simultanéité Entre événements distincts
(Yug- uni/lien)	Changement de place	Bi-partition
Constituer un «ensemble»	Ou de position	
«se mettre ensemble»	«aller vers»	«aller de pair avec» «être en phase avec»
Contact et contiguïté	Mouvement et déplacement	Simultanéité temporelle

downloads/ateliers/cr_vvv18022011.pdf; Id., *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*, De Boeck Supérieur, Louvain-La-Neuve 2016.

⁴ M. Paul, *Ce qu'accompagner veut dire*, in «Revue scientifique Carriérologie», 9 (1-2). Récupéré sur Carriérologie 2007, p. 126.

Proximité et connexité	Progression et direction	Rapport de coexistence Concomitance et coordination
Similitude:	Mouvement:	Altérité:
Principe de relation et d'identité	Principe dynamique de transformation,	Principe d'altérité,
Concordance, conformité, accord, ressemblance, égalité	créateur d'écart différenciateur	générateur de symétrie/ dissymétrie

Tableau 7. Déploiement du sens littéral d'accompagner (Paul M., 2007, p. 146)

Pour Boutinet⁵ l'accompagnateur «se contente de partager le pain présent et de cheminer au rythme d'autrui, sans pouvoir ni vouloir s'assurer ou assurer d'une destination possible, souhaitable ou préétablie». L'accompagné est un acteur, responsable de son travail et des résultats de ce travail. Ils créent leur chemin ensemble en essayant d'acquiescer la disparité des places et une parité relationnelle. Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, & Stahl⁶, quant à eux, estiment que l'accompagnement serait «la centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle». Alors que Beauvais⁷ le définit comme «une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts». Le philosophe Søren Kierkegaard, dès le XIX siècle, écrivait à propos de l'accompagnement:

Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui. Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider

⁵ J.-P. Boutinet, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, Transitions, Rebonds*, Presses Universitaires de France, Paris 2007, p. 76.

⁶ G. Le Bouëdec - A. Du Crest - L. Pasquier - R. Stahl, *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible*, L'Harmattan, Paris 2001.

⁷ M. Beauvais, *Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement*, in «Savoirs», 3 (6), 2004 p.101. Consulté le juin 27, 2017, sur <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-savoirs-2004-3-page-99.htm>

n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. S. Kierkegaard⁸.

Trois significations peuvent être repérées dans les dictionnaires pour la notion d'accompagnement. Le premier sens du mot accompagnement est utilisé en musique (17^{ème} siècle) «où l'accompagnement désigne l'action de jouer une partie de soutien, s'adjoignant à la partie principale»⁹ Dans cette utilisation du mot, Paul dégage les notions de *secondarité* ou posture et *valorisation* ou fonction¹⁰. Une deuxième référence, cette fois-ci du milieu militaire, développe l'idée de «soutien avec l'intention de renforcer ou de protéger»¹¹. Le troisième usage de ce mot est dans le milieu alimentaire, notamment dans l'expression *ce plat accompagne*. La sémantique du mot est ici: mettre en valeur, se compléter. Dans les trois cas nous voyons l'idée de la «mise en valeur de celui qui a le rôle principal»¹².

Ce retour étymologique et sémantique sur le concept d'accompagnement nous amène à nous questionner sur les caractéristiques qui lui sont attribuées, afin de mieux saisir son sens et sa pratique. Pour ce faire, nous commençons par un retour sociohistorique depuis son apparition. Celui-ci nous permet de situer les contraintes liées au contexte dans lequel le terme émerge.

2. L'évolution sociohistorique de l'accompagnement

Commençons par les contraintes d'accompagnement liées au contexte sociohistorique depuis l'apparition du terme. Depuis quand parlons-nous de l'accompagnement? Comment les contextes sociétal, économique et historiques influent-ils sur les pratiques en formation?

⁸ Traduction de Britt-Mari Barth; L'apprentissage de l'abstraction; Le savoir en construction - Ed. Retz. Récupérer le 17/03/2014 sur: <http://lyre.e-monsite.com/pages/le-mot-du-mois/janvier-2009-accompagner.html>

⁹ M. Paul, *Ce qu'accompagner veut dire*, in «Revue scientifique Carrièreologie», 9 (1-2). Récupéré sur Carrièreologie 2007, p. 123.

