

R...E...P...E...R...E...S...

Les cahiers de l'accompagnement

**ÉTHIQUE
ET ACCOMPAGNEMENT**

**LES COMPÉTENCES
DES ACCOMPAGNATEURS**

42

Edition du CARIF Poitou-Charentes

Dans le cadre du dispositif Safran¹, deux séminaires consacrés aux pratiques d'accompagnement ont été organisés au cours de l'année 2001.

La publication de ce Repères a pour objectif de capitaliser les travaux réalisés durant ces deux journées.

Les organisateurs de ces journées - CAFOC Poitiers / GIP Qualité de la Formation / CARIF Poitou-Charentes / CIBC Charente - tiennent à remercier les intervenants et les participants, l'Etat (DRTEFP) et la Région Poitou-Charentes, ainsi que l'Université de Tours qui les a aidés dans les contacts avec les intervenants.

1. Dispositif régional de professionnalisation destiné aux acteurs de l'information, de l'accompagnement des parcours et de la formation, mis en œuvre par le GIP Qualité de la Formation et financé par la DRTEFP et la Région Poitou-Charentes dans le cadre du Contrat de Plan Etat-Région, avec l'appui du Fonds Social Européen.



Ont contribué à ce numéro :

- Guy BOURGEOULT - Université de MONTREAL
- Anne GODIN - GIP Qualité de la Formation
- Bernard LANGELIER - CIBC Charente
- Ouiza MEZIANE - CARIF Poitou-Charentes
- Jean MALKA - CAFOC POITIERS
- Maëla PAUL - CNAM Pays de Loire
- Sonia SPERONI - GIP Qualité de la Formation

LES CAHIERS DE L'ACCOMPAGNEMENT

- Ethique et accompagnement
- Les compétences des accompagnateurs

INTRODUCTION :

Les journées de l'accompagnement 4

PREMIERE PARTIE : LES CONFERENCES 6

- "Les pratiques d'accompagnement de formation : enjeux éthiques" par Guy BOURGEOULT 6
- "Quelles sont les ressources mobilisées pour accompagner ?" par Maëla PAUL 17

DEUXIEME PARTIE : LE POINT DE VUE DES ACTEURS 33

- Compte-rendu des ateliers de la journée "Ethique et accompagnement" 33
- Compte-rendu des ateliers de la journée "Les compétences des accompagnateurs" 38
- "L'accompagnement soulève des questions éthiques" : par Sonia SPERONI 43

PERSPECTIVES 51

BIBLIOGRAPHIE 49

Les journées de l'accompagnement

L'accompagnement s'est d'emblée signalé comme une pratique partagée, à la confluence de plusieurs secteurs d'activités ou de dispositifs naguère davantage séparés et que cette fonction accompagnement met en contact, dont elle souligne la proximité. Réunis lors des travaux de refondation de la promotion sociale initiés par la Région Poitou-Charentes en 1997, des professionnels de la formation, du bilan de compétences, de la validation d'acquis et des structures d'accueil avaient témoigné de cet usage partagé du terme "accompagnement". Restait à vérifier qu'au-delà du terme, les pratiques présentaient des points communs ; restait à identifier les caractéristiques de cette fonction souvent prescrite et alors encore peu décrite.

Une recherche-action interprofessionnelle a ainsi été mise en place² : organisée par le CAFOC de Poitiers, le CARIF Poitou-Charentes et le CIBC Charente, elle a permis de réunir des praticiens d'horizons divers : formateurs, conseillers des structures d'accueil, accompagnateurs de la validation des acquis et de l'insertion par l'économie, praticiens de bilan se sont retrouvés régulièrement pour travailler, non pas sur leurs différences, mais sur ce qui les rapproche, pour éclaircir le concept et for-

maler leur expérience des pratiques d'accompagnement. Ces travaux ont permis la production du "Guide de lecture de la fonction accompagnement", document qui aborde, sans les épuiser, certains thèmes identifiés comme constitutifs des pratiques d'accompagnement³.

Largement diffusé depuis 1999, ce travail a suscité un vif intérêt au-delà du cercle des participants. Les organisateurs ont alors souhaité ouvrir un tel cadre d'échanges à un plus grand nombre d'acteurs de l'accompagnement sous la forme de journées d'animation proposant, sur une thématique, la conférence d'un expert et des débats entre praticiens. Cette modalité de l'échange semble particulièrement convenir à l'analyse de ce qui est bien identifié comme une pratique plurielle. Sans doute parce que plus qu'une autre, la pratique d'accompagnement se construit dans l'échange, se travaille en réseau, crée du partage mais aussi un questionnement sur les limites ; plus qu'une autre, elle invite

2. Cette recherche-action était proposée dans le cadre du dispositif Poitou-Charentes de formation des acteurs de la formation 98/99, mis en œuvre par le GIP Qualité de la Formation.

3. Ce document aborde les 9 aspects suivants : approche sémantique ; l'accompagnement, fonction ou métier ; le cadre institutionnel et financier ; la place de l'utilisateur ; les compétences des accompagnateurs ; l'entretien, une pratique fondamentale ; éthique et déontologie ; traces des prestations ; le réseau. Il est disponible auprès des services du GIP Qualité de la Formation.

vivement à mener collectivement l'analyse et la réflexion.

C'est très certainement ce qui explique le succès des deux "Journées de l'accompagnement"⁴ qui ont rassemblé à deux reprises, en juin et en décembre 2001, près de 70 participants sur des thèmes qui prolongent la recherche-action : "Éthique et accompagnement", et "Les compétences des accompagnateurs".

Sur le thème de l'éthique dans les pratiques d'accompagnement, Guy BOURGEAULT est venu du Québec livrer son expertise. Professeur à l'Université de MONTREAL, il a centré depuis de nombreuses années ses recherches sur l'éthique en éducation/formation et il est l'auteur de diverses publications, articles et ouvrages.

Maëla PAUL, praticienne et formatrice au CNAM Pays-de-la-Loire, a partagé ses réflexions sur les compétences des accompagnateurs. Elle termine actuellement une thèse à l'Université de Tours, sous la direction de Gaston PINEAU.

Cette édition de la collection Repères a pour objectif de capitaliser et diffuser la réflexion menée au cours de ces deux journées.

La première partie présente le texte des conférences de Guy BOURGEAULT et de Maëla PAUL.

La deuxième partie livre le point de vue des acteurs, en proposant l'essentiel des échanges en ateliers complété d'un texte de Sonia SPERONI⁵ élaboré à partir des témoignages de la première journée.

4. Proposées dans le cadre du dispositif Safran, le dispositif de professionnalisation des acteurs de l'information, de l'accompagnement des parcours et de la formation.

5. Chargée de Mission au GIP Qualité de la Formation, elle est titulaire du DESS Fonction Accompagnement de l'Université de TOURS.

LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE FORMATION : ENJEUX ETHIQUES

par Guy BOURGEAULT, professeur à l'Université de Montréal

Mon interrogation sur les rapports entre éthique et formation remonte à plus de quarante ans. En septembre 1958, je prenais la parole pour la première fois comme enseignant devant une "classe" de 36 jeunes de 17-18 ans, tout étonné de constater que l'on notait ce que je disais. J'ai alors pris conscience - confusément d'abord, plus clairement par la suite - que l'enseignement s'inscrit dans une dynamique d'exercice d'un certain type de pouvoir, et que cela fait appel à la responsabilité. Mes questions se sont peu à peu précisées : de quel droit, me suis-je d'abord demandé, puis-je intervenir dans la vie de quelqu'un pour en changer le cours ? À cette première question, j'ai répondu par une autre question : de quel droit refuserais-je de partager ce qui s'est avéré pour moi fécond ? Puis : à quelles conditions puis-je partager... ou proposer sans imposer ? Cette fois, j'ai réussi à quitter le mode interrogatif pour répondre à la question posée : en donnant à ceux et

celles à qui je m'adresse les moyens de me résister.

Ici, éthique et formation (ou éducation) se rejoignent. En visant le mieux-être des personnes et des groupes, la formation est un projet éthique. En retour, l'éthique ne peut se déployer que dans et par la constitution du sujet éthique, par la formation. Mais la formation doit alors éviter toute forme d'imposition qui détournerait le sujet de lui-même et de sa route.

Après ces quelques mots d'introduction qui disent le point de vue qui est le mien, je mettrai d'abord en regard, dans les deux premières parties de l'exposé, l'émergence de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement de formation aujourd'hui, d'une part, et ce que l'on appelle parfois "le retour de l'éthique", d'autre part. Je proposerai ensuite, en troisième partie, quelques jalons pour une éthique de la formation et de l'accompagnement de formation. Par mode de conclusion, j'évo-

querai les dimensions personnelle, professionnelle, institutionnelle et sociale des enjeux éthiques de l'accompagnement de formation et des pratiques qui tentent d'en tenir compte.

1 - LA FORMATION AUJOURD'HUI

Ce qui frappe d'abord quand il est question de la formation aujourd'hui, c'est la prolifération des terrains ou des lieux, des institutions et de leurs programmes, des approches et des modalités, etc. et la prolifération des métiers : formateur/formatrice, responsable de formation, ingénieur ou technologue de la formation... dont celui de l'accompagnement de formation. Mais peut-on faire autre chose, en formation, que d'accompagner ? Cette prolifération ne va pas sans entraîner des tensions entre des visions diverses, parfois divergentes.

À l'heure de la mondialisation, trois lectures de ce qui a cours dans nos sociétés, proposées dans trois discours, portent autant de visions de la formation - visions différentes et, à la limite du moins, contradictoires :

- **Le discours des économistes**, le plus courant, dominant, en tout cas celui qui "domine" les autres voix du chœur. Selon ce discours, la dure compétition dans un marché désormais mondialisé exige de toutes les entreprises qu'elles soient compétitives. Il faut par conséquent assurer leur plus grande productivité (ou la production de produits de meilleure qualité à de moindres coûts) au besoin par des restructurations et des relocalisations... Pour assurer cette productivité, on fait appel à l'éducation et à la formation "sur mesure" en tant

que lieux et instruments de la **préparation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre** aux nouvelles technologies et de façon plus générale aux nouvelles exigences du travail.

- **Le discours des technologues de l'information et de la communication (TIC).**

Nous vivons dans un monde où l'information est essentielle et "décisive", puisque la production et le marché, mais aussi la vie sociale sont désormais placés sous ce signe. Informatique et robotique, mais aussi génétique : cartographie des génomes et modifications génétiques (OGM), médecine génétique et thérapie génique... Heureusement, toute cette information est désormais partout accessible grâce au réseau de communication qui permet les échanges à l'échelle planétaire... dit-on. À la condition, bien sûr, d'être branché. L'accès à Internet comme accès à la vraie vie... Et voilà qu'on fait appel de nouveau à l'éducation et à la formation, cette fois pour **assurer l'appropriation des codes et des instruments** requis pour accéder à l'information.

- **Le discours éthico-critique.** Tantôt sous le mode d'une dénonciation finalement peu critique qui attribue tous les maux à la mondialisation du marché, tantôt dans la proposition le plus souvent naïve d'une éthique planétaire, d'autres voix se font entendre - celles du directeur et des collaborateurs du journal *Le Monde diplomatique* en France, et celles de quelques chercheurs devenus essayistes aux U.S.A. - qui comptent aussi sur l'éducation et sur la formation pour **favoriser l'émergence d'une**

conscience critique et la construction d'une éthique qui pourront nourrir et orienter des actions militantes sur divers fronts...

Deux notes encore :

La première pour faire valoir l'importance que la demande de formation soit libérée de l'enfermement des trois "lectures" ci-dessus, et libérée aussi de la définition de la demande par les experts et par l'offre de services des institutions. Il y a là un important défi pour nous et pour les institutions auxquelles nous sommes liés.

La seconde pour évoquer la grille de lecture des pratiques de formation proposée il y a vingt ans par Marcel Lesné⁶. Celui-ci, après avoir rappelé qu'on peut considérer la personne en formation comme **objet** de nos interventions ou comme **sujet** de ses apprentissages ou encore comme agent de sa vie en même temps que comme **agent** social, distinguait trois modes de travail pédagogique visant respectivement la transmission de savoirs normatifs, la stimulation à apprendre et le développement personnel, l'appropriation critique et l'engagement.

Nous retrouvons là, en des termes différents, la trilogie présentée précédemment en termes d'adaptation (par la sujétion aux savoirs normatifs transmis), d'appropriation personnelle (pour le développement personnel) et d'*empowerment* (pour l'engagement dans l'action formatrice). Nous sommes appelés de nouveau à nous interroger, chacun et chacune d'entre nous, sur notre positionnement éthique comme formateur ou formatrice, accompagnateur/accompagnatrice de formation.

2 - LE "RETOUR DE L'ÉTHIQUE"

Il est rare que le champ d'intérêt et de travail d'un chercheur devienne ou apparaisse de plus en plus pertinent avec les années qui passent. Tel est pourtant, pour moi, le cas de l'éthique, plus à la mode aujourd'hui qu'hier. Le "retour de l'éthique", il y a plus de trente ans, a d'abord été salué par certains comme l'émergence d'une maturité éthico-sociale nouvelle, à l'orée de l'ère technologique, s'exprimant dans le passage, à travers l'interrogation et le débat, de la soumission aux règles établies à l'autonomie responsable ; il fut bientôt interprété par d'autres comme à la fois la conséquence et peut-être l'alibi d'un effacement de la conscience morale⁷.

Un double mouvement peut être observé. D'une part, le développement techno-scientifique, en nous conférant de nouveaux pouvoirs et en ouvrant de nouvelles possibilités d'intervention, pose des questions elles aussi nouvelles, auxquelles nous ne saurions trouver réponse dans les morales établies, contraintes à déclarer forfait. De plus, ces nouvelles possibilités d'interventions sans cesse plus audacieuses projettent dans l'avenir, et comme résultant de notre action, ce en fonction de quoi nos décisions doivent être prises. Il n'y a plus de nature intangible ni même modèle établi qui

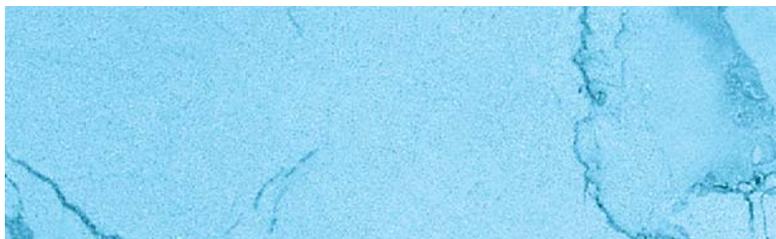
6. Marcel LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*, Paris, PUF, 1977 ; et *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, Paris, Edilig, 1984.

