L'émergence de l'accompagnement

Une nouvelle dimension de la formation

The emergence of mentoring. A new dimension of training

La emergencia del acompañamiento. Una nueva dimensión de la formación

Das Aufkommen der Begleitung. Eine neue Dimension der Ausbildung

Pascal Roquet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/398>

DOI : 10.4000/rechercheformation.398

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 13-24

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Pascal Roquet, « L'émergence de l'accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/398> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.398>

L'ÉMERGENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT.

UNE NOUVELLE DIMENSION DE LA FORMATION

PASCAL ROQUET*

Résumé *L'accompagnement n'est pas une invention nouvelle. Mais le recours plus systématique, dans le domaine de la formation, à sa fonction et à ceux qui l'accomplissent, le rend aujourd'hui plus visible. Cet article vise à explorer les articulations entre accompagnement et formation sous l'effet d'une dérégulation des cadres sociaux et institutionnels et du développement de l'individualité. Au fur et à mesure de son développement, l'accompagnement s'inscrit dans une forme renouvelée de l'activité formative, sans pour autant se transformer en une véritable activité professionnelle.*

Mots-clés : accompagnement, formation, identité, individualité, professionnalisation.

INTRODUCTION

13

Lorsqu'on aborde la question de l'accompagnement dans le domaine de la formation, une inquiétude naît dans les propos des acteurs de la formation (les concepteurs, les responsables, les formateurs) autour de la nature même de l'activité, peut-elle être considérée comme une véritable activité formative ? La question de la construction de l'identité professionnelle du formateur revient également en débat autour de cette interrogation : les compétences développées dans les pratiques d'accompagnement sont-elles assimilables à celles que peut revendiquer un formateur dans son activité professionnelle ? Parallèlement, c'est un doute scientifique qui envahit les réflexions des chercheurs dans le champ de la formation des adultes : l'objet accompagnement est-il un véritable objet scientifique ? Ces interrogations traversent ainsi tout autant le champ conceptuel que le champ des pratiques. En synthétisant

* - Pascal Roquet, université Lille 1, UMR CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille) Équipe Trigone.

notre pensée, nous tenterons dans cet article de saisir le contexte social d'émergence de l'accompagnement en formation autour d'une réflexion majeure : l'articulation possible, ou impossible, entre accompagnement et formation. Peut-on identifier les pratiques professionnelles de l'accompagnement à des pratiques de formation ? Cette question persistante renvoie certainement à des conceptions idéologiques différenciées mais aussi à des pratiques professionnelles distinctes. Nous pouvons légitimement inscrire ce débat dans des contextes historiques et sociaux mais, plus « finement », tenter de saisir plutôt la complexité de liens, à la fois reconnus et combattus, entre accompagnement et formation.

ACCOMPAGNEMENT ET FORMATION

L'émergence de la notion

La formation, objet multiple, transdisciplinaire, se rattache à des enjeux sociaux et économiques qui ont été étudiés depuis fort longtemps. Les années soixante ont été marquées par le développement de pratiques de formation postsecondaires relevant soit du champ de l'éducation permanente, soit du champ de la promotion sociale et professionnelle (Dubar et Gadéa, 1999). Les actions de formation collectives, sur la base d'idéaux communautaires, le concept d'éducation permanente – autour du développement personnel, économique et social – et l'institutionnalisation de la formation continue à la même époque ont défini, pendant longtemps, les caractéristiques des pratiques de formation dans les années soixante-dix. La formation professionnelle continue, instituée par la loi du 16 juillet 1971, s'est ainsi construite sur des ingénieries de formation intégrant la diversité des besoins de formation recensés auprès des adultes, tout en intégrant une variété de formes de pratiques pédagogiques (pédagogie par objectif, autoformation éducative). La formation s'est développée, dans les décennies suivantes, sur des principes d'individualisation qui se sont progressivement imposés dans les contenus de formation (atelier pédagogique personnalisé, formation ouverte et à distance). Les activités d'accompagnement se sont déployées dans des pratiques pédagogiques non transmissives, centrées sur l'individu et orientées vers le développement personnel. L'accompagnement se définit alors par des principes de non-directivité développés par Rogers et des formes innovantes dans les pratiques formatives (individualisation des parcours de formation, etc.).

