

L'accompagnement : **une vue d'ensemble**

*Sandrine GROSJEAN
Elise UGEUX*

Introduction

Fin des années 80, un enseignant enthousiaste nous saluait avant les grandes vacances d'un « Ayez des projets jeunes gens, ayez des projets ». Mais jamais il ne s'est soucié de savoir lesquels ils étaient ni comment nous pourrions les réaliser.

Depuis le début de ce siècle, un projet ne suffit plus, il doit être accompagné. Beaucoup de choses ont déjà été dites et écrites sur l'accompagnement, mais le mot est utilisé par de nombreux professionnels sans pour autant que ceux-ci se soient concertés sur le sens qu'ils y lui donnent.

En 2014, l'équipe politique de ChanGements pour l'égalité (CGé) a décidé de se mettre au travail à partir de ce concept et d'explorer différents lieux où l'on parlait d'accompagnement à partir des expériences des différents membres de l'équipe. Cela nous a conduits à en explorer différentes dimensions sans pour autant nous montrer exhaustifs. Les membres de cette équipe ont produit des textes qui ont été rassemblés dans une première étude intitulée « L'accompagnement sous tous les angles ». Chaque auteur des textes de cette première étude s'est emparé d'un axe sur lequel il avait une vue du fait de son expérience professionnelle et l'a déplié à sa façon. En voici un sommaire étoffé :

- Accompagner les « Sans » vers le « sens », par Elise UGEUX étudiante en sociologie, où la question se pose de l'accompagnement dans le cadre d'un SAS.
- Vous avez dit « accompagner » les apprentissages !? par Aude LIMET, enseignante en promotion sociale, où se pose la question des postures et dispositifs réellement nécessaires à l'accompagnement du processus d'apprentissage.
- Accompagner ? Mais quel bras les enseignants acceptent-ils de prendre ? Et pour aller où ? par Danielle MOURAUX sociologue de l'éducation, où la question se pose de savoir comment faire émerger le désir de réel changement et de l'accompagnement nécessaire chez les enseignants.
- Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratique, par Anne CHEVALIER, animatrice de nombreux groupes de ce type, où la question se pose des conditions nécessaires pour que des enseignants osent remettre en question leurs pratiques.
- Les résultats des évaluations externes comme outil d'autoaccompagnement pour les enseignants, par Samir BARBANA,

chercheur à l'UCL au Girsef où la question se pose de savoir si les enjeux politiques des évaluations externes sont bien connus de tous.

- Accompagner une équipe, par Sandrine GROSJEAN, formatrice à CGé où se pose la question de la transition entre formation et accompagnement.
- Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles pédagogiques, par Rudi WATTIEZ, membre du GRAPPE depuis septembre 2013, où se pose la question de la formation des maîtres de stage à l'accompagnement des étudiants stagiaires.
- Les cadres intermédiaires : les oubliés du système éducatif, par Hélène LENOIR, enseignante et ancienne conseillère pédagogique, où la question se pose de la fonction des directions, inspection et conseillers pédagogiques dans l'accompagnement du travail des enseignants.
- Accompagner un décret ? par Sandrine CALOMME, enseignante en haute école, où se pose la question de savoir comment le décret paysage a été accompagné dans sa mise en place.

En recueillant ces textes rédigés par des professionnels qui touchent, d'une manière ou d'une autre, à l'accompagnement, ces deux études partent de la conviction que, malgré qu'ils soient pris dans le jeu social, les acteurs sont capables de produire une connaissance valide de leurs pratiques. Nous reprenons ici des éléments de la sociologie dite « de la critique »¹ qui considère des acteurs compétents, plus conscients, capables d'action, mais également de conceptualisation. Dans le cadre de cette première étude, chacun des auteurs aura ainsi « accouché » de son savoir au moyen de son expérience, mais également d'un recul, à la fois individuel et collectif.

Forts de ce principe de compétence et des regards croisés sur chacun des apports, tous ces textes éclairent certaines facettes de la notion d'accompagnement. Ils ne prétendent pourtant pas en faire le tour. C'est à partir de ces matériaux que nous avons tenté, dans cette étude-ci, « l'accompagnement une vue d'ensemble », d'appréhender ce concept dans sa globalité et de tirer certains fils pour guider le praticien vers un accompagnement réellement émancipateur.

Dans un premier temps nous approfondirons la question de savoir pourquoi il est intéressant qu'un mouvement tel que CGé s'empare de la question de l'accompagnement, pour croiser les regards, nous l'avons dit, mais aussi pour vérifier si l'accompagnement est un vecteur de changement et – ou un vecteur d'égalité. Dans un deuxième temps nous analyserons différents paradoxes qui traversent l'accompagnement : avoir un projet dès le début, mais pour la fin, avoir une demande mais ne pas savoir ce qu'on veut, ne pas savoir où l'on va mais aller quelque part, être dans une relation hiérarchique et paritaire en même temps, individualiser sans laisser seul et avoir une fin qui ne finit pas. L'analyse de ces paradoxes nous amènera à pointer quelques vigilances à avoir.

Ce travail, n'aurait jamais pu voir le jour sans la collaboration active et efficace de l'ensemble de l'équipe politique de CGé, qui ont écrit et-ou porté un regard critique sur l'ensemble des deux études. En font partie tous les auteurs cités ainsi que Benoît GALLAND et Nicole WAUTERS. Qu'ils soient tous remerciés pour leurs apports lucides et bienveillants.

1 Pour plus de réflexions à ce sujet, BOLTANSKI Luc, Sociologie critique et sociologie de la critique, Politix, Vol.3 (n°10-11), 1990, pp. 124-134.

ChanGements pour l'égalité et l'accompagnement

CGé est un mouvement sociopédagogique qui lutte pour plus d'égalité à l'école depuis bientôt 45 ans. Déplier la question de l'accompagnement pour CGé, c'est donc d'abord tenter d'en clarifier une vision sociologique et une vision pédagogique, puis de voir quels sont les effets de l'accompagnement en matière de changement et d'égalité.

Accompagner : travail social ou travail pédagogique ?

Pour comprendre l'accompagnement, nous avons décidé d'étudier non pas les représentations des acteurs eux-mêmes, mais bien, à un niveau d'abstraction supérieur, une lecture de l'accompagnement effectué par le travailleur social et l'enseignant avec, à l'appui, leurs pratiques et les représentations qu'ils en ont. Nous avons ainsi souhaité prendre davantage de recul, ce qui nous semblait indispensable pour considérer l'accompagnement dans sa totalité.

De tout temps, accompagner une personne a été un geste inscrit dans les relations humaines. Depuis quelques décennies, il est devenu un geste professionnel dans un bon nombre de métiers. Il peut donc être lu sous différentes dimensions psychologique, anthropologique, médicale, etc. Toutes ces dimensions existent et la littérature qui en propose des clés de compréhension et des grilles de lecture abonde. Nous expliciterons plus loin les raisons qui nous ont amenés à choisir une lecture plus sociologique. De même, nous tâcherons d'expliquer ce que nous permet la comparaison de la pratique de l'enseignant avec celle du travailleur social, plus qu'avec une autre pratique d'accompagnement.

En croisant les deux dimensions pédagogique et sociologique, nous voulons sortir d'une réflexion linéaire où des causes expliquent des effets en ligne directe. En introduisant quelques éléments d'autres grilles de lecture, nous pouvons donner un peu de relief à notre propos, mais sans pour autant perdre le lecteur dans une trop grande complexité.

Pour se donner une idée de la diversité des discours autour de l'accompagnement, voici quelques éléments de définitions.

« Pour M. PAUL (2004), accompagner signifie se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui »²

« Accompagner une personne consiste à construire avec elle, au sein d'une relation intersubjective et dans un contexte institutionnel donné, le dispositif dont elle a besoin pour devenir l'agent de sa propre destinée au sein d'un environnement et d'affirmer une intentionnalité dans la conduite de son existence »³

L'accompagnement comme « suivi individualisé des compétences, mise au travail du sujet et (suivant la) logique de la relation »⁴

« Une conception pragmatique » bien plus que réellement fixée, visant avant tout « à replacer la personne au cœur du processus » avec une insistance particulière « sur la nécessité de 'ne plus faire les choses à la place de la personne', comme dans les autres configurations, mais de 'faire avec' elle »⁵.

L'accompagnement comme une des ressources « à disposition de l'individu pour trouver la réponse à son problème » en passant par sa subjectivation⁶

« Les travaux situent l'accompagnement social comme une fonction du travail social et une des formes de la relation d'aide. »⁷

Toutes ces définitions contribuent à dessiner un portrait impressionniste de l'accompagnement et celui-ci conserve un certain flou. Ce flou se retrouve dans les pratiques. Le fait que ce geste professionnel soit issu d'un geste profondément inscrit dans l'humain rend nécessaire un travail de distinction entre les dimensions appartenant à la relation humaine et celles de la relation professionnelle. De ce fait, l'accompagnement est un lieu de multiples paradoxes qui enrichissent et empoisonnent la relation. Nous les développerons dans la deuxième partie.