7. Pour une présentation plus complète de la problématique du retour de l'éthique et de son institutionnalisation : Guy BOUR-GEAULT, *Vingt années de recherches en éthique et de débats au Québec : 1976-1996*. Cahiers de recherche éthique, n° 20, Montréal, Fides, 1997.

puisse nous guider. Enfin, compte tenu toujours des nouveaux pouvoirs qui sont désormais les nôtres, nos actions peuvent entraîner des changements majeurs dans nos vies, touchant à la limite tous les humains et éventuellement irréversibles pour les individus, pour les collectivités et même pour l'humanité prise globalement. Notre avenir, avec celui du monde, étant dès lors entre nos mains, livré à notre responsabilité, l'éthique devait se faire interrogation permanente et, entrant résolument dans l'ordre politique compte tenu de la nature des enjeux, débat. Quelle humanité voulons-nous être demain ? Qui en décidera ? Qui en décide déjà ? Et comment ? Il n'est pas étonnant que les mots-clés de l'éthique aient été au cours des trente dernières années : interrogation, discussion et débat, responsabilité.

D'autre part, et en contradiction avec ce premier mouvement, une seconde tendance devait bientôt s'imposer à l'observateur attentif : celle d'un retour à une morale du devoir, dans le glissement d'une éthique

de la responsabilité à un appel à la responsabilisation (des autres) accompagné d'une institutionnalisation de l'éthique vidant celle-ci de sa dynamique interrogative pour lui faire jouer divers rôles de régulation et de contrôle ou, à l'autre extrémité du spectre, d'alibi, voire de simple caution de ce qui a cours. Compte tenu de l'importance des enjeux, il fallait donner corps à l'éthique et l'inscrire dans les politiques, dans les institutions, dans les pratiques. On l'a fait en multipliant les codes et les directives, en créant des commissions et des comités... et en instrumentant ainsi l'éthique. Mais une éthique instrumentalisée ne risque-t-elle pas de devenir elle-même instrumentale ? Et une éthique-instrument (instrument de contrôle et de gestion) est-elle encore une éthique ? En outre, l'éthique institutionnalisée ayant désormais ses lieux propres et ses experts, ne risque-t-elle pas de "déresponsabiliser" et de servir d'alibi, rendant en quelque sorte inutiles la délibération de la conscience et le débat public ? Puisque d'autres, des spécialistes mandatés pour ce faire, s'en occupent...



SCHEMA D'ENSEMBLE DE L'EVOLUTION SOCIALE

D'une morale de la loi à une éthique de la responsabilité

	Société traditionnelle	Société industrielle	Société postindustrielle
IDEOLOGIES	ordre, vérité, loi, tradition ⇒ soumission et obéissance	liberté individuelle, progrès, croissance ⇒ créativité et libre entreprise	limites (monde fini) et interdépendances ⇒ responsabilité et solidarité
ORGANISATION POLITIQUE	père, roi tout-puissant	experts spécialisés	partenariats divers trans-frontières
STRUCTURE SOCIALE	famille et atelier	ville et usines + services spécialisés	monde et quartier + solidarités différenciées
ORGANISATION ECONOMIQUE	agriculture-artisanat de subsistance (secteur primaire)	transformation, échange, commerce (secteur secondaire)	services (secteur tertiaire), production mondialisée et internationalisation du commerce

3 - JALONS POUR UNE ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT DE FORMATION

Le métier d'accompagnement de formation est un métier fort ancien - il suffira d'évoquer ici l'esclave pédagogue accompagnant le disciple chez le maître - constamment renouvelé au cours des siècles. Aujourd'hui, dans une économie et dans une société du savoir, l'importance précisément du savoir et des savoirs entraînant celle de l'apprentissage sous diverses formes, se multiplient les lieux et les activités de formation et d'apprentissage. Ce qui pose la question de la qualité

et des qualifications des agents de formation. Ce qui entraîne du même coup le mouvement de professionnalisation de ceux et celles qui travaillent dans le vaste chantier de la formation et le souci d'une éthique professionnelle.

Les grands repères des éthiques professionnelles renvoient à quelques mots-clés : compétence (et maintien de la compétence), respect des personnes et de leur autonomie (dans la relation professionnelle), justice, responsabilité. Ces repères et ces mots me serviront de cadre pour la présentation de quelques jalons pour une éthique profes-

sionnelle de la formation et plus spécifiquement de l'accompagnement de formation.

a - Compétence

Qu'est-ce qui fait la compétence d'un formateur/d'une formatrice ? D'une personne qui "accompagne" une autre personne, cette dernière étant en formation, se formant ? Il n'est pas facile de répondre à cette question de façon tant soit peu rigoureuse, et je ne m'y emploierai pas ici. Je me contenterai de dire - de rappeler - que cette compétence est multiple et étonnamment diversifiée ; qu'elle doit être constamment "revue" et mise à jour ; qu'elle inclut la conscience et la reconnaissance de ses limites et qu'elle sait dès lors accepter la confrontation, la mise en question et la pertinence, voire la nécessité d'autres apports complémentaires. Toute compétence réelle est compétence limitée et cette limitation doit être lucidement et loyalement reconnue. Sans quoi, prétendant à l'omniscience en même temps qu'à l'omnipotence, on se fait gourou, au plus grand dam des personnes qu'on prétend accompagner et qu'on assujettit. Sans pousser plus avant la réflexion sur ce point, je dirai simplement l'importance des échanges entre pairs, échanges dans lesquels on recherche moins les consensus que la discussion rigoureuse, ce que j'appellerai plus haut la confrontation lucide et loyale.

b - Respect des personnes et promotion de leur autonomie - la relation professionnelle d'accompagnement de formation

Comme toute relation professionnelle, la relation de formation et plus spécifiquement la relation d'accompagnement de for-

mation, est une relation entre des personnes, mettant en cause les personnes et leur affectivité⁸. Heureusement : en formation, nous avons besoin de tels rapports interpersonnels qui défient les gadgets et leurs promesses non tenues. Avec les risques inhérents de dérive par rapport à l'objectif même de la relation instaurée. Il me paraît capital de ne pas chercher à se leurrer soi-même en même temps que les autres à ce sujet. Des liens affectifs non reconnus, non avoués - et donc non assumés, à tout le moins mal assumés - joueront au détriment des personnes que nous prétendons aider, et de nous-mêmes. Je n'ai pas ici, pas plus qu'ailleurs, de recette "éthique" à proposer. Je dirai toutefois l'importance, à mon sens, de la lucidité (sans donner dans la culpabilité) et de l'aveu loyal : à soi, bien sûr, devant le miroir, mais aussi à d'autres, à quelqu'un d'autre (ami, conjoint, pair).

Relation entre des personnes, la relation d'accompagnement de formation est en même temps et doit demeurer une relation professionnelle, faite de distance en même temps que de proximité. Une des caractéristiques de toutes les relations professionnelles, c'est que la responsabilité de leur qualité propre incombe d'abord et avant tout au professionnel. Pour le dire en d'autres mots, les personnes qui recourent aux services et à l'aide d'un professionnel ont droit à l'erreur ;

8. Avec Claude LAMOTHE, j'ai discuté de cette question de l'affectivité dans la relation éducative, sous le titre "*Du souci de plaire à la manipulation*", dans une contribution à l'ouvrage collectif, sous la direction de Clermont GAUTHIER et Denis JEFFREY, *Enseigner et séduire*, Québec, les Presses de l'Université Laval, 1999, pages 93-104.

il arrive souvent que ces personnes soient en situation de fragilité et de difficulté précisément à y voir clair. Le professionnel, qui s'inscrit en tant que professionnel dans la relation d'aide, assume la responsabilité d'instaurer et de maintenir la relation orientée vers le but visé - dans le cas présent la formation (ou le bilan de compétences, mais il s'agit là d'un temps de formation).

Le propre d'une relation éducative ou de formation, c'est précisément de contribuer au plein déploiement de la dynamique de formation. C'est dire que la qualité de la relation professionnelle de formation ou d'accompagnement de formation est mesurée par là. Elle doit dès lors, comme toutes les relations professionnelles, respecter les personnes : leur dignité, leurs droits, leur autonomie ; elle doit contribuer à la promotion de l'autonomie personnelle, de la capacité de décider de l'orientation de sa vie et de prendre en charge ce qui s'ensuit - ce que veut précisément désigner la notion d'*empowerment*. La qualité de la relation professionnelle d'accompagnement de formation sera mesurée par là.

À cet égard, pour stimuler l'interrogation et la réflexion, et pour baliser peut-être une discussion à venir, je reviendrai à mes trilogies antérieurement présentées et notamment à celle inspirée de Marcel Lesne considérant les personnes en formation en tant qu'objets, sujets ou agents de leur formation : sur quels modes nos interventions d'accompagnement de formation sont-elles vécues ? Avec quelles prépositions se déclinent-elles ? S'agit-il d'interventions "sur", "pour" ou "avec" les personnes en formation ?

La relation professionnelle d'accompagnement de formation prend place, concrètement, dans des institutions qui ont des règles et dans une société qui elle aussi a ses règles, visant des objectifs et renvoyant à des valeurs qui ne sont pas nécessairement les nôtres. Pour assurer la qualité de la relation professionnelle instaurée, nous devons agir sur le plan institutionnel et nous engager aussi sur le plan social. J'y reviendrai brièvement en conclusion.

c - Justice

Au chapitre de la justice ou de l'équité, je me contenterai encore une fois, et de façon plus sommaire encore, de poser quelques jalons en vue d'une discussion à poursuivre :

- Quelle est la part des personnes que nous avons mandat d'accompagner dans la distribution de la richesse collective ? - question d'éthique de société.
- Quelle place ont-elles dans les institutions auxquelles nous sommes rattachés et auxquelles, comme on dit parfois, nous appartenons ? - question d'éthique institutionnelle.
- Quel équilibre et quelle distribution faisons-nous de notre temps, de notre attention, de nos énergies, etc. entre les personnes que nous accompagnons ?
- Sur quelle base se fait cette distribution : en fonction des besoins des personnes ou de nos goûts et de nos affinités, de nos intérêts ? Ceux et celles qui ont "plus" reçoivent-ils plus encore que les autres ? - questions relevant de l'éthique professionnelle.

d - Responsabilité

Thomas S. Kuhn a bien mis en lumière, il y

a quelques années, l'importance des paradigmes et des changements de paradigmes dans la recherche scientifique. Certains concepts jouent à proprement parler le rôle de concepts-clés - ou de paradigmes - en donnant accès, à une époque donnée, à un nouveau royaume du savoir, puis en permettant d'intégrer en une théorie cohérente les connaissances anciennes et nouvelles. Et aussi, s'agissant d'éthique, de poser question et de baliser les comportements jusqu'à ce que les phénomènes observés, jusqu'à ce que la vie échappent à l'emprise des savoirs acquis et des repères devenus usuels. Les anciens paradigmes, détrônés, seront alors remplacés par de nouveaux, dans la quête toujours inachevée qu'est la recherche scientifique⁹. Il en va de même pour l'éthique, qui évolue et remet inlassablement en cause les morales établies.

L'Occident chrétien a longtemps pu rallier pratiquement tout le monde dans la reconnaissance d'un ordre naturel originant d'un plan divin et imposant ses exigences immuables à la conscience intime des personnes comme aux comportements tant individuels que collectifs ; l'ordre naturel et la loi naturelle furent alors les références privilégiées de morales rigoureusement codifiées et qui faisaient d'abord appel à la soumission et à la conformité. Cet ordre dit naturel fut durement secoué lorsque les développements scientifiques et technologiques permirent de faire l'ordre du monde au lieu de s'y soumettre ; projets, croissance, développement et progrès devinrent les nouveaux paradigmes d'une éthique et de morales libérales soucieuses de droits et

de liberté(s), s'inscrivant assez aisément dans la logique d'une rationalité scientifique et technologique, puis d'une rationalité économique hégémonique qui devait finalement s'avérer réductrice, tout aussi totalitaire que celle de l'ordre ancien. Depuis quelques années, l'avenir personnel, dans un monde marqué par le développement technologique et façonné par lui, apparaît à la fois comme livré à notre responsabilité¹⁰ et comme nécessairement lié au devenir collectif sur une planète dont l'appartenance cosmique commence seulement d'être explorée. Cela aussi, et non les seules forces du marché, est facteur et agent de la dynamique présente de mondialisation. Une nouvelle éthique est en gestation dans ce contexte ; la responsabilité y joue le rôle de nouveau paradigme¹¹. Il y est fait appel à l'exercice d'une responsabilité qui ne peut être désormais que partagée. Nous sommes loin apparemment de l'éthique professionnelle de l'accompagnement de formation.

L'éthique de la responsabilité trouve ses modèles ou ses référents privilégiés, selon

9. Thomas S. KUHN, *La structure des révolutions scientifiques*, Chicago, Un. of Chicago Press, 1962 et 1970 ; pour l'édition française, Paris, Flammarion, 1983.

10. Voir tableau supra. Les développements qui suivent sur l'éthique de la responsabilité empruntent librement au texte "*Une éthique de la responsabilité : perspective, repères, jalons*", publié il y a plus de dix ans dans un ouvrage collectif intitulé *Des enjeux éthiques pour demain* (Coll. les Cahiers de recherche éthique, n°14), Montréal, Fides, 1990, pages 99-118 ; et à un livre plus récent : *Eloge de l'incertitude*, Montréal, Bellarmin, 1999, pages 121 et suivantes.