Un contexte particulier favorise l'émergence des pratiques d'accompagnement. Ainsi, Paul (2004, p. 88) note que le début des années quatre-vingt-dix marque l'arrivée massive des stagiaires demandeurs d'emplois, peu qualifiés, en situation d'échec social et professionnel. En conséquence, la formation est de plus en plus adossée à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, avec des objectifs de plus en plus indi-

vidualisés. C'est la recherche de l'autonomie, économique et sociale, qui est préconisée dans ce que Schwartz nommait la qualification sociale. Aussi l'accompagnement intègre la sphère formative comme une pratique de plus en plus répandue. Les difficultés pour définir concrètement ce que revêtent les pratiques et la fonction d'accompagnement sont notables. Il s'agit non pas de diriger l'individu dans son parcours formation-emploi mais de le soutenir, l'aider à atteindre son but (Le Bouedec, 2002, p. 14). L'accompagnement n'est plus simplement une posture, ou encore un art de faire, mais se construit comme une activité, exercée par des professionnels, dans des registres alliant formation et insertion, formation et transition.

La fonction sociale de la formation se trouve plutôt réinterrogée à partir de ces nouveaux enjeux : il ne suffit plus de transmettre des savoirs ou de promouvoir l'individu dans son développement personnel, le processus s'élargit vers l'intégration d'une posture, celle de l'accompagnement, qui vise à mieux à intégrer l'individu dans un cheminement social et professionnel. Autrement dit, il ne s'agit plus simplement d'aller en, ou de faire de, la formation, mais d'intégrer la formation dans un parcours individuel, social et professionnel. En ce sens, le rôle du formateur s'élargit, « le positionnement du formateur ne s'inscrit plus dans une logique linéaire de transmission mais dans une logique en spirale de formation et d'accompagnement » (Paul, 2004, p. 89).

Une nouvelle forme d'identité professionnelle du formateur

L'identité professionnelle du formateur se cimente à partir de deux conceptions de la formation : la formation est envisagée soit comme un processus d'apprentissage, soit comme un processus de développement social. Les fonctions traditionnelles s'ordonnent alors autour de trois fonctions : des fonctions de « formation-enseignement », des fonctions d'« animation-intervention » et des fonctions d'« ingénierie » (Allouche-Benayoun, Pariat, 2000). L'accompagnement se développe comme une activité plus ou moins intégrée à ces différentes fonctions que le formateur intègre dans la construction de sa professionnalité. La fonction formative de l'accompagnement peut consister, par exemple, à aider l'apprenant à tisser des liens entre différentes formes de savoirs d'expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et méthodologiques, à relier les situations personnelles, scolaires et professionnelles et ainsi à travailler la question du sens dans ses trois acceptions de direction, de signification et de sensibilité. Cela signifie également une aide à la prise d'initiative et de risque que suggère tout apprentissage contextualisé, temporalisé, une aide à la prise en compte des projets des sujets apprenants et de leurs enjeux dans des organisations : trouver sa place, développer une mission, intervenir et coopérer. En définitive, la fonction d'accompagnement revient à soutenir les apprenants, à construire des apprentissages personnalisés, à s'approprier des savoirs aux formes plurielles. Fonction, posture, l'accompagnement est à la fois une activité qui prend sa place et

sa légitimité dans l'activité du formateur à côté d'activités plus traditionnelles liées à la transmission de savoirs, et une activité qui permet aussi de « faire autrement de la formation », de concevoir la formation comme une médiation entre des connaissances, des apprentissages, des savoirs, et le développement de l'autonomisation, qui relève d'un objectif éducatif.

Vers un nouveau mode de formation ?