Quelle que soit l'acception, l'accompagnement détermine deux positions : l'accompagnateur et l'accompagné. Notons que, même si nous préférons le terme « accompagnateur », nous utiliserons également le terme « accompagnant » dans la suite du texte, simplement pour éviter certaines lourdeurs de style.

Dans la suite de ce travail, nous tenterons de distinguer ce qui appartient au regard des enseignants sur l'accompagnement et ce qui vient de l'approche du travailleur social. Partant de l'expérience pédagogique des auteurs de l'étude « accompagnement sous tous les angles », nous avons voulu la compléter d'une lecture sociologique qui s'appuie sur les éléments suivants :

« Tout est social ». C'est avec ces lunettes que le sociologue regarde le monde qui l'entoure. Il se doit alors d'interroger toute pratique, toute organisation, toute idée comme quelque chose qui est construit par le

² Rudi WATTIEZ, *Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles pédagogiques* <http://goo.gl/ngyLJQ>

³ Maela PAUL, *Les postures de l'accompagnement professionnel*, <http://90plan.ovh.net/~lapersag/images/Telechargement/carnets/22-%20m%20paul.pdf>

⁴ DONNAY Jean-Yves et VERHOEVEN Marie, *Politiques de la subjectivité et insertion socio-professionnelle, Action publique et subjectivité*, 2007

⁵ VRANCKEN Didier et MACQUET Claude, *Le travail sur soi*, Belin, 2006

⁶ FRANSSSEN Abraham, *Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale*, La revue nouvelle n°12, décembre 2003, p. 31

⁷ Cristina DE ROBERTIS, *L'accompagnement : une fonction du travail social*, <http://www.travail-social.com/L-accompagnement-une-fonction-du>

social. La sociologie apporte des éclairages nouveaux sur ce regard que l'on porte et c'est pour cela qu'elle a été jugée pertinente pour amener une seconde lecture de l'accompagnement.

Si l'accompagnement est si important à l'heure actuelle, c'est parce qu'il est considéré comme la forme d'aide sociale la plus pertinente en regard de notre contexte. Chargé de promesses, il permettrait à l'individu de devenir davantage lui-même (donc de s'émanciper) afin de pouvoir prendre place dans la société.

De nombreux sociologues se sont penchés sur l'accompagnement tel que produit par les politiques sociales et pratiqué par les travailleurs sociaux. Tous constatent un détachement du rôle de l'accompagné pour préférer celui qui demande à être accompagné comme une personne à part entière, l'importance de la relation, mais aussi de la motivation, du contrat et de la discussion des règles (aussi appelée co-construction). Cependant, les lectures divergent quant à l'interprétation. Si d'aucuns considèrent qu'il permet une réelle reprise en main de soi, d'autres dénoncent un travail permanent, infini et violent, car l'individu doit vouloir faire ce travail pour correspondre à ce à quoi il doit correspondre.

À travers ces différents apports, la sociologie propose avant tout de lire l'accompagnement comme une relation sociale, marquée par une conception particulière du social, de l'aide, de l'individu et de ce qu'il veut, mais, surtout, portée non pas par des textes de loi, mais par des acteurs. C'est avec cette grille que nous pouvons proposer une deuxième lecture de l'accompagnement afin de mieux le comprendre et de mieux le questionner.

Accompagner le changement

Comme nous l'avons vu autour des définitions ci-dessus, l'accompagnement suppose un changement, en tout cas dans le chef de l'accompagné. C'est une évidence qui n'est pas toujours nommée et ce simple fait peut déjà engendrer des incompréhensions. Mais la question qui doit être éclaircie est de savoir quels changements on veut.

Des théoriciens systémiques⁸ ont mis en évidence deux types de changement, distingués en changement de type 1 et changement de type 2.

Les changements de type 1 ne modifient pas l'équilibre du système, ils amènent à faire un peu plus de la même chose. C'est ce qui se passe quand on met un éducateur à l'entrée de l'école pour endiguer les retards des élèves et que du coup ils entrent à l'heure dans l'école, mais mettent plus de 10 minutes pour rejoindre leur salle de classe ! L'homéostasie⁹ du système est maintenue, les élèves ont juste légèrement déplacé le lieu de leurs résistances. Si on y réfléchit bien, les changements de ce type sont nombreux.

L'effet « miroir » évoqué dans le texte sur l'autoaccompagnement¹⁰ est typiquement un outil qui risque de n'amener qu'un changement de type 1. Face aux résultats, sans espace de sécurité pour tenter un réel changement, il y a peu de chance qu'un enseignant fasse autre chose que de s'ajuster à cette nouvelle donne pour retrouver l'équilibre antérieur.

⁸ Un des premiers parmi eux : G. BAETSON, *Vers une écologie de l'esprit*

⁹ Capacité à garder l'équilibre en dépit des contraintes extérieures

¹⁰ Samir BARBANA, *Les résultats des évaluations externes comme outil d'auto-accompagnement pour les enseignants*, <http://goo.gl/RqQyJv>

Dans le texte sur la façon dont les Hautes Écoles se sont emparées du décret paysage¹¹, on peut voir que certaines se sont limitées à un changement de type 1 : on déplace quelques cours, on en renomme d'autres et rien ne doit vraiment changer. D'autres par contre, mises dans un contexte plus favorable, ont tenté un autre type de changement.

Un changement de type 2 est défini comme un changement de changement. Cela demande d'abandonner certains modèles ou façons de penser, ce qui peut représenter un réel inconfort, voire une prise de risques. Ce changement passe par l'expérience concrète, la mise en pratique avant d'entrer dans la théorie. Il ne s'explique pas de prime abord, il se vit et ce n'est que dans un second temps qu'il peut être précisé. Les changements de type 2 peuvent prendre au départ des formes minimales, mais qui vont déclencher une série de déplacements, de changements de posture qui vont profondément modifier l'équilibre du système. Cela dit, tout système tend à retrouver son équilibre et donc un changement de type 2 demande une énergie constante pour être maintenu. À l'image de la physique, si un changement de type 1 consiste à déplacer une caisse d'un point A à un point B, où elle retrouvera immédiatement son équilibre, un changement de type 2 correspond au déplacement d'un vélo qui demande une énergie constante pour maintenir son équilibre.

Il faut donc être lucide, on ne peut pas être en permanence dans un changement de type 2. Il faut également passer par des temps de recherche d'équilibre où les ajustements de type 1 permettent d'assurer une certaine stabilité. D'autre part, si les catégories semblent claires ainsi décrites, dans la réalité, il est souvent difficile de les distinguer et ce n'est qu'à posteriori qu'on pourra évaluer quel type de changement a eu lieu.

Soyons clairs, quand CGé parle de ChanGements pour l'égalité, il s'agit bien de changer le système scolaire au sens large et pas de quelques ajustements cosmétiques. Un des critères pour différencier les différentes formes d'accompagnement sera donc de savoir dans quelle mesure il permet un changement de changement ou s'il offre seulement l'occasion de faire autrement un peu plus de la même chose.

Accompagner pour l'égalité ?

Une fois posée la question de savoir de quel type de changement on parle, il faut ensuite savoir qui veut le changement. Est-ce la société dans son ensemble ? Est-ce l'institution à laquelle appartient l'accompagnant ? Est-ce l'accompagnant ou l'accompagné ? Selon les réponses données à ces questions, l'accompagnement devient outil de normalisation ou d'émancipation. Nous pensons qu'un accompagnement qui vise l'émancipation est aussi celui qui lutte le mieux contre les inégalités.

Au départ, l'accompagnement, parce qu'il amène les gens à se rencontrer dans une relation duelle, est difficilement un garant d'égalité. L'analyse des politiques sociales d'accompagnement des chômeurs par exemple, nous montre à quel point le terme peut être perverti pour camoufler des formes de contrôle social. La notion de projet et la notion de contrat viennent elles aussi prendre des couleurs toutes particulières quand l'accompagnement est simplement une méthode pour amener les gens à faire ce que l'on attend d'eux. Les rapports de forces du fait de l'isolement des usagers dans des procédures d'accompagnement

¹¹ Sandrine CALOMME, *Accompagner un décret ?* <http://goo.gl/efZy2X>

individualisées sont pervertis et l'accompagnement devient alors un lieu de reproduction et de renforcement des inégalités. Ce qui implique le renforcement de l'ordre social tel qu'il est, et à l'échelle de l'individu, un placement conforme à cet ordre social.

Pour le remettre dans le contexte de l'enseignement, l'apprentissage humain se fait dans l'interaction. Enseigner c'est transmettre des savoirs. Cela implique de faire vivre aux élèves des « ruptures cognitives » puisqu'on apprend « contre » ce qu'on savait avant. Le savoir nouveau s'inscrit en faux par rapport à ce qu'on croyait savoir.

Enseigner implique donc une violence symbolique ou, à tout le moins, une contrainte. On ne peut pas être « neutre » quand on enseigne. Mais si enseigner consiste également à outiller pour penser les symboles et donc à comprendre la violence symbolique vécue, l'enseignement devient alors un moyen d'émanciper. Accompagner les apprentissages, c'est donc, entre autres, s'assurer que le contexte est suffisamment sécurisant pour oser accepter le risque de cette violence symbolique. Au-delà de la sécurité, c'est aussi se mettre au travail à partir d'un processus collectif qui existe en dehors de l'accompagnement. Il s'agit de regarder quelque chose qui se passe hors de la relation d'accompagnement. À ces conditions, l'accompagnement n'est plus un outil de domination, mais un processus qui doit permettre à chacun de faire les changements nécessaires à son émancipation. De ce fait, l'accompagnement n'est pas égalitaire, mais il doit permettre l'émancipation de chacun.

