



HAL
open science

L'accompagnement en formation d'adultes : un paradigme

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. L'accompagnement en formation d'adultes : un paradigme. Carrefours de l'éducation, 2023, 2/2023 (56), pp.93-114. 10.3917/cdle.056.0093 . hal-04327965

HAL Id: hal-04327965

<https://hal.science/hal-04327965>

Submitted on 6 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

[PREPRINT] BRETON, H. (2023). L'accompagnement en formation d'adultes : un paradigme (notes de synthèse du dossier). *Carrefours de l'éducation*, (2/20223), n°56, 93-114.

Hervé Breton

Professeur des universités

Université de Tours, EA7505, France

Institut Universitaire de France (IUF)

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Résumé

L'examen des conditions de l'émergence du paradigme de l'accompagnement en formation proposée dans cet article permet de mettre au jour la géographie des controverses qui se sont constituées au gré des différents moments qui en ponctuent le déploiement, de caractériser les métiers relevant des domaines professionnels qui l'organisent, du réseau des concepts qui le structure. C'est à partir de cette mise en perspective que seront saisies les questions éthiques et les dimensions sociopolitiques soulevées par ces métiers, et dont les pratiques oscillent entre individualisation des parcours et accompagnement collectif. La note de synthèse contenue dans ce dossier proposera l'examen des éléments suivants, sur un plan aspectuel, puis intégré : temporalités du cours de la vie adulte et précarité des parcours professionnels, auto-orientation et formation tout au long de la vie, évolution des cadres sociojuridiques du champ professionnel des métiers de l'accompagnement, identification des concepts associés au paradigme de l'accompagnement, mise au jour des questions sociopolitiques et éthiques.

MOTS CLÉS

éducation et formation des adultes – éthique professionnelle – orientation professionnelle – métiers de l'accompagnement

L'accompagnement en formation d'adultes : un paradigme

[Note de synthèse]

Introduction

L'accompagnement semble être devenu un générique, une forme de truisme qui s'impose sur le mode de l'évidence dans les discours, dans les ingénieries de formation, au sein des interactions. En vingt ans, depuis les premiers écrits sur l'accompagnement au début des années 2000, son éthique et ses pratiques, le concept (Paul, 2016) semble s'être naturalisé, s'imposant avec la force de l'évidence dans les textes de loi, les ouvrages scientifiques et les manuels professionnels. Ce déploiement ne réside pas uniquement dans la force d'un concept ou d'une posture qui réinscriraient les métiers de l'éducation et de la formation dans une perspective anthropologique fondée sur l'intercompréhension, l'accueil et la transmission. L'essor du paradigme de l'accompagnement ainsi que sa diffusion massive répondent à des facteurs qui sont à resituer dans l'époque contemporaine, qui est marquée par une transformation des conditions d'existence de la vie adulte, par un étiolement des grands repères en ordonnant le cours. Ces mutations font émerger des conceptions et pratiques nouvelles dans les domaines de l'orientation, de l'ingénierie de formation, de l'intervention en contexte éducatif de l'insertion et du soin. Le propos

39 tenu dans cette note de synthèse progresse à rebours d'une perspective conduisant à naturaliser
40 l'accompagnement, tout en se préservant d'une perspective critique trop systématique condui-
41 sant à ne voir dans ce terme que les traces d'une société devenue singulariste (Martucelli, 2010).
42 La ligne tenue consiste à appréhender l'accompagnement en tant que paradigme, à partir des
43 temporalités du cours de la vie adulte, la précarité des parcours professionnels, l'auto-orienta-
44 tion et formation tout au long de la vie, l'évolution des cadres sociojuridiques du champ pro-
45 fessionnel des métiers de l'accompagnement, l'identification des concepts associés, la mise au
46 jour des questions sociopolitiques et éthiques que les dispositifs et pratiques soulèvent.

47 **Accompagner l'adulte contemporain : des cours de vie désinstitutionnalisés et des** 48 **parcours professionnels désorientés**

49 L'étude de Roquet (2009) l'indique précisément : l'accompagnement, en tant que notion, s'est
50 déployé en France à la croisée des chemins entre les actions de promotion sociale et celles
51 relevant de la formation des adultes, notamment à partir de la loi de 1971 qui promeut alors les
52 pratiques d'individualisation des parcours et la logique des compétences. Un second facteur est
53 avancé par Roquet dans le même article : celui d'une situation de chômage de masse qui frappe
54 l'hexagone et l'Europe à partir du début des années mille neuf cent quatre-vingt-dix. Il en
55 résulte une précarisation croissante des situations professionnelles, la reconnaissance de cette
56 incertitude sur le devenir se traduisant alors par l'émergence de nouveaux termes (dont
57 l'accompagnement) dans les discours. Il en résulte la mise en œuvre de dispositifs dont la
58 fonction est alors de sécuriser les parcours afin de prévenir les phénomènes d'exclusion, de
59 soutenir les adultes lors des périodes d'orientation, de transition, ou de reconversion, de
60 structurer des programmes de formation à visée professionnalisante. L'étude lexicométrique
61 conduite par Mériaux (2009) à partir des textes des ANI signés entre 2003 et 2009 montre que
62 la notion de parcours professionnel y est devenue centrale, celle-ci se trouvant associée aux
63 notions d'orientation, de transition et de sécurisation. Le discours sous-jacent à l'instauration
64 des dispositifs est d'ordre assuranciel, les notions de transition, de reconversion ou de
65 sécurisation intégrant la notion de risque. C'est également en 2009 que le « passeport
66 formation » trouve place dans les textes, celui-ci venant officialiser le « portefeuille de
67 compétences », défini par Aubret dès 1991 comme « un dossier personnel, documenté et
68 systématique, constitué pour reconnaître personnellement ses acquis (acquis de formation et
69 acquis "expérientiel") ou pour les faire reconnaître par des organismes de formation ou en
70 milieu professionnel ». Les discours sur l'orientation des adultes apparaissent donc inquiets des
71 potentiels phénomènes de perte d'employabilité, de désinsertion, de ségrégation, voire
72 d'exclusion sociale.

73 Cette précarité des parcours professionnels résulte de tendances sociétales inscrites dans les
74 mutations du travail qui se caractérisent, notamment depuis le début des années 1970, par « un
75 processus de décollectivisation, ou de réindividualisation, dans l'organisation du travail elle-
76 même, qui fait appel à de nouveaux impératifs : responsabilité, autonomie, initiative, nécessité
77 de conduire sa carrière... » (Castel, 2014, p. 223.) Elle s'inscrit elle-même dans un mouvement
78 de désinstitutionnalisation de la vie adulte (Boutinet, 1998), dont l'une des manifestations est
79 l'entrée dans une ère marquée pour l'adulte contemporain par l'incertitude sur le devenir.

80 La désorientation résultant de l'étiollement des repères traditionnels qui ordonnent pour partie
81 les trajectoires de la vie adulte (union conjugale, mariage, entrée dans la vie active, premier

82 emploi...) se traduit pour le sujet par une intensification, à partir de l'après-guerre, de
83 l'incertitude sur le devenir professionnel, voire sur le devenir tout court. Cette incertitude
84 ambiante constatable à l'échelle des parcours individuels résulte pour partie d'une dérégulation
85 des instruments censés organiser et distribuer les places dans le monde professionnel : niveaux
86 de certification, classification des emplois, évolution des carrières. L'incertitude résultant de
87 cet étiolement des repères ordonnant les parcours professionnels et biographiques génère une
88 forme d'injonction à destination des adultes contemporains : celle d'apprendre à s'orienter dans
89 le cours de leur vie professionnelle, celui-ci semblant dorénavant régi de manière structurelle
90 par des évolutions cycliques dont la vitesse s'accroît. En France, ce phénomène transforme
91 également les conceptions et dispositifs de l'orientation professionnelle. Danvers (2014, p. 14)
92 en situe les premiers ancrages durant l'entre-deux-guerres, à partir des centres locaux dont la
93 fonction est de fournir de l'information et d'évaluer, selon une perspective relevant la
94 psychologie appliquée, l'adéquation des profils aux caractéristiques des emplois. Ces politiques
95 d'orientation, portées notamment par le Ministère de l'éducation nationale, va s'incarner dans
96 les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) et, pour ce qui concerne les établissements
97 scolaires, dans la fonction de Conseiller d'Orientation Psychologue (COP).

