

Définir l'accompagnement

Terme « *irritant car véritable fourre-tout* » (Paul, 2009a, p.11), « *notion ambiguë* » (Vial, 2014, [n.p.]), l'accompagnement se résume difficilement dans une définition unique. Son explicitation donne lieu à comparaison avec d'autres concepts, à définition de ce qu'il n'est pas, à mise en évidence de ses champs d'action. Pour éclairer notre problématique et délimiter plus précisément le cadre théorique de notre recherche, il est nécessaire d'étudier les différentes acceptions de l'accompagnement dans la recherche en sciences de l'éducation.

Nous pouvons tout d'abord apporter des éléments de connaissance sur lesquels les recherches principales s'accordent : son aspect multiforme et l'éclairage de son étymologie. Ainsi l'accompagnement peut être désigné comme une activité de relation éducative permettant d'inscrire l'accompagné dans un processus de changement. Mais nous verrons que différents acceptions de cette notion ont été développées dans la recherche en éducation ; nous allons en montrer les dissemblances et les orientations respectives.

4.1. Une notion floue et une pluralité de formes

Les chercheurs ayant travaillé sur la notion d'*accompagnement* s'accordent sur son caractère flou : « *une nébuleuse* » (Paul, 2002, pp. 43-56), un « *mot-valise* » (Lerbet-Sereni, 2014b, p.7), « *à caractère transversal* » (Vial et Mencacci, 2007, p.20), entouré d'un « *flou conceptuel* » (Beauvais, 2004, p.101). Enfin c'est un terme « *flatteur* » qui impose à l'accompagnant de « *s'y repérer* » (Cifali, 2001, p. 128) pour éviter de le galvauder. « *Introduit dans le langage professionnel, il perd peu à peu son intention* » (Paul, 2009, p.91).

Il est possible d'appréhender la pluralité et le caractère transversal de l'accompagnement en cherchant à identifier ses différentes formes de mise en œuvre (Vial et Mencacci, 2007, p.20). Si nous pouvons nous accorder sur l'idée d'une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, 2004, p.101), accompagner ne signifie pas simplement aider, ou guider. Il ne faut pas non plus le réduire à du coaching, qui désigne un mode individuel d'accompagnement non normatif et réservé au domaine de l'activité professionnelle.

Selon Paul (2009c), l'accompagnement est un terme « *générique* » p.92), qui ne peut servir de concept. Tutorat et coaching, par exemple, sont des formes d'accompagnement mais qui diffèrent entre elles. A l'inverse, il est possible d'aider, de conseiller ou de former sans

accompagner. C'est en même temps une « *plasticité posturale* » et une « *capacité de mimétisme* » qui rendent l'accompagnement si « *protéiforme* » (Paul, 2002, p.53).

Vial et Mencacci (2007, p.21) expliquent que contrairement à l'accompagnateur, le conseiller travaille dans l'ombre en donnant simplement une direction et le guide décide pour autrui. La confusion créée à propos de ce terme serait due à sa proximité avec d'autres thématiques comme le coaching ou l'aide, et c'est en différenciant les différents champs de ces appellations variées qu'il est possible de comprendre que l'accompagnement ne possède pas de synonyme et ne se réduit pas non plus à l'un de ces trois termes :

- conduire, qui impose de diriger ;
- guider, qui impose la route ou gère les aléas à la place d'autrui ;
- escorter, qui consiste à sécuriser un autre en difficulté.

4.1.1. L'étymologie

Vial (2014, [n.p.]) rappelle que le verbe « *accompagner* » est parasynthétique, c'est-à-dire formé par le cumul d'un préfixe et d'un suffixe à son radical « *compagn* » dérivé du mot pain, qui désigne le copain, celui avec qui on partage le pain mais aussi la route du voyage. A l'idée de partage, le préfixe *ac-* ajoute l'idée de « *tendance de direction vers un but déterminé* » (Grevisse, 1975, in Vial, 2014). Deux partenaires, « *ceux qui travaillent ensemble temporairement* » (Vial et Mencacci, 2007, p.21), vont devenir compagnons dans une relation de parité mais avec un statut différent, où l'un, l'accompagnateur, va avec l'autre, l'accompagné. La relation est donc **dissymétrique** et le lien se fait en marchant, « *non en partageant seulement* » (Ibid.).

Paul (2009c, p.95) décompose encore le terme qui renvoie à une double dimension de cheminement (*ac* : vers) et de relation (*cum* : avec) dans une idée de partage (*pagnis* : pain) : la définition « *minimale* » de l'accompagnement serait d'« *être avec et d'aller vers* » sur la base d'une valeur symbolique de partage. L'idée d'appartenance est présente et la question de la redistribution des places se pose dans l'entretien d'accompagnement où s'exerce une « *parole partagée* » (Ibid.). Accompagner signifie donc « *se joindre à quelqu'un* », « *pour aller où il va* », « *en même temps que lui* » (Ibid., pp.95-96) : triple dimension, relationnelle, opérationnelle et éthique d'une relation qui s'ajuste en fonction de l'Autre.

La mise en relation, condition première de l'accompagnement, va permettre la mise en chemin (Ibid., p.96). Vial et Mencacci (2007) rejoignent cette idée en affirmant que l'accompagnement est une « *rencontre de l'altérité* » (p.34) ; c'est la construction d'une relation qui est **éducative** puisque son objet de travail est le devenir de l'accompagné.

Au-delà de la simple rencontre de l'autre, l'accompagnant éclaire, attire l'attention ; il émet un avis pour que l'accompagné puisse, dans la période de transition dans laquelle il se situe, construire sa propre route : la relation d'accompagnement est **temporaire**.

4.1.2. Une pratique au service de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

L'acquisition par tous les individus de compétences clés ainsi que l'éducation et la formation tout au long de la vie figurent aujourd'hui parmi les objectifs définis pour mener à bien la politique européenne d'éducation. Pour la Commission des communautés européennes (2000, p.3), l'apprentissage tout au long de la vie (« *lifelong learning* »⁶¹) devient un principe directeur pour garantir à tous l'accès aux offres d'éducation et de formation dans une grande variété de contextes d'apprentissage. La diversité des temps et des lieux d'apprentissage, la variété des méthodes et des moyens d'éducation, élargissent les frontières de l'apprendre, qui ne se limite plus à l'espace de la salle de cours dirigée par un enseignant. Le Comité mondial pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie (E.F.T.L.V.) (2008, p.10) prend en considération la personne comme « *une, indivisible et globale dans sa manière de participer à la vie sociale* ». Nous remarquons qu'en proposant une révolution « *copernicienne* » (Ibid.) dans la façon d'envisager les apprentissages, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, aujourd'hui prégnante dans les politiques éducatives à niveau international, donne une place importante à l'accompagnement comme pratique éducative.