¹⁰ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle*. Les Carnets de la Persagotière (22), 1-21. (2010), p. 11.

¹¹ M. Paul, *Ce qu'accompagner veut dire*, in «Revue scientifique Carrièreologie», 9 (1-2). Récupéré sur Carrièreologie 2007, p. 124.

¹² *Ibi*, p. 124. De ce retour sémantique, Paul dégage trois rôles d'accompagnement représentés par les verbes *escorter* (aider, assister, protéger), *guider* (conseiller, orienter) et *conduire* (éduquer, former) (Paul M., 2007, p. 133).

2.1. Des crises socioéducatives à l'apparition de l'accompagnement

Selon Paul, il y a trois crises qui amènent à la montée en puissance des travaux traitant l'accompagnement. La première crise, apparue dans les années 50, est une crise éducative. Les trois institutions responsables de l'intégration des personnes: la famille, l'école et la religion, commencent à perdre leur puissance. L'école fait une sélection entre ceux qui sont capables de suivre et ceux qui ne le sont pas. Les liens dans la famille s'amaigrissent et la religion perd progressivement son influence. Cela entraîne une autonomisation des individus, des jeunes, dans la démarche de l'insertion. La deuxième crise, qui est apparue dans les années 70, est une crise économique. Le monde du travail n'étant plus stable, un nouveau besoin se crée, celui de l'accompagnement des adultes à la transition socioprofessionnelle. La troisième crise, une crise *politique*, a lieu en 1989. Les projets politiques sont moins partagés, c'est ainsi à chaque individu de construire son propre projet. Selon Paul, pendant les années 90, l'état providence a recouru à l'accompagnement pour aider les personnes stigmatisées et fragiles. Son objectif est de rendre les individus acteurs, «exerçant leur pouvoir d'agir dans un environnement donné»¹³.

De ce fait, nous situons l'émergence de l'accompagnement dans ce contexte socio-politique. Nous constatons ainsi l'apparition du mot dans le domaine professionnel. Ce retour temporel éclaire bien son évolution. Nous sommes passés d'une logique de contrôle des années 50 à une logique réparatrice de relation d'aide dans les années 60, puis à une logique d'accompagnement à partir des années 90. Mais ce changement «n'est pas humaniste: il est économique»¹⁴.

2.2. D'un discours d'affirmation à une posture de questionnement

Nous nous intéressons maintenant à l'utilisation et application du concept d'accompagnement de nos jours. Y a-t-il eu de nouvelles évolutions de la pratique et conception d'accompagnement dans le domaine professionnel et social?

Depuis les années 1990-2000, tous les secteurs professionnels sont concernés par la pratique d'accompagnement. Dans les dernières an-

¹³ M. Paul, *L'accompagnement: entre autonomisation et territorialisation*, cit., p. 1.

¹⁴ *Ibi*, p. 6.

nées, l'accompagnement gagne «tous les secteurs de la relation à autrui: la formation, le travail social, l'insertion et l'orientation, les ressources humaines – mais aussi les banques qui nous “accompagnent dans nos projets de vie”¹⁵. Il y a aujourd'hui une diversité des secteurs et des formes contenues sous le terme générique d'accompagnement: coaching, counselling, mentoring, tutorat, parrainage, compagnonnage. L'accompagnement prend le relais des grandes institutions mais il ne les remplace pas. Par exemple dans le système scolaire, l'accompagnement est périphérique, son rôle est d'aider les individus à ne pas quitter le système.

Comment ce concept a-t-il évolué? Alors que l'accompagnement était induit par un appel, une demande, une aspiration, aujourd'hui c'est une préconisation, une prescription, une injonction. D'abord dédié aux élites, il s'est ouvert ensuite à tout public. Auparavant, le chemin était déjà tracé par l'accompagnateur et constituait un modèle qu'il fallait suivre, imiter, copier. Désormais, chacun a son projet individuel. L'accompagné doit être capable de choisir, de décider, de dire «je», de savoir ce qu'il veut, ce qu'il peut et ce qu'il doit.