Les paradoxes de l'accompagnement

Penser l'accompagnement est une chose, donner des outils de pensée aux accompagnateurs pour qu'ils puissent porter un regard réflexif sur leur pratique en est un autre. Nous voulons ici tenter d'« accompagner les accompagnateurs » dans leur réflexion en nous mettant à leur côté pour regarder leur pratique. Comme nous l'avons dit plus haut, la définition de l'accompagnement est floue et sa pratique peuplée de paradoxes. Chacun est donc amené à s'outiller pour construire sa propre pratique dans son propre contexte. Ce n'est pas chose aisée, particulièrement quand on est seul. LA bonne manière d'accompagner n'existe pas. Par ailleurs, il y a des paradoxes qu'il est intéressant de regarder en face pour ne plus les subir mais les rendre opérants.

Jean Pierre Boutinet ¹² met en avant cinq paradoxes de l'accompagnement. Nous étofferons son propos en proposant d'entrée de jeu un sixième paradoxe, contenu dans l'idée de « projet », puis en soumettant ses cinq propositions à notre analyse.

Un paradoxe social : le projet comme but et comme condition

De nombreux changements animent notre société d'aujourd'hui. Les innovations technologiques¹³ conjuguées aux ouvertures politiques et économiques¹⁴ rapprochent et resserrent les échanges et les liens entre les différents pays. Les conséquences se vivent au quotidien : d'une part, on interagit davantage à l'intérieur d'un pays (entre secteurs, entre organisations, entre acteurs, etc.), d'autre part, l'ouverture globalisée conduit à la généralisation d'un marché mondial. « Et ça fait quoi ? », peut-on penser. « Ça fait que » cela amène une

¹² BOUTINET Jean-Pierre, *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement*, Éducation Permanente n°153, 4^e trimestre 2002

¹³ Concernant des moyens de communication tant matériels (moyens de transports) qu'immatériels (nouvelles technologies d'information et de communication)

¹⁴ Sans aller trop en avant dans des considérations historiques, on peut notamment penser à des événements majeurs tels que l'effondrement du bloc soviétique et la diffusion du modèle occidental capitaliste (et de sa nouvelle orientation managériale).

compétition plus forte que jamais puisque la concurrence n'a jamais été aussi importante auparavant. Donc « ça fait que » les places, pour un emploi, pour une école, pour un logement, sont, fatalement, plus chères que jamais. Et, enfin, « ça fait que » un mot, qui existait déjà avant, prend le devant de la scène pour mieux départager les nombreux candidats pour les moins nombreuses places : le projet.

Le projet n'est autre que ce qui est actuellement considéré comme la meilleure réponse pour apporter un peu de garantie et de sécurité dans la « trajectoire » de l'individu (terme suggérant du mouvement, à l'inverse de la « situation »)¹⁵. De fait, comme le soulignent en gras les politiques sociales actuelles, révélatrices des tendances sociétales, il faut « s'activer ». Or, quelle meilleure manière d'être en mouvement permanent que le projet et son corollaire, le réseau¹⁶ ? On en veut pour preuve que ce sont ces deux éléments qui sont considérés comme ce qui fait le plus défaut chez les allocataires sociaux.

Ainsi le projet est une donnée incontournable de notre société contemporaine, de telle sorte que juger de sa pertinence serait tout à fait hors de propos.

Néanmoins, nous pouvons souligner qu'il remplit des fonctions qui diffèrent selon ce qu'il qualifie. Ainsi, un projet qu'on peut considérer comme « supplément » et positif, car il est « ajout » à une construction de soi jugée « bien avancée », n'est pas la même chose qu'un projet qui veut combler un manque socialement objectivé chez une personne, alors amenée à le vivre négativement. De fait, dans ce dernier cas, le projet se définit plutôt comme manque de projet ou manque d'adéquation entre un projet et une situation. Le projet vécu positivement en tant qu'il meut et personnalise davantage encore un individu devient, lorsqu'il est vécu négativement, l'élément discriminant permettant de différencier le type de soutien à apporter aux usagers.

L'accompagnement est une ressource pour permettre à ceux qui ont du mal à formuler leur projet d'y arriver quand même. De ce fait, il prend place partout où le projet était exigé. D'un côté, il permet que le projet s'élabore, de l'autre, il contrôle que le projet reste bien dans des normes sociales acceptables. L'accompagnement devient donc un nouveau paradigme sociétal.

Il s'agit aujourd'hui d'une exigence incontournable, mais se mettre en projet n'est pas quelque chose de facile¹⁷. Pour soutenir les personnes dans ce travail, largement vécu sur le plan individuel, l'accompagnement devient à son tour indispensable.

Dans le cadre de l'accompagnement, le projet a deux fonctions : il est un but et une condition.

Le projet-but

Le projet est défini par le Larousse comme « but que l'on se propose d'atteindre ». Dans le cadre de l'accompagnement, il s'agit, pour les deux parties prenantes de la relation, de s'accorder sur ce que peut apporter l'accompagnateur potentiel à la demande de la personne voulant être

¹⁵ Pour nourrir la réflexion, BOLTANSKI Luc et CHIAPPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard 1999

¹⁶ idem, explicitons néanmoins cette idée de réseau: l'activité telle que conçue aujourd'hui se fait nécessairement en relation avec d'autres ainsi que l'exige l'idée même de projet.

¹⁷ Dans son texte *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement* (2004), Jean-Pierre BOUTINET parle même du projet comme d'une "errance", "(d'un) parcours interminable, jamais assuré" (p.242)

accompagnée. C'est ce premier échange qui permet de définir quel projet on se donne au cours de l'accompagnement. Sur base de cet accord, s'établit un contrat, formel ou informel. Celui-ci confère des rôles spécifiques, assortis de droits et de devoirs. Tous ces éléments sont à voir comme des conditions, des contributions qui vont permettre de nourrir le projet fixé par les deux acteurs. Notons enfin qu'il est possible pour le projet d'évoluer, de se modifier sur base de la prise en compte de nouvelles informations telles que celles concernant les capacités de chacun, mais également d'autres, notamment à propos de ses possibilités et, éventuellement, ses envies.

Le projet-condition

Nous avons vu que le projet peut être un but. Cependant, il n'est pas que ça. En effet, dans le Larousse toujours, le projet est également « idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes ». Lorsqu'un futur accompagné sollicite un accompagnement, on peut supposer qu'il a « une idée de quelque chose à faire », parfois très vague, parfois plus précise. Au minimum, il s'agit de se limiter à la demande qui n'est autre que le fait de se mettre en projet pour se mettre en projet ! L'implication apparaît ainsi comme une condition nécessaire, voire même indispensable, de réussite de l'accompagnement. L'accompagnateur part donc très souvent du principe que l'accompagné est en réelle demande, entendu comme motivé par le projet même d'accompagnement.

Confrontation paradoxale des deux dimensions de l'accompagnement

Premièrement, pris au cœur d'un accompagnement informel, l'accompagné n'a parfois aucune envie ou même aucune conscience qu'il est impliqué dans une relation d'accompagnement. Par exemple, l'obligation scolaire nous donne à voir des enfants qui doivent être élèves sans qu'il y ait pour autant formalisation explicite de leur rôle et de tout ce qui en découle¹⁸. L'accompagnateur, qu'il soit pédagogique ou autre, se trouve alors face à la difficulté de devoir gérer l'émergence d'un projet sous contrainte¹⁹.

Le deuxième endroit que nous pouvons pointer porte sur l'accompagnement formalisé, c'est-à-dire clairement rendu explicite pour les parties prenantes. On peut alors considérer les gens dits « en panne de projet ». Ce sont des personnes qui ne vont pas pouvoir bénéficier de l'accompagnement dont ils ont besoin pour se mettre en projet-but, et cela même parce qu'ils manquent de supports pour se mettre en projet-condition. Nous pouvons illustrer cette idée du serpent qui se mord la queue à travers le décrochage scolaire : que deviennent les élèves décrocheurs qui ne parviennent pas à se mettre dans le projet-condition et qui ne vont donc pas faire leur demande d'accompagnement à un service d'accrochage scolaire ? Nous pouvons également considérer l'intervention paradoxale du projet dans le processus de relégation scolaire où c'est aux élèves qui sont déjà en difficulté lors de leur entrée en 3^e année du secondaire que l'on demande d'avoir le projet le plus explicite sur leur devenir professionnel. Quant

¹⁸ MOURAUX Danièle, *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève*, De Boeck, 2012

¹⁹ FRANSSSEN Abraham, *Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale*, La revue nouvelle n°12, décembre 2003

aux jeunes qui continuent dans le général, ceux-ci ne doivent pas encore avoir de projet précis, car cela ne leur sera demandé que plus tard. Ces deux éléments mettent bien en évidence ce qui avait été souligné plus haut, à savoir un manque de projet ou son inadéquation avec la situation personnelle ; c'est ce manque qui marque (et exclut) durablement.