L'accompagnement n'est donc ni une pratique, ni une posture nouvelle dans la formation professionnelle. Le compagnonnage et le tutorat ont toujours été des pratiques, certes minoritaires, revendiquées dans des « niches » spécifiques de la formation (apprentissage et alternance) mais peu usitées dans d'autres mondes de la formation. Dans l'accompagnement, nous dépassons les fonctions traditionnelles de la formation pour une approche plus intégrée de la formation à la vie adulte. Aussi, si « l'adulte est le lieu de formation » (Dominicé, 1990), la formation devient le changement, qui, dans une trajectoire individuelle, peut être attribué à des apports éducatifs. L'accompagnement intègre alors cette perspective transitionnelle, mouvante de la vie adulte, ne découpant pas la formation comme un objet spécifique de pratiques mais comme une activité intégrative de la vie adulte (Boutinet, 1998). En quelque sorte, accompagner c'est participer à un processus formatif permanent mettant un lien deux personnes : l'accompagnant et l'accompagné autour de points de bifurcation individuels. C'est ce paradigme qui semble se construire récemment dans le champ de la formation et qui demande à être questionné, en lien avec une caractéristique sociétale nouvelle : « l'intrusion de l'État, par formateurs ou agents interposés, dans les trajectoires individuelles » (Paul, 2004, p. 90).

UN CHANGEMENT SOCIÉTAL MAJEUR : LE DÉVELOPPEMENT DE L'INDIVIDUALITÉ ET L'ENJEU DE L'ACCOMPAGNEMENT

Ce changement de perspective dans la formation, qui voit progressivement l'accompagnement intégrer la sphère formative, s'est construit dans un cadre sociétal spécifique. La conception de l'individu dans la société s'est transformée et a permis de développer des pratiques diversifiées de l'accompagnement.

Dans le domaine de la formation, l'accompagnement s'est surtout développé dans un cadre d'individualisation des rapports sociaux, notamment dans les relations salariales, la mobilité, l'évaluation des compétences individuelles et la flexibilité au travail (Bachelart, 2002, p. 113). La doxa libérale ambiante renvoie à l'individu la responsabilité de construire et de développer son « portefeuille » de compétences dans l'objectif d'une meilleure employabilité. La formation accompagne ce mouve-

ment en désignant l'individu comme être responsable de sa formation et de sa carrière. Chronologiquement, les trois grands intégrateurs sociaux classiques, la religion, l'école et la famille, ont vu leurs rôles se réduire considérablement et leur déclin a suscité le développement accru des responsabilités individuelles et de la recherche d'autonomie (Le Bouedec, 2002, p. 15). L'accompagnement devient une offre qui permet « d'encadrer des autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider, dans leurs cheminements quelque peu chaotiques » (Boutinet *et al.*, 2007, p. 244). L'accompagnement s'installe dans une pratique de la prise de responsabilité et de l'expérience de l'autonomisation dans une crise généralisée des identités sociales et professionnelles.

Crise des identités et bricolages identitaires : la construction de nouvelles formes identitaires

La construction de l'identité individuelle est l'enjeu majeur de ces transformations sociétales (Dubar, 2000) et, plus encore, le maintien de l'identité est devenu à notre époque postmoderne, une affaire de bricolages, sans ateliers et chefs d'usines manifestes (Bauman, 2003 p. 216). Pour ce dernier, ce bricolage rejoint un processus plus générique de nos sociétés : l'individualité, qui se caractérise par deux traits essentiels. Les individus sont, en premier lieu, des organismes d'expérience à la recherche de nouvelles expériences, changeant, se transformant, immunisés contre l'effet de saturation, en d'autres termes, capables d'absorber et de répondre à un flot de stimuli constant et de préférence grandissant. Second trait, les individus sont des acteurs originatifs, c'est-à-dire, caractérisés, avant tout, par une mobilité et une flexibilité de comportements faciles à déclencher et spontanés, liés, dans une très faible mesure seulement, à des apprentissages et des habitudes. Cette conception rompt avec le déterminisme des comportements acquis et reproduits. Cette forme de post-modernité s'inscrit dans une perspective d'analyse globale qui voit s'affirmer la dérégulation des cadres sociaux et institutionnels solides et relativement durables, dans lesquels se définissent et se construisent les identités sociales et personnelles de la plupart des individus.