98 La rupture advenant avec l'entrée de la problématique de l'orientation dans ce que Rosa (2014)
99 nomme l'ère de l'accélération, ou ce que Bauman (2013) nomme la vie liquide, se manifeste
100 alors selon deux processus : un déploiement des services publics de l'orientation
101 professionnelle qui trouvent des ramifications dans les réseaux nationaux des Permanences
102 d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) ou des Missions Locales (ML) ; une
103 transformation des logiques de l'orientation dont les pratiques recentrées sur la logique de
104 construction du projet professionnel (Boutinet, 2010) doivent s'ouvrir aux pratiques du « Tenir
105 Conseil » (Lhotellier, 2001) qui s'incarneront notamment à partir de 2014 dans le « Conseil en
106 évolution professionnelle » (Chauvet, 2019 ; Levené, 2022).

107 C'est vers la fin des années 1990 que deux mouvements se conjuguent en produisant un effet
108 d'accélération pour l'émergence des métiers de l'accompagnement : il s'opère en effet une
109 jonction entre la formation permanente et l'orientation continue. Se former devient à la fois une
110 nécessité du maintien dans l'emploi et une condition de la possibilité de s'orienter et d'évoluer
111 professionnellement. Ce qui est dorénavant interrogé, au gré de ces transformations sociétales,
112 c'est l'agentivité du sujet qui, comme l'a montré Bédard dès 1983, en différenciant la notion de
113 crise de celle de transition, subit différents niveaux d'altération selon les événements traversés.
114 Entre transitions subies, transitions anticipées, transitions choisies (Boutinet, 2021), les
115 désaffiliations peuvent devenir cumulatives (Paugam, 2009). Ces processus sociétaux font alors
116 émerger de nouvelles fonctions dédiées à l'accompagnement des adultes, cet accompagnement
117 pouvant viser l'orientation professionnelle, l'étayage du sujet lors des transitions
118 professionnelles (Bédard, 1983) ou, de manière plus restreinte, le suivi personnalisé dans le
119 cadre des parcours de formation. Les contextes de l'accompagnement apparaissent donc
120 pluriels, polymorphes.

121 **Intégrer la pluralité des temporalités pour penser l'accompagnement des adultes** 122 **en formation**

123 Dans son ouvrage *Une autre école*, Bertrand Schwartz (1977), dans le deuxième chapitre
124 intitulé « L'école de la vie », dénonce une école coupée de la vie, cela à partir de quatre faits :

125 « Privilège est donné aux contenus abstraits » ; « La façon même d'enseigner les savoirs les
126 rend abstraits » ; « L'école privilégie surtout les savoirs » ; « L'école ne laisse pas pénétrer et
127 ne pénètre pas le milieu extérieur ». Sont ici rassemblés les principaux arguments avancés pour
128 fonder l'une des spécificités de la formation des adultes, soit : les savoirs, la manière de les
129 acquérir, l'expérience formatrice, les lieux d'acquisition des savoirs et d'apprentissage. Ces
130 questions sont de plus envisagées en fonction de temporalités nouvelles, celles du cours de la
131 vie adulte. Pensées à l'échelle de l'existence, les théories portant sur les spécificités de
132 l'éducation et de la formation des adultes doivent intégrer la perspective longitudinale des cours
133 de la vie et la pluralité des temporalités des parcours professionnels. Temporalisée en fonction
134 des âges et périodes de la vie du sujet, l'éducation permanente, devenue formation continue
135 puis formation professionnelle à partir de 1971, se voit renommée dans les textes
136 contemporains, notamment sous l'impulsion de l'Europe de la formation (Bapst et Caspar,
137 2011), en tant qu'« éducation et formation tout au long de la vie ».

138 « Qu'entend-on par l'éducation et formation tout au long de la vie ? Les réponses à la
139 consultation sur le Mémoire ont souligné la nécessité d'une définition large de l'éducation
140 et de la formation tout au long de la vie qui ne se limite pas à une vision purement économique
141 ou à l'éducation et la formation pour les adultes. L'éducation et la formation tout au long de la
142 vie devraient à la fois mettre l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire
143 jusqu'à l'après-retraite, et couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle
144 ou informelle » (Commission des communautés européennes, 2001).

145 Resitués à cette échelle, les fonctions d'accompagnement et les professionnels qui les exercent
146 se trouvent confrontés à ce que Pineau a nommé « la lutte des temps » (Pineau, 2000).
147 Accompagner en formation suppose dès lors de forger une théorie de ce que signifie l'acte ou
148 le travail de formation (Fabre, 1994). Le contraste entre les logiques de gestion pouvant régir
149 les dispositifs de conseil et d'accompagnement à l'employabilité et les temporalités de la
150 formation de soi doit certainement être appréhendé comme un analyseur de la manière dont la
151 formation est conçue, dans les centres de formation, par les certificateurs, dans les cahiers des
152 charges des donneurs d'ordre. Selon que les approches privilégient une logique de gestion des
153 compétences (de Gaulejac, 2014), d'adéquation aux attendus d'un poste de travail, de
154 conformité aux prescriptions d'un référentiel ou, à l'inverse, le développement d'un pouvoir
155 d'agir (Le Bossé, 2004), d'une capacité réflexive et critique (Donnay et Charlier, 2008), la
156 posture et l'agir professionnel doivent être pensés de manière radicalement distincte.

157 À l'inverse des approches instrumentales visant l'acquisition de savoirs et de compétences de
158 manière adéquationniste (Tanguy, 1986), une conception de la formation prêtant attention aux
159 temporalités longues et pluridimensionnelles de la formation fait émerger des figures de
160 l'accompagnement qui dérogent aux prescriptions et moyens octroyés par les dispositifs
161 publics. De ce point de vue, les travaux sur les rythmes (Alhadef-Jones, 2020), les
162 synchroniseurs (Pineau, 2000), les variations d'échelles temporelles ou les cycles (Bédard,
163 1983), apparaissent pertinents pour sérier les pratiques, en prenant acte des moments de
164 maturation, de décantation ou de constitution des savoirs, tout spécialement lorsque ceux-ci
165 portent sur le développement de capacités d'auto-orientation (Layec, 2006), d'autoformation
166 (Carré, 2020), de formation de soi (Fabre, 2019). Se déprendre des logiques adéquationnistes
167 conduit alors à penser l'accompagnement, comme l'ont notamment montré Gratton, Lainé et
168 Trekker (2016), à l'échelle du biographique.

169 Plusieurs champs de controverses sont dès lors ouverts pour penser les pratiques et les métiers
170 de l'éducation et de la formation des adultes. Les éléments alors en circulation portent
171 notamment sur les conceptions de ce que sont ces métiers de l'accompagnement en formation,
172 sur les actions que leur exercice suppose, l'une d'entre elles relevant de l'accompagnement des
173 processus d'acquisition, d'apprentissage, d'orientation des adultes. Accompagner des
174 dynamiques de formation qui évoluent à bas bruit, à l'intersection des sphères de la vie adulte
175 (vie au travail, vie professionnelle, vie sociale, vie familiale), au gré des transitions et des âges,
176 rend alors nécessaire d'interroger, voire de différencier les postures des accompagnateurs,
177 formateurs, conseillers, dont les moyens et ressources sont restreints et limités.