Pour affronter les incertitudes du monde, faire face à la complexité des situations de la vie tout court, et de la vie scolaire ou professionnelle en particulier, l'individu fait appel aux compétences qu'il a acquises dans divers domaines et à différentes occasions, qu'il continue à approfondir dans son parcours de vie. L'éducation est un processus global, une action « *de tous les instants* » (Buisson, 1911, [n.p.]), exercée tant par les parents que par les maîtres sur les jeunes : Durkheim, déjà, (Ibid.) évoquait là les concepts actuels d'éducation formelle, informelle et non formelle reconnus par la Commission des communautés européennes (2001) et le Conseil de l'Union Européenne (2006)⁶². Si la frontière peut être floue entre éducation formelle et non formelle, nous retenons que la première se réalise dans l'institution scolaire et la seconde est extrascolaire mais sert des objectifs identifiables. Quant à l'éducation

⁶¹ C'est en 2008 que l'UNESCO a précisé ce concept lors du 1^{er} forum mondial qui lui était consacré à Paris.

⁶² Les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle complètent la définition de l'éducation donnée par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui s'attache davantage au point de vue institutionnel sur l'éducation considérée comme « une communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage » (voir Hamadache, 1993, p.10).

informelle, elle s'effectue par simple processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement, sans intention éducative définie.

Tout n'est pas joué au sortir de l'Ecole : les destins des individus ne peuvent rester figés sur des connaissances acquises au moment de l'entrée dans la vie professionnelle, mais dépendent de la capacité de ces derniers à remettre en question leurs savoirs pour s'adapter au changement (Peugny, 2013, p.111). Curiosité, ouverture au monde, désir d'avancer, de progresser, favorisent l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, dans un processus continu tout au long de la vie.

L'accompagnement s'inscrit bien dans cette perspective en tant qu'activité qui n'enferme pas le sujet accompagné dans un programme d'enseignement figé mais tente de le rendre autonome dans la construction de ses apprentissages. Il ne peut donc se détacher d'une certaine philosophie de l'éducation, qui renvoie à une éthique du sujet, aux valeurs de la connaissance et de l'épanouissement de soi. C'est une activité au service de l'E.F.T.L.V. : c'est l'épanouissement de l'accompagné dans son parcours de formation qui est visé, et la mise en valeur de ses compétences pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Ce concept de formation tout au long de la vie était déjà présent dans la pensée humaniste du 18ème siècle, éclairée par les Lumières des Encyclopédistes désireux de favoriser l'avancement des sciences et de la pensée rationnelle par la diffusion des connaissances. En 1792, lors de sa présentation devant l'Assemblée législative d'un projet de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique, Condorcet avait exprimé les ambitions émancipatrices d'une formation qui devait se prolonger au-delà de la scolarité :

Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles ; qu'elle devait embrasser tous les âges ; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées ; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages. (Condorcet, 20 et 21 avril 1792)

4.1.4. Apports théoriques de la recherche en formation d'adultes

L'accompagnement puise ses racines dans la pratique du Compagnonnage, dont on trouve des traces depuis le Moyen-Âge dans les corporations de métiers où se transmettent des

savoirs, mais surtout des savoir-faire constitutifs d'une culture ouvrière. Ce dispositif d'apprentissage marquerait le début des « *dispositifs de formation* » (Popliment, 2000, pp.47-56). Il comporte une forte dimension relationnelle entre sujet formé et formateur car il ne s'agit pas d'une simple transmission de la part du spécialiste : l'apprenti est « *accompagné, c'est-à-dire guidé, conseillé, soutenu dans l'exercice réel du métier. Les savoirs et les savoir-faire y sont construits par l'apprenti à partir d'une pratique quotidienne au sein de relations qui s'effectuent sur le mode du guidage* » (Barnier, 2001, p.32). L'accompagnement n'est donc « *ni une pratique, ni une posture nouvelle* » (Roquet, 2009, p.16) mais plutôt une pratique en essor depuis le développement de la formation professionnelle et de l'éducation permanente dans les années 1970⁶³. Il s'est construit comme une activité exercée par les professionnels de la formation, en s'intégrant dans leurs fonctions qui visent à la fois un processus d'apprentissage et de développement social. Dans le compagnonnage, l'action éducative consiste à favoriser le changement de l'apprenant en favorisant « *sa découverte personnelle* » (Popliment, 2000, pp.47-56) durant son parcours initiatique.

La formation initiale, basée sur l'apprentissage de savoirs et la construction de compétences, ne constitue plus le seul moyen d'accéder à une certification. Les compétences réellement développées par les individus, leurs aptitudes et leurs motivations dans leurs activités, sont davantage valorisées dans leur parcours de vie. Le développement de *l'éducation et la formation tout au long de la vie*, acté par le Mémorandum de la Commission européenne en 2000⁶⁴, a profondément transformé les modalités de reconnaissance des savoirs acquis. C'est dans ce contexte que s'est développé en France⁶⁵ le dispositif de la V.A.E.⁶⁶, qui suppose la pratique de l'accompagnement conjuguée à la nécessité de conduire l'individu vers un référentiel normé de compétences.

Ce dispositif a attiré notre attention car les travaux de recherche menés dans ce domaine nous fournissent des éléments de savoir permettant de conceptualiser la pratique de

⁶³ En 1972, le rapport remis par Edgar Faure à la Commission internationale de l'UNESCO sur « l'éducation pour le XXIème siècle », développe cette idée d'une « éducation permanente » pour faire face au défi éducatif qui se pose dans le monde moderne confronté à la fois à de formidables évolutions technologiques et à de fortes inégalités en termes de compétences acquises (Faure, 1972, p.230).

⁶⁴ Sommet de Lisbonne.

⁶⁵ Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

⁶⁶ La VAE a remplacé la Validation des Acquis Professionnels (VAP) qui avait été instaurée par les lois de 1984 et 1992⁶⁶ (Lois n°84-52 du 27 janvier 1984 et 92-678 du 20 juillet 1992) en application du droit à la formation professionnelle inscrit dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 (art.13) : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. ». Cette troisième voie d'accès au diplôme de master confirme là encore l'importance accordée à l'acquisition de compétences par l'expérience professionnelle.

l'accompagnement en tant qu'activité éducative à visée d'épanouissement et de réalisation de l'individu. En lien avec notre problématique, nous retrouvons dans l'accompagnement en V.A.E., qui procède d'une action formative sur l'accompagné, la dialectique de l'émancipation de l'individu et de la référence à un cadre auquel il est nécessaire de se conformer.