11. Hans JONAS, "Technology and Responsibility", dans *Social Research* 40 (1973), 31-54 ; et surtout *Le Principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Trad. par Jean Greisch, Paris, Ed. du Cerf, 1991. - Voir aussi Guy Bourgeault, "La responsabilité comme paradigme éthique, ou l'émergence d'une éthique nouvelle", in *Actualiser la morale*, Paris, Ed. du Cerf, 1991, pp. 69-96.

Hans Jonas, dans l'expérience fort ancienne, bien qu'elle puisse prendre aujourd'hui des colorations nouvelles, du parent ; et dans celle, ancienne également, de l'homme d'État. Dans ces deux expériences, la responsabilité est engagée envers les autres, et pour le futur, en dépit de son imprévisibilité. En dépit, donc, des incertitudes qui entoureront tant les décisions que les actions. En décidant de mettre au monde un enfant, les parents s'engagent à faire en sorte qu'il puisse accéder à l'autonomie de l'adulte et, affranchi, participer de plein droit à la vie de sa communauté. De même, l'expérience de l'homme d'État est celle d'une responsabilité touchant l'avenir des autres réunis avec lui dans une collectivité donnée, responsabilité directement assumée dans la décision présente engageant l'avenir, malgré son imprévisibilité et en dépit, donc, de l'incertitude.

Il n'en va pas autrement en formation et en accompagnement de formation. Que savons-nous, que pouvons-nous entrevoir même de ce qui se passe réellement dans l'expérience d'apprentissage de la personne en formation ? Quelles sont les voies et quelles seront les conséquences de son cheminement de formation ? Néanmoins, nous intervenons, et nous le faisons pour aider. Sans savoir, sans pouvoir prévoir ce qui adviendra. Notre intervention peut-elle alors être placée sous le signe de la responsabilité ? En réalité, incertitude, risque et responsabilité forment une chaîne de complexes pluralités : pluralité des incertitudes, en amont de l'action mais touchant ses conséquences éventuelles, entourant la

décision ; pluralité des risques, qui n'apparaîtront qu'en aval de l'action et qu'il faudrait prendre en compte dans une décision responsable ; pluralité des responsabilités des partenaires divers, et à tous les moments du processus, de la décision d'agir jusqu'à l'évaluation des effets de l'action. Comment peut-on concilier incertitude et responsabilité ?

La décision prudente et l'action responsable tiennent, semble-t-il, à la possibilité de connaître à l'avance tous les effets néfastes possibles et à la possibilité de les contrer, ou à tout le moins d'y remédier après coup. Les voies classiques de la prudence sont celles de la prévision d'une part, puis de la prévoyance. Si arrive l'accident, la justice prend la relève, obligeant à la réparation et imposant la sanction. Mais il peut arriver qu'il n'y ait pas de réparation possible. Comment "réparer" les torts causés par la bombe lancée sur Hiroshima ? À une autre échelle, et revenant à l'éthique de l'accompagnement de formation, nous connaissons une semblable incapacité à réparer les conséquences d'un cheminement de formation qui conduirait à l'impasse, voire à la catastrophe.

Si la responsabilité ne peut s'exercer après coup pour corriger ou pallier les conséquences de l'action, elle exige dès le départ, précédant l'action, la prudence de la décision. La connaissance antérieure à l'action paraît dès lors décisive. "En cas de doute, dit l'adage d'une prudence ancienne, abstiens-toi". Mais si l'incertitude est partout présente, s'il n'est pas de connaissance qui ne soit marquée par

l'ignorance ou par l'inconnaissance, nous sommes alors condamnés à l'inaction. Non. Il faut remettre en question, pour prendre en compte la vie, le rapport d'antécédence ou de priorité de la connaissance par rapport à l'action présenté parfois comme allant de soi. L'action est elle-même source de connaissances et certaines choses n'apparaîtront que dans l'action. C'est lorsqu'apparaîtront les signes "avant-coureurs" des premières manifestations, qu'il sera possible de prendre les mesures requises pour corriger la trajectoire. Pas avant.

Cela dit, la prudence responsable exige que soient poussés le plus loin possible, dans la prise de décision et donc avant l'action, l'enquête, l'effort de prévision, même si nous savons que nous ne pourrons tout prévoir. Il nous faut de plus, prenant acte de ce que nous savons, prendre en compte l'inconnu et l'imprévu, le risque : prévoir l'imprévisible ! Qu'est-ce à dire ? Prévoir l'imprévisible, c'est d'abord maintenir ouvertes des alternatives. C'est également mettre en oeuvre une démarche permanente et des processus de recherche de l'erreur et de la faille, et demeurer à l'écoute d'éventuels signaux. Pour qu'il soit possible de colmater la brèche, ou de corriger le tir. En recourant, au besoin, à l'une des alternatives laissées ouvertes. Avant qu'il ne soit trop tard. Prudente, la responsabilité ne condamne pas à l'inaction ; elle se fait veille et vigilance. Elle bouleverse nos habitudes : notre propension à la défense de ce que nous avons fait, par exemple, pour inviter à accueillir le point

de vue différent, la question - l'alternative, précisément, qui nous permet de sortir de l'enfermement dans le pareil au même.

La responsabilité professionnelle qui est la nôtre comme formateur/formatrice ou comme responsable de formation ou en tant qu'accompagnant des personnes en formation existe donc et est appelée à s'exercer en amont des pratiques ou avant l'intervention - dans la prise de décision, bien sûr, mais aussi dans une constante mise à jour de sa compétence, et dans la participation à l'établissement ou à la correction des conditions de l'intervention ; au cœur des pratiques et des interventions - et je renverrai ici à mes propos antérieurs touchant la relation de formation ou d'accompagnement de formation et sa qualité en aval des pratiques ou des interventions - ne serait-ce qu'à travers les leçons données par les expériences moins heureuses.

En outre, parce qu'elle s'inscrit le plus souvent dans une institution et parce qu'elle porte sur des interventions pour lesquelles nous avons reçu mandat, cette responsabilité professionnelle est nécessairement partagée. Mais la responsabilité de tous ne risque-t-elle pas de n'être en fait la responsabilité de personne ? Si "*cela n'est pas écrit sur mon rôle*", disait l'astucieux serviteur de Molière pour se défilier... La responsabilité partagée : paravent de l'irresponsabilité ?

Je réfléchissais un jour sur l'évitement de la responsabilité, en préparation d'un séminaire sur le thème de la responsabilité, lorsqu'un petit-fils, quatre ans tout juste, ayant commis une bévue finalement anodine,

enfila : "C'est pas grave... Je l'ai pas fait exprès... ". A quatre ans, cela fait sourire, mais quand on reprend les mêmes refrains à quarante ans...

Pour clore cette section consacrée à la présentation de quelques jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation, je reviens à mes questions-repères de départ : de quel droit est-ce que j'interviens dans la vie de quelqu'un d'autre... ? Mais de quel droit est-ce que je refuserais d'intervenir et de partager... ? Alors, comment puis-je intervenir sans détourner ni asservir ? En donnant les moyens de résister à mon influence éventuellement induite ou perçue comme telle, ai-je dit plus haut. J'ajouterai maintenant, explicitant ce propos : en mettant constamment à jour ma compétence, en gardant le cap sur le but de la relation d'accompagnement, en respectant l'autonomie de la personne accompagnée et en travaillant au développement de sa capacité d'autonomie, en demeurant ouvert à l'alternative...

Et encore : en étant conscient du caractère provisoire de la relation instaurée. "Il est bon pour vous que je m'en aille", disait jadis un maître connu et reconnu à ses disciples. Le départ du maître et l'effacement de celui ou celle qui accompagne sont requis pour que la personne qu'on a accompagnée, devenue son propre maître ou son propre guide, poursuive sa route - la sienne, pas la nôtre.

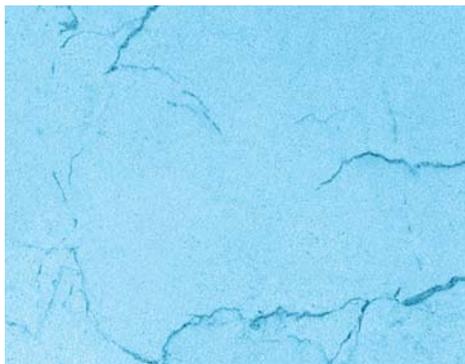
En guise de conclusion...

Mais sans conclure vraiment, en invitant plutôt à poursuivre la réflexion et le débat,

je rappellerai que l'éthique professionnelle de la formation ou de l'accompagnement de formation, avec ses exigences propres, est inévitablement en rapport de tension - à la fois de complémentarité et d'opposition, voire de contradiction - avec l'éthique personnelle (et avec les valeurs qui orientent la vie personnelle) ; avec l'éthique (officielle et écrite, mais surtout inscrite, non écrite, dans ce qui constitue une culture organisationnelle) de l'institution à laquelle on est rattaché ; avec l'éthique de la société dans laquelle prennent place nos actions et toute notre vie.

Deux avenues de réflexion et de débat me paraissent alors s'ouvrir :

- Quelles sont mes adhésions ou mes allégeances, mes solidarités premières ? Comment puis-je articuler entre elles des allégeances multiples (familiales et amicales, professionnelles, institutionnelles, etc.), inconciliables peut-être ?
- Quelle est, au fil de ma pratique professionnelle, la part respectueuse faite à l'adhésion, voire à la soumission au consensus, et à l'affirmation de la dissidence jugée requise ?



QUELLES SONT LES RESSOURCES MOBILISEES POUR ACCOMPAGNER ?

par Maëla PAUL, formatrice au CNAM Pays-de-la-Loire

Voici maintenant près d'une dizaine d'années que l'accompagnement, comme mot et comme chose, a envahi les pratiques professionnelles tous secteurs confondus. Mais qu'est-ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui pour que se pose la question de l'accompagnement ?

En couvrant indistinctement les secteurs professionnels du thérapeutique, du social ou du formatif, l'accompagnement bouscule les frontières et brouille les distinctions conceptuelles. Au sein de chaque fonction, sous le prétexte d'accompagner, chacun se retrouve à exercer une pluralité de tâches pour lesquelles il a quelque peine à découvrir le dénominateur commun. Ainsi accompagner se trouve-t-il régulièrement dans le voisinage d'aider, de conseiller ou de guider, mais est-ce la même posture ? Quel est le champ théorique où peut être pensée cette diversité ?

Le terme *accompagnement* se révèle donc faire partie de ces termes dont la fortune dépasse le langage et qui s'en trouvent cependant modifier des politiques, des usages, des pratiques. Par ailleurs, s'il est une constatation assurée, c'est que ce domaine que nous prétendons explorer comporte de vastes zones vierges. Le seul cadre théorique vaguement interpellé comme référent (celui de la psychologie cli-

nique), loin de faire unanimité, constitue plutôt un cadre "par défaut", révélant un manque qu'il contribue à faire ressentir sans pouvoir y répondre.

En fait, ce qui caractérise l'accompagnement peut être énoncé en quatre points :

1) L'accompagnement appartient à un registre de pratiques humaines qui ne relèvent pas d'une science ou d'une théorie appliquée.

2) Comme il appartient à divers domaines professionnels, on ne peut l'enclôtre dans les limites d'une forme unique : l'accompagnement ne saurait donc être compris en se limitant à son observation au sein d'un secteur socioprofessionnel déterminé.

3) Le sens de l'accompagnement ne peut non plus être totalement déduit des objectifs sociaux qu'il sert via les institutions ni de l'évolution des professions ou des nouvelles techniques.

4) Si vaste que soit le domaine où s'exerce l'accompagnement, sauf à le définir comme "prestation" ou nouveau "service", il ne manifeste pas ouvertement ce qu'il est. Il ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté qui permettrait de le définir. Il apparaît plus ou moins "en creux" immergé dans une pratique qui ne s'est longtemps pas souciée d'explicitation sa nature : il a sûrement été avant d'être...

Enquêter sur l'accompagnement est le poursuivre là où le professionnel le voue normalement au silence ou en parle sur le mode du "cela va de soi".

Cependant lorsque l'on est confronté, sur le terrain, à la pratique de l'accompagnement et que celui-ci sollicite des qualités et des compétences qui ne relèvent d'aucun apprentissage connu comme tel, à quels indices reconnaître qu'une relation d'accompagnement est bien à l'œuvre ? Quelles compétences entrent alors en jeu ?

Si l'accompagnement est davantage une fonction qu'une nouvelle profession, s'il s'agit surtout de penser l'opérativité d'une démarche plus que l'originalité d'une posture, les questions concernant les compétences en exercice restent vives. Or, si accompagner signifie littéralement "*se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui*", deux dimensions apparaissent d'emblée :

- une dimension relationnelle renvoyant à tout ce qui réfère à la présence attentive à autrui, à la sollicitude et au respect de sa personne, à son écoute et au dialogue facilitant l'advenue à lui-même dans sa parole,
- une dimension temporelle qui renvoie à l'idée d'un mouvement ou passage et d'une visée ou projet dans le temps d'une transition.

Autrement dit, on tend à postuler que, si l'on veut percevoir les compétences mises en jeu dans l'accompagnement, on ne gagnerait rien à énumérer ce qui relève exclusivement de l'une (compétences relationnelles) ou de l'autre (compétences liées

au projet) : accompagner impliquerait nécessairement un savoir articuler ces deux composantes.

Mais accompagner sollicite-t-il seulement des compétences relationnelles ou d'élaboration de projet ? On sait par ailleurs que cette relation, pour être accompagnante et jouer le rôle qu'on prétend lui faire tenir socialement, doit nécessairement s'inscrire dans un cadre institutionnel, socialisé et socialisant, renvoyant à d'autres sollicitations.

Par conséquent, si l'on veut penser la compétence à accompagner, il convient de trouver son centre de gravité, qui n'est ni la relation ni le projet, ni une situation à résoudre ou un canevas d'opérations à exercer. C'est à la fois dans la jonction et dans l'écart entre ces différents champs de compétences que devraient pouvoir s'entrevoir et se décrire les compétences spécifiques à accompagner. Ensuite, et seulement ensuite (si l'on se souvient que *méthode* renvoie étymologiquement à l'idée de *chemin*) viendra l'intuition des chemins qui conduisent à ce que l'on peut présumer être le champ de la compétence à accompagner. Et c'est là tout l'intérêt d'une réflexion collective, si l'on veut éviter de réduire l'accompagnement à une prescription ou une prescription, que de frayer de tels chemins.