178 **Apprendre à s'orienter tout au long de sa vie : entre professionnalisation et accès** 179 **aux certifications**

180 Les travaux de Liétard (1997) ont montré les effets sur les processus d'orientation et d'évolution
181 professionnelle d'une complexification croissante du paysage de la certification, le cadre
182 français datant de 1969, l'homologation des titres advenant par la loi de 1971, la création des
183 « certificats de qualification professionnelle » (CQP) délivrés par les branches professionnelles
184 datant de 1984. La multiplication du nombre de certifications dans le paysage français se
185 déploie sur fond de décorrélation entre accès aux emplois qualifiés et niveaux de diplômes
186 obtenus. L'incertitude des parcours professionnels advient donc dans un contexte marqué par
187 la transformation des règles d'usage de la certification, de l'obsolescence accélérée de certains
188 métiers, de la fragilisation des situations professionnelles, d'une relative absence de
189 correspondance entre les métiers occupés et les certifications obtenues¹. C'est dans ce contexte
190 que le bilan de compétence va être mis en place en France, en 1991, à la suite de la constitution
191 d'un droit à la qualification promulgué par la loi du 4 juillet 1990 (Liétard, 1991). Il est défini
192 par Aubret (1991) comme « une démarche personnelle, requérant une médiation sociale,
193 d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies
194 dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion sociale et professionnelle »². La loi du
195 3 juillet 1991 instaure, comme le rappelle Liétard (1991), un troisième droit, aux côtés du droit
196 à la formation généré par la loi du 16 juillet 1971 et du droit à la qualification issue de la loi du
197 4 juillet 1990 : il s'agit d'un droit à l'orientation.

198 Ce droit à l'orientation peut viser l'information sur les métiers, aptitudes et compétences
199 requises pour l'embauche. Il peut également viser l'information sur les certifications, les
200 certificateurs et organismes habilités à les délivrer, ainsi que les voies d'accès possibles pour
201 les détenir.

202

203

204

205

¹ Lemistre, P. et Bruyère, M. (2009). Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance. *Net.Doc*, 52. <https://www.cereq.fr/node/8567/printable/print>, consulté le 13 juin 2023.

² Citation extraite de l'article de Bernard Liétard (1991, p. 141), ce dernier citant Aubret, J., Aubret, F. et Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. DFP/INETOP/EAP.

Accompagnement des parcours professionnels	Voie de la formation continue et de l'apprentissage	Voie de la validation des acquis de l'expérience
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseiller en bilan de compétences ▪ Conseiller en évolution professionnelle ▪ Conseiller en insertion professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingénieur de formation ▪ Ingénieur pédagogique ▪ Tuteurs ▪ Formateurs de l'alternance ▪ Maître d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseiller en VAE ▪ Points relais conseil

207

208 Le tableau présenté privilégie une classification intégrant l'accompagnement des parcours
 209 professionnels, l'accompagnement en formation, l'information et l'accès aux certifications. Ne
 210 sont donc concernées que les fonctions entretenant des relations avec la formation d'adultes, ce
 211 qui conduit à tenir en dehors du périmètre de l'étude les métiers relevant du travail social ou de
 212 la santé, lorsque ceux-ci ne visent pas à générer des apprentissages en relation avec l'emploi ou
 213 la vie professionnelle. Par ailleurs, ce qui est désigné par la notion de *voie d'accès à la*
 214 *certification* réfère aux différents régimes d'inscription dans des formations permettant de
 215 valider des apprentissages et des compétences afin d'obtenir un titre, un certificat ou un
 216 diplôme.

217 L'accent mis sur les voies d'accès à la certification peut être pensé en relation avec les types de
 218 rapport aux savoirs que chacune d'entre elles véhicule. La logique de reconnaissance de la
 219 parité des voies d'accès à la certification instaurée par la loi du 17 janvier 2002 en France
 220 (Merle, 2007) a pour effet de faire émerger des fonctions d'accompagnement nouvelles, dont
 221 l'expertise porte précisément sur les systèmes et structures de la certification. La voie de la
 222 formation continue suppose, comme le rappelle Pineau (1984), de pouvoir intégrer les savoirs
 223 déjà acquis par les apprenants par l'action et la pratique dans les ingénieries de formation. Cette
 224 approche suppose d'accompagner, comme le faisait Henri Desroche (1991), un travail de mise
 225 en sens de soi à partir d'une mise en perspective de l'expérience professionnelle. Elle rend
 226 également nécessaire d'accompagner le développement des capacités réflexives et narratives
 227 afin de savoir analyser sa pratique et de faire des liens avec les savoirs théoriques, voire de
 228 formaliser ces recherches dans le cadre d'écrits universitaires et scientifiques (Lerbet, 1992).
 229 En d'autres termes, l'intégration des adultes dans des dispositifs de la formation formelle génère
 230 une exigence d'accompagnement, ce qui conduit à penser les métiers de la formation en relation
 231 avec les pratiques d'accompagnement. Cela est également vrai pour la troisième voie d'accès à
 232 la certification³ : l'apprentissage. Celle-ci participe d'un basculement, le foyer principal de la
 233 formation devenant le milieu de travail. L'accompagnement apparaît ici de nouveau nécessaire,
 234 afin de favoriser les dynamiques de médiation et les formes de complémentarité entre les
 235 savoirs pratiques acquis en situation de travail et ceux, plus théoriques, acquis par l'étude en
 236 CFA. Il s'agit ici, par exemple, d'ouvrir des espaces pour que le vécu au travail puisse se dire
 237 grâce aux fonctions de tutorat et de maître d'apprentissage.

³ La proposition faite dans ce texte est de considérer qu'il existe quatre voies d'accès à la certification : la formation initiale (FI), la formation continue (FC), l'apprentissage et la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

238 La quatrième voie d'accès à la certification est celle de la validation des acquis de l'expérience
239 (Liétard *et al.*, 2017). Elle permet aux professionnels de viser l'obtention d'une certification
240 sans devoir revenir dans des espaces dédiés à l'étude théorique. Cette voie suppose cependant
241 d'apprendre à narrer et thématiser son expérience professionnelle afin de prouver l'obtention
242 des compétences attendues pour la validation, le développement des capacités narratives
243 permettant la formalisation des savoirs expérientiels nécessitant lui-même de structurer des
244 ingénieries de l'accompagnement. De même, toute entrée dans un parcours de validation des
245 acquis de l'expérience est conditionnée par un travail de sélection d'une certification dont il est
246 nécessaire d'appréhender avec minutie à la fois la structure, la spécialité, les métiers concernés,
247 le niveau, ainsi que les pratiques du certificateur de tutelle. Des métiers sont dès lors apparus
248 depuis la loi de 2002 en France, tels que les Points relais conseil (PRC), les conseillers qui
249 œuvrent dans ces structures disposant d'une expertise dans les registres de l'analyse des
250 parcours professionnels et de connaissances approfondies des certifications en France et en
251 Europe.

252 **Les métiers de l'accompagnement en formation : nébuleuse, métiers émergents,** 253 **ou fonctions transverses ?**

254 Laot (2006) a montré les difficultés que suppose la structuration de typologies permettant de
255 classer les métiers de la formation. Cette complexité est également relevée par de Lescure
256 (2010), qui recense les étapes de la structuration d'un champ professionnel en resituant les
257 prémisses à partir de l'ouvrage coordonné par Françoise Gérard, Corinne Lespessailles et
258 Bernard Liétard (1994) intitulé : *Les Métiers de la formation. Contributions de la recherche,*
259 *état des pratiques et étude bibliographique*⁴. Les mêmes difficultés peuvent être relevées pour
260 ce qui concerne les métiers de l'accompagnement en formation. Il n'est d'ailleurs pas certain
261 qu'une franche délimitation puisse être établie entre les métiers de la formation et ceux de
262 l'accompagnement.