La V.A.E. permet aux personnes engagées dans la vie active de faire reconnaître des compétences développées dans différentes activités de leur vie professionnelle mais aussi sociale, en adéquation avec le référentiel du diplôme visé et enregistré au répertoire national des compétences professionnelles⁶⁷. Pour nourrir son dossier, le candidat est accompagné par un « *conseiller en V.A.E.* » (Pinte, 2007, pp.109-111), ou « *accompagnateur/trice* » (Paul, 2009d, pp.48-49), dans une démarche de réinterprétation et de réappropriation de son expérience. Il s'agit d'une activité d'apprentissage pour le candidat qui devra articuler théorie et pratique pour passer d'une pratique non réfléchie à une pratique conscientisée (Mosconi, 2001), tout en nourrissant le projet de satisfaire aux critères de compétences du diplôme visé. Le « *conseiller* » ou « *accompagnateur* » en V.A.E. aide le candidat à sélectionner ses expériences, les rendre cohérentes entre elles et les hiérarchiser, pour interroger les savoirs et les procédures sur lesquels il s'appuie pour agir.

L'accompagnateur effectue là une activité de formation car il agit en direction d'un adulte. Pour Meirieu (1997, p.30), dès lors que l'adulte a décidé de se former, il entre dans une relation éducative, certes contractuelle mais toujours dissymétrique, qui vise l'acquisition de compétences spécifiques et se donne pour projet la progression maximale de l'individu. La finalité de l'accompagnement en V.A.E. est donc bien éducative en visant le développement de la personne, et l'accompagnateur participe de la motivation de l'« *apprenant* » engagé dans une situation d'apprentissage (Gaté, 2009a, p.77) en soutenant le sentiment que son but est accessible, « *qu'il faut mettre en œuvre les moyens nécessaires pour l'atteindre* » (Aubret, 2009, p.28).

L'expérience du formé marque le point de départ pour la reconnaissance, le développement et la stabilisation de compétences. Le processus d'accompagnement répond à une logique inverse d'une situation de formation initiale, qui est basée sur un curriculum préétabli par rapport à un référentiel de formation auquel le sujet devra se conformer. L'accompagnateur donne ainsi au candidat les moyens d'une analyse narrative de sa propre expérience dans une relation coopérative qui ne l'enferme pas dans un système normalisé. Il se centre sur

⁶⁷ Code du travail - Article L900-1

l'accompagné, en tant qu'individu porteur de diverses expériences, pour l'aider à les relier entre elles, à tisser des liens entre différentes formes de savoirs. L'accompagnement est centré sur les compétences développées par l'accompagné dans ses activités constitutives de son expérience personnelle et professionnelle. Un processus de co-conception se réalise, visant une « *auto-formation collaborative où la personne accompagnée est l'auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples* » (Paul, 2009b, p.53). En effet, la conscientisation des compétences acquises lors d'activités professionnelles, ou extra-professionnelles, ne va pas de soi. La verbalisation de l'action doit être favorisée, voire déclenchée sous certains aspects par un échange oral et/ou écrit, entre le candidat et l'accompagnateur, qui saura le questionner, l'inviter à expliciter son action et à formuler ses procédures d'action (Boutinet, 2009, p.62):

- Quelles actions sont effectuées pour mener à bien une activité précise ?
- Quelles procédures l'individu suit-il, consciemment ou non, lorsqu'il agit ?
- Pourquoi l'activité est-elle déclenchée, sur quelle motivation se fonde-t-elle ?
- Quelle intention précède l'action ?
- Quels ajustements l'individu opère-t-il pendant l'action ?

Les questions posées par l'accompagnateur sont multidimensionnelles : éléments de contexte pour prise d'informations, objectifs assignés à l'action, partenaires impliqués, contraintes rencontrées. Pour le candidat à la V.A.E., apprendre s'effectue en interagissant avec l'environnement, auquel l'accompagnateur appartient : l'attitude de ce dernier, sa manière de cheminer avec le candidat va influencer sur ce que celui-ci produira, sur l'écriture de sa propre expérience. Si pour tout individu, « *apprendre, c'est transformer des représentations premières* » (Maubant, 2004, p.34), pour l'adulte cela revient à revoir son expérience, à la déstructurer et à la réorganiser. L'expérience personnelle se trouve momentanément (re)mobilisée et explicitée, avec et par l'accompagnant.

Les études menées sur le dispositif de V.A.E. mettent en évidence la dimension formatrice de l'accompagnement, due aux interactions entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ce dernier est invité à expliciter son vécu, à opérer un retour réflexif sur sa pratique, permis par un questionnement progressif du praticien de l'accompagnement qui s'inscrit dans une démarche plus compréhensive qu'explicative : il ne demande pas pourquoi l'autre agit ainsi, mais comment l'autre agit. Il occupe une position de médiateur entre l'accompagné et son savoir, et avance avec lui dans la reconstruction de son expérience. Cet éclairage nous permet

d'aborder les référents théoriques de l'accompagnement qui s'inscrivent dans une approche constructiviste (Piaget, 1937/1967 ; 1970/2008 ; Le Moigne, 1994/2006 ; Morin, 1990 /2005; 1999).

4.2. Modèles explicatifs de l'accompagnement

S'il ne constitue pas une théorie, l'accompagnement se définit en empruntant à différents concepts théoriques des domaines de l'apprentissage et de l'éducation. Les pratiques variées qui se réclament de l'accompagnement sont fondées sur des principes d'action, qui découlent eux-mêmes de théories énoncées dans les sciences de l'éducation. Nous avons distingué ci-dessous les différents modèles théoriques à partir desquels l'activité d'accompagnement a été conceptualisée dans la recherche scientifique.

4.2.1. Le paradigme constructiviste du projet

Les travaux de Piaget en psychologie du développement (1937/1977) et en épistémologie (1970/2008) ont forgé le cadre de la pensée constructiviste. Ce modèle de l'apprentissage est fondé sur le développement de schèmes opératoires résultant d'un déséquilibre entre le sujet et son environnement : face à une situation problème, un schème d'assimilation par transformation progressive de l'objet se construit tout d'abord dans la structure du sujet ; c'est la phase d'incorporation des objets de l'environnement par le sujet. Lorsque l'assimilation ne suffit pas à produire un apprentissage, une phase d'accommodation se produit, par laquelle la structure d'accueil du sujet est modifiée pour permettre l'incorporation de nouveaux éléments de connaissance. Cette rééquilibration dite majorante, créatrice de nouvelles structures cognitives, résulte d'une « *interdépendance de l'assimilation et de l'accommodation* » (Piaget, 1937/1977, p.366), ce qui permet d'affirmer que « *l'intelligence est construction de relations et non pas seulement d'identifications* » (Ibid.).