Comment aborder la question des ressources mobilisées pour accompagner ?

Adjoindre la question de la compétence à celle de l'accompagnement conduit à reposer pour une large part les probléma-

tiques auxquelles sont confrontés les professionnels de l'accompagnement. Que mettre derrière le terme de compétence lorsque l'on se place dans une optique d'accompagnement ? Comment la compétence est-elle mise en jeu, actualisée, développée, voire transformée ?

Nous verrons qu'une large part des cadres conceptuels actuels sont en effet insatisfaisants voire inadéquats pour ancrer une réflexion susceptible de produire des réponses à ces questions.

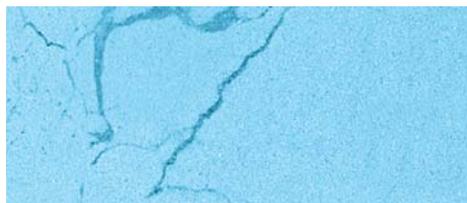
On posera tout d'abord les deux notions, "compétence" et "accompagnement", au regard du contexte social qui constitue le théâtre de leur émergence.

Nous passerons ensuite en revue différentes conceptions et définitions de la compétence, comme autant de lieux qui réinterrogent la nature même de l'accompagnement.

Nous chercherons à éclairer cette réflexion à partir des modèles habituels.

Nous nous interrogerons particulièrement sur les enseignements à tirer du contexte québécois.

De cette polysémie et des différentes interprétations qui en sont faites, nous postulons d'un positionnement. Nous procéderons alors à une relecture de l'accompagnement.



1 - LES TEMPS CHANGENT ET AVEC EUX LES EXIGENCES...

a - L'ancrage social des notions de compétence et d'accompagnement : une question de redéfinition des frontières

Compétence et accompagnement : ces deux notions procèdent-elles du même ancrage social ? Il n'aura échappé à personne qu'une évolution profonde marque ce qu'on appelle l'entrée en crise de la société depuis une trentaine d'années. Le discours sur la compétence signe principalement les années 90, tout comme celui de l'accompagnement. On peut présumer que, si les deux termes connaissent la fortune que l'on sait, c'est qu'ils sont cristalliseurs de préoccupations.

On remarquera tout d'abord que bien des pratiques professionnelles, hier facilement distinguables en termes de pratiques (pratiques de soins, pratiques sociales, pratiques éducatives) se trouvent aujourd'hui confrontées à la nécessité de disposer de catégories mentales plus larges, permettant de mieux penser la complexité des situations auxquelles elles doivent faire face.¹² On constate une tendance sociale générale à la réactualisation de champs de pratiques hier soigneusement séparés, conduisant à explorer l'inter- voire la trans-disciplinarité.

Ce phénomène se lit également dans le renforcement de l'organisation du travail en équipe ou en réseau : plusieurs espaces d'action éducatives sont alors rassemblés

12. CRF - CNAM, *Questions de Recherche en Education*, vol.2, Action et Identité, INRP, 2001.

pour répondre à la spécificité et à la complexité de chaque situation. Cette nouvelle organisation suppose un référent qui, selon les lieux, est différemment nommé, mais assume des fonctions ou rôles de l'accompagnement.

Par-là même, la notion d'accompagnement en couvrant indistinctement pratiquement tous les secteurs socioprofessionnels bouscule non seulement les frontières disciplinaires mais également les catégories conceptuelles. Par ces différentes caractéristiques, elle s'en trouve qualifiée de transversale.

Le champ de la formation n'échappe donc pas à cette déstabilisation et à l'exigence de modifier ses pratiques comme ses cadres de pensée et d'analyse. Ce sont les frontières entre formation et travail qui s'en trouvent fortement réinterrogées. La formation dans ce contexte est conduite à jouer un rôle plus explicite d'adaptation à l'évolution des situations sociales et professionnelles et à répondre à une exigence de cohérence entre ses actions et l'environnement. Pour ce faire, on invente ou renforce de nouveaux apprentissages, comme l'alternance, qui là encore requièrent des fonctions ou rôles, quelles que soient les appellations, quelles que soient les tâches, qui relèvent de l'accompagnement.

Quand on voit que le champ du travail est l'occasion de réflexion, quand on en vient à s'interroger sur les expériences qu'on y mène, que ce soit par l'analyse directe des pratiques ou lors de toutes ces démarches de bilan de compétences ou de validation des acquis, le travail est lui-même support

d'un acte de formation. L'incitation à la mise en représentation et à la formalisation des expériences ouvre un espace réflexif qui est le lieu même du développement de la compétence.

Dans le même temps, ces pratiques réflexives contribuent à la fois aux transformations des pratiques et aux transformations identitaires. Il en résulte que la progression professionnelle et le devenir personnel s'articulent. Là encore, les frontières bougent : hier, les frontières étaient si rigides que nul n'aurait osé imaginer que l'on puisse projeter ensemble ses attentes personnelles et ses attentes professionnelles en un seul et même parcours de vie.

Parallèlement, l'entreprise ne se satisfait plus d'un exécutant. C'est bien à un "praticien réflexif" pour reprendre la formule de Schön, qu'on souhaite maintenant confier les tâches. Elle ne demande plus un savoir et un savoir-faire : elle attend un vouloir-faire qui renvoie non seulement aux idées de mobilisation, investissement, implication, autonomisation ou encore responsabilisation, mais aussi à l'idée d'intentionnalité.

C'est lorsque toute prévisibilité technique et économique disparaît (tel qu'a pu l'affirmer Touraine il y a plus d'une cinquantaine d'années) que surgit le discours de la compétence en termes de savoir-faire individuel. C'est dans cette articulation entre des exigences de l'organisation collective et les réponses individuelles que s'élaborent les discours sur cette "plus-value" apportée par chaque individu, plus-value qui, pour une part, renvoie à l'idée de compétence.

Les notions de compétence et d'accompagnement relèvent donc l'une et l'autre du statut fait à l'individu dans notre société et à une redéfinition des frontières : en d'autres termes, c'est un vaste recadrage des visions et des visées que toute la société (occidentale du moins) est conduite à effectuer - autrement dit : un changement de représentation.

b - L'accompagnement : une nébuleuse

Si nous devons parler de la compétence à accompagner, autant s'assurer tout de suite que nous parlons bien de la même chose, c'est-à-dire de cette fonction apparue dans les années 90, se répandant indifféremment au travers de différents secteurs professionnels, fédérant tout en les distinguant des notions aussi diverses que tutorat et parrainage ou encore coaching et counseling...

Les réflexions qu'elle suscite la pose comme fonction - pourrait-elle être un métier ? - ou comme posture. Elle renvoie régulièrement à des questions métaphysiques du type : pour accompagner, faut-il se mettre derrière ? Devant ? A côté ? "Métaphysiques" parce qu'elle renvoie effectivement à des questions fondamentales : être au-dessus, c'est pas bien vu... être derrière, de quoi j'ai l'air ? Il en résulte qu'on cherche à distinguer l'accompagnement du suivi, du soutien (là, je suis au-dessous) ou de l'aide, moins en termes de relation qualitativement différenciée, de service apporté à autrui, que de positionnement professionnel. La quasi totalité des contributions sur la notion d'accompagnement traduit cette interrogation du professionnel au détriment d'un

questionnement sur le sens de cette fonction au regard de l'accompagné.

Apparaît là une vraie difficulté à raisonner dès lors que la réflexion ne conduit plus à trancher catégoriquement ce que pourrait être *définitivement* l'accompagnement de ce qu'il n'est pas - et un enjeu : celui de trouver sa place, de savoir où se mettre en tant que professionnel dès lors qu'il y a redéfinition des postures, redéfinition qui conduit à se poser finalement la question de la place que *je prends* auprès d'autrui et, en conséquence, celle que je lui laisse. Il y a bien là une redéfinition des places des uns et des autres, un recadrage des situations, un changement des représentations et, naturellement, des cadres mentaux par lesquels on en vient à penser la complexité des situations auxquelles l'accompagnement doit répondre.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la fonction d'accompagnement, apparue dans les textes officiels autour des années 95, questionne la posture du professionnel, jette le trouble sur des tâches que l'on avait soigneusement distinguées, définies, et renvoie à un recadrage des concepts susceptibles d'en étayer et d'en éclairer le sens. On ne peut plus penser aujourd'hui par exemple ce qui relève de l'autonomisation, comme on le pensait il y a 20 ans, comme relevant uniquement du développement de la personne¹³ ou bien de quelques techniques affûtées. Les temps ont changé et, dans une société fortement communica-

13. J.P. BOUTINET, *Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle*, in *Autonomie et Formation au cours de la vie*, coll. ss la dir. de Courtois (B), Prévost (H), éd. Chronique Sociale, 1998, p. 248-255.

tionnelle, la nature même du lien social ne peut être ignorée. Or le lien social est essentiellement un lien de parole¹⁴. C'est pourquoi on ne peut pas penser aujourd'hui une méthodologie de l'accompagnement qui ne vise pas à la fois autonomisation et socialisation.

Accordons-nous au moins un consensus sur le fait que, dans l'accompagnement, la relation est première et que cette relation porte au moins 5 caractéristiques :

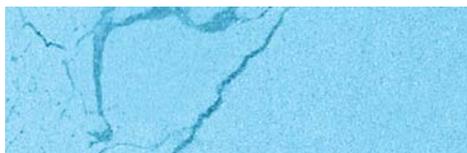
1) elle est asymétrique : elle met en présence au moins deux personnes "d'inégales puissances".

2) contractualisée : elle associe ces personnes sur la base d'une visée commune - le contrat étant l'opération par laquelle une disparité de forme est compensée par une parité de fond.

3) elle est circonstancielle : la relation d'accompagnement est due à un contexte, à une situation ou à la traversée d'une période particulière. En conséquence, elle est :

4) temporaire : elle ne dure qu'un temps, elle a un début et une fin,

5) elle est enfin co-mobilisatrice : si elle vise fondamentalement à soutenir, guider ou conduire une personne dans sa progression, et s'il s'agit bien de *se joindre à quelqu'un / pour aller où il va / en même temps que lui*, elle sollicite donc, de part et d'autre, de s'inscrire dans un mouvement.



2 - LA COMPÉTENCE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

a - Définition : un flottement sémantique

A ce jour il n'existe pas de définition unique du terme "compétence". Il désigne tantôt des "ensembles stabilisés de savoirs" (pour Montmollin), tantôt "une disposition à agir" (pour Minvielle et Vicquin). Elle correspond à une combinatoire de savoirs / savoir-faire / savoir-être (pour le ROME, Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois) ou de connaissances et de qualités (pour d'autres).

On voit donc apparaître plusieurs tendances :

- celle qui met l'accent sur la pluralité et celle qui évoque la compétence au singulier,
- celle qui souligne le caractère stabilisé, acquis, la capitalisation de ces ensembles et celle qui insiste sur l'idée de mobilisation : il n'y aurait compétence que remise en jeu, en situation, dans l'action,
- celle qui décrit ces ensembles comme étant plus ou moins décomposables et celle qui insiste sur l'idée de combinatoire.

Il semble qu'on ne puisse opter pour une définition de la compétence qui écarterait radicalement l'un ou l'autre de ces aspects, quitte à devoir assumer une certaine tension paradoxale. Mais pour autant, mettre l'accent sur l'aspect décomposable ou sur la combinatoire ne relève, on l'aura deviné, ni de la même opération ni de la même finalité.

14. J.F. LYOTARD, 1979, *La Condition Post-Moderne*, éd de Minuit, 1979.

Décomposer relève de l'analyse, combiner de la synthèse. L'analyse dissocie un mouvement complexe afin d'en montrer les éléments observables - qu'elle rend ainsi évaluables. La synthèse, en combinant les éléments, tend à montrer à l'inverse une combinaison dynamique, un arrangement déterminé par un choix, organisé en fonction d'un but, mobilisé par une intention. Dans le premier cas, il n'est pas sûr qu'on n'évacue pas, plus ou moins radicalement, le sujet de l'action, sujet caractérisé par une intentionnalité. Il n'est donc pas sûr que l'on parvienne à la même réflexion, en ce qui concerne l'accompagnement, si l'on choisit l'une plutôt que l'autre de ces options.

Par ailleurs, on ne peut ignorer la relation que la notion de compétence entretient avec celle de compétitivité, d'efficacité, de performance : par-là même, elle s'en trouve symboliser l'action *réussie*. Est-ce qu'une action doit tout son sens au seul fait d'être "réussie" ? Est-ce que justement on n'évacue pas ainsi la notion même de sens, d'"agir sensé" - et donc la question du sujet ? Et qu'est-ce qu'un accompagnement "réussi" ?

De même, entre la "disposition à agir" et la "mobilisation des ressources", est-on sur le même registre ? Si la disposition renvoie à un certain "état d'esprit", plus ou moins naturel, la mobilisation au contraire relève d'une opération intentionnelle qui porte la marque d'une volonté, d'un vouloir agir. Si on rapporte ces deux représentations à l'accompagnement, on sait effectivement que tout ce qui relève du relationnel proprement dit

est censé, pour certains, relever plus ou moins d'un talent personnel alors que d'autres investissent dans des techniques qui seraient susceptibles de les rendre "relationnellement" efficaces...

Il existe par contre une sorte de consensus sur le lien qu'entretient la notion de compétence avec l'action et si, pour Le Boterf, elle est avant tout un "savoir agir reconnu", l'action dont il est question est portée sur le devant de la scène sociale pour y être reconnue et validée. C'est bien dans ce registre d'une reconnaissance et d'une validation de la fonction d'accompagnement que se pose la question de ses compétences.