263 Les réflexions proposées dans les sections précédentes ont conduit à situer l'émergence d'un
264 paradigme, celui de l'accompagnement des adultes (Boutinet *et al.*, 2007) en relation avec deux
265 formes de rupture : celle de pratiques éducatives référées au monde scolaire ; celle de pratiques
266 d'orientation adossées à des logiques de diagnostic et de projet. Il résulte de ce contexte
267 l'émergence de nouveaux métiers pour accompagner les adultes dans des dispositifs de
268 formation afin que les parcours puissent être individualisés, en prenant en compte les acquis
269 déjà constitués à l'échelle individuelle et collective, afin que les dynamiques de formation
270 s'amorcent à partir du sujet lui-même. De même, dans le domaine de l'orientation, la singularité
271 des pratiques d'accompagnement des adultes semble s'organiser thématiquement en relation
272 avec les notions de réflexivité, de conscientisation des acquis, de délibération sur les scénarios
273 associés à l'évolution professionnelle, du développement du pouvoir d'agir.

274 La transformation qui s'opère se concrétise dans un changement de posture, résumé dans le titre
275 du premier numéro de la revue *Éducation permanente*, paru en 2002, numéro dans lequel Maela
276 Paul publie un article faisant état de la pluralité des fonctions associées à un métier émergent,
277 celui de l'accompagnement, dont le caractère « nébuleux » est souligné, tout comme le faisait
278 Liétard en 1989 à propos des métiers de formateurs. Paul identifie alors plusieurs formes

⁴ Gérard, F., Lespessailles, C. et Liétard, B. (1994). *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. La Documentation française.

279 contemporaines caractéristiques de l'accompagnement des adultes : le *coaching* (et l'idée
280 d'entraînement) ; le *counselling* (et l'idée de conseil) ; le conseil (et la consultance) ; le tutorat ;
281 le *mentoring* (et l'idée d'éducation) ; le compagnonnage (et l'idée de transmission) ; le
282 *sponsoring* (et l'idée de parrainage) ; la médiation. Ces différentes fonctions s'incarnent dans
283 des métiers qu'il alors est possible de classer en fonction des quatre voies d'accès à la
284 certification : accès par la formation initiale, par la formation continue, par l'apprentissage, par
285 la validation des acquis de l'expérience. Cependant, et notamment dans le domaine de la santé,
286 de nouvelles postures et fonctions émergent, venant bousculer les typologies établies : pairs-
287 aidants, travailleurs-pairs, patients experts, patients-formateurs... La reconnaissance de ces
288 fonctions constitue, comme le souligne Gross (2017), un défi à la foi axiologique, épistémique
289 et politique. Il s'agit en effet de reconnaître dans le système des soins des parités d'expertise
290 dont les enjeux sont à situer à l'échelle de l'exercice d'un droit : celui de la démocratie en santé.
291 Il s'agit également de reconnaître les savoirs qui s'acquièrent dans le cours de l'existence, au
292 cœur des épreuves, et qui nécessitent pour circuler et être transmis, des formes de
293 compagnonnage solidaire.

294 **Le réseau de concepts du paradigme de l'accompagnement en formation**

295 Dans cet article, les métiers de l'accompagnement ont été associés de manière rapprochée avec
296 les métiers de la formation, ce qui a amené à suggérer l'idée que les fonctions
297 d'accompagnement pouvaient constituer un domaine d'activité du métier de formateur.
298 Cependant, il a été également montré qu'une part de ces métiers comporte une dimension
299 transverse, relevant de l'accompagnement des parcours professionnels, des évolutions et
300 transitions professionnelles, et de l'orientation tout au long de la vie. Il convient dès lors, à ce
301 stade, de spécifier ce que seraient les particularités du paradigme de l'accompagnement en
302 formation, à partir de ses concepts clés, de son réseau de concepts (Las Vergnas, 2017). Trois
303 de ces concepts sont explicités dans cette section : la posture, la relation d'accompagnement et
304 le pouvoir d'agir.

305 La notion de posture cristallise, depuis notamment l'ouvrage de Maela Paul paru en 2004 et
306 intitulé *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, un ensemble de questions
307 sur l'accompagnement, ses dynamiques relationnelles et ses pratiques. Dans cet ouvrage, qui
308 reprend notamment l'idée de la pluralité des métiers, des invariants sont recherchés quant à la
309 manière de se situer et de procéder pour l'accompagnement, quant à ses fondements
310 philosophiques, théoriques et pratiques. L'ouvrage ouvre vers une pensée de
311 l'accompagnement associée à une théorie de la formation initiatique, déclinée ensuite selon un
312 mode maïeutique et un mode thérapeutique. La proposition est alors de penser la spécificité du
313 travail et des processus qui sont accompagnés en relation avec les dynamiques de formation et
314 de transformation du sujet. La réflexion ainsi conduite interroge le sol de la relation éducative,
315 en faisant droit aux conceptions initiatiques de la formation à partir des courants de *Bildung* et,
316 plus largement, des traditions herméneutiques (Fabre, 1994) pour penser les processus d'ordre
317 anthropologique qui participent de la formation de soi.

318 Cette même notion va également être mobilisée sur un plan plus technique pour appréhender
319 une manière de procéder, dans le cadre de dispositifs, ou dans le cours des interactions, en
320 relation avec les finalités d'une démarche ou d'un protocole de guidance. Cette approche,
321 théorisée par Lhotellier (2001) *via* son ouvrage *Tenir conseil. Délibérer pour agir*, est précisée

322 dans ses dimensions stratégiques par Chauvet (2011), qui interroge les postures dans les
323 fonctions d'accompagnement en distinguant la « logique interprétative » de la « logique
324 stratégique, collaborative et délibérative ». Ce qui est théorisé dans les travaux de Lhotellier,
325 tout comme dans ceux de Chauvet, ce sont les figures de l'expertise pour penser les fonctions
326 d'accompagnement, celles-ci pouvant se trouver différenciées entre une approche centrée sur
327 les contenus (soit le vécu et les ressources de la personne, par exemple) et une approche centrée
328 sur les processus (par exemple de délibération et de décision, pensés alors comme un travail à
329 réaliser par la personne accompagnée). La première approche est alors associée à la fonction
330 « diagnostic/conseil », celle-ci étant opposée à une seconde, inversée, dont la visée est
331 d'amorcer un travail de questionnement, afin de promouvoir une dynamique d'examen et
332 d'enquête (Fabre et Thievenaz, 2019), cette démarche d'enquête étant conduite par la personne
333 accompagnée. L'expertise dont il est alors question n'est pas fondée prioritairement sur des
334 contenus mais sur la capacité à générer des processus qui sont d'ordre réflexif, délibératif, et
335 interrogatif (Denoyel, 2015). Ce renversement présente une forme de rupture avec les logiques
336 organisées selon une configuration relationnelle asymétrique, du fait de la dépendance possible
337 de la personne accompagnée aux savoirs, connaissances et pouvoirs du ou des professionnels
338 de l'accompagnement.