Dans la pensée constructiviste, le réel est construit par le sujet responsable de sa pensée et de ses actes : dans cette perspective, accompagner consiste à « *aider l'autre à se décider, à agir, et à (s') assumer* », non à « *assister, ni décider, ni agir, ni assumer à la place de l'autre* » (Beauvais, 2004, p.103). Accompagner revient alors à penser des cadres qui favorisent l'engagement et la responsabilisation de l'accompagné dans une démarche de projet.

Beauvais choisit d'appréhender l'homme en tant que « *sujet autonome, responsable et projectif* » (Ibid., p106) pour expliquer l'accompagnement. L'intérêt du paradigme du

constructivisme et de la complexité se justifie par l'inscription de l'accompagnement dans une démarche compréhensive et une perspective téléologique, liée à la finalité de l'activité qui se concrétise dans un projet. Celui-ci s'élabore selon un processus de questionnement qui suppose de mettre en doute ses certitudes et son projet de vie lui-même. « *C'est parce qu'il y a incertitude qu'il peut y avoir projet et détermination de soi-même par soi-même* », sinon « *plus rien ne peut être questionné, critiqué, transformé* » (Beauvais, 2006, p.7).

Le principe d'incertitude relève d'une pensée complexe selon laquelle « *pratiquer ces interrogations constitue l'oxygène de toute entreprise de connaissance* » (Morin, 1999, p.12). L'accompagnateur se situe lui-même dans une dynamique de projet, celui d'accompagner l'autre dans la conception et la réalisation de son propre projet, ce qui implique, « peut-être plus que pour de nombreux autres projets éducatifs et/ou de formation, de laisser une place conséquente à l'incertitude et au doute » (Ibid.).

L'accompagnement concerne une personne singulière qui se construit dans un environnement donné, ce qui signifie selon Beauvais (2004) qu'en dehors d'un contexte défini par l'environnement, accompagner n'a pas de sens : « *toute pratique d'accompagnement se doit d'être pensée et agie au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné* » (p.103). L'environnement a son importance dans le modèle piagétien : nos capacités cognitives procèdent d'une construction progressive suscitée par l'expérience. C'est pourquoi le flou qui caractérise l'accompagnement est constitutif de cette activité : il doit être accepté comme une conception du sujet accompagné qui ne sera jamais achevée puisque celui-ci est engagé dans un mouvement en fonction de son environnement.

En fondant sa définition de l'accompagnement sur trois verbes clés, « *cheminer* », « *se construire* » et « *atteindre ses buts* », Beauvais (2006, p.4) affirme que l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement émergent « *chemin faisant* » (Ibid.). C'est aussi en faisant un « *bout de chemin* » (Beauvais, 2004, p.106) avec l'accompagné que l'accompagnant l'aide à conscientiser ce qu'il fait, à donner du sens au réel, à élucider son environnement, pour qu'un « *quelque chose s'invente en se faisant* » (Ibid., p.104). Cette idée essentielle du sens donné aux objets relève d'une épistémologie constructiviste selon laquelle la connaissance n'a pas de sens ni de valeur en dehors du sujet connaissant (Le Moigne, 2012, p.68). Celui-ci élabore sa propre représentation de son expérience, produit de l'interaction entre la connaissance des objets et celle de lui-même.⁶⁸

⁶⁸ « L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux

Pour Poplimont et Duchène (2013), le constructivisme place l'apprenant au cœur même du processus d'apprentissage en lui permettant de construire ses compétences à partir de son expérience. En développant sa capacité réflexive, il est possible « *d'envisager un apprentissage durable* » (p.125).

Cette approche constructiviste de l'accompagnement éclaire la problématique du C.P.E. qui cherche à responsabiliser l'élève dans son parcours scolaire pour le rendre autonome, non seulement dans ses choix d'orientation mais aussi dans ses prises de décisions liées à sa vie scolaire. Ainsi, amener l'élève à construire du sens sur des notions d'assiduité et de ponctualité, par exemple, nous semble indispensable dans le contexte éducatif actuel qui rend l'imposition arbitraire de règles de vie collective inefficace voire contre-productive.

4.2.2. Une pratique d'étayage

L'étayage remplit deux fonctions : l'élaboration de la structure cognitive et psychique du sujet, et le développement d'un projet sur l'autre (Vial, 2006, p.1). La confusion entre l'accompagnement et les différentes formes de guidage qui relèvent d'une logique de contrôle, vient du fait que l'ensemble de ces activités procède de variations de l'étayage. Mais dans l'accompagnement, le but de l'action appartient à l'accompagné.

Accompagner : une forme d'étayage

Dans le domaine de la musique, l'accompagnement désigne une partie de soutien de la partie principale, destinée à la valoriser sans la dominer (le Bouëdec et al., 2001, p.24). Cet usage déjà ancien du terme accompagnement illustre bien l'idée d'étayage qui le sous-tend.

En lien avec le modèle constructiviste, Vial (2006a, p.2 ; 2006b) et Mencacci (Vial et Mencacci, 2007, p.36) considèrent l'accompagnement comme une « forme particulière d'étayage », de nature dialogique, qui s'appuie sur une mise en mots pour aider l'autre à transformer la situation. Il s'agit d'une « intervention didactique » (Vial et Mencacci, 2007, p.53) de l'accompagnateur, destinée à déclencher un travail sur soi de l'accompagné. Le praticien se situe « *entre le souci de préserver l'autre et celui d'obtenir un changement* », en montrant « *des habiletés lui permettant d'aller à la limite de l'intrusion tout en restant en contact et en confiance* » (Ibid.).

Ce mode d'intervention relève bien de l'étayage, qui désigne un ensemble d'interactions pédagogiques, ou interactions de tutelle, au sein d'une communauté d'apprenants (Bruner, 1983) pour leur permettre de résoudre seuls un problème en évitant la surcharge cognitive.

pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même. » (Piaget, 1937, in Le Moigne, 2012, p.71-72).