Le discours d'accompagnateur est passé d'un discours d'affirmation, de conviction, de croyance, où l'accompagnateur donnait des réponses, à une posture de questionnement. Il y avait une vérité unique donnée qui est maintenant remplacée par la réalité de la situation de la personne. Cette réalité est construite par le langage, il y a un travail réflexif qui est fait par les deux personnes qui sont en relation. Les références morales, manichéennes, ont laissé place à une démarche de questionnement éthique. L'accompagnement ne se déroule plus dans des espaces communautaires mais dans des sociétés de l'individu. Ce qui compte c'est la personne, le sujet, l'acteur, le compétent, le capable.

¹⁵ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle*. Les Carnets de la Persagotière (22), 1-21 (2010a, p. 5).

2.3. L'accompagnement comme outil institutionnel d'autonomisation

Accompagner, oui, mais dans quel but? Quelles sont les finalités de l'accompagnement institutionnel comme entendues ou imposées par notre société moderne?

L'accompagnement vise l'autonomie, l'autonomisation des masses, qui devient la «nouvelle norme»¹⁶. Les institutions doivent accompagner le passage des citoyens «d'un formatage hétéro-déterminé» au développement de leurs compétences, tout en s'autonomisant. Cette fonction paradoxale leur a été alors confiée, conjuguant autonomie des sujets et intervention externe¹⁷.

Aujourd'hui nous ne parlons plus d'une autonomie individuelle mais collective. Chacun *doit* être autonome, *doit* pouvoir s'intégrer dans la société. L'Etat social impose que chaque individu soit acteur. Ce n'est plus une autonomie éducative que nous visons par l'accompagnement, mais juridique. Il faut former des individus responsables. Accompagner c'est, donc, mettre en œuvre la pédagogie de l'activation.

Pédagogie car au lieu d'«assister» ou de «réparer» l'individu, nous visons plutôt à le «soutenir» et l'«étayer». Cela renvoie à une logique d'apprentissage «doublée d'une logique de coopération» selon Paul¹⁸. Un accompagnateur est ainsi un pédagogue. Nous repérons une logique de pédagogie et d'éducation dans l'accompagnement. De ce fait, accompagner consiste à un aller-retour formateur entre soutenir et coopérer ou «soutenir en vue de coopérer»¹⁹.

Ce qui ressort, de cette brève comparaison entre situation actuelle et ancienne, est l'impossibilité d'accompagner quelqu'un si nous ne reconnaissons pas, en tant qu'accompagnateurs, le droit de l'accompagné d'être ce qu'il est. Nous cherchons ensemble, nous ne demandons pas à l'un de suivre le chemin que l'autre a déjà accompli. En ce sens, le fondamental de

¹⁶ *Ibi*, p. 6.

¹⁷ P. Carré, *L'autodirection des apprentissages*, in P. Carré - A. Moisan - D. Poisson, *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp. 117-170). Paris: Presses Universitaires de France (2010). p. 323; Pineau, G. (2007). *Paradoxes existentiels et temporalités de l'accompagnement*, dans J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 331-346). Paris: Presses Universitaires de France, p. 337.

¹⁸ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle*, cit. p. 7.

¹⁹ *Ibidem*.

l'accompagnement «réside dans la construction du sens (connaissances et valeurs) dans la situation vécue»²⁰ par l'accompagné lui-même.

Suite au retour sociohistorique du concept d'accompagnement, nous proposons ci-après une lecture des pratiques d'accompagnement en formation, afin de repérer ses forces. Qu'est-ce que nous faisons concrètement quand nous accompagnons? En quoi consiste la pratique d'accompagnement?

3. La pratique d'accompagnement: une parité relationnelle

Pour Freud, l'accompagnement est un *métier impossible* car nous sommes confrontés à l'autre et à soi, au travers d'une relation. Il nous est impossible de bien faire constamment, voire nous sommes souvent confrontés à l'échec. L'accompagnement est fondé sur une forme de bricolage car nous sommes amenés à nous adapter constamment aux nouvelles situations singulières et complexes. Comme le dit Perrenoud²¹, pour les professionnels du travail social une des compétences à développer consiste «à tirer le meilleur parti de ce que l'on a sous la main, en temps réel, ce qui oblige souvent à travailler dans l'urgence, l'approximation, l'improvisation».