Sur le plan de la vie privée, le modèle de la durabilité des liens conjugaux s'effrite, les chances de changer de partenaire s'accroissent depuis plus de trente ans (Dubar, 2000, p. 57-94). « Le modèle de l'installation à vie, de la famille stable, des rôles appris une fois pour toutes et immuables, est en crise. Nul ne peut plus forcer l'autre à ne pas changer, nul ne peut l'enfermer à vie, dans une famille bastion sous peine d'exclusion » (*ibid.*, p. 192). L'hypothèse, que développe Dubar, accorde une place de plus en plus grandissante à l'identité réflexive (Soi-même comme distance aux rôles) et narrative (Soi comme projet) en relation avec le brouillage des catégories

d'identification sociétaire (Moi statutaire) et communautaire (Moi nominal). Il rejoint la pensée d'Élias sur la domination croissante de l'identité d'un Je « personnel » sur un Nous de plus en plus « sociétaire ». Cette prédominance de cette forme identitaire place les temporalités individuelles au cœur de modèles professionnels et familiaux en voie de construction. Ce cadre personnel renvoie à la responsabilisation de l'acteur, à la maîtrise de sa propre responsabilité. On retrouve, également, cette analyse dans les travaux de Sennett (1979) à travers la recherche d'une idéologie de l'intimité et les travaux de Giddens (2004) sur la quête « d'une relation pure ». L'individu recompose en permanence sa trajectoire personnelle, professionnelle en alternant des cycles temporels segmentés, découpés, non linéaires. La fin du modèle conjugal centré sur l'unicité du couple marque ainsi l'évolution du cadre de la sphère privée (Théry, 1993 ; Kaufman, 1999 ; de Singly, 2000). Celui-ci ne s'appuie plus sur les liens durables du mariage, mais est marqué par le fait que chacun des deux partenaires a la possibilité d'y mettre fin plus ou moins délibérément, à n'importe quel moment.

On observe aussi que les identités professionnelles, les emplois, les carrières, qu'on pensait « pour la vie », sont de plus en plus temporaires et peuvent disparaître d'un jour à l'autre. Le modèle de carrière, axé sur la réussite du parcours interne ou de la mobilité ascendante, s'effrite au profit d'un modèle de carrière plus flexible dans la sphère professionnelle (Dubar et Tripier, 1998). Le modèle de la mobilité professionnelle, dont le nomadisme est la forme extrême, renvoie à la conception d'un individu libre de toute contrainte, « d'un *homo eligens* » (l'homme choisissant), acteur responsable de son propre itinéraire. « Le cours de la vie se voit sectionné en une série de projets exceptionnels toujours plus brefs, les perspectives de vie ressemblent de plus en plus aux circonvolutions aléatoires de roquettes intelligentes à la poursuite de cibles insaisissables, éphémères et remuantes, plutôt qu'à la trajectoire balistique préconçue et prédéterminée, prévisible, d'un missile » (Bauman, 2004 p. 112). Ces nouvelles formes renvoient à un contexte historique spécifique marqué par le développement de l'individualité dans les rapports sociaux.

Le développement de l'individualité

L'individualité se conçoit comme une tâche confiée à ses membres par la société. Bauman (2005, trad. 2006) précise : « en tant que tâche, l'individualité résulte de la transformation sociétale déguisée en découverte personnelle » (ibid., p. 29). Ce processus sociétal masque la contrainte des choix individuels sous de multiples formes. L'individualité se répand à tous les instants, elle est affirmée et renégociée chaque jour dans toutes les formes d'interactions sociales. Être un individu consiste à accepter une responsabilité inaliénable quant au cours et aux conséquences des interac-

tions. L'identité d'individu est à reconstruire en permanence dans toutes les sphères d'activités, et chaque membre de la société individualisée rencontre des obstacles tout au long de sa vie, entièrement orientée vers l'individualité. C'est peut-être l'idée d'autonomie qui correspond davantage à cette recherche d'individualité. L'individualité se « matérialise » par l'autonomie d'une personne. Cette autonomie devient, simultanément, le droit et le devoir de cette personne. Contraint par cette injonction, l'individu doit en permanence légitimer ses choix de vie, se différencier de l'autre qui est le même, ou encore marquer sa différence et développer une mobilité personnelle, sociale et professionnelle. La conception de l'individu évolue sans cesse et renvoie à l'idée d'un ensemble en mouvement, détaché qui existe par lui-même, inséparable de son « opposition-complémentarité » avec l'environnement et les autres (Martuccelli, 2002). L'auteur ajoute à ce propos : « Pour la sociologie, cet individu est le plus souvent un acteur social, capable de modifier son environnement, doté d'intentions, de réflexions, de stratégies, contraint par des contextes et limites multiples, et dont l'interprétation de la conduite oscille entre facteurs antérieurs ou projectifs » (*id.*, p. 12). L'autonomie est plutôt une ressource construite et une dynamique d'action pour modifier une situation initiale. Elle s'insère dans différentes sphères et activités privées, sociales et professionnelles pour créer en même temps des espaces de liberté et de choix, et des espaces de contraintes organisationnelles, institutionnelles régulant la nature et les degrés possibles d'autonomie individuelle.