Ses fonctions, au nombre de six, sont destinées à soutenir l'apprenant sur son chemin, en lui rendant la tâche plus compréhensible sans toutefois créer de dépendance (Vial et Mencacci, 2007, p.57 ; Barnier, 2001, p.173) :

- l'enrôlement, qui engage l'intérêt et l'adhésion de l'autre ;
- la réduction des degrés de liberté, qui simplifie la tâche en diminuant le nombre d'actes à accomplir ;
- le maintien de l'orientation dans le champ concerné, qui agit sur la motivation ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, pour informer des écarts avec ce qui est attendu ;
- le contrôle de la frustration, pour limiter le sentiment d'échec dans la résolution de problème ;
- la démonstration qui consiste à imiter un essai de solution en espérant que l'apprenant l'imite à sa manière.

En lien avec le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1997) qui procède d'une « *élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet* » (Vial, 2006a, p.1), l'étayage consiste donc en une médiation sociale qui invite l'apprenant à problématiser lui-même la situation pour choisir une stratégie de résolution. L'accompagnateur invite l'accompagné à « *mettre en dialectique les termes de sa propre problématique* » (Vial et Mencacci, 2007, p.227) par l'art du dialogue. Il ne lui donne pas de solution, mais lui permet de « *poser / construire / élucider* » (Ibid.) le problème, d'explorer les opinions contraires pour tenter d'y répondre.

Vial (2006b) mentionne une autre source de l'étayage éclairante pour l'accompagnement, antérieure à celle qui découle des théories de l'apprentissage et développée par Freud (1905-1924). Pour le psychanalyste, l'étayage désigne tout d'abord la relation primitive des pulsions sexuelles à celles d'auto -conservation : « *les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayent sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet* » (Laplanche et Pontalis, 2009, p.148). Freud explique ainsi que le sujet va élire des objets d'amour, ou « *choix d'objets par étayage* » (Ibid.), en référence aux personnes qui lui ont fourni les premiers objets, d'où son attachement pour des personnes identifiées à une figure maternelle, c'est-à-dire assumant des fonctions d'alimentation, de soins et de protection. Cette approche psychanalytique nous révèle que « *l'étayage est une nécessité pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet* » (Vial, 2006, p.2) Il est inscrit dans la relation humaine, et en particulier éducative, ce

qui explique qu'un sujet se heurte à un obstacle à l'apprentissage s'il ne peut désirer être instruit (Ibid, p.3)⁶⁹.

Un modèle qui ne conçoit l'accompagnement ni comme aide, ni comme guidage

C'est une transformation des fonctions psychiques du sujet qui s'opère dans la relation éducative instaurée dès lors que l'accompagné est en demande. Cette « *demande* » (Vial, 2007a, p.11), constitutive de la motivation, résulte d'une prise de conscience chez le sujet accompagné ; elle est une première étape de l'accompagnement. L'accompagnateur agit de manière à permettre à l'accompagné de « *rencontrer les bons signes* » (Vial et Mencacci, 2007, p.57) sur son chemin, et non de lui fournir les bons signes qui balisent sa route, sinon cela s'appelle du guidage.

C'est en analysant la position dans laquelle se trouve le praticien par rapport au sujet qu'il est possible de comprendre ce qui différencie l'accompagnement de l'aide et du guidage. En effet, la relation d'aide, situe le praticien en « *position basse* » (Ibid , p.38), qui lui permet de s'adapter et de s'ajuster aux comportements de la personne accompagnée, mais constitue finalement une position de pouvoir : l'aidant ne prend aucun risque puisqu'il n'invite pas l'autre à prouver de lui-même la réalité de ses compétences. C'est pourquoi l'aide constitue en fait un mode de guidage, dont l'objectif est la réussite de l'autre et la méthode peut être la maïeutique (Vial, 2006a, p.9).

A l'inverse, si le praticien se place en position haute⁷⁰, il prend davantage de risque en exerçant le contrôle sur l'autre car il peut finir par se substituer à la personne accompagnée et l'empêcher d'entrer dans une logique d'apprentissage. Il effectue là du guidage, car il connaît le chemin. Ses modalités sont diverses, et peuvent amener à diriger, à piloter, à animer ou encore à conseiller.

Nous comprenons ainsi pourquoi la forme d'étayage appliquée à l'accompagnement devrait situer le praticien en position horizontale vis-à-vis du sujet accompagné, et non une position verticale qui va le figer dans son rapport à l'autre. C'est une position « *méta* » (Vial et Mencacci, 2007, p.42) qui apporte une prise de recul, une capacité agir de manière réflexive sur la relation. L'accompagnateur est « *au service* » de l'accompagné : il donne à débattre sans faire autorité, il étaye dans l'estime de l'autre, sans jugement de valeur.

La vision de l'accompagnement comme pratique d'étayage différenciée de l'aide d'une part, du guidage d'autre part, met en exergue la difficulté de l'éducateur à se positionner vis-

⁶⁹ Sur le désir d'apprendre, voir aussi Boimare (2004, p.21).

⁷⁰ Vial et Mencacci (2007, p.41-42) définissent la position haute comme celle du praticien qui maintient l'interaction, le contrôle et lui confère un contenu. La position basse est au contraire celle de celui qui s'adapte, se conforme et s'ajuste aux comportements de l'autre.

à-vis de l'élève. Exerçant en milieu scolaire empreint du caractère fortement dissymétrique de la relation pédagogique, soumis à des contraintes en termes de réalisation des objectifs du projet éducatif, le CPE peut-il prendre le temps nécessaire à une pratique d'étayage ? Nous nous demandons en particulier si cette démarche ne risque pas d'être contrariée par des formes plus impositives de l'apprentissage en usage dans l'établissement. Figure d'une autorité dans l'établissement, de quelle manière peut-il réussir à adopter une position « méta » dans sa relation avec l'élève ?

4.2.3. Une activité d'évaluation

Nous avons vu qu'accompagner consiste à cheminer *avec* l'autre, à ses côtés. Inévitablement, l'accompagnateur va créer et recréer des référents auxquels il va se rapporter tout au long de ce chemin pour agir en direction de l'accompagné (Vial et Mencacci, 2007, p.134). Il fait évoluer ces référents en fonction de l'avancée de l'autre, car il ne souhaite pas se référer à un « *catalogue immuable* » (Ibid.) de critères qui enfermeraient l'accompagné dans une logique extérieure. Le praticien s'inscrit dans un processus d'évaluation formative qui l'amène à réguler son activité pédagogique en fonction de l'accompagné (Ibid., p.130).