339 Ces différenciations pour penser les postures de l'accompagnement ne sont pas sans relation
340 avec les manières de penser les pratiques éducatives. Elles peuvent être envisagées, comme le
341 fait Violet (2012), selon une perspective mythologique, celui-ci interrogeant les figures de
342 l'accompagnement à partir des trois dieux grecs : Prométhée, Hermès et Épiméthée. Trois
343 figures de l'accompagnement – prévoir, prévenir, contenir (1), cheminer avec (2), accueillir
344 l'incertain (3) – sont alors théorisées pour penser les dynamiques qui circulent au sein de
345 l'espace relationnel de l'accompagnement. Ce point a été thématiqué en 2007 par Denoyel dans
346 un article intitulé « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique », article dans
347 lequel la relation d'accompagnement est pensée en tant qu'espace d'interlocution, à partir des
348 travaux de Francis Jacques (2005) sur le dialogue, ainsi que des travaux provenant de la
349 pragmatique du langage (Austin, 1991). Denoyel (2007, p. 149) souligne également dans cet
350 article, en référant au tableau de Pineau (1998, p. 15) intitulé « Figures types
351 d'accompagnement biocognitif », les dimensions intrinsèquement paradoxales de
352 l'accompagnement, du fait notamment de configurations relationnelles articulant « une
353 disparité de place, de position, de génération, à une parité de relation ». Cette tension
354 relationnelle paradoxale ouvre vers les travaux interrogeant les dimensions réflexives et
355 réciproques de l'accompagnement (Denoyel, 2013 ; Eneau, 2021), ces dynamiques pouvant être
356 examinées en fonction des rapports d'asymétrie qui augmentent selon les écarts de pouvoir et
357 l'intensification des situations précaires (Paugam, 2009) ou vulnérables (Zaccari-Reyners,
358 2006).

359 La reconnaissance de la configuration structurellement paradoxale des situations
360 d'accompagnement ouvre vers les réflexions qui portent à la fois sur les logiques, mais
361 également les ruses de l'accompagnement (Denoyel, 2002), l'enjeu étant de participer de
362 l'étayage de l'agentivité du sujet accompagné. Il s'agit ici de préciser les processus qui sont
363 visés, ceux-ci étant pensés du point de vue de la personne qui est accompagnée. La notion de
364 ruse trouve alors une acception particulière, puisqu'il s'agit non pas d'imposer mais d'inciter,
365 non pas d'expliquer mais d'interroger, non pas de programmer mais de « défixer », le terme
366 étant proposé par François Jullien (2012) pour donner à penser de ce qui procède d'une

367 ouverture, d'un désengoncement des croyances et d'un élargissement des possibles. Pour
368 chaque contexte, il s'agit, selon l'expression de Le Bossé (2018), de « remettre les personnes
369 en mouvement ». La formule peut sembler générique. Elle signale l'attention portée à la
370 recherche de stratégies afin qu'au-delà d'un programme d'actions à réaliser, l'accompagnement
371 procède de la structuration d'une dynamique permettant aux personnes accompagnées
372 d'évoluer selon leurs rythmes, leurs priorités, leurs manières de faire. Cette conception, proche
373 des courants de l'autoformation (Carré *et al.*, 2010) semble s'imposer dans les sociétés
374 contemporaines dans lesquelles la capacité de navigation et d'auto-orientation apparaît
375 décisive. Elle peut cependant soulever des questions d'ordre éthique, du fait des conceptions
376 du sujet qui sont alors véhiculées, celui-ci pouvant être selon ces perspectives assigné à des
377 positions dans lesquelles il devient une monade, seul responsable de son devenir.

378 **Perspectives sociopolitiques : de l'individuel au collectif**

379 L'émergence d'un paradigme, celui de l'accompagnement, de ses métiers et de pratiques,
380 sourcée à partir du début des années 1990 en France, s'est déployée durant les années 2000
381 pour s'imposer avec la force de l'évidence dans les discours, les textes et les programmes
382 relevant de l'éducation et de la formation des adultes. Cela a conduit Maela Paul (2021) à
383 resituer ce phénomène à une échelle sociétale, en le constituant en tant que symptôme de la
384 modernité avancée. Cette force peut cependant également être associée à la dimension
385 anthropologique de modes d'agir partagés, tel le compagnonnage, qui constituent le mode
386 premier de l'échange et de la circulation des savoirs au sein des collectifs et communautés de
387 métiers.

388 Cependant, cette perspective mérite un examen d'ordre politique. En effet, les modèles de la
389 formation développés à grand renfort d'ingénierie, adossés aux modèles de la compétence
390 (Batal et Fernagu Oudet, 2013), ont sophistiqué une logique de programme prônant
391 l'individualisation des parcours et la modularisation des formations, cela dans un contexte de
392 fragilisation des solidarités collectives. Plusieurs lignes de tensions sont ici identifiables, celles-
393 ci ayant fait par exemple l'objet d'un colloque à l'université de Tours, en 2015, portant sur
394 l'éthique de l'accompagnement et l'agir coopératif. Ce colloque a été précédé d'un numéro de
395 la revue *Éducation permanente*, le numéro 205, intitulé « Accompagnement, réciprocité et agir
396 collectif »⁵, et suivi de la parution de deux ouvrages⁶ et d'un numéro de revue⁷. Il interrogeait
397 les paradoxes contemporains de ces métiers et a été l'occasion de problématiser les dimensions
398 éthiques d'un paradigme, celui de l'accompagnement, pouvant avoir contribué à naturaliser une
399 conception individuelle des dynamiques de formation, d'orientation et d'évolution
400 professionnelles aux dépens des approches solidaires et collectives.

401 L'émergence de ces paradoxes est à resituer au sein de l'époque contemporaine qui est marquée
402 par des processus générant l'accélération des rythmes technologiques et de la mutation des

⁵ Breton, H., Denoyel, N. et Pesce, S. (coord.) (2015). *Accompagnement, réciprocité et agir collectif. Éducation permanente*, 205(4).

⁶ Pesce, S. et Breton, H. (dir.) (2019). *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention*. Téraèdre. Breton, H. et Pesce, S. (dir.) (2019). *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation*. Téraèdre.

⁷ Breton, H., Denoyel, N. et Pesce, S. (coord.) (2019). *L'accompagnement en formation d'adultes : postures, pratiques et effets. Chemins de formation*, 22(1).

403 métiers et des professions. Cela conduit à souligner, à juste titre, la constante précarisation de
404 la vie professionnelle, l'intensification de l'incertitude qui imprègne de manière tonale la vie
405 adulte. Ces situations, objectivées notamment par Martucelli (2010), peuvent amener à endosser
406 une approche critique d'un paradigme de l'accompagnement qui ne serait que le révélateur,
407 voire l'analyste d'une dégradation de la condition de la vie professionnelle et potentiellement
408 de la vie contemporaine des adultes. D'autres facteurs peuvent cependant venir complexifier le
409 champ problématique des formes prises par les pratiques d'accompagnement. Face à la
410 complexification croissante des dispositifs, la logique d'hyperindividualisation des parcours ne
411 constitue pas uniquement la traduction d'une idéologie visant l'affaiblissement des solidarités
412 collectives. Elle révèle également la prédominance d'un rapport au savoir qui tend à privilégier
413 les compétences objectivables en situation, restreint à l'échelle des périmètres des professions,
414 abandonnant le projet d'une éducation humaniste au profit de l'efficacité d'un agir ajusté au
415 poste. Conduire une réflexion éthique sur l'accompagnement, ses visées et ses pratiques
416 suppose d'en interroger le sens et les valeurs, ce qui amène à revenir en amont des pratiques
417 pour interroger les conceptions des formateurs, responsables de formations, certificateurs, de
418 ce qu'est l'éducation et la formation.