Pour autant, plusieurs chercheurs ont tenté de lui attribuer des caractéristiques, en essayant de le définir, de l'opérationnaliser et de le rendre davantage compréhensible, pour les praticiens professionnels et la communauté scientifique. Nous allons en examiner quelques-unes ci-après, afin d'analyser les forces et contraintes de cette pratique.

3.1. L'accompagnement comme relation

Une de principales caractéristiques de l'accompagnement est la relation d'influence réciproque qui se joue entre, au minimum, deux personnes. Ce terme soulève de nombreuses interrogations. D'abord, qui est cet *autre*?

Dans l'accompagnement il y a au moins deux personnes, deux êtres humains, deux sujets. Un usager, bénéficiaire, client, patient et un profes-

²⁰ J.-P. Boutinet, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, Transitions, Rebonds*, Presses Universitaires de France, Paris 2007, p. 103.

²¹ P. Perrenoud, *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, dans P. Lhez - D. Millet - B. Séguier, *Alternance et complexité en formation. Education-Santé-Travail social* (pp. 10-27). Seli Arslan, Paris 2001.

sionnel, praticien. L'accompagné est un individu avec ses projets, parcours et objectifs influencé par ses expériences vécues et construites dans l'interaction avec les autres, dans son environnement social, familial, culturel et professionnel. Il peut ainsi être appréhendé comme «une unité»²², comme acteur autonome et responsable, auteur de son projet. L'accompagnateur doit viser la reconnaissance d'autrui, en tant que sujet capable d'agir par lui-même, pour engager le changement²³. De ce fait, l'accompagnement concerne deux personnes «de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle»²⁴.

Quelles formes cette relation peut-elle prendre? S'agit-il d'une relation de *réciprocité*²⁵ *dialogique* ou *interlocutive*²⁶ ou encore *réflexive*²⁷, d'*autorité symbolique*²⁸, de *confiance*²⁹, d'*indépendance*³⁰, d'*interdépendance* ou de

²² M. Paul, 2010b, p. 6.

²³ *Ibi*, p. 8.

²⁴ M. Paul, 2010, p. 12.

²⁵ F. Lerbet-Séréni, *Accompagnement et autonomie: un évident paradoxe?* Paris: Documentation française. Consulté le juillet 18, 2019, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01632226/>, (2015); Eneau, J. (2011). *Les apports de la réciprocité au développement de l'autonomie de l'apprenant. Chronique sociale*, 116-135. Consulté le mai 10, 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163260>; Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: PUF.

²⁶ N. Denoyel, (2007). *Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique*, dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 149-162). Paris: Presses Universitaires de France.

²⁷ N. Denoyel, (2013). *La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif*, dans J. Béziat, *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (pp. 217-221), Paris: L'Harmattan.

²⁸ C. Goï, (2016). *Absence physique/présence symbolique: didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE*, dans C. Ollivier, T. Gaillat, & L. Puren, *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires* (pp. 63-76). Paris: Editions des archives contemporaines.

²⁹ L. Cornu, (2003). *La confiance. Le télémaque*, II (24), 21-30. Consulté le février 29, 2016, sur <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-le-telemaque-2003-2-page-21.htm>

³⁰ C. Goï, (2016). *Absence physique/présence symbolique: didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE*, cit.

dépendance³¹, *alteritaire*³², *asymétrique*³³, *éthique*³⁴, *intersubjective* ou *impliquée*?³⁵ La relation d'accompagnement est peut-être un peu de tout cela, sans qu'elle puisse être réduite à leur somme. De ce fait, elle est avant tout *paradoxale*³⁶:

La relation duale est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets. Cet espace tiers identifie la relation comme une inter-transco-action qui constitue l'autonomie du système relationnel, permettant l'émergence d'ipséités successives.