En même temps, l'accompagné lui, effectue une auto-évaluation formatrice de son action, en se questionnant sur ce qu'il fait et sur les conditions de réussite de ce qu'il fait.

Ainsi l'accompagnement nous fait entrer dans une logique de l'évaluation car c'est une expérience pratique de la rencontre avec l'autre qui engage de fait un débat de valeurs, « *une dialogie* » (Vial, Goubkine et Tellini, 2008, pp.22-27). Accompagner revient donc à « *hiérarchiser ce qui importe, pour valoriser un changement* » (Ibid.). C'est en quelque sorte un classement, qui relève d'une pratique, ou d'une logique d'évaluation, en lien avec la valeur des actions accomplies. Car évaluer signifie d'abord identifier et communiquer le sens de ce qu'on fait, l'essentiel de ce qui importe dans nos actes. Evaluer ne consiste pas seulement à contrôler mais aussi à interpréter nos actions.

Lorsque l'accompagnateur entre dans le monde du sujet qu'il accompagne, il est pris dans des hiérarchies de valeurs : il ne contrôle pas une prétendue conformité à une échelle de valeurs, mais tente de trouver des points d'appui dans l'activité du sujet accompagné pour valoriser des compétences en action. Pour cela, l'accompagnateur doit être garant d'un contexte, en élaborant des cadres qui permettent le cheminement de chacun en favorisant le déclenchement d'un « *travail sur soi* » (Vial, 2006a, p.4).

Nous trouvons là une référence au modèle initiatique qui comprend l'organisation de rituels, actes dont la symbolique vise à « *montrer combien la personne agissante est digne de*

respect » (Goffman, 1974, p.21), tels l'entretien, le questionnement, mais aussi de situations propices, par la saisie d'occasions favorables et l'usage de la ruse, mélange de Mètis et Kaïros. L'intelligence rusée est inattendue, insaisissable et imprévisible comme la déesse Mètis, femme de Zeus, qui avait le pouvoir de changer de forme et de visage. Capable de réaliser des « *tours habiles* » (Mencacci, 2007, p.7), elle est en quelque sorte l'incarnation de la débrouillardise, que Zeus a avalée et ainsi incorporée alors qu'elle s'était muée en petit animal. Tandis que l'intelligence prudente, symbolisée par Kaïros, petit-fils de Zeus et de Mètis, fait appel à des habiletés telles la vigilance sensorielle, l'anticipation et le discernement qui permet de prendre des décisions dans l'instant. Muni d'une balance et d'un rasoir, Kaïros pèse le pour et le contre avant de trancher lorsqu'il le faut. Cet ensemble de ruses compose les ingéniosités du professionnel : elles se combinent chaque fois dans l'action, « *de manière nouvelle et partiellement imprévue* » (Ibid.), et par conséquent sont imprévisibles.

Nous tenterons dans l'analyse de la pratique du C.P.E., de découvrir si ce professionnel mobilise au cours de la relation éducative avec l'élève des ingéniosités qui procèdent de l'accompagnement. Il s'agit d'habiletés « *incarnées* » (Ibid., pp.7-8), qui ne s'apprennent pas comme des techniques professionnelles, et ne peuvent donc être explicitées ; elles se découvrent en situation, comme dans le récit et l'analyse de situations.

4.2.4. Une pratique multiforme à visée formative

Dans la société post-moderne où la tradition ne fait plus consensus, l'individu doit passer d'une situation d'hétéronomie, où les lois régissant son comportement sont dictées de l'extérieur, à une situation d'autonomie où chacun doit trouver en lui les valeurs du bien et de la justice. C'est pourquoi accompagner consiste à « *être en équilibre entre trois attitudes : conduire, guider, escorter. Il faut sans cesse s'ajuster à la personne et à sa problématique* » (Paul, 2004, p.5) pour rendre l'autre responsable de sa vie.

Selon Paul, il existe trois modèles de l'accompagnement, issus respectivement de la tradition thérapeutique (mobiliser les ressources de la personne), de la maïeutique (aider les hommes à accoucher d'eux-mêmes par un dialogue facilitateur) et de la tradition initiatique (où la personne accompagnée passe du statut passif à celui d'actif).

L'engouement pour l'accompagnement depuis les années quatre-vingt-dix se traduit par un foisonnement des recherches et des ouvrages qui lui sont dédiés, dans des univers aussi

différents que celui des soins palliatifs, de la V.A.E. ou du bilan de compétences. Selon Paul (2002, p.53), il n'est pas pensable de « *le réduire à une forme unique* »⁷¹.

L'accompagnement désigne donc un ensemble de pratiques qui diffèrent selon leurs fonctions (Paul, 2002, pp.43-50 ; 2009a, p. 14) et leur champ d'intervention :

- Dans le secteur social, où l'accompagnement a succédé à d'autres approches plus interventionnistes, allant de l'assistance à l'intervention sociale. Fustier (2012, p.93) y repère lui-même deux modèles théoriques, ceux de « *l'échange contractualisé* » et de « *l'échange par le don* », investis dans les différentes situations d'accompagnement par effet de « *métissage* » et posant la question de la nature du lien accompagné/accompagnant. La fonction de l'accompagnement social n'est pas seulement thérapeutique, en étant apprenante, elle vise aussi à rendre les individus autonomes.

- Dans le champ de la formation (Paul, 2009a, pp.23-27), l'accompagnement facilite la prise de distance réflexive pour développer des compétences et renforcer une dynamique de professionnalisation. C'est un nouveau métier pour l'accompagnant qui s'éloigne du modèle de la transmission pour une relation moins dissymétrique avec l'apprenant devenu l'accompagné, en se centrant sur sa démarche de formation. Le risque existe aussi de créer un dilemme entre logique formative et certificative.

- Dans le secteur de la santé, l'accompagnement concerne autant les modalités de responsabilisation de chacun dans la préservation de sa santé, que les soins palliatifs mais aussi les groupes de soutien aux professionnels. Il s'appuie sur l'élaboration d'un projet avec autrui, sur la présence à autrui, l'attention à ses besoins et une attitude de retenue vis-à-vis de l'autre.