"La" ou "les" compétence(s) ? On se fiera à Zarifian (1997) pour opérer cette distinction : pour lui, les compétences (au pluriel) désignent les ressources elles-mêmes dont la compétence (au singulier) assure la mobilisation : "la compétence est donc une attitude sociale nouvelle, un engagement qui vient de l'individu".

Malgré le flottement sémantique qui entoure la notion de compétence, il existe une sorte de consensus autour de quelques caractéristiques :

- elle renvoie à des éléments constitutifs,
- elle est contingente : dépendante d'un contexte,
- elle est finalisée : mise en œuvre intentionnalisées de ressources - ce qui nuance la notion de réussite,
- la compétence réfère moins à l'idée d'un potentiel qui serait latent, en attente de développement ou d'opportunité qu'à l'idée de mobilisation,

- les compétences qui participent de cette mobilisation doivent, pour être reconnues comme telles, être validées socialement.

b - Les modèles habituels d'identification de la compétence

Voyons comment on procède habituellement pour identifier les compétences d'une activité.

Deux approches peuvent être distinguées¹⁵:

- l'une centre l'observation sur la personne, ses comportements, ses qualités, ses valeurs : la compétence résulte alors de la mise en œuvre de caractéristiques personnelles, de comportements tels que initiative, créativité, empathie, contrôle, confiance en soi, sollicitude...

- l'autre est centrée sur l'analyse de l'activité professionnelle : la compétence doit alors s'articuler sur l'individu en situation professionnelle en référence à un poste de travail.

Il y a presque autant de types de catégorisation que de définitions :

- certains opèrent des distinctions entre compétences dures (capacités techniques...) et compétences molles (sensibilité aux autres...),

- d'autres, entre les compétences fondamentales par lesquelles se trouve caractérisée une activité et les compétences périphériques,

- d'autres, entre savoirs théoriques, procéduraux et savoir-faire (Malglave).

Les différentes pratiques de catégorisation se déclinent en fonction des champs d'application, on peut imaginer que tout reste à inventer en ce qui concerne l'accompagnement.

Par ailleurs, tout référentiel établi présente une série d'actes observables renvoyant à un ensemble de capacités. Dès qu'émerge la question des compétences, on en vient à poser quatre types de questionnement :

- de quoi la personne doit-elle être capable ?

- quels sont les moyens dont elle doit disposer et qu'elle doit savoir utiliser ?

- quelles actions doit-elle mettre en œuvre ?

- quels sont les indicateurs d'évaluation qui en résultent ?

Ce qu'on appelle un "référentiel-emploi" balise les fonctions qui donnent sens à un emploi et les décompose en activités et en tâches dans un contexte bien défini (champ d'application).

Dans le cadre d'une analyse du travail, on conçoit, pour définir les compétences correspondantes, de décrire les tâches qu'elle exige. Si on aboutit à l'identification de comportements observables, c'est bien, premièrement, dans une perspective d'efficacité, et ensuite parce qu'ils sont ainsi évaluables. Mais réduire la fonction d'accompagnement à ce qui est observable, prévu et souhaitable, n'est-ce pas se donner toutes les chances d'occulter les effets de la relation ?¹⁶ C'est encore au nom de l'observable, comme le souligne Bernard Rey¹⁷, qu'on évacue, en même

15. A. BARKATOOLAH, *Valider les Acquis et les Compétences en Entreprise*, Insep Consulting, 2000.

16. G. CHAPPAZ, coll., *Accompagnement et Formation*, Actes de l'Université d'été 1997, Université de Provence, éd. CNDP/CRDP, 1998, 249 p.

17. B. REY, *Les Compétences Transversales en Question*, ESF, 1996.

temps que l'implicite, tout ce qui est lié à la pensée du sujet. La compétence s'en trouve ici décrite comme comportement prescrit, comme réponse attendue, en conformité avec une situation décrite - et non comme acte finalisé. Par ailleurs, décomposer peut se faire à l'infini (ou presque) mais au terme de l'analyse, et même si on a identifié des microexpertises (comme, par exemple, savoir tenir un crayon entre ses doigts pour écrire, savoir qui a certes requis toute mon attention lorsque j'avais 3-4 ans), de quel sens sont porteuses ces micro-expertises ? Ce n'est donc qu'en considérant la compétence doublement liée à une action intentionnalisée qui est le fait d'un individu et à un but socialement identifiable qu'on réintroduit le sujet cognitif, le sujet en tant que personne.

c - Les enseignements du contexte québécois

Pour Yves Saint-Arnaud¹⁸, deux groupes de compétences sont en jeu dès lors qu'il s'agit d'intervenir en relations humaines : les compétences disciplinaires et les compétences relationnelles.

Les premières (disciplinaires) concernent le savoir accumulé dans le champ des sciences humaines sur les situations. Les secondes (relationnelles) se rapportent au savoir-faire qui permet d'établir une relation de travail efficace. Il importe de souligner, dans ce contexte de réflexion, premièrement, qu'en psychologie des relations humaines, les compétences relationnelles sont prioritaires sur les compétences disciplinaires : d'où cette perception d'une mise

en retrait du professionnel ; deuxièmement, que les compétences relationnelles, jusqu'à récemment, étaient censées relever de l'art ou d'un talent personnel : aujourd'hui ces compétences font partie d'un champ scientifique appelé "science action", courant issu de Kurt Lewin, Argyris, Schön...

Pour Saint-Arnaud, la mise en jeu de ces deux types de compétences relève de deux fonctions :

- les compétences disciplinaires relèvent de la suppléance,
- les compétences relationnelles de l'assistance.

Ces fonctions de suppléance et d'assistance doivent bien sûr être comprises dans le contexte de la réflexion que Saint-Arnaud développe mais lui-même rappelle que, selon *Le Petit Robert*, *suppléer* signifie "*apporter ce qu'il faut pour remplacer ou pour fournir (ce qui manque)*" et *assister* signifie "*seconder quelqu'un dans ses fonctions, dans sa tâche*". Si l'efficacité d'une intervention est due à l'équilibre de ces deux fonctions, l'expérience a montré, souligne-t-il, que cette efficacité est directement liée à la fonction d'assistance, c'est-à-dire à la capacité à accueillir toute information qui relève de ce qu'il appelle "le système client". On aura été attentif au fait qu'assister est "*seconder quelqu'un dans ses fonctions, dans sa tâche*". Cette idée que l'autre, l'accompagné, puisse avoir une fonction ou une tâche n'est pas inclus nécessairement, on en conviendra, dans la représentation que l'on se fait habituelle-

18. Y. SAINT-ARNAUD, *Le Changement Assisté - Compétences pour intervenir en Relations Humaines*, éd. Gaëtan Morin, 1999.

ment de l'accompagnement. La suppléance met donc en jeu les compétences disciplinaires de l'intervenant, compétences qui lui permettent d'exercer une expertise pour apporter ce qu'il faut, c'est-à-dire gérer le processus d'intervention. L'assistance met en jeu les compétences relationnelles par lesquelles il aide le "système client" à utiliser et développer ses propres ressources.

La mise en jeu de ces compétences compose ainsi quatre domaines de compétences. Le premier domaine renvoie à trois compétences : 1. Evaluer, 2. Orienter, 3. Habilitier, mais l'expertise sur le contenu n'étant pas une fin en soi, elle suppose un deuxième ensemble de compétences pour intervenir efficacement : les compétences relationnelles qui consistent à 4. recueillir, 5. Valider, 6. Adapter. Ces deux domaines renvoient à la notion d'intervenant expert (domaine 1) et à celle d'intervenant *facilitateur* (domaine 2).

Le troisième domaine est également celui de compétences relationnelles : 7. Structurer, 8. Encadrer, 9. Instrumenter. Elles permettent de gérer efficacement un processus d'intervention. Cependant l'expertise de l'intervenant portant moins sur le contenu des situations que sur les processus de changement, ces compétences ont pour but d'aider l'interlocuteur à utiliser ses propres ressources. Par ailleurs, dans une perspective de gestion coopérante, la visée de tout intervenant est de fournir à l'interlocuteur l'occasion de développer de nouvelles ressources qui l'aident non seulement à atteindre son objectif de changement mais lui permettent de procéder à d'autres

changements. Les compétences : 10. Déployer, 11. Amplifier, 12. Optimiser, qui constituent le quatrième domaine, répondent à cette visée.

Ce modèle ne vise donc pas seulement l'efficacité. Tous les modèles d'intervention en relations humaines exigent en effet de restructurer la relation pour que le but proposé devienne un but commun. Cette nouvelle structure (qui constitue la force du modèle dit de Sherbrooke) est dite *structure de coopération* : elle suppose que le but visé ne pourra être atteint que par la mise en commun de ressources, les deux interlocuteurs étant l'un et l'autre actifs, et la part de responsabilité qui revient à chacun étant clairement définie. Il va de soi que la coopération n'étant jamais établie au départ d'une relation, il appartient à l'intervenant de transformer la structure initiale dite de *service* ou de *pression*, en structure de *coopération*.

Pour sa part, l'intervenant doit trouver et proposer les moyens d'atteindre les buts fixés en faisant appel à une pluralité méthodologique, c'est-à-dire à une polyvalence. Ce passage de la polyvalence à la polyfonctionnalité est encore l'un des traits caractéristiques de la mutation professionnelle actuelle. L'intervention en relations humaines conduit donc à maîtriser plusieurs fonctions ou rôles, chacun renvoyant à des contenus disciplinaires. A chaque fonction exercée correspond un rôle et des compétences.

Enfin, les travaux récents de deux auteures québécoises, Louise Lafortune et Colette Deaudelin, développent l'idée que "le rôle

d'expert généralement attribué" à la personne accompagnatrice devrait se transformer en un rôle de "guide" : la personne accompagnatrice, comme le souligne de Vecchi, n'est pas "une personne qui sait, mais plutôt quelqu'un qui cherche". Si accompagner est chercher ensemble, c'est donc accepter une certaine prise de risques. La mise en œuvre de cette fonction de recherche, de réflexion requiert le développement d'une double attitude : l'une concerne l'individu lui-même, la seconde le praticien. Double attitude ainsi définie :

- *l'individu métacognitif* est celui qui sait porter un regard réflexif sur sa propre démarche, sur les processus mentaux mis en œuvre, conduisant à une connaissance de lui-même, à une capacité à s'auto-évaluer et s'interroger,

- *le praticien réflexif* désigne la personne qui se montre capable d'analyser ses pratiques, d'en examiner l'efficacité, d'adapter ou de créer ses propres modèles et stratégies.

Il est probable que c'est dans cette direction que l'on trouvera désormais le plus d'inspiration pour penser la compétence à accompagner. Cette réflexion, conduite à cet endroit, permettrait de rouvrir et d'articuler des concepts qu'un questionnement sur l'accompagnement ne peut éviter tels que la relation d'apprentissage¹⁹ et la notion de transmission.

Soulignons pour conclure que cette présentation succincte de modèles québécois nous invite à réfléchir autrement la notion d'efficacité. Elle est certes fortement induite par l'idée de performance et de rentabilité mais l'éva-

luer, n'est-ce pas éviter de se poser la question des effets que l'on produit sur l'autre et dans l'environnement ? Dès lors que l'on travaille en relations humaines, n'y a-t-il pas nécessité (voire urgence) à faire sienne cette devise de la tradition hippocratique : *"premièrement ne pas nuire"*, à laquelle s'ajouterait le *"connais-toi toi-même"* socratique ?

On pressent que l'identification des compétences est fortement tributaire de la question que l'on se pose : s'agit-il d'identifier des critères d'évaluation, de prescrire les qualités attendues d'un accompagnateur ? S'agit-il de se demander comment aller à la rencontre de l'autre ou bien d'esquisser le profil d'une fonction ? S'agit-il de rechercher les attitudes contribuant à une certaine efficacité, à la réussite d'un accompagnement (ce qui supposerait de définir ce qu'on entend par "accompagnement réussi") ou bien celles qui se porteraient garantes de ce *"primum non nocere"*? Toutes ces questions renvoient à l'intention qui leur préexiste. Poser la question de la compétence à accompagner, c'est bien poser la question de la nature de l'équipement individuel nécessaire pour se comporter en professionnel dans ce type de fonction et dans l'environnement social et économique actuel²⁰ en mettant en jeu une fonction - l'accompagnement - qui, il y a peu, relevait de la vie collective ou du bénévolat.

19. "L'apprentissage est une approche - de la connaissance et de la vie - qui met l'accent sur l'initiative humaine. Il comprend l'acquisition et la mise en pratique de nouvelles méthodes, de nouvelles habiletés, de nouvelles attitudes et de nouvelles valeurs nécessaires à la vie dans un monde en mutation. L'apprentissage, c'est un processus qui prépare l'individu à faire face à de nouvelles situations" (Alvin Toffler, Le choc du Futur).

20. J. ROCHE, in *Education Permanente*, n°140.141, *La Logique de la Compétence*, 1999-3.A.

3 - RELECTURE DE LA COMPÉTENCE A ACCOMPAGNER

a - Deux dimensions

On peut maintenant tenter une relecture de la compétence à accompagner en étudiant les représentations auxquelles le langage nous donne accès²¹. Soit une définition littérale d'accompagner : *se joindre à quelqu'un / pour aller où il va / en même temps que lui* qui nous permet de repérer deux dimensions :

- dimension relationnelle (*se joindre à quelqu'un*)
- dimension temporelle (*aller où il va en même temps que lui*)

Ces dimensions conduisent à une définition minimale d'accompagner : accompagner, c'est *aller avec / aller vers*.

A l'idée de "*faire route ensemble*", de "*s'acheminer dans la même direction*", les définitions communes ajouteront que cette relation temporaire a pour objectif de *soutenir*, de *guider*, de *protéger*. Aux dimensions relationnelle et temporelle, s'adjoint alors l'idée que l'accompagnement réfère à une situation plus ou moins problématique, plus ou moins critique.

La tâche du professionnel est alors double :

- mettre à la disposition de la personne un dispositif correspondant à sa situation : elle fait alors appel à ses compétences disciplinaires,
- se mettre lui-même en position de relation, position qui permet d'activer, d'optimiser les ressources de la personne accompagnée.