Une relation d'accompagnement conjugue la symétrie et la dissymétrie, la disparité des places et la parité d'estime. C'est un projet pour *aller vers*. Toutes les relations, qu'elles soient amicales, familiales ou amoureuses comprennent, selon Paul, un lien et un rapport. Le *rapport* ou socialité secondaire est constitué d'un intérêt ponctuel, d'un objet transitionnel et d'une relation instituée entre un professeur et un usager. Alors que le *lien* ou socialité primaire renforce une relation de proximité, caractérisée par des échanges de *voisinage* et un intérêt *affectif* car il se construit dans le temps et avec les interactions. Ces interactions ne suivent pas de règles précises. L'accompagnement est une *com-position* car chaque binôme «constitue une matrice relationnelle différente»³⁷. Dans ce cas, la seule règle serait que l'action se produit à partir de l'autre «de ce qu'il est, de là où il en est»³⁸.

³¹ C. Nicolas, (2011). *Le moment ou l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi*, dans P. Galvani, D. Nolin, Y. de Champlain, & G. Dubé, *Moments de formation et mise en sens de soi* (pp. 159-176). Paris: L'Harmattan.

³² E. Razafimandimbimanana - C. Goï, Réflexivité créative et visuelle en contexte formatif: lieu de mobilités symboliques. *Glottopol. (Se) représenter les mobilités: dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés* (24), 11-37. (2014).

³³ Jézégou, A. *La présence en e-learning: modèle théorique et perspectives pour la recherche*, in «Journal of Distance Education», 1 (26). Consulté le janvier 5, 2019, sur <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1409> (2012).

³⁴ F. Lerbet-Séréni, Relation et éthique de la responsabilité. *Communication au Congrès Interlatin pour la Pensée Complexe*. Rio de Janeiro. Consulté le mars 4, 2018, sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.Pdf (1998).

³⁵ J. Ardoino, (2000, décembre). De l'«accompagnement», en tant que paradigme à René Loureau. *Pratiques de Formation/Analyses*.

³⁶ F. Lerbet-Séréni, *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan (1997), p. 12.

³⁷ M. Paul, 2009, p. 96.

³⁸ *Ibidem*.

Selon Lani-Bayle³⁹, l'accompagnement et la relation qu'il génère peuvent amener à l'*accouchement*⁴⁰ d'«un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté». Cela peut être décrit par la *métis* car «quand deux hommes marchent ensemble si ce n'est l'un, c'est l'autre à la place qui voit l'avantage (*kerdos*) à saisir. Seul, on peut voir aussi, mais la vue est plus courte et la *Métis* plus légère»⁴¹.

Or, pour qu'il y ait relation d'accompagnement, il faut qu'il y ait projet⁴² car elle «se forme à l'occasion d'un prétexte qui fait projet»⁴³. Le projet comme créateur du mouvement est commun pour les deux acteurs et est construit à partir d'une orientation choisie, qui fait sens. L'émergence du besoin d'un accompagnement à partir d'un projet, peut provenir d'une situation insatisfaisante, de la possibilité et pertinence de la changer, d'une projection sur son amélioration, et du désir de le faire, «d'en être l'acteur»⁴⁴.

Or, cet accompagnement au projet est traversé d'un paradoxe, car il s'agit de réussir à «cohabiter l'autonomie du projet avec la fragile dépendance de l'accompagnement»⁴⁵. L'individu, qui voit son projet se créer de par ses besoins, est prêt à accomplir ses objectifs de façon individuelle. Or, l'accompagnement dépend d'une relation fragile car l'individu est dépendant de cet accompagnement pour la réalisation de son projet autonome. Nous nous interrogeons avec Bougès⁴⁶ sur la possibilité de laisser l'autre «déployer son autonomie, tout en intervenant dans la relation d'accompagnement».

Un deuxième élément vient influencer cette recherche d'équilibre dans une relation d'accompagnement. Cet élément n'est autre que l'institution

³⁹ Lani-Bayle, 2010, pp. 4-5.

⁴⁰ Cfr. chapitre 5.3.

⁴¹ Détiéne et Vernant, 1974 cité par Boutinet, 2007, p. 156; Denoyel, 2009b, p. 213.

⁴² Nous entendons ici le projet comme défini par Boutinet (2010, p. 58), structuré par un sujet, un objet et du rejet, dynamisé par un trajet ayant des dimensions spatio-temporelles et enfin socialisé par un surjet entre coopération et conflit.