- Enfin, dans le secteur du travail, la pluralité des pratiques (Paul, 2002, p.56) s'illustre dans le développement de différentes formes d'accompagnement des travailleurs :

- le coaching vise à entraîner les individus dans le développement de leur potentiel et de leurs compétences ;
- le counselling se centre sur la relation à l'autre pour le conseiller dans les étapes de son changement ;
- le conseil propose l'avis d'un expert ou consultant, dont l'intervention sera brève et ponctuelle, à visée praxéologique ;
- le tutorat, aux fonctions d'apprentissage et de socialisation à la fois, où le tuteur exerce un rôle de facilitateur ;

⁷¹ L'accompagnement est « protéiforme » (cf. Supra, Ch. 4.1., p.71)

- le mentoring, qui repose sur une solidarité intergénérationnelle dans une relation asymétrique entre les aînés, experts, et les novices ;
- le compagnonnage, qui donne tout son poids à l'œuvre de transmission du métier ;
- le sponsoring, qui s'apparente à du parrainage ;
- la médiation, qui interroge la posture de l'accompagnateur en tant que tiers.

Cet important inventaire met en évidence l'imbrication des pratiques entre elles et en fonction de multiples niveaux et secteurs d'intervention. L'accompagnement se dévoile –là dans toute sa complexité, malgré l'« *air de famille* » (Paul, 2011, p.90) qui en rassemble les multiples figures. Celui-ci tient à la dimension essentiellement formative du terme et par conséquent à son orientation vers l'existence de l'individu et son autonomisation (Paul, 2009c, p.104). Cette réflexion théorique amène la chercheuse à s'éloigner du paradigme de l'aide comme de celui de l'étayage pour s'approcher d'une conception de l'accompagnement :

- comme processus tout au long de la vie ;
- dépendant du contexte dans lequel il s'applique : activité temporaire, l'accompagnement suppose de s'informer des circonstances dans lesquelles il va se dérouler. C'est la dimension conjoncturelle de la situation qui est prise en compte, et mobilise de fait une intelligence « *circonstancielle* » (Paul, 2009a, p.47) autant que contextuelle, capable de saisir les opportunités : c'est l'intelligence du *Kaïros* à laquelle il est fait référence ici, l'art de l'action par « *la saisie des occasions propices et des moments opportuns* » (Ibid.).

Dans la relation d'accompagnement professionnel, Paul entrevoit la figure d'un tiers comme « coréférence des personnes en relation » (Paul, 2011, p.107) dans ces multiples modalités de l'accompagnement, qui renvoie à l'idée de construction d'un monde commun entre l'accompagnant et l'accompagné. La relation d'accompagnement ne saurait être une « *simple juxtaposition spatiale de deux sujets instaurant un espace au sein duquel un objet est mis au travail* » (Ibid., p.95) : ce tiers séparerait et unirait à la fois, par un double effet de différenciation et de relation.

C'est le caractère initiatique de l'accompagnement, associé à l'idée d'une posture en équilibre, qui retient notre attention pour éclairer notre problématique relative au métier de C.P.E.. L'ambition des professionnels est-elle de rendre l'élève actif dans la relation éducative

qu'ils nouent avec lui ? Le cas échéant, comment passent-ils d'une position qui consiste tantôt à *conduire*, à *guider*, ou à *escorter* l'autre ?

4.2.5. Le tiers-inclus

Dans la relation entre le sujet et les autres, le tiers se définit comme une fonction nécessaire pour son organisation et le maintien de son équilibre (Martin-Mattera, 2011, p.128). Au-delà de la simple juxtaposition spatiale de deux sujets, la relation d'accompagnement produit un espace vide, « *disponible entre soi et le monde* » (Paul, 2011, p.95) comme espace réflexif pour les sujets. Le tiers n'est pas « trois », mais un « *en-plus extérieur* » (Martin-Mattera, 2011, p.128) qui permet la mise à distance de soi et de l'autre, atténuant le caractère paradoxal d'une dyade condamnée à choisir entre soi-même ou l'autre. En considérant l'accompagnement comme un système relationnel, Lerbet-Sereni (1994, p.96) identifie ce troisième terme au sein-même de la relation dyadique.

La relation dyadique et ses paradoxes

L'accompagnement consiste en une relation entre deux personnes en interaction, une relation en dyade. L'accompagnateur et l'accompagné n'interagissent pas en vase clos. Les modalités d'accompagnement alternent nécessairement entre l'individuel et le collectif (Paul, 2009b, p.54), au travers de médiations multiples en lien avec l'environnement, selon un modèle allostérique⁷² (du grec *allos* : autre, et *stereos* : forme) de l'apprentissage qui prend en compte ses dimensions cognitive, affective et métacognitive (Giordan et Vecchi, 1987 ; Giordan, 1998, p.14). Ce modèle qui s'inspire du fonctionnement des protéines enzymatiques régulatrices capables de changer de forme et de fonction suivant leur environnement (Monod, Wyman et Changeux, 1965), repose sur l'idée d'une confrontation des conceptions antérieures de l'apprenant avec l'environnement porteur de savoirs. Par les interactions qu'il produit, l'accompagnement induit chez l'autre des changements de configuration, des passages d'un état vers un autre.

Pour que la relation puisse exercer cette dynamique, elle doit accepter les perturbations liées à ses paradoxes :

⁷² Dit aussi « modèle MWC », des initiales des biologistes Jacques Monod, Jeffries Wyman et Jean-Pierre Changeux, qui ont mis en évidence dans les années soixante le mécanisme de régulation qui module l'activité de certaines enzymes. Par analogie, Giordan (1998, p.14) postule que l'environnement conduit notre structure mentale à réorganiser nos idées.

- paradoxe intra-personnel de l'existence concomitante chez le sujet du *même* et de l'*autre*, de « *l'idem* » et de « *l'alter* » par lesquels se définit l'*ipséité*⁷³ (Lerbet-Sereni, 1994, p.29) ;
- paradoxe inter-personnel d'individu à individu, qui pose la question de leurs affinités ;
- paradoxe relationnel créé par l'angoisse de séparation, et par les possibilités de changement et d'homéostasie⁷⁴ du système relationnel.

La relation duale

En référence à la théorie systémique (Rosnay, 1975 ; Le Moigne, 1994/2006), la relation dyadique peut être qualifiée de *duale* (Lerbet-Sereni, 1994, pp.40-41) et analysée comme un système autonome :

- inscrit dans un environnement plus large et dépendant des caractéristiques de celui-ci,
- unique et homéostatique c'est-à-dire capable de constance,
- dynamique aussi, par son activité et sa capacité à évoluer en interne sous l'effet de « boucles de rétroaction » positives ou négatives (Lerbet-Sereni, 1994, p.128).