La fragilité de l'accompagnement

Les effets de cette sur-responsabilisation affectent directement la vie adulte et accroissent les demandes individuelles et sociales d'accompagnement. L'accélération des temporalités et l'hétérogénéité des temporalités individuelles (Roquet, 2007) accentuent cette crise identitaire. Le développement moderne des contretemps et des entretemps (Pineau, 2000) cristallise les temps de crise et de transition ; la question se pose d'explorer les conditions dans lesquelles les adultes actuels survivent en articulant les différentes temporalités individuelles et sociales. Ces transformations deviennent une véritable nécessité formative et touchent au modèle de la vie adulte. Boutinet (1998) rappelle que le contexte des années soixante et la modernisation de la société industrielle modifient la conception de l'adulte. D'une conception structurale, stable, fixiste de l'adulte nous passons à une conception plus dynamique, issue de l'école humaniste nord-américaine (Rogers, 1968), qui privilégie les changements en cours de vie, le développement personnel, autour d'un nouveau paradigme. Les activités de conseil, les activités de formation continue, le développement des relations humaines constituent alors des instances médiatrices qui mettent en avant un nouveau profil de vie adulte, celui de l'adulte en perspective. Le contexte postmoderne incite à concevoir l'adulte à la fois dans son immaturité et dans son chaos. La fin d'un

modèle de carrière centré sur le passage d'étapes successives dans la vie privée et la vie professionnelle et l'apparition de nouvelles modalités de mobilités autour de modèles plus éclatés de la carrière centrés sur des trajectoires professionnelles de plus en plus atypiques (Cardinal, 1999), bousculent les cadres traditionnels par « le chaos de carrière ou le chaos vocationnel ». La vie adulte se fragilise autour d'épreuves d'adaptation et d'ajustement de plus en plus contraignantes. L'usure, l'épuisement professionnel sont les effets les plus visibles de ces mutations, accompagnés d'une recherche de l'estime de soi et de l'autonomie personnelle (Branden, 1985). Schön (1983) nous le dit à sa manière, lorsqu'il développe l'idée de l'agir professionnel, qui ne peut se réduire à une suite de résolutions de problèmes, mais à un véritable travail réflexif en repérant dans les situations vécues des événements singuliers, uniques qui débouchent sur des phases d'incertitude, de désordre et d'indétermination. Les activités formatives tout au long de la vie participent à cette transformation de l'adulte dans un contexte postmoderne où pluralité identitaire et fragilité de soi accompagnent les parcours professionnels.

Ce contexte sociétal, qui favorise l'individualité, encourage les démarches d'accompagnement : livré à lui-même, responsable de sa destinée, l'individu se trouve en nécessité de recourir à des relations de conseil, d'aide toujours prodiguées sous des formes variées. Dans cette perspective, l'accompagnement est la voie de l'accomplissement de soi, plus que celle du changement ou de la conformation à un modèle (Roberge, 2002). Réémergence de pratiques et postures anciennes (Pineau, dans Boutinet *et al.*, 2007), liées à une histoire spécifique des relations d'aide et de relations (Paul, 2004) mais aussi « nouveau paradigme existentiel » (Boutinet *et al.*, 2007), l'accompagnement devient un incontournable des pratiques de formation et, plus largement, des pratiques relationnelles.