⁴³ M. Paul, 2011, p. 3.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ J.-P. Boutinet, 2007, p. 10.

⁴⁶ Bougès, 2011, p. 185.

car «tout accompagnement se fait toujours au nom d'une institution»⁴⁷⁴⁸. Les institutions, en tant qu'invention sociétale pour lutter contre les problèmes économiques et sociaux causés entre autres par des personnes fragiles, mettent en œuvre des dispositifs au sein desquels l'accompagnement peut avoir lieu. Entre autonomie juridique (la commande) et autonomie humaniste (le professionnel), l'accompagnement se voit attribuer une double visée. Une visée *productive*, venant de la commande sociale, où des résultats sont attendus et une visée *constructive*, qui cherche le développement de la personne⁴⁹.

Un dernier élément de la relation d'accompagnement serait la pratique. La pratique de l'accompagnateur est une pratique professionnelle et donc socialement partagée. Elle n'est pas standardisée mais adaptée à chaque individu car «tout accompagnateur suit un chemin avec l'accompagné sans qu'il soit possible de déterminer le début de ce processus et d'anticiper la fin de ce dernier»⁵⁰. Mais que fait concrètement l'accompagnateur, en tant que praticien, quand il accompagne?

3.2. La pratique d'accompagnement: entre fonction, relation, démarche et posture

De quoi consiste alors la pratique d'accompagnement? Nous pouvons avancer dès maintenant, et suite à l'analyse sociohistorique du concept que toute pratique d'accompagnement doit viser le développement du pouvoir d'agir de l'accompagné⁵¹. Mais quel agir de la part du professionnel pour ce faire? Selon Paul⁵², l'accompagnement est un espace où l'accompagnateur crée les conditions pour qu'une personne décrive avec lui sa situation, pose et construise son problème, identifie ses ressources et cherche comment les mobiliser au sein d'un environnement donné, en développant par cette démarche son pouvoir d'agir.

Paul (2010), propose une modélisation de la pratique d'accompagnement en quatre parties inséparables mais qui, en même temps, nécessitent

⁴⁷ G. Le Bouëdec - A. Du Crest - L. Pasquier - R. Stahl, *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible*, L'Harmattan, Paris 2001.

⁴⁸ Le Bouëdec - Du Crest - Pasquier - Stahl, 2001, p. 32.

⁴⁹ M. Paul, 2011, p. 3.

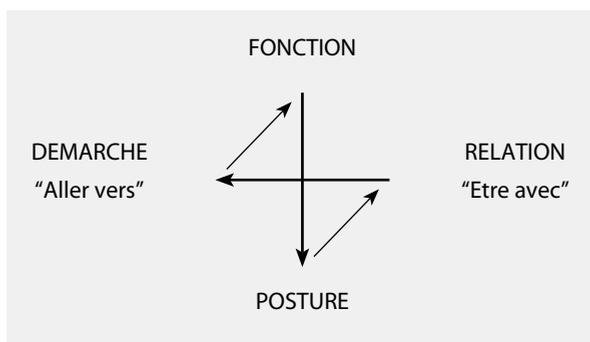
⁵⁰ J.-P. Boutinet, 2007, p. 226.

⁵¹ M. Paul, 2010.

⁵² *Ibi*, p. 14.

d'être différenciées pour être réfléchies par le professionnel. Celles-ci sont la fonction, la relation, la démarche et la posture d'accompagnement comme présenté ci-après.

Figure 1 Dimensions d'accompagnement (Paul, 2004)



La *fonction*, ou cadre opérationnel, décrit le dispositif attribué et orienté politiquement. C'est le niveau institutionnel, qui accorde une mission aux accompagnateurs et attend des résultats. Elle emprunte des outils en fonction de ce qu'elle veut faire. Elle est outillée, constituée d'emprunts, unique, singulière, ce qui ne veut pas dire qu'elle soit standard ou linéaire.