Un deuxième axe vient donc croiser l'axe relationnel / temporel : il est constitué par deux pôles : situationnel et opérationnel. D'une part, l'axe relationnel / temporel met en chantier la création d'une communication dialogique qui prend toute son intensité dans le travail du sens. D'autre part, ce travail du sens s'appuie sur une recherche méthodique, elle-même constructive de la relation. Comme l'accompagnement est toujours temporaire, cette limitation du temps exige "la construction d'un rythme personnalisé d'opérations"²² - ce qui requiert, si l'on veut effectivement aller "dans le même temps", de savoir percevoir l'allure rythmique de l'accompagné : comment va-t-il ? Comment se porte-il ? La création d'un rythme continu d'opérations (qui constitue la projection du pôle temporel sur le pôle opérationnel) ne présume en rien d'une linéarité, encore moins d'un dispositif standard prescrit quelle que soit la personne, mais offre l'idée d'un *continuum* dont pourrait dépendre, pour une part conséquente, ce qu'on appellerait un accompagnement réussi. Par ailleurs, cette suite d'opérations qui rythme un temps commun est une construction collective, c'est-à-dire une construction temporelle à deux.

On a donc là une première matrice pour penser la compétence à accompagner, matrice qui rejoint le modèle de Sherbrooke. On y retrouve l'idée de

21. M. PAUL, *Accompagner : variations sur quelques thèmes majeurs*, Mémoire de DEA, dirigé par Michel Fabre, Sciences de l'Education, Université de Nantes, 2001.

22. A. LHOTELLIER, *Tenir Conseil*, éd. Seli Arslan, 2001.

domaines de compétences reliés à quatre dimensions mises en jeu par la fonction d'accompagnement :

Une dimension relationnelle qu'on prendra garde de ne pas réduire à l'intersubjectif : elle inclut le social. Basée sur l'instauration d'une communication dialogique (qui ne peut être réduite à un simple transfert d'information), elle procède véritablement d'une réalisation sociale, de ce "modelage mutuel d'un monde commun" dont parlait Varela. Elle renvoie pour une large part au travail de la parole et de l'écoute et à la création d'un "terrain d'entente", c'est-à-dire au travail de la mise en présence *réciproque* (incluant les notions de présence et de distance) que suppose la création d'une distance contractuelle aménageant l'espace à deux par laquelle la mise en présence relationnelle *réciproque* ouvre sur les perspectives temporelles.

Les compétences temporelles renvoient au travail du projet comme projet d'existence, au travail de la mise en présence dans le présent, au travail de la durée qui contribue à réinscrire dans le devenir. Pour Lhotellier, "on peut appeler compétence temporelle la qualité et l'efficacité de l'articulation (...) de toutes les dimensions temporelles d'une personne en situation et en devenir", chaque personne étant véritablement "une histoire se faisant".

Les compétences situationnelles correspondent à la recherche méthodique du sens d'une situation-problème, à une compétence méthodologique d'analyse - tandis que les compétences opération-

nelles désignent la capacité à valoriser la démarche comme processus, à proposer des opérations coordonnées entre elles, coordonnées à la visée et à la complexité de la situation, capacité à instaurer un rythme d'opérations articulées (et non un travail émietté, un saupoudrage, une juxtaposition) : il faut que notre travail ait du souffle pour qu'il ait du sens !

b - Trois registres

L'élaboration du champ sémantique du verbe *accompagner* contribue à compléter cette première modélisation. En effet, *accompagner* réfère principalement à trois synonymes : *conduire*, *guider*, *escorter* :

- *conduire* inscrit l'idée d'une autorité exercée, d'une poussée : la relation implique maîtrise, autorité, fermeté, capacité à influencer, mise en mouvement,
- *guider* évoque l'aide au choix d'une direction et donc la capacité à anticiper une action : la relation se construit sur la base d'une délibération ensemble ; celui qui guide est un "éclairer" : il crée les conditions de l'avancée sur le chemin de la réflexion,
- *escorter* : évoque la capacité à protéger, défendre, soutenir, remédier.

En déployant tout le champ sémantique d'*accompagner*, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et donc à des compétences particulières :

- avec *escorter* : tout le registre de l'aide, assistance, secours, protection,

- avec guider, tout le registre du conseil, de la guidance, de l'orientation,
- avec conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation, de l'initiation.

Chaque registre mobilise une posture qui lui est propre. Chaque registre constitue tout un référentiel d'attitudes et donc de compétences.

c - Quatre niveaux d'intelligibilité

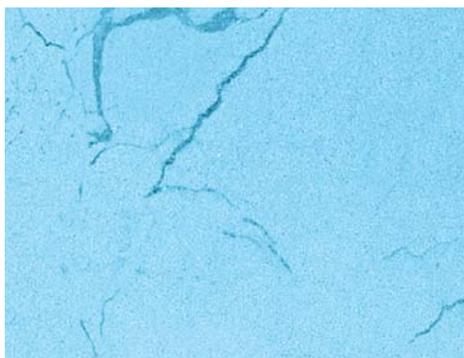
Soit quatre niveaux d'intelligibilité de l'accompagnement :

- un sens littéral : *accompagner* est contribuer par la mise en relation à une (re)mise en mouvement relationnelle et temporelle d'autrui,
- un sens praxéologique : *accompagner* est puiser dans le répertoire des praxies constitué par les trois registres d'*accompagner* (*conduire / guider / escorter*) la figure opportune pour cette remobilisation,
- un sens existentiel : *accompagner* est contribuer à donner une visée, une orientation, un sens à cette remobilisation,
- un sens anthropologique auquel renvoient les trois registres car, au-delà des synonymies, ces trois registres renvoient à trois modèles traditionnels de l'accompagnement : thérapeutique, maïeutique, initiatique. Si les trois registres constituent le répertoire des praxies et décrivent le niveau où l'action requiert le choix d'une posture, d'une figure, en finalité d'un type de relation mobilisatrice approprié à une personne "à un moment donné", les trois modèles constituent l'univers des valeurs, des visées, des finalités dans lequel puisent

les actions. Ainsi n'y aurait-il pas d'accompagnement si *escorter* est sans visée de réharmonisation, si *guider* est sans visée de mise en lumière, si *conduire* est sans visée de transformation radicale de la personne comme élément actif dans sa communauté de vie...

L'accompagnement apparaît donc répondre à quatre niveaux de nécessité :

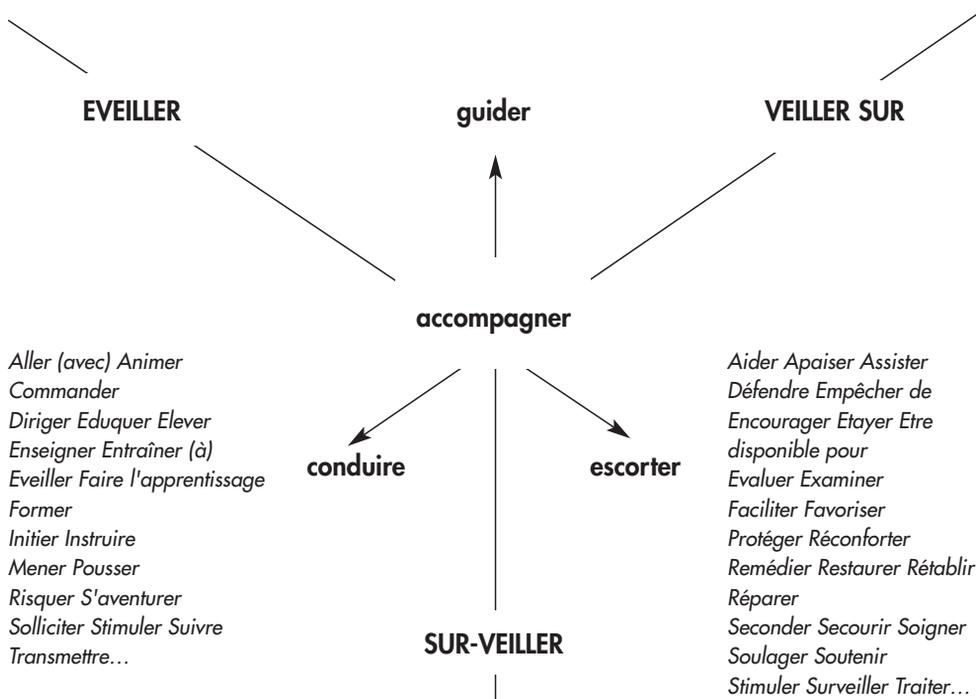
- nécessité vitale : les hommes vivent "en relation" et c'est par la relation des hommes entre eux que chacun peut "grandir" ;
- nécessité culturelle : l'accompagnement doit son succès au fait qu'il contribue à une mise en relationalité et à une ouverture temporelle aujourd'hui déficitaires ;
- nécessité méthodologique : le sens de l'accompagnement se découvre au travers d'un "comment faire" : comment remettre en mouvement un "public" *échoué* ?
- nécessité existentielle : le sens de l'accompagnement est à rechercher ici dans la méditation sur la portée d'une mobilisation par laquelle une personne s'en trouve (re)mise en mouvement, en *prise* sur sa vie et en *entre-prise* avec d'autres.



"Accompagner comme art de s'ajuster à une situation toujours singulière"

Maëla PAUL, Mémoire de DEA (2001)

*Accueillir Admettre Animer Avertir Brancher
Connecter Conseiller Donner l'inspiration, l'élan, le souffle
Eclairer Expliquer Inciter Informer Inspirer Interpréter Mettre en liaison
Orienter Piloter Prévenir Prévoir Proposer...*



4 - CONCLUSION : UNE NOUVELLE ATTITUDE PROFESSIONNELLE

En conclusion, on posera cette métaphore par laquelle un accompagnateur compétent est semblable au pilote qui se distingue par sa capacité à ouvrir un chemin là où les chemins ne sont plus tracés, à deviner sa route en déchiffrant les signes, en s'aidant de repères, en mobilisant cette "connaissance oblique" qui ne doit rien aux certitudes apprises, à mobiliser un savoir qui est toujours "conjunctural"²³. C'est cette forme d'intelligence "toute tendue vers le mouvement des choses et des actions en cours" qui possède cette "aptitude à atteindre le but proposé". Dès lors que le champ d'action est celui du devenir et du changement, c'est un savoir toujours incertain, confrontant nécessairement à la prise de risque, un savoir conjuguant "l'art de la mesure fugitive", du "moment propice" et des "interventions ponctuelles mais décisives" qui vient

caractériser ce type d'intervention que l'on appelle accompagnement.

Si la compétence renvoie bien à ce bricolage inventif qui consiste à savoir mobiliser de façon créative diverses ressources appropriées à une situation toujours spécifique, si elle est toujours travail d'agencement, et si c'est bien ce que l'on sollicite aujourd'hui d'un professionnel, on peut donc conclure en présumant que la fonction d'accompagnement, loin d'être un effet de mode, répond bien à cette nouvelle attitude professionnelle requise inscrite sous le sceau de l'incertitude et qu'elle prend ainsi le pas sur des modes de savoir et de relation que nous avons été habitués à exercer. Elle suppose un renversement qui oblige à se départir de certains réflexes "interventionnistes", de certaines façons de penser auxquelles nous sommes professionnellement accoutumés. C'est bien à un changement de représentation que les discours sur la compétence et l'incitation à la pratique d'accompagnement nous convient.

23. M. DETIENNE, J.P. VERNANT, *Les Ruses de l'Intelligence - La Métis des Grecs*, éd. Flammarion, 1974, 316 p.

Deuxième partie :

Le point de vue des acteurs

Compte rendu des ateliers de la journée "Éthique et accompagnement"

La recherche-action de 1999 s'était attachée à définir l'accompagnement, à dégager une fonction partagée à partir de pratiques plurielles ; les échanges récents ont montré, s'il en était besoin, que la fonction d'accompagnement est désormais clairement lisible dans le champ de la formation et de l'emploi et ses caractéristiques semblent admises par une diversité de professionnels. Les préoccupations vont désormais moins à la fonction qu'à ceux qui l'exercent et aux conditions de cet exercice. Les remarques et les témoignages de cette journée ont été particulièrement vifs sur les relations de l'accompagnateur avec le bénéficiaire mais aussi avec la structure qui l'emploie et avec le commanditaire de la prestation.

Soixante-dix personnes ont participé à cette réflexion collective menée en quatre ateliers :

Atelier 1 : Le positionnement éthique dans l'accompagnement.

Atelier 2 : Comment achever la prestation d'accompagnement ?

Atelier 3 : Le rapport à l'argent.

Atelier 4 : De l'éthique à la déontologie.

ATELIER 1

LE POSITIONNEMENT ÉTHIQUE DANS L'ACCOMPAGNEMENT

En principe au service d'un bénéficiaire, l'accompagnement répond aussi à une utilité sociale ; il faut donc être au clair avec le rôle de l'institution et son mandat.

Difficulté du volontariat

La personne a droit à bénéficier de certaines prestations, mais elle a aussi **le droit de refuser**. Dans quelle mesure le bénéficiaire est-il en capacité de refuser ou de s'engager librement ? Même en donnant le choix, une pression informelle s'exerce. N'y a-t-il pas là un vice de consentement ? La personne se dit volontaire mais dans la réalité ce n'est pas si clair. Certains disent "oui" dans le bureau, puis ne donnent pas suite ; il faut pouvoir leur laisser du temps. Tous les dispositifs ne permettent pas d'éviter la **pression sur la personne**.

Besoin de confiance

En principe, l'accompagnateur doit rendre des comptes ; quand il n'y a pas de suite, que le bénéficiaire ne s'engage pas ou abandonne, cela n'est pas toujours noté dans le compte rendu ; ça permet de **donner plus de liberté à l'accompagnateur**. Il faut que la structure ne demande pas à savoir tout sur tout le monde. L'accompagnateur a besoin du soutien et de la confiance de la structure qui l'emploie. L'accompagnateur souhaite aussi le soutien de sa structure vis-à-vis du financeur. C'est trop lourd pour l'accompagnateur s'il doit rendre compte directement aux financeurs ; c'est le rôle de la structure employeur.