Ainsi le projet devient paradoxe lorsqu'on ne remet pas en question l'idée de motivation (devoir être motivé quand on n'en a pas le choix, ou quand on n'en est pas conscient) ou l'idée de moyens de faire sa demande (savoir le faire et pouvoir le faire). Ce sont des implicites à propos de la figure de l'accompagné qui touchent avant tout celui qui veut être accompagné. Cependant l'accompagnateur, comme il se doit d'être à l'écoute de celui qu'il accompagne, est également concerné par le paradoxe et cela, à travers sa pratique professionnelle : il doit permettre de se saisir du projet et créer de l'adhésion là où il n'y en a pas nécessairement. C'est-à-dire qu'il doit regarder l'autre non pas dans ce qu'il est censé savoir, pouvoir, devoir, et (surtout) vouloir, mais bien comme il est, sans quoi il n'y aura pas d'investissement de la personne dans son projet.

Un paradoxe de la détermination : vous êtes porteur d'une demande, mais vous ne savez pas ce que vous voulez

Ce paradoxe fait immédiatement suite à la question du projet et à la contradiction présente dans le fait de devoir avoir un projet avant de commencer à élaborer un projet, contradiction que nous avons éclairée en distinguant le projet comme condition et comme but.

Dans le précédent point, nous nous sommes particulièrement intéressés au vécu de l'accompagné. Nous avons conclu par une ouverture sur les implications de la figure de l'accompagné sur le travail de l'accompagnateur, concernant notamment les matières d'écoute et d'enrôlement. La formulation que propose ici Boutinet²⁰ nous permet d'aller plus loin en amenant la différence qui existe selon le type de profession que l'on exerce : « il est porteur d'une demande, mais il ne sait pas ce qu'il veut ». Face à ce paradoxe, les positions, parmi d'autres, des enseignants et des travailleurs sociaux sont très différentes. Par exemple, si l'accompagné ne sait pas ce qu'il veut, l'enseignant le sait pour lui, il doit apprendre. À l'opposé, si l'accompagné n'a pas la moindre idée de ce qu'il veut, et que le travailleur social ne veut pas prendre la décision à sa place, ce dernier sera impuissant à l'aider.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, une demande d'accompagnement est une demande de changement. L'accompagné ne sait pas, à priori, quel type de changement il voudrait. Une partie du travail de l'accompagnateur va donc être de clarifier cette demande et de voir si et comment on pourrait y répondre.

Si la demande porte sur un changement de changement, il paraît évident qu'un accompagné ne peut pas savoir ce qu'il veut avant de commencer. Au contraire, c'est le processus lui-même qui va lui permettre d'expérimenter d'autres façons de faire, puis d'entrer dans la pensée complexe nécessaire à la prise de

²⁰ BOUTINET Jean-Pierre, *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement*, Education Permanente n°153, 4^e trimestre 2002

conscience qui fait qu'un tel changement peut s'installer et permettre de retrouver un certain équilibre.

L'accompagnateur ne sait pas non plus où mènera exactement le changement de changement, bien qu'il puisse en avoir une vague idée. Tout son travail est de suivre l'expérience et d'en proposer une relecture pour fixer ce qu'il considère comme nécessaire pour parvenir au changement.

Coconstruire est une manière de faire où il y a participation des différentes parties prenantes. Néanmoins, la participation peut elle-même très fortement varier, allant de la consultation des parties prenantes à l'élaboration ensemble. Il y a alors une véritable prise de risque de l'accompagnateur, proportionnelle au degré de participation (et donc au renoncement de sa seule expertise).

Qu'il y ait co-construction ou simple imposition, on peut penser que le fait de considérer la demande de prise en charge sans détermination claire exige une métaexpertise. En effet, en plus de son domaine de compétence, l'accompagnateur doit alors avoir des aptitudes relationnelles s'il veut aider sans déterminer : écoute, sensibilité, inspirer la confiance, etc. Ce sont pourtant des compétences fort peu reconnues en regard avec le reste de la pratique professionnelle, mais également très coûteuses en énergie et en temps pour le professionnel.

Un paradoxe de l'orientation : ne pas savoir où l'on va, mais tout de même aller quelque part.

Dans le volet concernant le projet, nous avons pu mettre en évidence que la relation d'accompagnement, qu'elle soit explicitée ou non pour les parties en présence, nécessitait que l'on s'accorde sur le projet-but, dont la réalisation serait nourrie par différentes exigences spécifiques adressées à chacun des acteurs.

Le projet-but est la destination : améliorer le fonctionnement d'une école²¹, permettre une meilleure entrée dans les apprentissages²², suivre les stagiaires²³. Ce qu'on peut constater de prime abord, c'est que la destination est large, voire même vague dans certains cas. L'apport donné par l'accompagnement ne l'éclaircit pas davantage lorsque les deux parties s'accordent sur un but, bien au contraire. En effet, comme il s'agit, par définition, de « faire avec » la personne accompagnée, l'accompagnateur ne peut décider du chemin qu'ils emprunteront ensemble et donc, du point précis « d'arrivée ». On pourrait imaginer cela en considérant le projet-but-destination comme une ligne : la personne accompagnée peut aboutir à différents points situés sur cette ligne, elle n'en sera pas moins toujours sur cette ligne.

Si l'accompagnateur ne peut décider du chemin, il doit quand même en baliser les gros traits. Si on recourt à sa pratique de soutien, c'est parce qu'on lui reconnaît une certaine expertise en la matière qui préviendra, non pas des détours (inhérents à l'idée même d'accompagnement), mais bien des voies sans issue (auxquelles on peut être parfois confronté en cheminant seul). Pour ce faire, il est amené à proposer des objectifs à celui qui est accompagné. Ces

²¹ Sandrine GROSJEAN, *Accompagner une équipe* <http://goo.gl/761J9P>

²² Aude LIMET, *Vous avez dit « accompagner » les apprentissages ?!* <http://goo.gl/U8Qtsp>

²³ Rudi WATTIEZ, *Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles pédagogiques* <http://goo.gl/ngyLJQ>

objectifs sont réfléchis et conçus par le praticien comme les plus pertinents pour atteindre le projet-but.

Ainsi se mêlent deux conceptions dans l'idée d'accompagnement : le cheminement et la destination. Son bon déroulement repose donc sur l'élaboration, d'une part, et la réalisation, d'autre part, des objectifs qui doivent par ailleurs être issus d'un savant dosage entre faire et laisser faire. Autrement dit, l'accompagnateur doit, d'une certaine manière, précéder celui qu'il accompagne (puisqu'il dresse les objectifs en faisant intervenir son expérience du cheminement) tout en le suivant. Explicitons ce propos :

- Il faut précéder : celui qui accompagne établit des objectifs selon les attentes et les possibilités de celui qui veut se faire accompagner, mais il doit également, en tant qu'accompagnant « expert », faire intervenir son expérience propre du cheminement.
- Il faut suivre : cette importance du suivi des objectifs joue sur deux points :
 - pour celui qui est accompagné, réaliser les objectifs en les acquérant pour soi,
 - pour celui qui est accompagnateur, vérifier/valider /contrôler le respect des objectifs et de leur acquisition.

Précéder et suivre amènent à considérer une temporalité plus élargie que la simple simultanéité. On s'éloigne donc de l'entendement le plus strict de l'accompagnement, à savoir « cheminer avec, en même temps, au même endroit »²⁴.

Reprenons le principe d'accompagner (« faire avec »). Celui-ci implique de mettre l'individu au cœur du processus, tenu de réaliser les objectifs fixés pour parvenir au but auquel tend l'accompagnement. L'accompagnateur est second dans ce travail, mais bien loin d'être simple témoin, contrairement à ce que certains professionnels en disent²⁵. En effet, les idées issues du cheminement et de la destination ont montré l'importance des objectifs et ce que cela implique comme fonctions pour l'accompagnateur : construction et vérification des objectifs. Nous allons maintenant développer davantage ces deux dimensions en insistant sur ce qu'elles comprennent d'un point de vue plus pratique pour le professionnel.

La fonction de passeur, au plus proche de l'accompagné ?

L'accompagnateur, pour mener à bien la réalisation du projet-but de l'accompagnement, doit poser des objectifs les plus proches possible de la personne qui se fait accompagner. Cette individualisation très forte des objectifs s'explique par différentes raisons : le maintien de la motivation, mais surtout de l'implication dans un engagement de soi parfois très éprouvant. C'est capital pour que l'accompagné demeure « acteur » dans le cheminement plutôt qu'« objet agi » qui ne ferait qu'appliquer ce que propose le professionnel. Mais cet « acteur » ne peut pas pour autant être laissé seul, le praticien doit demeurer accompagnant tout au long du processus. En effet, toute la pratique de l'accompagnateur est exigée pour construire des objectifs qui prennent en

²⁴ Une articulation de Paul proposée par VAN NIEUWENHOVEN Catherine et COLOGNESI Stéphane, Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, 2013, dans le texte de Rudi WATTIEZ, Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles, catégorie pédagogique. <http://goo.gl/ngyLJQ>

²⁵ Elise UGEUX, *Accompagner les « Sans » vers le « sens »* <http://goo.gl/OwbysM>

compte la demande de l'accompagné ainsi que la personne telle qu'elle est et non telle qu'on l'imagine (les conditions de départ quant à ce qu'elle est, ce qu'elle sait, ce qu'elle peut, ce qu'elle veut) tout en proposant également de mettre ces conditions de départ en travail afin d'atteindre le projet-but.