419 **Perspectives anthropologiques et éthiques**

420 Cela a été relevé, les fonctions d'accompagnement sont à situer à l'interface de l'individuel et
421 du collectif, de l'individu et du social. Les professionnels qui les exercent peuvent se trouver
422 confrontés à des paradoxes inhérents aux dispositifs qui prônent des discours ambitieux alors
423 que la pénurie ou l'inconsistance des moyens sont flagrantes (Bachelart, 2004). Dans les faits,
424 les situations d'accompagnement sont traversées de manière constitutive par des logiques
425 contradictoires et des injonctions paradoxales. Confrontés de manière chronique à des
426 dilemmes, les professionnels peuvent endosser à leur insu la responsabilité associée à ces
427 fonctions qui sont vouées à ne jamais totalement réussir, sans pouvoir s'apercevoir que les
428 problématiques auxquelles ils sont confrontés ne peuvent trouver des voies de résolution qu'à
429 l'échelle du social et du politique. À situations paradoxales, stratégies paradoxales, aurait dit
430 Barel (1989). La pertinence des pratiques, tout comme la survie des acteurs impliqués dans ces
431 dispositifs, sont dépendantes d'une capacité à *faire avec* en intégrant ces paradoxes dans un
432 agir stratégique (Wittezaele, 2007) : en procédant par incitation, en se maintenant prudent vis à
433 vis des logiques de prescription, en se préservant des marges au sein des systèmes contraints.

434 Le souci de la pertinence suppose de rester attentif à chaque situation particulière. De nouveau,
435 la perspective semble aller à contre-courant de ce que Paul (2021) a nommé une société
436 d'accompagnement. Celle-ci serait caractérisée par la généralisation des pratiques d'étayage,
437 de conseil, de *coaching*... Ces pratiques devenant à la fois diffuses et omniprésentes dans les
438 différents espaces et interstices de la vie sociale : entraînement, remédiation, bilan, valorisation,
439 orientation... Selon cette perspective, l'accompagnement, devenu un générique, serait le
440 révélateur de l'accomplissement d'une tendance d'époque : celui d'une société singulariste
441 parvenue à son paroxysme. Cette présentation de la situation peut cependant s'avérer
442 trompeuse. En effet, constater avec justesse l'inflation des recours aux pratiques
443 d'accompagnement dans les discours, les textes académiques, universitaires, ou provenant de
444 la littérature professionnelle, ne permet pas nécessairement de statuer sur une dynamique de
445 mutation sociétale.

446 À y regarder de près, le travail de définition sur l'accompagnement semble rencontrer les
447 mêmes écueils que d'autres notions devenues des génériques dans les discours, telle la notion
448 de compétences (Batal et Oudet, 2013). Une manière de procéder pourrait être penser la notion
449 aux côtés des trois « métiers impossibles », expression dont Cifali (1999) resitue la genèse dans
450 les écrits de Freud, ces trois métiers étant : *éduquer*, *guérir*, *gouverner*. Le caractère
451 potentiellement impossible de ces trois métiers s'origine pour Freud dans le fait que leur
452 exercice est régi par un principe d'insuffisance quant aux résultats pouvant être atteints. Pour
453 ce qui concerne l'accompagnement, avant même de s'interroger sur la possibilité d'une atteinte
454 de résultat, il semble nécessaire de questionner la notion de résultat elle-même. C'est
455 notamment ce qu'entreprend François Jullien (2012) lorsqu'il invite à désengoncer
456 l'accompagnement des plis d'une pensée volontariste, entreprenante, modélisatrice, afin de
457 laisser une place – ou d'ouvrir une brèche – pour intégrer des logiques et des pratiques se
458 maintenant attentives à ce qui relève du proche, du potentiel, du situationnel. Cette interrogation
459 sur les finalités de l'accompagnement relève du domaine de l'éthique. En effet, l'émergence de
460 l'accompagnement peut produire un biais d'optique conduisant à conclure que ce qui relève de
461 l'attention à autrui, du travail en commun, des solidarités individuelles ou collectives doit être
462 pensé sous le prisme exclusif du discours et de dispositifs réglés par des finalités, des logiques
463 de contractualisation, des indicateurs de mesure, des résultats tangibles. Il en résulterait une
464 carence de reconnaissance pour les fonctions et métiers qui se déploient à bas bruit au gré des
465 situations du quotidien, dont le pouvoir agissant est fondé sur la présence (Mallard et Réto,
466 2022), l'hospitalité (Cornu, 2007), le don (Fustier, 2004), la réciprocité (Héber-Suffrin, 2012).
467 Penser l'émergence de l'accompagnement en tant que paradigme peut donc conduire à
468 caractériser deux plans : celui de la structuration de fonctions et de métiers venant répondre aux
469 problématiques d'orientation et d'évolution des adultes contemporains (1) ; celui d'une
470 connaissance renouvelée sur les fonctions d'ordre anthropologique marquées par le *care* (Noël-
471 Hureaux, 2015) et la sollicitude (2). Concernant ce deuxième plan, il y a lieu de (re)considérer
472 des fonctions inscrites dans des arts de faire du quotidien : fonctions d'accueil dans le travail
473 social (Rougerie, 2016), pair-aidance en santé (Flora et brun, 2020), compagnonnage dans
474 l'apprentissage (Guedez, 1994). La caractéristique de ces fonctions réside dans le fait qu'elles
475 sont fondées sur des formes d'implication qui mettent à distance les logiques de l'atteinte et de
476 la mesure potentiellement contenues dans les pratiques associées aux dispositifs
477 d'accompagnement.

478 Il serait réducteur d'opposer de manière binaire les logiques instrumentales contenues dans les
479 dispositifs d'accompagnement aux fonctions privilégiant le travail relationnel fondé sur la
480 confiance, la présence attentive, l'accueil inconditionnel. Cela reviendrait à modéliser de
481 manière expéditive les situations singulières et complexes dans lesquelles se déploient un agir
482 prudent, attentif à la situation telle qu'elle se donne pour autrui, tout en se portant garant d'un
483 cadre d'intervention ayant été explicité et acté. Il en va plutôt d'une éthique de l'attention
484 (Laugier, 2014) au sein de la relation et au gré des actions conjointes engagées au cours du
485 travail d'accompagnement. Cette posture ne relève pas nécessairement d'une forme de don de
486 soi engoncée dans une foi quelconque. Cornu, dans son chapitre intitulé « la confiance comme
487 relation émancipatrice » l'indique : la confiance « se présente souvent sans calcul, comme ce
488 qui coupe court au calcul, ou le précède, ou l'ignore » (Cornu, 2006, p. 170). Elle poursuit,
489 faisant les liens entre confiance, hospitalité et passages, pour spécifier les dimensions
490 anthropologiques convoquées par le paradigme de l'accompagnement :

491 « Propositions/thèses/formulations anthropologiques à explorer donc : le fait d’accompagner
492 fait entrer dans une compagnie (métier, collectivité, pays, quartier, humanité). Cette entrée est
493 indispensable à tout nouveau venu, mais aussi à la continuation de la compagnie qui l’accueille.
494 Accompagner est un faire entrer en compagnie. » (Cornu, 2015, p. 44). La dimension
495 anthropologique de l’accompagnement est à situer dans cette caractéristique de la condition
496 humaine : toutes naissances et toutes évolutions au cours de la vie supposent des formes de
497 compagnonnage solidaire, pour que des passages s’opèrent, des seuils soient franchis, parfois
498 des deuils s’opèrent : les sociétés humaines sont mues de manière constitutive par des
499 dynamiques de transmission, des moments de passages, des rites d’intégration. Toute entrée
500 dans un métier suppose une dynamique de reconnaissance réciproque avec les pairs. Et tout
501 agir en situation de travail suppose une dynamique d’intercompréhension qui comporte une
502 dimension herméneutique à partir de l’édification des collectifs d’interprétants. La
503 reconnaissance de ces processus d’entente, de compréhension réciproque et d’appartenance
504 mutuelle relève à la fois du proche, du sensible et du quotidien. Ces dimensions sont difficiles
505 à saisir de manière théorique. Leurs modes d’existence dans les discours et les dispositifs s’en
506 trouvent fragilisés, du fait de leur caractère tacite, diffus, ambiantiel (Bégout, 2020). Leur
507 préservation dans les pratiques relève d’une éthique attentive aux situations éprouvées par
508 autrui, et d’une confiance dont les effets performatifs sont source de potentialités pour le
509 devenir, à l’échelle individuelle et collective.