L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION : UNE FONCTION SOCIALE

Les démarches d'accompagnement, sollicitées dans des contextes d'individualisation des rapports sociaux, s'inscrivent dans des activités que les professionnels de la formation au sens large (formateurs, conseillers en formation, tuteurs pédagogiques, etc.) déclinent plus ou moins dans la construction de leur professionnalité. La posture la plus explicite dans l'accompagnement (Beauvais et Boudjaoui, 2005) est certainement la dimension relationnelle. Quelle est la bonne distance entre accompagnant et accompagné ? Telle est la question centrale de toute pratique d'accompagnement. Le plus grand défi de l'accompagnement consiste à instaurer auprès des apprenants et des concepteurs, des transformations, productrices de sens, et pas seulement d'actionner des changements dans le contexte individuel et organisationnel existant. Les

interventions classiques, prescrire, conseiller, contrôler, restent au mieux sans grand effet, au pire contre-productives. Elles crispent les modèles d'intervention sous des formes injonctives qui paralysent, en quelque sorte, les actions créatrices. Dans le paradigme de l'accompagnement, seul le sujet animé par un projet sait ce qui vaut pour lui, et le construit « chemin faisant ». L'implication de l'accompagnant est donc tout autre : son rôle est de comprendre l'autre, les significations qu'il donne à sa situation, les motivations qui l'animent et les intentions qu'il vise. Cette posture de l'entre-deux (Sibony, 1991) renvoie naturellement à une exigence éthique qui pose la légitimité de l'acte d'accompagnement dans sa dimension professionnelle. Le doute, le refus de l'injonction et de la prescription, fondent certainement l'art de cette pratique (Pineau, 2000) mais ne suffisent pas à expliciter la professionnalisation de celle-ci. Finalement, l'accompagnement est devenu un « incontournable » de la relation d'aide dans des domaines traditionnels de la formation (alternance, formation professionnelle, formation continue). Mais est-ce pour autant que les pratiques d'accompagnement se transforment en métiers de l'accompagnement ? Quel sens attribuons-nous à la professionnalisation des fonctions d'accompagnement ?

Une intention de professionnalisation

L'emploi du terme de professionnalisation renvoie à trois formes d'usages scientifiques (Wittorski, 2008). Le premier explicite, dans le cadre de la sociologie des professions essentiellement anglo-saxonne, le passage d'une activité professionnelle à une profession autour de la constitution d'un groupe professionnel autonome. Le second renvoie au cadre de l'acte de travail en lui-même, de l'activité, et aux formes de production de travail flexibles. Le troisième sens vise à saisir la formation d'un professionnel, « la fabrication » d'un expert dans son domaine, donc aux modes de formation mis en place à cet effet. Quel que soit l'emploi du terme de professionnalisation, les acteurs individuels, qui construisent le sens de leur activité professionnelle, à travers leur collectif de travail, leur organisation professionnelle, sont « les pilotes » de ces processus de professionnalisation. Autrement dit, les processus de professionnalisation s'inscrivent dans une triple dimension en touchant : des formes achevées, en cours ou inexistantes de modèles professionnels ; des dispositifs institutionnels de traduction qui peuvent être des dispositifs de formation, des dispositifs de professionnalisation ; des trajectoires individuelles qui s'inscrivent dans des parcours individuels de professionnalisation (Roquet, 2007). Aussi, lorsqu'on parle de professionnalisation de l'accompagnement, on renvoie à l'une ou à l'autre de ces significations. L'accompagnement en formation ne peut se référer ni à un métier reconnu, ni à une profession établie, ni à un groupe professionnel spécifique, ni à une activité en voie de professionnalisation. Il renvoie plus à une fonction sociale formative. Si la fonction d'accompagnement est reconnue socialement (Le Bouedec dans

Boutinet *et al.*, 2007), la professionnalisation de celle-ci, c'est-à-dire l'exercice de celle-ci par des professionnels déclarés et reconnus comme « accompagnants », est beaucoup plus incertaine. Il n'existe pas, dans les classifications ROME à l'heure actuelle, de métiers de l'accompagnement en formation. Cette absence de reconnaissance officielle ne signifie en aucun cas une absence d'activité : l'accompagnement est devenu une pratique fondée et reconnue. Il s'agit plus, comme nous l'indique Paul (2002) d'un changement de perspective, le changement de statut accordé à l'individu, et d'un nouveau paradigme professionnel, la posture d'accompagnement qui caractérise la professionnalisation. Nous assistons simultanément à la reconnaissance d'une activité formative et au développement de pratiques professionnelles de conseil. La relation à autrui devient une composante majeure de la professionnalité de l'accompagnant ou de l'accompagnateur. L'enjeu de la professionnalisation revêt ici un sens précis : l'accompagnant désire être reconnu comme un professionnel, mais à quel titre ? Son savoir-faire ne peut être ni formalisé, ni enseigné. Il se construit au fur et à mesure de son cheminement et de sa pratique.