La fonction de garde-frontière, sous le regard de l'institution

Cependant, l'accompagnateur ne peut pas se contenter des données amenées par l'individu qui est en demande pour dessiner l'accompagnement. Il doit également rester dans le cadre qui est posé par l'institution (un enseignant n'est pas mandaté pour aider un élève dans sa situation matérielle) et dans lequel prend place la relation d'accompagnement dont il faut également en respecter la spécificité (un formateur ne peut pas exclure les enseignants du processus duquel ils sont censés être partie intégrante). Cependant, les deux cadres en appellent à des règles de nature différente avec lesquelles il faut pouvoir jongler. L'organisation dans laquelle s'inscrit la pratique (École, association, etc.) pose des principes, normes et valeurs qu'il faut nécessairement suivre, sans quoi le professionnel risque de « se perdre » en déviant de sa mission et de ses objectifs (un professeur « devenant » assistant social, délaissant la classe et les apprentissages).

En ce qui concerne l'accompagnement en tant que pratique particulière, l'affaire est plus délicate. Comme il se veut « sur mesure » et « construit » par les deux parties de la relation, le processus est essentiellement régi par des règles qu'on qualifie de « procédurales ». Cela signifie que les règles ne portent pas tant sur le contenu de l'accompagnement que sur les manières de faire pour accompagner. Ainsi, les rôles de chacun sont donnés dès le début alors que les objectifs et le projet sont discutés à deux. Ce n'est pas sans implication pour l'accompagnateur. Celui-ci est alors laissé seul juge de l'appréciation de ce qui est bon de faire ou pas au nom de l'accompagnement parce qu'il est, tout simplement, le seul à interagir avec l'accompagné et donc à avoir construit avec lui les bases de l'accompagnement.

Les contours de la pratique de l'accompagnement se dessinent petit à petit pour le professionnel. Ils se révèlent progressivement exigeants et flous, rigoureux et contradictoires.

Nous l'avons vu, le fait de devoir concilier le « ne pas savoir où on va » avec le « mais devoir aller quelque part quand même » implique énormément de choses pour l'accompagnateur, notamment en termes de compétences relationnelles telles que l'écoute, la compréhension, etc. Plus encore, nous pouvons même parler d'injonctions contradictoires fortes, ainsi, le fait de devoir faire avec mais suivre, mais précéder, écouter l'individu dans sa globalité, mais le relier aux exigences de cadres normatifs différents (et potentiellement contradictoires). L'accompagnateur est tenu d'en tenir compte de telle sorte à les articuler harmonieusement. Le décryptage de ce paradoxe soulève la question suivante : « à quel point ces demandes peuvent-elles être satisfaites et satisfaisantes pour chacune des parties prenantes dans la relation d'accompagnement ? »

Un paradoxe relationnel : une relation d'accompagnement asymétrique, mais paritaire.

Reprenant les différents éléments vus plus haut, nous avons vu que « cheminer ensemble » demande à l'accompagnateur de « faire avec » tout en précédant et

suivant. En bref, quel qu'il soit, l'accompagnement doit se caractériser par « un pas de côté ». Par ailleurs, l'accompagnateur est un expert compétent, mandaté par l'institution qui le légitime et, plus largement, par la société dans son entièreté. Ce mandat n'est autre que celui de se mettre au service d'une personne qui est elle-même personnellement en demande (en projet) d'accompagnement. Ainsi, le professionnel est tenu par un double mandat. Chaque mandat porte des objectifs inscrits dans un cadre spécifique qui oriente d'une certaine manière le fameux « pas de côté » nécessaire à l'accompagnement.

Accompagnateur et accompagné sont censés avancer ensemble, être donc à égalité, mais l'accompagnateur doit malgré tout avoir une longueur d'avance sur l'accompagné pour faire reculer les « zones embrouillées »²⁶. Il s'agit donc d'une relation où une personne dotée d'une compétence particulière et légitimée par une institution se met à côté d'une autre pour lui permettre d'identifier son projet et de mettre en place ce qu'il faut pour l'atteindre. Selon le cadre, les objectifs poursuivis, ce pas de côté de la part de l'accompagnateur peut prendre des dimensions différentes.

Pour un enseignant qui accompagne des apprentissages²⁷, il s'agit de quitter la posture de l'enseignant transmissif qui explique ce qu'il faut comprendre, pour se poster comme déclencheur d'un questionnement et ensuite observer et soutenir les nouvelles formes de réflexions qui se mettent en place. Ceci implique de renoncer à la mise en valeur de sa compétence dans sa discipline pour accompagner le travail de compréhension de ses élèves. Cette situation est d'autant plus paradoxale que l'enseignant reste encore souvent l'évaluateur final des compétences et savoirs, acquis ou non, par ses élèves. Il devra donc inévitablement à un moment sortir d'une position d'accompagnateur pour prendre celle d'évaluateur. Transmettre, mais accompagner, accompagner, mais évaluer. Que mettre en place pour que les élèves se sentent suffisamment en sécurité pour oser se lancer dans une tâche complexe, sans en maîtriser les éléments, alors que celui qui propose la tâche est également celui qui détient les clés de la « réussite » ?

Dans un SAS²⁸, la situation est différente. Bien entendu, les professionnels en place ont un statut différent des jeunes qu'ils accueillent. Mais le rapport hiérarchique n'a pas le même poids qu'entre un enseignant et son élève. Le SAS ne délivre pas de diplôme, ne définit pas ce qui est réussite ou échec, ne détermine pas les possibilités d'avenir du jeune, même si l'objectif est bien de lui faire renouer avec un avenir. Il ne peut qu'évaluer ce qu'il sollicite à l'entrée : la participation. Dans ce contexte, le travail d'accompagnement nécessitera de manière beaucoup plus explicite l'adhésion du jeune au processus afin qu'il s'y implique réellement. De fait, comme le travail d'accompagnement ne se définit pas tant par des exigences institutionnelles que par celles de prise en compte du jeune en lui-même, celui qui se fait accompagner est posé à priori comme central et dès lors tenu d'être actif.

La distinction entre un accompagnement « contraint » et un accompagnement « volontaire » peut prendre ici tout son sens. Il ne s'agit pas d'un *distinguo* radical entre noir et blanc, mais bien plutôt d'un continuum entre une contrainte coercitive du type « contrôle judiciaire » qui peut avoir des dimensions

²⁶ X. THEVENOT, "Pour une éthique de l'accompagnement" Cahiers de l'Atelier n°479, 1998.

²⁷ Aude LIMET, *Vous avez dit « accompagner » les apprentissages !?* <http://goo.gl/U8Qtsp>

²⁸ Elise UGEUX, *Accompagner les « Sans » vers le « sens »* <http://goo.gl/OwbysM>

d'accompagnement et une participation choisie à un entraînement sportif. À chaque fois, il y a des éléments de contrainte et des éléments de choix, mais dans des ratios différents. Cet aspect des choses va tellement de soi que souvent on n'y pense plus.

Et pourtant les textes sur l'entrée en formation des enseignants²⁹ et sur les groupes d'accompagnement et d'analyse de pratique³⁰ montrent bien la différence qu'il peut y avoir pour des enseignants entre des situations plus contraintes et d'autres qui sont plus librement choisies. Le rapport à « l'accompagnateur » est perçu de manière très différente selon qu'il est mandaté par l'institution à laquelle on appartient ou qu'on l'ait personnellement choisi, hors de l'institution. L'espace laissé entre l'accompagnant et l'accompagné est celui dans lequel on peut et on accepte de changer de posture.

La position des cadres intermédiaires³¹ est également révélatrice d'une dimension de ce paradoxe, à savoir lorsque l'accompagnement est imposé (ici, en l'occurrence, lorsqu'un inspecteur intervient dans une école). Alors qu'ils sont clairement dans une position hiérarchique supérieure aux enseignants, on demande aux directeurs et inspecteurs d'accompagner les enseignants dans une pratique réflexive. Or, à priori, ces personnes occupent des postes où elles ont plutôt intérêt à ce que le système reste en équilibre. Elles n'ont pas intérêt à enclencher des changements de type 2 au risque de se voir elles-mêmes prises dans la tourmente du déséquilibre. Le risque qu'une démarche d'accompagnement tende vers une procédure de contrôle et de maintien de la norme est ici très important.