L'idée d'une relation dyadique autonome composée d'entités interdépendantes guide les travaux de Lerbet-Sereni (1997) relatifs aux *régulations de la relation pédagogique*. Le caractère paradoxal de la relation, conçue à la fois comme relation et comme séparation, s'explique par l'existence de trois modes relationnels possibles (Lerbet-Sereni, 1994, pp.45-46) :

- l'Amour - Eros, fusionnel et identitaire : le système relationnel s'isole de son environnement pour ne se consacrer qu'à lui-même, et l'autre est désiré comme identique à soi ;
- l'Amour - Philia, amical et distancié : chacun se développe dans son autonomie propre en tirant les bénéfices de sa relation à l'autre, sans travailler pour une finalité commune dans un souci de préservation du soi ;
- l'Amour - Agapè, qui permet de dépasser l'alternative entre les deux formes précédentes en créant un troisième terme. Les acteurs s'y reconnaissent réciproquement dans leurs ipséités, leurs personnalités singulières, et peuvent se dénommer l'un l'autre *Je et Tu*.

⁷³ L'ipséité correspond à l'identité propre de l'individu, identité du *soi-même* différenciée de l'identité du *même*, ou *idem*. Elle résulte de la reconnaissance de soi par soi dans l'identité narrative.

⁷⁴ Homéostasie : « maintien à un niveau constant, par les organismes vivants, des caractéristiques internes » (Le Petit Robert, 2008). Le concept a été inventé par le physiologiste Cannon en 1932 (Rosnay, 1975, p.65). Par extension, il définit la capacité d'un système à maintenir l'équilibre de son milieu intérieur, quelles que soient les contraintes externes.

Chacun peut se différencier d'autrui et développer son ipséité en fonction de sa relation à l'autre : ce mode relationnel laisse entrevoir une place pour l'éthique qui respecte chaque sujet dans sa singularité et son autonomie, mais donne la primauté à l'autre sur soi, dans une dialectique entre affirmation et effacement de soi.

Amour-Agapè est la figure d'une relation authentique, véritable visée de l'acte éducatif, en engendrant un espace commun, tiers inclus entre deux sujets devenant capables chacun d'être à la fois soi-même et dans la reconnaissance d'un autre (Ricoeur, 1998). Ce tiers-inclus, *Il* dans la relation, n'existe qu'en rapport avec Je et Tu. Le *Nous* de la relation dyadique se compose donc des entités de ses deux sujets, *Je* et *Tu*, augmentées par *Il* qui ne saurait exister sans elles.

En résumé, la relation duale se définit comme une relation particulière, paradoxale et réciproque, entre deux personnes, « *deux entités qui se constituent en dyade aux propriétés autoorganisatrices* » (Lerbet-Sereni, 1997, p.58).

La création d'un espace tiers

La relation duale produit donc un espace-tiers qui conduit à l'émergence d'ipséités successives caractéristiques de son autonomie et fonctionnant par *auto-éco-ré-organisation* du système, les sujets « *inter-trans-co-agissant entre eux* » (Lerbet-Sereni, 1994, p.126). Autrement dit, elle est mouvante car elle permet à de nouvelles personnalités de se différencier à l'intérieur d'elle-même, ces nouvelles personnalités agissant à nouveau sur la relation pour la faire évoluer vers de nouvelles personnalités, et ainsi de suite. Cette modélisation de la relation duale considère celle-ci comme un système autopoïétique (Varela, 1989, p.48), tel un organisme vivant doué d'autoreproduction et par conséquent d'évolution.

La variété du tiers – inclus rend possible l'innovation au sein du système relationnel pour effectuer les réorganisations nécessaires à son autonomie :

De même que l'on ne peut envisager d'autonomie du système relationnel sans une « souplesse » des personnes liée à leur propre créativité, de même on ne peut concevoir cette autonomie sans une certaine « souplesse » là aussi de la relation, c'est dire sans une diversité susceptible elle aussi de créativité. (Lerbet-Sereni, 2003, p.14)

Ainsi, il se joue dans l'espace tiers, entre les acteurs de la relation :

- des « inter-actions », dans cet espace « entre-deux » qui marque la différence entre les deux pôles de la relation. Les actions des deux pôles traversent l'espace entre-deux sans l'investir.

- Des « *trans -actions* » qui dépassent l'inter- action et ses acteurs, par des possibilités de réciprocité de l'échange qui prend appui sur « quelque chose qui dépasse en partie l'inter-action et les acteurs », à propos duquel ils se sont plus ou moins explicitement entendus, et qui peut être négocié, comme un contrat ou un pacte par exemple.
- Des « *co-actions* » lorsque les deux acteurs produisent quelque chose en commun (Lerbet-Sereni, 1994, p.78). Les co-références qui s'établissent participent d'une auto-référenciation du couple.

Dans cette vision systémique de l'accompagnement, il est fait référence aux capacités d'« *auto-organisation* » de l'individu (Varela, Thomson et Roche., 1993, pp.136-137). L'approche systémique a permis d'adapter le modèle de fonctionnement des systèmes physiologiques à des organisations humaines. Ainsi l'émergence de nouvelles configurations ne caractérise pas uniquement le système neuronal, et peut s'appliquer à tout système formé d'éléments inter-agissants. « *La dynamique des systèmes fait éclater la vision statique des organisations et des structures. En intégrant le temps, elle fait apparaître le relationnel et le devenir.* » (Rosnay, 1975, p.109)

L'existence d'un tiers-inclus appliquée au modèle de la relation duale nous offre la possibilité d'envisager la relation C.P.E.- élève comme un système ouvert sur son environnement, capable d'exercer des régulations de son fonctionnement en fonction du contexte éducatif, donc selon les besoins des sujets mais aussi de l'institution. Cette dynamique relationnelle nous permettrait-elle de comprendre comment le CPE peut adapter sa posture entre une relation d'accompagnement et l'organisation collective dans l'établissement ?

Nous avons tenté dans ce chapitre d'éclaircir la notion d'accompagnement qui est au centre de notre problématique. Les différentes conceptions théoriques de cette pratique pourront orienter l'analyse de la pratique du C.P.E. que nous mènerons en troisième partie. D'ores et déjà, nous savons qu'il n'est pas possible de parler d'accompagnement sans situer précisément le professionnel qui le pratique dans un cadre conceptuel qui permet d'en fixer les limites par rapport à d'autres domaines de pratiques que sont l'aide et le guidage. Dans les deux chapitres qui suivent, nous allons aborder la manière dont l'accompagnateur se positionne sur le plan éthique et la posture qu'il adopte dans sa pratique. Nous pourrions ainsi envisager une approche clinique de l'accompagnement (Cifali, 2004 ; 2012).