510 **Synthèse et perspectives**

511 L’année 2020 semble avoir ouvert une nouvelle ère pour les métiers de l’accompagnement et
512 de la formation. Les effets de la pandémie COVID 19 sur les pratiques d’accompagnement en
513 éducation et formation semblent avoir produit un basculement dans le monde de la pédagogie
514 numérique et de l’accompagnement en ligne. Outre le basculement quasi irréversible d’une
515 partie des dispositifs dans le domaine de ce qui est désigné comme la formation ouverte à
516 distance (FOAD), qui vient interroger selon des modalités transformées des lieux, rythmes et
517 formes de présence des parcours de formation institués (Jézégou, 2019), les milieux éducatifs
518 se trouvent interpellés par la dimension systémique des crises sociales et écologiques. De
519 nouveaux enjeux et de nouveaux publics se sont en effet imposés à l’occasion de la pandémie
520 COVID19. Associé aux processus de transformation des équilibres entre les mondes du vivant
521 (Keck, 2020), la crise a révélé l’ampleur des problématiques liées à l’explosion des maladies
522 chroniques qui rend nécessaire la transformation des logiques d’accompagnement des parcours
523 de santé et d’éducation thérapeutique⁸. La chronicisation de maladies autrefois incurables et
524 fatales a transformé les logiques et les pratiques d’interventions médicales, celles-ci sollicitant
525 la participation active et la compliance des patients aux traitements qui leurs sont prescrits.
526 Cette problématique associée à la chronicité est depuis de nombreuses années documentée pour
527 les parcours d’insertion des publics les plus fragiles (Draperi, 2003), dont les ruptures
528 apparaissent régulières, du fait du faible niveau de qualification détenu, mais également de
529 l’obsolescence accélérée des métiers et des compétences, de la précarisation des emplois, de

⁸ Rusch (2020, p. 12) : « Les systèmes sanitaires ont tous une histoire. Ils évoluent avec les politiques publiques des États. Pour ce qui concerne le système français, par exemple, durant les années 1950/1960, il s’est construit autour d’une capacité à prendre en charge les maladies aiguës. La rançon du succès, c’est que cela a accru de manière importante le nombre de personne devant vivre avec une maladie chronique »

530 l'exigence ciblant l'employabilité. De nouveaux enjeux apparaissent également du fait de la
531 diversification des publics, de l'extension des problématiques sociétales, politiques et
532 écologiques, et du caractère interconnecté et planétaire des crises. Les travaux portant sur
533 l'accompagnement des personnes migrantes, et tout spécialement des « mineurs (étrangers) non
534 accompagnés » (M[E]NA) (Marmié, 2022), montrent avec acuité les nouveaux défis (Delahaie
535 et Canut, 2020) auxquels sont confrontés les éducateurs, formateurs, enseignants, pour
536 accueillir et accompagner ces personnes vivant l'exil, le déracinement, et devant apprendre dans
537 des contextes d'extrême précarité.

538 Ces crises viennent rappeler l'enjeu décisif de la capacité à constituer du commun, à établir des
539 relations de confiance, à faire compagnie dans l'épreuve. Cela conduit à prêter attention à ce
540 qui pourrait être désigné comme une « écologie de l'accompagnement », qui suppose de penser
541 les situations concrètes d'exercice, à partir d'une perspective complexe qui interroge les
542 processus en jeu de manière multifactorielle. Les approches critiques de l'accompagnement,
543 dénonçant les conséquences de l'individualisation portée par les dispositifs publics, de la
544 fragmentation des collectifs de travail, de la surprocéduralisation des métiers de la relation,
545 d'injonctions adossée à une rhétorique du pouvoir (Pesce, 2013), restent plus que jamais
546 nécessaires. Le travail sur l'éthique de l'accompagnement (Beauvais, 2004), qu'il s'adosse aux
547 courants de l'herméneutique (Breton, 2019), de la sociologique critique (Le Goff, 2020), de la
548 sociologie clinique (Fugier, 2013), comporte une dimension politique : celle de penser les
549 modes d'existence en lien avec les formes de relation qui permettent de constituer du commun,
550 de favoriser les processus de conscientisation et d'émancipation, en tant que ces processus
551 s'inscrivent dans des dynamiques d'éducation et de formation.

552

553 **Hervé Breton**
554 Éducation, éthique, santé (EES – UR 7505)
555 Université de Tours

556

557

558 **Bibliographie**

559 Alhadeff-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoires de vie en
560 formation. *Éducation permanente*, 222, 43-52.

561 Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître.
562 *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(1), 89-97.

563 Austin, J.-L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.

564 Bachelart, D. (2004). Approche critique de la « transitologie » socioprofessionnelle et dérives des
565 logiques d'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 109-143.

566 Bapst, C. et Caspar, P. (2011). L'Europe de la formation. Dans P. Carré (dir.), *Traité des sciences et des*
567 *techniques de la formation* (pp. 161-181). Dunod.

568 Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système*. Presses universitaires de Grenoble.

569 Batal, C. et Fernagu Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, 33, 39-60.

570 Bauman, S. (2013). *La vie liquide*. Fayard.

- 571 Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, 99-
572 113.
- 573 Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice
574 Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107-126.
- 575 Bégout, B. (2020). *Le concept d'ambiance*. Seuil.
- 576 Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Presses universitaires de France.
- 577 Boutinet, J. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- 578 Boutinet, J.-P. (2021). *Psychologie des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- 579 Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Tobin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*.
580 *Ruptures, transitions, rebond*. Presses universitaires de France.
- 581 Breton, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce
582 (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (pp. 237-255). Téraèdre.
- 583 Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : de la formation à l'apprenance*. Dunod.
- 584 Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Presses
585 universitaires de France.
- 586 Castel, R. (2014). La précarité ou l'individu par défaut. Dans X, Molénat (dir.), *L'Individu*
587 *contemporain. Regards sociologiques* (pp. 221-226). Éditions Sciences Humaines.
- 588 Chauvet, A. (2011). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences. *Éducation*
589 *permanente*, 192, 130-141.
- 590 Chauvet, A. (2019). La réforme de la formation au prisme des capacités d'action de l'apprenant salarié :
591 quelle émancipation et quelle responsabilité envisager pour l'apprenant salarié ? *Savoirs*, 50, 67-85.
- 592 Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4.
593 <http://journals.openedition.org/leportique/271>, consulté le 13 juin 2023.
- 594 Commission des communautés européennes (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et*
595 *de formation tout au long de la vie*. Communication de la commission (21 novembre 2001), Com
596 (2011) 678 final.
- 597 Cornu, L. (2006). *La confiance comme relation émancipatrice*. Dans A. Ogien et L. Quéré
598 (Dir.). *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagements* (p. 169-190).
599 Economica.
- 600 Cornu, L. (2007). Confiance, étrangeté et hospitalité. *Diogène*, 220, 15-29.
- 601 Cornu, L. (2015). Accompagner : entrer en compagnie. *Éducation permanente*, 205, 2015-4,
602 41-52.
- 603 Danvers, F. (2014). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Septentrion.
- 604 Delahaie, J. et Canut, E. (2020). Accompagner les jeunes étrangers isolés en France : enjeux de
605 communication et d'intercompréhension. *Migrations Société*, 181, 15-22.
- 606 Denoyel, N. (2002). La situation interlocutive et ses ruses dialogiques. *Éducation permanente*,
607 153, 231-240.
- 608 Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans J.-P.
609 Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 149-160). Presses universitaires de
610 France.