Au travers de ce paradoxe relationnel, on peut relever une différence dans la représentation de l'accompagnement par l'enseignant et par le travailleur social. La relation idéalisée (celle qu'on imagine être la bonne relation sans qu'elle n'existe jamais vraiment) de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves contient une dimension hiérarchique. L'enseignant sait et transmet à l'élève. D'emblée, la relation est inégalitaire. La soumission de l'élève aux injonctions de l'enseignant est un attendu évident et traditionnellement valorisé par l'institution scolaire. Pour le travailleur social, la relation idéalisée typique est celle où l'on est au côté de l'utilisateur pour l'aider à construire son projet. En réponse à d'importantes critiques, le travailleur social ne peut plus savoir ou plutôt « doit ne pas savoir » ce qui est bon pour l'utilisateur, il le construit avec lui. La relation se veut égalitaire, d'être humain à être humain. Soulignons le fait que ce n'est pas la vraie relation, ni la relation idéale qui est ainsi, mais la relation telle qu'on l'imagine dans son domaine d'action professionnel.

Ces relations idéalisées font que le paradoxe entre relation hiérarchique et relation égalitaire est vécu de manière très différente par les uns et les autres. Pour les enseignants, il s'agira de renoncer à une forme de « toute puissance » pour permettre à l'autre de prendre sa place dans la relation d'accompagnement. Pour les travailleurs sociaux il s'agira d'assumer la part de pouvoir que l'on a dans la relation et qui permet de guider ou d'escorter l'accompagné dans son cheminement. Pourtant, c'est bien cet usage qui leur a été explicitement reproché autrefois. Comme cette critique pèse sur leur pratique, elle a bien souvent pour effet de faire nier la part de pouvoir.

²⁹ Danielle MOURAUX, *Accompagner ? Mais quel bras les enseignants acceptent-ils de prendre ? et pour aller où* <http://goo.gl/vUBFB6>

³⁰ Anne CHEVALIER, *Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratique*, <http://goo.gl/PJBTXJ>

³¹ Hélène LENOIR, *Les cadres intermédiaires : les oubliés du système éducatif* <http://goo.gl/Jkwik2>

Il n'est donc pas question de résoudre le paradoxe en en choisissant un seul des termes, mais bien de le comprendre dans son entièreté en étant aussi explicite que possible sur les enjeux de cette relation. Déjà en 1994, Ivan Dechamps³² appelle les travailleurs sociaux à reconnaître le pouvoir et à le dépasser en éveillant la personne accompagnée à l'objet du pouvoir. L'accompagnateur peut proposer un accompagnement émancipateur dès lors qu'il n'enseigne pas ce qu'il faut vouloir, mais bien « l'expérience de vouloir ».

Un paradoxe du lien social : individualiser, mais ne pas laisser seul

Ce paradoxe est également un paradoxe bien humain. La tension entre l'individuation, l'émergence d'une identité personnelle et la socialisation, l'appartenance au groupe est intrinsèquement liée à notre condition humaine. C'est un équilibre que chacun renégocie sans cesse avec plus ou moins de sérénité dans le contexte qui est le sien. Mais cet équilibre personnel est lui-même conditionné par le contexte sociétal. Quel est-il ? En fait, à l'heure actuelle, le point d'équilibre socialement souhaité semble s'être déplacé vers l'individu. Effectuer ce glissement sans pour autant en interroger le contenu peut avoir pour conséquence la diffusion d'une pensée selon laquelle tout individu est capable de ce qu'il veut, en tout lieu et en tout temps, indépendamment de son contexte social. Il en découle l'idée qu'on est ce qu'on est uniquement grâce à nos propres efforts. L'individu se pense alors autoproduit, ce qui conduit à une sur-responsabilisation, assortie d'une forte culpabilisation de la personne. Il est possible de retrouver cette forme de dérive dans les pratiques d'accompagnement. Un exemple nous est donné avec les documents qui font suite aux évaluations externes, où les professeurs sont mis face à « leurs » résultats, exhortés à se corriger³³.

Dans tous les textes de l'étude parallèle, les dimensions individuelles et collectives sont interrogées d'une manière ou d'une autre. Mais quelle place prend cette tension dans l'accompagnement ?

Reprenant les différentes situations de l'accompagnateur (faire avec, précéder et suivre), nous pouvons en ressortir des placements distincts par rapport au processus d'accompagnement. Si nous explicitons notre propos, nous pouvons voir qu'une des caractéristiques de l'accompagnateur est d'être à la fois dedans et dehors. Il doit connaître le processus qu'il accompagne et en avoir une certaine maîtrise, de ce fait il est dedans. Mais, en même temps, il ne participe pas à ce processus au même titre que l'accompagné qui, lui, doit le vivre à part entière. C'est à ce titre qu'il est dehors. Les temps de travail liés à l'accompagnement sont donc des moments où accompagnant et accompagné sortent d'un processus pour le regarder fonctionner et voir comment il pourrait aller mieux.

À ce titre, une des données de l'accompagnement est qu'il vient en plus d'autre chose. L'accompagnement étant une ressource, on n'accompagne pas le vide, mais bien un processus (un stage, des activités du SAS, un travail de groupe...)

³² DECHAMPS Ivan, *Le travail social écartelé*, Faculté de Droit des facultés universitaires Notre Dame de la Paix, 1994

³³ Samir BARBANA, *Les résultats des évaluations externes comme outil d'autoaccompagnement pour les enseignants* <http://goo.gl/RqQyiv>

en donnant la possibilité de s'en extraire pour voir comment il fonctionne et réajuster son comportement en fonction de l'observation. Il est donc possible que le processus accompagné se déroule sans accompagnement, puisque celui-ci est donné en plus.

À priori donc, l'accompagné appartient à un processus dans lequel il n'est pas seul. L'accompagnateur sort l'accompagné de ce processus pour le regarder et l'invite du coup à s'individualiser. Il est important que ce va-et-vient permette des allers et retours entre les deux dimensions et qu'aucune des deux ne s'exclue.

Le texte sur le décret paysage³⁴ montre bien que la dimension collective du processus, le travail en équipe est essentielle. Lorsqu'un changement est demandé sans que soit prévu un lieu de concertation pour élaborer cette évolution de manière collective, chaque enseignant, dans une démarche individuelle, met en place des changements de type 1 au lieu de se donner la chance d'envisager un changement de type 2.

L'accompagnement d'équipe³⁵ pourrait être vu comme un lieu où l'individualisation n'a pas lieu. Pourtant, il y a bien une forme de séparation d'un groupe d'un collectif. L'équipe qui se met au travail pour se questionner sur son mode de fonctionnement sort du processus habituel pour le regarder fonctionner. Il n'y a donc pas d'individualisation, mais bien une dissociation d'un groupe de personnes d'un ensemble plus grand. Il faudrait inventer un mot pour une équipe qui s'individualise.

Un paradoxe temporel : accompagnement interminable, mais transitoire

Dans le point concernant le projet, il avait été souligné, en guise d'introduction, l'importance que prend le projet dans notre société. Il était question de la nécessité de se démarquer pour pouvoir obtenir une place. Prolongeons la réflexion en partant d'un constat déjà ébauché : le tout n'est pas d'avoir une place, mais bien de la conserver.

Si aujourd'hui l'individu doit s'activer et se mettre en projet afin d'augmenter ses chances de « placement » dans la société, il devra demain aussi produire cet effort. En fait, ce qui compte n'est pas tant le projet que la mise en projet, une mise en mouvement permanente qui promet une évolution continue. Prenons un exemple : un employé désireux de se former pour améliorer sa pratique professionnelle a généralement une image plus positive auprès de ses supérieurs³⁶ qu'un autre qui n'est pas preneur de ce genre de démarche. En d'autres termes, notre société contemporaine et les individus qui la composent valorisent moins les acquis et l'expérience (ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont nécessairement totalement évincés) que l'inventivité et la créativité, le changement et l'innovation³⁷.

³⁴ Sandrine CALOMME, *Accompagner un décret ?* <http://goo.gl/efZy2X>

³⁵ Sandrine GROSJEAN, *Accompagner une équipe* <http://goo.gl/761J9P>

³⁶ On peut s'étonner que le projet d'un enseignant ne soit pas toujours valorisé par une direction.

³⁷ Pour davantage de réflexions à ce sujet, D. MEDA et P. VENDRAMIN, *Réinventer le travail*, Paris: Presses universitaires de France, 2013

Il faut être en projet³⁸. Tout le temps. Et, par ailleurs, ce projet doit pouvoir évoluer au cours du parcours individuel. L'accompagnement n'échappe pas à la règle. De fait, et cela parce que son caractère est individualisant, s'il prend bien en compte les réelles envies et possibilités de la personne qui fait sa demande d'accompagnement, l'accompagnateur est également tenu de s'adapter à ce qui évolue au cours de l'accompagnement³⁹. Dès lors, l'accompagnateur se doit d'être à l'écoute de la personne accompagnée pour que la prise en charge puisse déboucher sur des réponses adéquates à un problème qui se dessine en fait au fur et à mesure.