Entre l'usager et le commanditaire : l'accompagnateur en porte à faux

Pour le prescripteur et le financeur, le but à atteindre, c'est le placement des personnes. On n'a pas les mêmes logiques ; ils ne considèrent que le travail est fait que lorsqu'un contrat d'accompagnement a été signé. Comment faire quand l'accompagnement que je mets en place ou pas détermine ma rémunération, mon poste ? Bien souvent, le statut de l'accompagnateur est fragile ; cela pèse dans la relation d'accompagnement. Nos conditions d'emploi nous placent en porte à faux vis-à-vis des usagers.

Quels repères éthiques ?

- **Responsabilité** : n'y a-t-il pas contradiction entre le caractère imprédictible de l'acte d'accompagnement et la responsabilité dans l'anticipation ?

- **Pouvoir** : l'accompagnateur est celui qui sait, qui peut : on attend ça de lui. Faut-il ne pas le faire au nom de l'autonomie de la personne ?

- **Confidentialité** : accompagnement en groupe, plusieurs accompagnateurs, passer le relais, rendre compte : comment le praticien et le bénéficiaire s'y retrouvent-ils ?

- **Système de valeurs** : quel écart entre valeurs affichées et valeurs pratiquées dans une structure ? Bien souvent, l'éthique n'est discutée qu'en cas de conflit.

Le travail de l'accompagnateur reste souvent intuitif et solitaire : besoin de régulation, de formation, de supervision. La fonction accompagnement est désormais mieux repérée dans les emplois du temps, les financements, les contrats ; nécessité de professionnaliser, besoin de diplômes.

ATELIER 2

COMMENT ACHÉVER LA PRESTATION D'ACCOMPAGNEMENT ?

La prestation d'accompagnement a un début et une fin, mais sa forte dimension interpersonnelle rend parfois difficile de conclure. Assimilée à une rupture, à un deuil, la fin de l'accompagnement peut être douloureusement vécue. Comment mener au mieux ce moment ?

Anticiper la fin

La séparation est d'autant plus douloureuse pour le bénéficiaire qu'il a le sentiment de la subir ; il convient de lui donner les moyens de la préparer, de l'anticiper, voire de la choisir. Il est nécessaire de préparer

la fin de l'accompagnement : pour cela, il faut parler de la prestation elle-même, de sa durée, reparler des étapes, reconstruire l'histoire, faire un "méta-accompagnement".

Les risques de la relation duale

La difficulté à conclure vient aussi du caractère fortement interpersonnel de la relation qui s'est nouée ; le travail en binôme (deux professionnels accueillant conjointement ou alternativement une personne) permet de dépersonnaliser, d'éviter les risques de la fusion.

Cependant, la multiplicité des intervenants autour d'une personne complique les choses. Le passage de relais ne permet pas toujours de marquer la fin d'une prestation : c'est fini et ça continue, la fin n'est pas réellement vécue comme telle.

Besoin de rituel

La fin est d'autant plus difficile à vivre qu'elle est insaisissable, non marquée, que la relation s'achève dans l'étiollement... Il convient à l'inverse de signifier fortement ce moment final, de trouver des modes de ritualisation (documents signés, déclaration...) : le rituel installe une transition, facilite la fin.

transparence sur ce point devrait toucher l'accompagnateur mais aussi l'utilisateur.

Coût de la prestation

Comment est chiffré le coût de l'accompagnement ? Qu'est-ce qui est réellement payé ? Ce n'est pas le temps passé qui détermine le prix payé mais la situation sociale du bénéficiaire, son statut, le dispositif dont il relève. Constat : plus le bénéficiaire est en difficulté, plus la rémunération est faible, plus la situation de l'accompagnateur lui-même est précaire.

Quand l'utilisateur participe lui-même au coût de la prestation, est-il mieux impliqué ? (des exemples contradictoires ont été cités).

Productivité

C'est à l'accompagnateur d'articuler les pressions institutionnelles (à commencer par celles de son employeur) et les exigences de la situation des usagers. Les demandes d'évaluation de la mesure et les critères de résultat incitent à une productivité difficilement compatible avec les problématiques rencontrées. La viabilité incertaine des structures les rend d'autant plus fragiles face à ce type de demandes.

L'accompagnateur se débrouille de tout cela avec ses valeurs, avec ses émotions.

ATELIER 3

LE RAPPORT À L'ARGENT

Opacité

Le multifinancement, l'opacité des dispositifs financiers ne permettent pas toujours à l'accompagnateur d'identifier le paiement des prestations qu'il réalise. Qui achète ? La

ATELIER 4

DE L'ÉTHIQUE À LA DÉONTOLOGIE

Le secret professionnel

"Le secret professionnel est une obligation de se taire imposée par la loi sous peine de sanction pénale. C'est une règle d'ordre

public qui vise à garantir la confiance dans une profession" (d'après J.P. ROSENCZ-VEIG et P. VERDIER²⁴).

Il convient de distinguer les professions encadrées par la loi de celles qui relèvent du "droit de réserve". Certaines pratiques comme le bilan de compétences sont cadrées : le bénéficiaire reste l'unique propriétaire de la synthèse. La relation d'accompagnement est fondée sur la confiance qui s'instaure entre l'accompagnateur et l'accompagné. Un contrat en fixe les conditions, droits et devoirs de chacun.

- Comment est respecté le secret professionnel dans la structure pour laquelle on travaille ?

- Comment travailler en partenariat dans l'accompagnement sans trahir le secret professionnel ?

- Le secret professionnel est-il une responsabilité individuelle ?

Le dire et l'écrire

Ces deux dimensions de la communication sont à distinguer nettement. Les documents écrits (bilans d'actions remis aux financeurs) posent question : qui va les lire ? Quelle utilisation en est faite ? Il n'y a aucune règle concernant les informations d'ordre personnel que l'on transmet à ces administrations. On ne devrait transmettre que des informations à caractère professionnel puisque telle est la commande. Ce qui est transmis aux administrations est le plus souvent nominatif : faut-il envisager l'anonymat des documents écrits par les professionnels ? Le bénéficiaire devrait-il rester le seul propriétaire de ce qui s'écrit sur lui ?

Le cadre paradoxal de la relation d'aide

Ce dernier point soulève la question des limites de l'intervention des professionnels de l'accompagnement. L'accompagnateur se trouve face à un paradoxe : il doit à la fois rendre compte de son action et établir une relation de confiance avec la personne accompagnée pour réaliser sa relation d'aide.

Si l'on juge normal d'avoir à rendre compte des actions menées, il faudrait un cadre qui évite les dérapages. Mais quelles règles fixer compte tenu de la diversité des métiers et des pratiques d'accompagnement ?

Question de la responsabilité individuelle des professionnels

L'isolement des professionnels a été souligné : il n'existe pas toujours d'équipe structurée et il faudrait des espaces où les accompagnateurs pourraient se rencontrer et échanger, formuler collectivement des questions.

Certaines confidences nous renvoient à notre propre conscience de citoyen : dans des situations délicates ou d'urgence, ne faut-il pas faire intervenir la notion d'assistance à personne en danger ?

L'éthique relève de principes individuels, des valeurs propres à chacun. Certaines professions possèdent, par leur formation initiale, davantage de repères éthiques. Se pose alors la question de l'éthique person-

24. J.P. ROSENCZVEIG, P.VERDIER, *Le secret professionnel en travail social*, Ed. Jeunesse et droit, DUNOD, 1996.

nelle et de l'éthique institutionnelle : la responsabilité ne devrait pas relever du seul praticien mais être une responsabilité collective.

Une intervention de Guy BOURGEAULT durant l'atelier...

Les professionnels de l'accompagnement traitent des informations **sur** les personnes, qu'ils reçoivent **de** ces personnes ou d'autres professionnels et qu'ils vont utiliser **pour** un certain objectif. Quelle place occupe le bénéficiaire ici ? Il manque le "**avec**" car la personne aurait sûrement quelque chose à dire sur ce qu'elle voudrait elle-même. Il faut pouvoir lier les informations DE/SUR/POUR/AVEC.

Autres questions soulevées lors des comptes rendus d'ateliers

- Si l'accompagnement est une fonction

tenue successivement par plusieurs intervenants, peut-on encore le caractériser comme une relation interpersonnelle ?

- La loyauté de l'accompagnateur envers l'usager plutôt qu'envers l'employeur ou le commanditaire semble aller de soi : il faudrait examiner cette évidence. Comment se débrouille-t-on pour conjuguer différentes loyautés, pour vivre les paradoxes d'une fonction entre relation d'aide et contrôle social ?

- Les compétences de l'accompagnateur sont inséparables d'un système de valeurs : il est à interroger lors des recrutements et à structurer dans les formations.

- La part de fonction symbolique entre l'accompagnateur et l'accompagné, la question du transfert.

- Comment accompagner hors de la marge des gens qui ne peuvent subsister que comme ça ?



Compte rendu des ateliers de la journée "Les compétences des accompagnateurs"

Les accompagnateurs se vivent comme des opérateurs de terrain et se reconnaissent dans des pratiques partagées plutôt que dans une qualification commune. Rarement débutants, venus d'horizons professionnels très divers, les praticiens de l'accompagnement se signalent par des trajectoires souvent originales, marquées par la mobilité. Ces caractéristiques conduisent à envisager leur professionnalisme sous l'angle des compétences, comment elles se construisent, sur quel système de valeurs, comment elles sont identifiées en recrutement ou validées pour l'accès à une certification ?

Les participants à la journée du 14 décembre 2001 ont mené une réflexion collective autour de ces questions lors de quatre ateliers :

Atelier 1 : Construire et identifier mes compétences d'accompagnateur.

Atelier 2 : Les valeurs sont-elles des compétences ?

Atelier 3 : Recrutement des accompagnateurs : quelles compétences sont interrogées ?

Atelier 4 : Acquérir, développer et valider des compétences : quelles formations, quels diplômes pour l'accompagnement ?

ATELIER 1

CONSTRUIRE ET IDENTIFIER MES COMPÉTENCES D'ACCOMPAGNATEUR

La réflexion de cet atelier s'appuie sur le travail déjà élaboré dans le cadre de la recherche-action de 1999, sur les caractéristiques de la fonction accompagnement : la place centrale de l'utilisateur, la pratique fondamentale de l'entretien, l'élaboration de "traces" de la prestation, des compétences principalement cognitives et relationnelles, un travail en réseau avec d'autres professionnels, un souci de déontologie.

Les participants à l'atelier ne se sont pas présentés comme "accompagnateurs". Cela signale bien que l'accompagnement est vécu comme une fonction transversale à plusieurs métiers et non comme une identité professionnelle.

Le questionnement initial articule **activités / compétences / environnement** :

- Quelles sont les activités qui me permettent de me définir comme accompagnateur ?
- Quelles compétences dois-je mettre en pratique et développer pour mettre en œuvre ces activités ?
- Comment fais-je évoluer mes compétences d'accompagnateur ?
- Comment j'identifie et je construis mes compétences dans un environnement donné : partenariat, réseau, relais...

Quelles activités permettent de construire des compétences d'accompagnateur ?

A travers les expériences des uns et des autres, une série d'activités ont été identifiées pouvant définir cette fonction d'accompagnement et les compétences mises en œuvre :

- l'accueil,
- l'expertise,
- le conseil,
- l'orientation,
- l'entretien,
- la contractualisation avec la personne,
- la réalisation et construction d'outils,
- l'écrit professionnel.

L'accompagnement renvoie essentiellement à du relationnel d'individu à individu. Les techniques à l'œuvre dans l'accompagnement sont souvent acquises par des formations techniques liées à l'accueil et à l'entretien.

Quelles compétences sont développées dans la fonction accompagnement ?

- une capacité d'écoute,
- une capacité à s'adapter,
- l'ingénierie de projet,
- l'animation,
- la connaissance de l'environnement,
- la disponibilité,
- une capacité d'analyse et d'observation,
- une capacité de facilitateur et de médiateur,
- une capacité à mettre en réseau et à faire du lien,
- une capacité à connaître ses limites.

Comment faire évoluer ses compétences ?

Les compétences identifiées ont besoin, pour

se construire et se développer, de la mise en œuvre de certaines actions ou de certaines caractéristiques de l'environnement. Certaines actions concernent le praticien lui-même comme l'**auto-évaluation** et le **travail sur soi** ; d'autres relèvent de la structure qui l'emploie qui va permettre ou pas la **formation**, la **supervision**, les **échanges de pratiques**. Mais les compétences se développent largement en lien avec un **environnement donné** et la connaissance que le professionnel en a, sur sa capacité à **passer le relais** et à nouer des **partenariats**.

ATELIER 2

LES VALEURS SONT-ELLES DES COMPÉTENCES ?

En écho à la journée de juin, cet atelier a posé la question du **lien entre technicité et éthique** dans l'accompagnement. Les échanges ont été soutenus, parfois passionnés. Face à cet énoncé presque provocant, les participants ont réagi en souhaitant clarifier les concepts dès le début des travaux, discutant tout d'abord autour de la notion de valeur, cherchant à les catégoriser et à voir d'où peuvent naître des systèmes de valeurs.

Valeurs préférentielles et valeurs référentielles

En matière d'accompagnement, ont été distinguées les valeurs individuelles, que l'on peut définir comme préférentielles, et les valeurs de la structure qui emploie l'accompagnateur, que l'on peut définir comme référentielles.

Plusieurs participants (surtout des donneurs d'ordre et des financeurs de l'accompagnement) ont pointé un flou, voire **des écarts**

entre les valeurs des individus et celles des structures. Définir un système de valeurs cohérent, partagé et lisible est alors une opération complexe, qui nécessite négociation, explicitation et communication.

Comment se construisent les systèmes de valeurs ?

La problématique du réseau et de la compétence collective a ensuite été évoquée, comme "lieu" possible de la genèse des systèmes de valeurs dans l'accompagnement.

Il est apparu clairement qu'il s'agit principalement d'un problème de choix stratégiques donc de management et qu'il s'agit bien d'un **processus** : naissance, choix, recherche de cohérence, évolution, le système de valeurs porté par une structure est bien un "organisme vivant", comparable à la compétence en ce que le contexte interagit fortement avec lui. La naissance et la construction des valeurs peut d'ailleurs se faire par opposition, refus d'autres valeurs...