- 611 Denoyel, N. (2013). La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. Dans
612 J. Béziat (dir.), *Analyse des pratiques et réflexivité* (pp. 217-221). L'Harmattan.
- 613 Denoyel, N. (2015). Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de
614 l'interrogativité. *Éducation permanente*, 205(4), 151-162.
- 615 Desroche, H. (1991). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Éditions
616 ouvrières.
- 617 Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au*
618 *compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- 619 Draperie, J-F. (2003). Les structures d'insertion : espaces de solidarité ou d'exploitation ?
620 *Éducation permanente*, 156, 75-88.
- 621 Eneau, J. (2021). Réciprocité, autoformation et histoire de vie. Dans G. Pineau et H. Breton
622 (dir.), *Vingt-cinq ans de vie d'une collection. Quelle(s) histoire(s) en formation ?* (pp. 255-271).
623 L'Harmattan.
- 624 Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- 625 Fabre, M. (2019). *Bildung*. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie*
626 *et de la recherche biographique* (pp. 197-199). Érès.
- 627 Fabre, M. et Thievenaz, J. (2019). L'enquête : un concept heuristique pour les sciences de
628 l'éducation et la formation. Entretien avec Michel Fabre, réalisé par Joris Thievenaz. *Recherche*
629 *& formation*, 92, 95-104.
- 630 Flora, L. et Brun, P. (2020). Naissance de la pair-aidance en France : les médiateurs de santé-
631 pair. *Pratiques en santé mentale*, 66, 14-19.
- 632 Fugier, P. (2013). La position de la clinique dans la sociologie de Pierre Bourdieu. Dans V. de
633 Gaulejac (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 43-56). Érès.
- 634 Guedez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Presses universitaires de France
- 635 Fustier, P. (2004). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Dunod.
- 636 Gaulejac (de), V. (2014). *La société malade de la gestion*. Point.
- 637 Gratton, E. Lainé, A. et Trekker, A-M. (2016). *Penser l'accompagnement biographique*.
638 L'Harmattan.
- 639 Gross, O. (2017). *L'engagement des patients au service du système de santé*. Doin
- 640 Héber-Suffrin, C. et Herber-Suffrin, M. (2012). *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs*.
641 Les éditions Ovidia.
- 642 Jacques, F. (2005). *L'espace logique de l'interlocution*. Presses universitaires de France.
- 643 Jézégou, A (dir.). (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- 644 Jullien, F. (2012). *Cinq leçons proposées à la psychanalyse*. Grasset.
- 645 Keck, F. (2020) *Signaux d'alerte. Contagion virale, justice sociale, crises environnementales*.
646 Desclée de Brouwer.
- 647 Laot, F. (2006). Les formateurs d'adultes. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des*
648 *sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 317-327). Dunod.

649 Las Vergnas, O. (2017). Les recherches scientifiques sur la formation des adultes. Dans P. Carré
650 et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 605-623). Dunod
651 (4^e édition).

652 Laugier, S. (2014). L'éthique comme attention à ce qui compte. Dans Y. Citton
653 (dir.), *L'économie de l'attention : nouvel horizon du capitalisme ?* (pp. 252-266). La Découverte
654 Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie. Le portfolio réflexif*. L'Harmattan.

655 Le Bossé, Y. (2004). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » vers une définition plus
656 circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

657 Le Bossé, Y., Chaillou, A. et de Mullenheim, A. (2018). Le pouvoir d'agir à la rescousse. *Revue*
658 *Projet*, 363, 68-73.

659 Le Goff, J. (2020). L'expertise sociologique comme accompagnement : la mise à l'épreuve des
660 savoirs critiques et réflexifs au fondement des relations de confiance. Dans H. Vincent
661 (dir.), *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation* (pp. 198-215). Champ social.

662 Lerbet, G. (1992). *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan.

663 Lescure (de), E. (2010). Introduction. Un ensemble hétérogène. Éléments de littérature sur les
664 métiers et agents de la formation. Dans E. de Lescure et C. Frétygné (dir.), *Les métiers de la*
665 *formation* (pp. xx-yy). Presses universitaires de Rennes.

666 Levené, T. (2022). Le conseil en évolution professionnelle et le développement du pouvoir
667 d'agir. *TransFormations – Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 23(1), 5-22.

668 Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Seli Arslan.

669 Liétard, B. (1989). Autour de la nébuleuse « acteurs de la formation continue ». *Actualité de la*
670 *formation permanente*, 103, 90-93.

671 Liétard, B. (1991). Institutionnalisation d'une pratique : les bilans. *Éducation permanente*, 108,
672 137-146.

673 Liétard, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Éducation permanente*, 133(4),
674 65-73.

675 Liétard, B., Piau, A. et Landry, P. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de*
676 *l'expérience : enjeux, modalités, perspectives*. Chronique sociale.

677 Mallard, S. et Reto, G. (2022). Enjeux éthiques de la présence professionnelle. Éditorial. *Les*
678 *Dossiers du GREE*, 13, 5-10.

679 Martucelli, D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin.

680 Marmié, C. (2022). Devenir « mineur non accompagné » : enjeux épistémologiques et effets
681 pratiques d'une catégorie de l'intervention publique. *Migrations Société*, 189, 41-57.

682 Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels : définitions, cadre et perspectives. *Éducation*
683 *permanente*, 181(4), 11-22.

684 Merle, V. (2007). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience :
685 Témoignage d'un acteur. *La Revue de l'Ires*, 55, 43-71

686 Noël-Hureaux, E. (2015). Le care : un concept professionnel aux limites humaines ? *Recherche*
687 *en soins infirmiers*, 122, 7-17.

- 688 Paugam, S. (2009). *Le lien social*. Presses universitaires de France.
- 689 Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-55.
- 690 Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture spécifique*. L'Harmattan.
- 691 Paul, M. (2016). L'accompagnement : de la notion au concept. *Éducation permanente*, 205, 21-
692 30.
- 693 Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseils, coaches :
694 comment en est-on arrivé là ? Raisons et Passions*.
- 695 Pesce, S. (2013). Rhétoriques de la réflexivité : ordre du discours, production du sens et visée
696 émancipatrice en situation réflexive. Dans J. Béziat (dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité:
697 Regards sur la formation, la recherche et l' intervention socio-éducative* (pp. 195-208).
698 L'Harmattan.
- 699 Pesce, S. et Breton, H. (dir.). (2019). *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation,
700 formation, intervention*. Téraèdre.
- 701 Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! *Éducation
702 permanente*, 72/73(1), 15-25.
- 703 Pineau, G. (dir.). (1998). *Accompagnement et histoire de vie*. L'Harmattan.
- 704 Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Anthropos.
- 705 Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement: Une nouvelle dimension de la
706 formation. *Recherche & formation*, 62, 13-24.
- 707 Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. La Découverte.
- 708 Rougerie, C. (2016). L'accueil en CCAS : analyseur de l'émergence d'une demande. Dans : J.-
709 F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le
710 changement* (pp. 49-60). Éducagri éditions.
- 711 Rusch, E. (2020). Préface. Dans H. Breton (dir.), *Chronique du vécu d'une pandémie
712 planétaire. Récits d'universitaires, d'Est en Ouest, premier semestre 2020* (pp. 11-16).
713 L'Harmattan.
- 714 Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Flammarion.
- 715 Tanguy, L (dir.). (1986). *L'introuvable relation Formation/Emploi*. La Documentation
716 Française.
- 717 Violet, D. (2012). Prométhée, Hermès et Épiméthée : esquisse d'une trilogie de
718 l'accompagnement. Dans F. Lerbet-Sérini et F. Vialle (dir.), *Mythes et éducation* (pp. 97-110).
719 L'Harmattan.
- 720 Wittezaele, J. (2007). Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement. Dans : J.-P. Boutinet
721 (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 129-147). Presses universitaires de France.
- 722 Zaccai-Reyners, N. (2006). Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de
723 la relation de soin. *Esprit*, 1, 95-108.