Cependant, l'accompagnement n'est pas seulement à voir comme une ressource pour répondre à un problème posé par l'individu en demande. Il vise également à soutenir ce même individu dans un projet plus large que les sociologues nomment « son projet de subjectivation ». Qu'est-ce à dire ? Il s'agit en fait d'outiller la personne à long terme afin qu'elle puisse désormais faire face seule à ce qui nécessitait autrefois le soutien prodigué par l'accompagnement. En d'autres termes, il faut faire en sorte qu'elle n'ait plus besoin d'être accompagnée par la suite. De fait, alors même que l'accompagnement représente l'idée même du projet, celui-ci ne peut pas perdurer. Le but n'est pas une prise en charge sans fin, mais bien une reprise pour soi de ce qui y a été appris. Ainsi, ce n'est pas tout de dire à un stagiaire ce qu'il a mal fait ou pas lors de son stage, encore faut-il lui donner des pistes pour qu'il puisse s'évaluer et se corriger tout seul ultérieurement⁴⁰.

Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur le moment où s'arrête la prise en charge. En réalité, l'accompagnement prend fin lorsqu'il est estimé que celui qui est accompagné est parvenu, au cours de la prise en charge, à ce qui était souhaité. Mais de quoi s'agit-il ? Si l'on reprend l'image du stage, l'accompagnateur ne suivra pas le stagiaire jusqu'à ses premiers pas dans le monde professionnel. Son rôle s'arrêtera à la fin du stage, lorsqu'il statue si le jeune est apte ou non à prendre en charge une classe de manière professionnelle alors que ça n'aura jamais été encore fait (puisque le stagiaire n'est encore qu'étudiant). Dans le cadre de l'accompagnement des décrocheurs, l'animateur socioculturel encourage le jeune à quitter le Service d'Accrochage scolaire lorsqu'il est « prêt », c'est-à-dire lorsqu'il semble capable de prendre place en dehors du dispositif alors même que l'accompagnement ne s'est fait que dans la structure-SAS, etc.

Comme nous pouvons le voir, l'accompagnement ne prend pas seulement fin quand il a permis de répondre à un problème qui sous-tend la demande d'accompagnement, mais également lorsqu'une personne est jugée capable de se prendre en main elle-même lorsqu'elle fera face à des problèmes ou à des questionnements similaires. Ainsi, l'accompagnement ne permet pas tant d'agir sur le problème apporté par celui qui veut être accompagné que de transformer cette personne. La personne qui a été accompagnée ressort de cette prise en charge plus avancée dans sa construction personnelle, plus apte à se saisir de son parcours et à réagir aux problèmes qui lui y seront posés. C'est dans ce sens que l'accompagnement contribue donc à ce que nous avons appelé plus haut

³⁸ Bien qu'il ne s'agisse pas ici de refaire la discussion qui distingue le projet-but au projet-disposition, les différents éléments avancés plus haut demeurent pertinents dans la réflexion.

³⁹ Sandrine GROSJEAN, *Accompagner une équipe* <http://goo.gl/761J9P>

⁴⁰ Rudi Wattiez, *Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles pédagogiques* <http://goo.gl/ngyLJQ>

« processus de subjectivation » : un individu qui devient « encore plus sujet », « encore plus acteur » de son existence.

Le paradoxe apparent entre un accompagnement interminable, mais fini dans le temps est surmonté en dissociant l'activité d'accompagnement (une prise en charge limitée) de son objectif (un travail permanent et évolutif). Cependant, il s'agit plus d'une solution théorique que d'une solution qui s'affirme sans peine dans la pratique. De fait, les exigences que portent ces éléments sont, une fois de plus, d'une très forte ampleur. Elles pèsent avant tout sur la personne qui est accompagnée : elle va devoir progressivement prendre conscience que l'accompagnement va au-delà du problème qui la pousse à le solliciter et, plus encore, elle va devoir accepter de travailler dans ce sens (au, tout du moins, faire mine d'accepter), vers une transformation d'une partie de ses manières de voir et de faire, ce qui est autrement plus radical. Quant au professionnel, il se doit d'amener à cette prise de conscience et à cette adhésion pour que l'accompagnement puisse avoir des résultats dans le long terme, au-delà du temps de la prise en charge.

En formulant ce constat en terme d'émancipation sociale, il s'agit pour l'accompagnant de garantir un cadre suffisamment ouvert et suffisamment sécurisant pour permettre à l'accompagné d'entrer dans une pensée plus complexe que celle de départ. Une fois la capacité acquise, l'accompagné devrait pouvoir l'exercer en toute autonomie. À l'inverse, un accompagnement limité à la normalisation peut, tout en donnant l'illusion de l'autonomie, avoir simplement soumis l'accompagné à la norme sans lui donner le moyen de la penser.

Si nous revenons à ce qui avait été avancé à propos de notre société contemporaine valorisant la mise en projet permanente, nous pouvons ainsi constater que cette exigence ne touche pas tant l'activité d'accompagnement que la personne qui se fait accompagner. C'est elle qui devra parvenir à se travailler de manière continue, grâce à sa transformation vers plus d'autonomie comme objectif sous-jacent, fondamental et progressivement conçu dans l'activité d'accompagnement.

Conclusion

Le projet, promesse individuelle et inégalités sociales

Accompagner nous inscrit profondément dans l'humain. Depuis que l'homme existe il en a accompagné d'autres. Des compagnons d'Ulysse au Capitaine Haddock, notre imaginaire est peuplé de personnes dont le rôle dans l'histoire est de permettre au héros d'atteindre son objectif.

Aujourd'hui le champ lexical de l'accompagnement continue d'être utilisé pour de nombreuses situations du quotidien : accompagner des enfants à l'école, une amie au cinéma, son frère en vacances... Mais en même temps il a acquis un statut particulier en tant que geste professionnel. De nombreuses professions s'en sont emparées : accompagnement médical, accompagnement psychologique, accompagnement spirituel, mais aussi accompagnement pédagogique ou social. C'est sur le geste professionnel tel qu'il est conçu dans le champ pédagogique et social que nous nous sommes arrêtés dans cette étude. Comme nous l'avons vu, le projet individuel est devenu un enjeu de société majeur. Il participe au statut de la personne. L'absence de projet conforme aux normes sociales peut entraîner pour certains de l'exclusion, que ce soit dans le monde scolaire ou dans celui de l'aide sociale et de l'insertion socioprofessionnelle en particulier. Alors que d'autres auront les ressources nécessaires pour le maintenir. Ainsi ce projet, qui devait mettre tout le monde à égalité, dans un monde où tout le monde est capable d'en avoir et de les mettre en œuvre, s'est avéré tout aussi inégalitaire que bien d'autres concepts.

Le principe d'éducabilité qui dit que « chacun, mis dans les bonnes conditions, est capable d'apprendre » peut être étendu à la notion de projet : mis dans de bonnes conditions, chacun peut avoir un projet. Mais dans quelles conditions et quel projet ? Et dans quelle mesure ce projet est-il audible par l'individu lui-même, par son entourage, par le système institutionnel dans lequel il s'inscrit ? Comment des enseignants du général accueillent-ils le projet de devenir jardinier d'un élève réputé brillant ?

Certaines circonstances de vie font qu'on est plus capable d'être conscient des projets qu'on pourrait avoir, d'autres font que les projets qu'on a ne correspondent pas à l'attendu. Les conditions de vie rendent les projets plus ou moins réalistes. Même si le projet est un moteur potentiel chez tout être humain, en se servant de lui comme critère de distinction parmi les personnes, on

participe donc au jeu de la reproduction des inégalités, puisque la capacité à élaborer un projet conforme à ce qui est attendu tout en correspondant à de réelles attentes personnelles dépend des conditions de vie et donc du milieu d'origine. Certains sont « en panne » de projet, d'autres pas.

L'accompagnement entre la norme et l'émancipation

Arrive alors l'accompagnement comme geste professionnel, pour aider ceux qui sont « en panne » à élaborer leur projet. Pour rétablir l'égalité ? Pour donner plus de chances à ceux qui n'en ont pas au départ ? Pour amener le plus grand nombre à formuler et réaliser des projets qui correspondent à la norme sociale attendue ? Pour permettre un changement de changement ou pour permettre un changement qui maintient l'ordre social ? L'un et l'autre, l'un sous le couvert de l'autre, l'un au nom de l'autre... beaucoup de variantes existent et demandent à être regardées en face.

L'accompagnement est au départ un geste d'humanité, il est donc empreint de paradoxes. Le fait qu'il devienne un geste professionnel rend ces paradoxes plus perceptibles, mais aussi plus inconfortables. L'accompagnateur, en tant que professionnel, devrait savoir précisément ce qu'il fait et quelles sont les compétences nécessaires pour le faire. Or on l'a vu, les définitions sont nombreuses et parfois contradictoires.

Au travers de cette étude, nous avons pu identifier quelques compétences indispensables pour faire ce travail : l'écoute, la sensibilité, la fiabilité entre autres. Mais avec ces compétences on peut tout aussi bien accompagner pour permettre l'émancipation de la personne que pour lui faire intégrer la norme sociale attendue. Les qualités personnelles ne déterminent pas la position politique de l'accompagnateur.