En ce qui concerne la *relation* d'accompagnement, nous l'avons décrite comme «lieu de l'autonomisation et de la coopération»⁵³. Cette relation est marquée par le soutien et la valorisation, l'avancement au rythme de l'accompagné, une structure de disparité et de parité et une vision de coopération⁵⁴. C'est une relation dialogique, qui passe par le langage, professionnelle, asymétrique et symétrique. Elle est médiatisée par un projet, temporaire car elle a un début et une fin.

La pratique d'accompagnement consiste aussi en une *démarche*, un cheminement constitué d'étapes. C'est «un fil d'Ariane», suffisamment souple pour évoluer, qui guide l'accompagnement et «garantit la pertinence et la cohérence de l'ensemble du travail»⁵⁵. La démarche mobilise des techniques (écoute active, explicitation, questionnement, écriture, dialogue,

⁵³ M. Paul, 2011, p. 1.

⁵⁴ M. Paul, 2010, p. 12.

⁵⁵ J.-P. Boutinet, 2007, p. 109.

problématisation), des méthodes et des outils adaptés, efficaces et producteurs de sens. Nous accompagnons une personne dans sa globalité, dans toutes ses dimensions. Pour ce faire, la démarche d'accompagnement doit amener la personne à penser au niveau *factuel* (faits observables et objectifs), *affectif* (les perceptions ressenties) et *intellectuel* (la pensée, l'évaluation, le jugement, les croyances, les convictions, les certitudes et les valeurs) de son système de référence.

Enfin, la *posture* que l'accompagnateur incarne, doit être une posture «réflexive»⁵⁶ et d'écoute qui inclut l'attention, la disponibilité, l'empathie⁵⁷, la présence. Une posture du non savoir, non intervention, non substitution, non-violence. Une posture qui ne stigmatise ou ne domine pas l'autre. Il n'y pas de bonne posture mais des postures pertinentes car nous sommes toujours en relation avec l'autre dans un environnement donné. Une posture pertinente consiste à «se tenir à côté pour cheminer avec»⁵⁸ la personne, pour entrer en relation. Cornier (2012) évoque la posture «paradoxe et floue». Celle-ci oscille entre distance et proximité, présence et absence de l'accompagnateur, autonomie et dépendance de la personne accompagnée.

Nous ajoutons à cela la question éthique qui traverse toute pratique d'accompagnement. Celle-ci consiste à se questionner en tant que professionnels sur ses propres pratiques, car nous ne pouvons pas nous «contenter d'évaluer les autres sans réfléchir à notre valorisation: comment est-ce que je donne de la valeur à mes actes, des situations, des personnes?»⁵⁹. De ce fait, l'accompagnement et ses formes tendent à se définir comme des «pratiques intégratives» où «le professionnel essaie d'être au plus près de la personne»⁶⁰.

Conclusion

Le retour historique et sémantique proposé dans cet article nous a permis de constater que par le biais de l'accompagnement, l'enjeu est de relier l'expérience personnelle, le projet professionnel et le parcours de forma-

⁵⁶ Perrenoud, 2001b.

⁵⁷ Geay appelle sympathie, cette intelligence émotionnelle qui permet de souffrir avec l'autre et empathie, celle qui permet d'habiter le monde de l'autre.

⁵⁸ Perrenoud, 2001b, p. 8

⁵⁹ J.-P. Boutinet, 2007, p. 104.

⁶⁰ Paul M., 2009, p. 101.

tion de l'apprenant⁶¹. De plus une analyse de l'accompagnement, comme une pratique qui met au premier plan la relation humaine, nous a montré qu'apprendre ce n'est pas seulement transmettre mais penser l'individu comme un tout, en constante interaction avec son environnement social. La médiation humaine s'avère donc irremplaçable pour suivre l'apprenant jusqu'au cœur des processus d'apprentissage.

Entre contraintes socio-économiques et forces pédagogiques, ce concept mérite encore des nombreuses recherches dans des contextes différents: familial, professionnels de consultation, de pouvoir d'agir et d'éducation.