CONCLUSION : UN AVENIR INCERTAIN

L'accompagnement en formation, dans cette dernière décennie, s'est constitué en véritable activité formative, développant des pratiques de « formation-accompagnement » dans le champ de la formation des adultes. Il s'agit de dynamiser et de concevoir de nouveaux rapports entre sujets, organisations et espaces-temps en suscitant de nouveaux espaces d'autonomie (Clénet et Roquet, 2005, p. 55). Le contexte d'individualisation des rapports sociaux et la responsabilité individuelle auto-sollicitée et auto-mobilisée installent l'accompagnement en formation comme une forme renouvelée de l'activité formative. Cependant l'absence de processus de professionnalisation fragilise la pérennité des pratiques d'accompagnement, qui restent précaires et parfois menacées par des modèles et des pratiques beaucoup plus prescriptifs en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. (2000). *La Fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques en formation*, Paris : Dunod.
- BACHELART D. (2002). « Approche critique de la transitologie socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement », *Éducation Permanente*, n° 153, p. 109-119.
- BAUMAN Z. (2003, trad.). *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité* (1995). Le Rouergue : Chambon.

- BAUMAN Z. (2004, trad.). *L'amour liquide. De la fragilité des liens entre les hommes* (2003). Le Rouergue : Chambon.
- BAUMAN Z. (2006, trad.). *La vie liquide* (2005). Le Rouergue : Chambon.
- BEAUVAIS M., BOUDJAOUI M. (2005). « Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle », in Landry C. et Pilon J.-M. (coord.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs: quête de savoirs, de compétences ou de sens?* Sainte-Foy (Canada) : Presses Universitaires du Québec, p. 163-179.
- BOUTINET J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris : PUF.
- BOUTINET J.-P. ; DENOYEL N. ; PINEAU G. ; ROBIN J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- BRANDEN N. (1985). *Honoring the Self: The Psychology of Confidence and Respect*. Bantam Books.
- CARDINAL L. (1999). « L'éclatement de carrière ou la carrière éclatée, un nouveau courant en Carrièreologie ». *Carrièreologie*, n° 7, p. 103-114.
- CLENET J., ROQUET P. (2005). « Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale ». *Éducation Permanente*, n° 163, p. 43-58.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF coll. Le Lien Social.
- DUBAR C., GADEA C. (1999). *La promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, coll. U.
- GIDDENS A. (1992). *La transformation de l'intimité*. Le Rouergue : Chambon.
- KAUFMANN J.-C. (1999). *La Femme seule et le Prince charmant*. Paris : Nathan.
- LE BOUEDEC G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Éducation Permanente*, n° 153, p. 13-19.
- MARTUCCELLI D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- PAUL M. (2002). « L'accompagnement: une nébuleuse ». *Éducation Permanente*, n° 153, p. 43-56.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- PINEAU G. (2000). *Temporalités en formation*, Paris : Anthropos.
- ROBERGE M. (2002). « À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers », *Éducation Permanente*, n° 153, p. 101-108.
- ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*, Paris : Dunod.
- ROQUET P. (2007). *Temporalités, professionnalisation(s) et formation(s) des adultes. Perspectives pour une recherche en Éducation*, HDR soutenue le 26 novembre 2007, université Lille 1.

SCHÖN D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions logiques.

SENNETT R. (1979). *La tyrannie de l'intimité*, 1974. Paris : Le Seuil.

SIBONY D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris : Le Seuil.

SINGLY F. de (2000). *Libres ensemble*, Paris : Nathan.

THERY I. (1993). *Le démariage. Justice et vie privée*, Paris : Odile Jacob.

WITTORSKI R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 11-36.