Car, nous l'affirmons ici, accompagner en vue de l'émancipation de la personne accompagnée c'est faire un choix actif en faveur des personnes dominées par le système. Ce choix ne garantit en rien le « bon travail ». Car comme nous l'avons vu l'accompagnement se décline et se recompose selon les situations. Mais ce choix permet d'aller plutôt du côté de l'émancipation que de la normalisation. Pour y arriver, cela demande une série de vigilances que nous avons soulevées au travers des paradoxes :

- Enseigner « l'expérience de vouloir » plutôt que ce qu'il faut vouloir. Bien plus facile à dire qu'à faire, bien entendu, tant certains ont été conditionnés à ne plus vouloir, à ne plus rêver, à ajuster leurs ambitions aux attendus de la société à leur égard. Que ce soit à l'école ou dans l'aide sociale, certains ont appris à vouloir « petit » ou à vouloir « ce qu'on peut ». Accompagner c'est donc entre autres remettre le cadre sécurisant qui permet de vouloir plus grand, de penser plus loin et plus complexe. C'est permettre d'apprendre à se relever pour oser risquer de tomber.
- Regarder la personne telle quelle est et non telle que l'accompagnant ou l'institution mandatant l'accompagnant voudrait qu'elle soit. Si la personne accompagnée ne perçoit pas qu'elle a le droit d'être ce quelle est, les chances sont importantes qu'elle ne joue un rôle qui s'éloigne fort de la réalité. Il y a alors peu de chance qu'il y ait une réelle adhésion et que la personne s'investisse dans le projet d'accompagnement. Si la pression institutionnelle est suffisamment forte pour que le processus se poursuive malgré le manque d'adhésion réelle, le risque est fort pour que le résultat de l'accompagnement soit limité à une

normalisation des comportements.

Il se peut également que l'accompagné intériorise le regard porté sur lui et « devienne » ce qu'on attend de lui, ce qui peut peser lourd dans son développement.

- Mesurer les risques que l'on est prêt à prendre.

Si accompagner c'est permettre que le changement advienne, est-on prêt à envisager que ce changement nous touche ? Étant à la fois dans et hors du processus, si l'accompagnateur permet qu'un changement de changement advienne, il se peut que ce dernier l'implique également.

S'engager auprès de ceux qui sont dominés par le système, c'est prendre le risque de perdre certains avantages que l'on avait. Comme nous l'avons dit dans la première partie, on ne peut pas faire la révolution en permanence, des périodes de recherche d'équilibre sont nécessaires (laisser du temps à l'implantation d'une nouvelle méthode pédagogique par exemple). Mais dans un contrat d'accompagnement, il sera important d'être explicite sur les limites au-delà desquelles l'accompagnant ne s'engagera pas.

- Ne pas avoir le dernier mot.

Le processus d'accompagnement se termine quand l'accompagné est capable de s'accompagner lui-même c'est-à-dire qu'il a acquis la capacité de mettre en place les mécanismes nécessaires à l'élaboration et la réalisation de son projet par lui-même. Encore dit autrement, l'accompagnement prend fin quand l'accompagné est devenu autonome. Mais qu'entend-on par être autonome ? Est-ce l'intégration et la reproduction des normes convenues ou la capacité à penser par soi-même et à se donner ses propres lois ? Dans un accompagnement qui permet l'émancipation, l'accompagnateur devrait être surpris par les preuves d'autonomie que l'accompagné lui donnera.

- L'accompagnement doit se faire en parallèle avec un processus collectif dans lequel se situe l'accompagné (groupe de travail, groupe classe, équipe...)

La puissance institutionnelle et le pouvoir de l'accompagnant sont tels que si l'accompagné n'appartient pas par ailleurs à un collectif dans lequel il peut se sentir solidaire il deviendra le jouet du système. Dans le système scolaire c'est assez évident, l'élève fait partie d'une classe qui vit des choses semblables. Dans l'accompagnement social, il arrive que l'accompagnement des chômeurs consiste uniquement en des rencontres individuelles. D'une part les mécanismes d'individuation et de sur-responsabilisation y sont très présents, mais d'autre part, l'absence de « terrain d'expérience » ne permet pas d'avoir un regard sur ce qu'on fait. L'accompagnement demande alors juste une adéquation de l'acteur au réel et ne permet pas d'entrer dans un apprentissage porteur d'un vrai changement.

Après avoir mis en évidence les vigilances qui nous paraissent importantes, nous voulons insister sur le fait que Super-Accompagnateur n'existe pas. Les paradoxes qui caractérisent la relation la rendent humaine, nuancée, fine, à réfléchir en fonction de chaque contexte, de chaque institution, de chaque partenaire. Mais il appartient à chacun d'être lucide sur le chemin où il emmène son accompagné, vers quelle autonomie va-t-on ?

Et après ?

Dans un monde qui change, où le savoir est à la portée de tous, certains disent que les enseignants doivent changer de métier, ne plus transmettre des savoirs mais plutôt accompagner l'entrée dans le savoir. S'agit-il là de faire de tous les enseignants des accompagnateurs au sens noble du terme ? Ou bien faut-il se mettre au goût du jour en utilisant un vocabulaire à la mode ?

Du point de vue de CGé, un changement est nécessaire mais pour qu'il soit réellement effectif, cela demande là aussi un réel accompagnement. Autrement dit que les vigilances que nous avons mises en avant s'appliquent à l'accompagnement des enseignants vers une nouvelle façon d'exercer leur métier :

- permettre aux enseignants de vivre l'expérience d'avoir envie de savoir autrement, plutôt que de leur dire comment ils doivent enseigner ;
- regarder les enseignants tels qu'ils sont avec leurs résistances et leurs envies, leurs curiosités et leurs capacités et partir de là pour avancer ;
- mesurer l'ampleur du changement envisagé et les conséquences institutionnelles que cela représente ;
- s'attendre à des surprises quand ils deviendront plus autonomes dans leur manière de faire ;
- concevoir des groupes de pairs dans lesquels ils pourront s'essayer et créer des solidarités pour relever de nouveaux défis.

Le défi peut paraître démesurément ambitieux, voire idéaliste, mais à son échelle c'est ce CGé fait, entre autres en organisant des groupes d'accompagnement d'analyse de pratique⁴¹ tels que décrits par Anne Chevalier dans son article.

⁴¹ Anne CHEVALIER, *Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratique*. <http://goo.gl/PJBTXJ>

Bibliographie complémentaire

L'étude « L'accompagnement : une vue d'ensemble » appuie sa réflexion sur différentes sources. La première est sans conteste les textes rédigés par les membres de l'EPOL, publiés dans la deuxième étude portant sur l'accompagnement, « L'accompagnement sous tous ses angles ». Par ailleurs, comme le lecteur a pu s'en apercevoir, nous avons également créé des notes en bas de page pour référencer les idées qui étaient en filiation directe avec leurs auteurs. Enfin, d'autres sources ont structuré et nourri, discrètement mais assurément, l'ensemble de nos réflexions sur l'accompagnement. C'est dans le but de mieux souligner l'apport de ces dernières que nous proposons donc une « bibliographie complémentaire ».

Cette bibliographie nous permet donc de souligner et, si besoin est, de compléter les sources de cette étude, mais aussi (et pourquoi pas ?) d'inviter chacun à poursuivre la discussion à l'aide d'autres regards.

Des ouvrages...

CANTELLI Fabrizio et GENARD Jean-Louis, *Action publique et subjectivité*, Lgdj, 2007

DECHAMPS Ivan, *Le travail social écartelé*, Faculté de Droit des Facultés universitaires Notre Dame de la paix, 1994

FRANSEN Abraham, *Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale*, La Revue nouvelle, décembre 2003

VRANCKEN Didier et MACQUET Claude, *Le travail sur soi*, Belin, 2006

Et des revues...

BOUTINET Jean-Pierre, *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement*, in *Education permanente* n°153, 2004

BOUTINET Jean-Pierre, *Repères anthropologiques*, in *Cahiers Pédagogiques* n°393, *Accompagner, une idée neuve en éducation*, avril 2001

BUCHETON Dominique, *Gestes professionnels et postures de l'enseignant, gestes d'étude et postures des élèves*, in *Dialogue hors série, Penser l'aide au cœur des apprentissages*, décembre 2013.

LE BOUËDEC Guy, une posture éducative fondée sur une éthique, in Cahiers Pédagogiques n°393, Accompagner, une idée neuve en éducation, avril 2001
RAYMOND Patrick, MIOSSEC Alain, JEANSOUS Christine, Les normes et leur transmission, in Dialogue n°148, Des pratiques pour transformer l'école, avril 2013

Sommaire

Introduction	1
ChanGements pour l'égalité et l'accompagnement	4
Les paradoxes de l'accompagnement	9
Un paradoxe social : le projet comme but et comme condition	9
Un paradoxe de la détermination : vous êtes porteur d'une demande, mais vous ne savez pas ce que vous voulez	12
Un paradoxe de l'orientation : ne pas savoir où l'on va, mais tout de même aller quelque part.	13
Un paradoxe relationnel : une relation d'accompagnement asymétrique, mais paritaire.	15
Un paradoxe du lien social : individualiser, mais ne pas laisser seul	18
Un paradoxe temporel : accompagnement interminable, mais transitoire	19
Conclusion	22
Le projet, promesse individuelle et inégalités sociales	22
L'accompagnement entre la norme et l'émancipation	23
Et après ?	25
Bibliographie complémentaire	26
Sommaire	28