Bibliographie

- Ardoino, J. (2000, décembre). De l'«accompagnement», en tant que paradigme à René Loureau. *Pratiques de Formation/Analyses*.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(6), 99-113. Consulté le juin 27, 2017, sur <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-savoirs-2004-3-page-99.htm>
- Bougès, L.-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, Transitions, Rebonds*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2010). *L'art de jeter et ses paronymes*. Dans J.-P. Boutinet, *Grammaire des conduites à projet. Formation et pratiques professionnelles* (Paris). PUF.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan, & D. Poisson, *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp. 117-170). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cornier, C. (2012). «L'alternance intégrative» une notion fondamentale dans le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le télémaque*, II (24), 21-30. Consulté le février 29, 2016, sur <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-le-telemaque-2003-2-page-21.htm>
- Denoyel, N. (2007). *Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique*. Dans J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 149-162). Paris: Presses Universitaires de France.
- Denoyel, N. (2009). *Alternance*. Dans L. d. Vae, *Boutinet, Jean-Pierre* (pp. 73-74). Paris: ERES, Education - Formation.
- Denoyel, N. (2013). *La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif*. Dans J. Béziat, *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (pp. 217-221). Paris: L'Harmattan.

⁶¹ C. Cornier, «L'alternance intégrative» une notion fondamentale dans le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux, (2012).

- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecs*. Paris: Champs Flammarion.
- Eneau, J. (2011). Les apports de la réciprocité au développement de l'autonomie de l'apprenant. *Chronique sociale*, 116-135. Consulté le mai 10, 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163260>
- Goï, C. (2016). *Absence physique/présence symbolique: didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE*. Dans C. Ollivier - T. Gaillat - L. Puren, *Nu-mérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires* (pp. 63-76). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning: modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education*, 1 (26). Consulté le janvier 5, 2019, sur <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1409>
- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: PUF.
- Lani-Bayle, M. (2010, octobre). Vers une clinique de l'accompagnement? Aider et accompagner des élèves, dans et hors l'école. *CRAP-Cahiers Pédagogiques*, 7 (22).
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Séréni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Séréni, F. (1998). Relation et éthique de la responsabilité. *Communication au Congrès Interlatin pour la Pensée Complexe*. Rio de Janeiro. Consulté le mars 4, 2018, sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf
- Lerbet-Séréni, F. (2015). *Accompagnement et autonomie: un évident paradoxe?* Paris: Documentation française. Consulté le juillet 18, 2019, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01632226/>
- Nicolas, C. (2011). *Le moment ou l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi*. Dans P. Galvani - D. Nolin - Y. de Champlain - G. Dubé, *Moments de formation et mise en sens de soi* (pp. 159-176). Paris: L'Harmattan.
- Papadopoulou, M. (2020). «Distance intégrative» et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD. *Le cas des deux dispositifs hybrides d'éducation populaire*. [Thèse de doctorat non publiée]. Tours: Université de Tours.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2007a). *L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes*. Dans J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris: Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2009b). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. *Savoirs*, 2 (20), 11-63.
- Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue scientifique Carriéologie*, 9 (1-2). Récupéré sur Carriéologie.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans la formation. *Recherche et Formation*, 3 (62), pp. 91-108. Consulté le janvier 13, 2017, sur https://journals.openedition.org/rechercheformation/435#xd_co_f=ZGQzZTgyOTctMDFjZi00YmJlLTg4ZjctYzRjYWNhYzYxNDhm~
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: une posture professionnelle. *Les Carnets de la Per-sagotière* (22), 1-21.

- Paul, M. (2011). *L'accompagnement: entre autonomisation et territorialisation*. «RésO Villes» - *Ville Vie Vacances*. Consulté le février 2, 2014, sur http://www.resovilles.com/media/downloads/ateliers/cr_vvv18022011.pdf
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Dans P. Lhez - D. Millet - B. Séguier, *Alternance et complexité en formation*. *Education-Santé-Travail social* (pp. 10-27). Paris: Seli Arslan.
- Pineau, G. (2007). *Paradoxes existentiels et temporalités de l'accompagnement*. Dans J.-P. Boutinet - N. Denoyel - G. Pineau - J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 331-346). Paris: Presses Universitaires de France.
- Razafimandimbimanana, E. - Goï, C. (2014). Réflexivité créative et visuelle en contexte formatif: lieu de mobilités symboliques. *Glottopol. (Se) représenter les mobilités: dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés* (24), 11-37.