Des valeurs à la compétence

La compétence spécifique aux valeurs dans l'accompagnement se définit alors comme gestion des écarts entre les valeurs des accompagnateurs, des structures, des accompagnés et des prescripteurs ; **la compétence devient la concrétisation des valeurs** dans le faire, dans l'action.

ATELIER 3

RECRUTEMENT DES ACCOMPAGNATEURS : QUELLES COMPÉTENCES SONT INTERROGÉES ?

Les compétences recherchées

Un certain nombre de compétences, listées en un inventaire à la Prévert, apparaissent

comme recherchées chez les candidats sans pour autant être réellement interrogées lors des recrutements :

- Capacité à se remettre en question,
- Relationnel - écoute - observation - disponibilité,
- Travail en équipe,
- Projet personnel,
- Motivation dans l'accompagnement,
- Envie, valeurs personnelles,
- Aspects techniques, méthodes de bilan, esprit de synthèse/analyse, pratique d'outils, capacité à formaliser,
- Apport individuel,
- Connaissance des dispositifs,
- Représentations des publics, des environnements,
- Capacité à décoder des informations, y compris non verbalisées,
- Comportemental,
- Ne pas nuire,
- Capacité de décision,
- Capacité d'anticipation,
- Articuler individuel/collectif,
- Résistance au stress...

Les procédures de recrutement

On pourrait dire que les structures qui recrutent des accompagnateurs ont des méthodes proches de celles des entreprises de taille identique (c'est à dire des TPE) et ne mettent pas spécifiquement en œuvre les références du champ professionnel. Ainsi, si le recours à l'entretien est systématique, celui-ci ne fait que rarement appel à des techniques maîtrisées telles que l'entretien d'explicitation ou la méthode des incidents critiques.

Les référentiels sont peu explicites sur les compétences liées à l'accompagnement, le ROME est considéré comme trop vague. Il permet cependant un langage commun avec l'ANPE lorsque l'offre d'emploi passe par ce canal.

Evaluer les compétences

En dehors de l'entretien il n'y a presque jamais d'évaluation des compétences par des méthodologies éprouvées, on reste très souvent dans des appréciations de l'ordre de l'implicite. On peut noter que certains entretiens se déroulent en binôme voire en trinôme ; dans ce cas, ne conviendrait-il pas de vérifier que l'on est bien dans une procédure d'embauche et non de cooptation ?

Des interrogations sont apparues au cours de l'atelier sur des notions comme la productivité d'un accompagnateur : celle-ci peut-elle se mesurer en temps, en nombre de personnes accompagnées... ?

Perspectives

Plusieurs axes sont proposés pour poursuivre la réflexion :

- produire un travail de comparaison de référentiels existants en termes de compétences des accompagnateurs. Un tel outil permettrait au moins au candidat un travail d'auto-positionnement qui pourrait s'accompagner d'une réflexion pour hiérarchiser ses compétences.

- identifier des outils et des prestataires à même d'apprécier les compétences des accompagnateurs afin d'objectiver les décisions.

Une telle formalisation serait sans doute

une aide pour les recruteurs. Plus les règles du jeu seront claires, plus on sera dans la mesure explicite, moins les candidats auront l'impression de jugements décalés par rapport à ce qu'ils estiment être leur potentiel.

ATELIER 4

ACQUÉRIR, DÉVELOPPER ET VALIDER DES COMPÉTENCES :
QUELLES FORMATIONS, QUELS DIPLÔMES
POUR L'ACCOMPAGNEMENT ?

Hétérogénéité

Si les compétences des accompagnateurs se construisent largement par l'expérience, elles prennent appui sur des **formations initiales diverses**, des terrains professionnels variés : formation de formateur, d'éducateur, de psychologue, linguiste, sociologue ; ou encore histoire de l'art et travaux publics... Les niveaux de diplômes aussi sont différents, allant du niveau III au niveau I. Les participants à l'atelier expriment des souhaits de formation et de validation qui recouvrent des besoins différents.

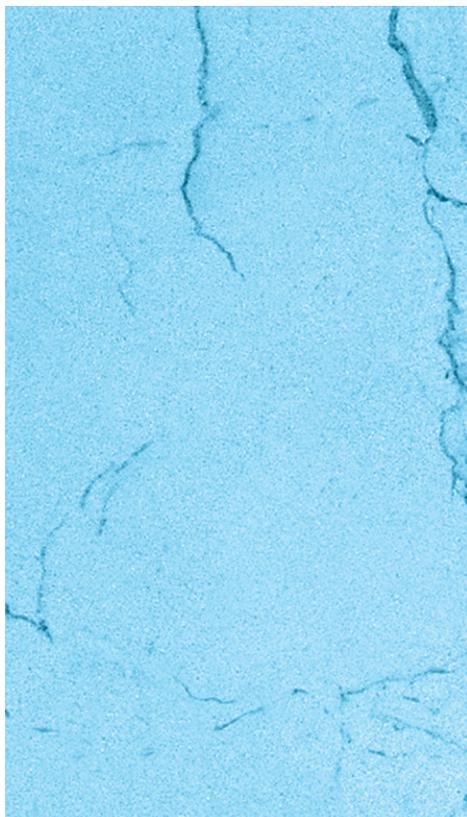
Construire un professionnalisme

Le souhait de se former peut correspondre à un besoin de **construire un professionnalisme** : l'accompagnateur à ses débuts a besoin de contenus spécifiques selon son champ d'intervention : emploi, formation, insertion par l'économique, accompagnement social... Mais la diversité des fonctions exercées et l'évolution du champ social ne permettent guère d'énoncer UNE formation car aucune ne regroupe les compétences nécessaires. La bonne formation

est plutôt celle qui offre **des fondations** (conceptuelles, culturelles, méthodologiques) **à partir desquelles évoluer** et construire des compétences spécifiques.

Construire son système de valeurs

La formation peut être pour l'accompagnateur le moyen de **construire son système de valeurs**, son positionnement par rapport aux individus accompagnés comme vis-à-vis des institutions employeurs ou commanditaires. Pour cela, il n'est pas nécessaire que la formation soit diplômante ; les *groupes d'échanges et d'analyse de pratiques* tels que ceux proposés par le dispositif Safran donnent satisfaction



sur ce point. L'université offre une **indépendance d'esprit** et un recul par rapport au terrain professionnel qui permettent un **étayage rigoureux** des pratiques.

Asseoir une légitimité

Le diplôme peut être choisi à d'autres fins : recherché pour **asseoir une légitimité**, conférer une assurance, permettre un niveau d'emploi et de rémunération, il vaut alors pour son niveau ou/et son affichage professionnalisant même quand le contenu s'avère décalé par rapport au métier réel. Mais le diplôme de niveau I (type DESS) entraîne souvent une affectation sur des postes à responsabilités qui éloignent de la fonction d'accompagnement ; comment concilier le goût pour ce contact direct avec les personnes et le désir d'évoluer ?

Construire une identité professionnelle

Un diplôme participe aussi de la **construction d'une identité professionnelle**. Quelques diplômes existants proposent un rattachement à un champ du savoir universitaire (psychologie, sciences de l'éducation) ou à un champ professionnel spécifique (formation d'adultes, orientation, bilan de compétences, insertion professionnelle). Là encore, la diversité est présente. Par rapport à des titres qui confèrent un fort sentiment identitaire (psychologue ou éducateur spécialisé par exemple), un tel éclatement n'est-il pas préjudiciable à la construction d'une identité professionnelle forte et reconnue par les autres ? Comment faire **valider des acquis professionnels** pour une fonction d'accompagnement peu présente en tant que telle dans les référentiels ?

L'ACCOMPAGNEMENT SOULEVE DES QUESTIONS ETHIQUES

par Sonia SPERONI

Cet article a paru dans le supplément 2001 de **EDUCATION PERMANENTE Paroles de praticiens** "Formation, insertion : accompagnement et autonomie". Texte de témoignage et de réflexion, élaboré à partir des échanges de la journée de juin 2001, il s'organise selon les trois axes relationnels qui structurent le travail de l'accompagnateur : la relation à l'utilisateur, la relation au commanditaire, la relation à l'employeur.

La fonction d'accompagnement est désormais bien lisible dans le champ de la formation et de l'emploi. Partagée par une diversité de praticiens - de la formation, de l'orientation ou de l'insertion - elle est identifiée à partir de pratiques plurielles²⁵. Les préoccupations concernent aujourd'hui moins la fonction que ceux qui l'exercent et les conditions de cet exercice. Des questions d'argent y interviennent, des informations y circulent, du pouvoir s'y manifeste : la nécessité apparaît d'une réflexion éthique pour les accompagnateurs et pour les structures qui les emploient.

Nécessité du débat éthique

Il convient de garder à l'esprit que les mesures d'accompagnement dans le champ de la formation et de l'emploi, fort coûteuses pour la collectivité, ont été mises en place dans la perspective de l'individualisation des parcours et parce que la société comme l'entreprise disent avoir besoin d'individus qui prennent en charge leur mobilité professionnelle. Pourtant,

pour désigner cette fonction aux objectifs nettement pragmatiques, c'est un mot qui évoque le compagnonnage et la solidarité que l'on affiche. Sollicité par une commande publique et engagé personnellement auprès d'un bénéficiaire, l'accompagnateur ne peut éviter l'interrogation sur le sens de ce qu'il fait, sur les valeurs qu'il entend servir, et celles qu'il sert.

L'accompagnateur entre la Loi et le Lien

L'accompagnement interpelle le praticien sur son positionnement relationnel dans l'intervention. L'accompagnateur personifie un lien entre l'institution et l'utilisateur, il n'est pas dans l'anonymat, il s'engage personnellement, une série de rencontres créent une relation humaine faisant jouer la confiance, la durée et la proximité ; l'accompagnement se place alors symboliquement du côté du Lien. Cependant, la relation interpersonnelle sur laquelle se cons-

25. B. LANGELIER, J. MALKA, O. MEZIANE, *Guide de lecture de la fonction accompagnement*, 1999. Diffusion GIP Qualité de la Formation.

truit l'accompagnement est bien de type professionnel : en apportant son aide à ceux qui en ont besoin, l'accompagnement assure un traitement équitable dans les mesures publiques ; l'accompagnateur apporte l'expertise du champ (santé, emploi, orientation...), mais il est aussi un technicien de la relation, faisant usage du contrat, du réseau, du cadre pour instaurer une juste distance dans la relation ; l'accompagnement se place alors symboliquement du côté de la Loi.

L'accompagnateur se trouve donc lié en réalité au bénéficiaire qu'il accompagne, mais aussi à son employeur et au commanditaire. Cette triple relation organise un espace non prescrit où se joue le positionnement éthique du professionnel : les valeurs, le code moral, les convictions du praticien vont pouvoir s'y manifester ou être mis à mal.

L'ACCOMPAGNEMENT, UNE RELATION INTERPERSONNELLE

Un système de valeurs humaniste

La relation d'accompagnement interpelle le praticien sur son système de valeurs et sur son cadre de références. Proposé comme un droit que l'utilisateur peut exercer, l'accompagnement mobilise les principes de non-directivité, de centration sur le client, d'autonomie de la personne. Il implique un bénéficiaire acteur de ses décisions, de ses avancées ; il suppose une conception de la personne comme digne d'intérêt et de confiance, capable de régler ses problèmes

et de progresser. L'accompagnement suppose un jeu d'altérité : il convient de trouver/construire la juste distance, de maintenir une position d'interface propice à la mobilisation, à la conscientisation. Largement partagé par les praticiens de l'accompagnement, ce cadre de références et les valeurs qu'il engage ne vont cependant pas de soi : ils se construisent et se diffusent à travers les formations et par les échanges qui réunissent les acteurs de la formation et de l'accompagnement.

L'autonomie de l'utilisateur

Les praticiens de l'accompagnement expriment nettement le souci qu'ils ont de l'autonomie de l'utilisateur. Certains voient dans l'accompagnement individuel la possibilité d'une "mainmise", se méfient du pouvoir de l'accompagnateur ; d'autres estiment que "*il faut aider les gens, les renseigner, faire des choses pour eux, pas toujours les renvoyer à eux-mêmes*" avec cependant un scrupule : "*Faut-il ne pas le faire au nom de l'autonomie de la personne ?*". L'incertitude, le caractère imprédictible de l'action à mener engagent l'accompagnateur à la vigilance, mais si certains praticiens estiment que "*si on est expert du champ, on peut leur éviter des difficultés*", d'autres pensent qu'"*il faut remettre l'utilisateur face à lui-même et ça peut faire mal*", d'autres encore s'interrogent : "*l'accompagnateur est-il là pour parer les coups ?*".

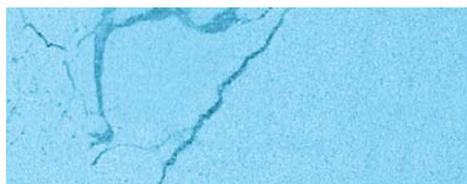
L'accompagnement des personnes en difficulté interpelle encore plus vivement le professionnalisme et l'éthique : il ne s'agit pas d'être bon mais d'être utile. Il faut veiller

alors au risque d'être envahi par le malheur de l'autre, risque de la compassion impuissante, de la séduction... Sur ces questions, un large besoin d'échanges et de supervision s'exprime : *"on aurait tous besoin d'un accompagnement psychologique"*, car *"la bienveillance ne suffit pas"*.

Volontariat et confidentialité

Le professionnalisme et le souci éthique, cela passe par des choses aussi simples que d'engager la relation en termes de proposition, de solliciter la compréhension et l'adhésion du bénéficiaire. Mais certains praticiens mettent en doute le principe du volontariat : *"un demandeur d'emploi est-il vraiment en capacité de refuser l'accompagnement ?"*, *"même en donnant le choix, même en l'absence de sanction, une pression informelle s'exerce"*. Le consentement peut donc être faussé : cela remet alors en cause le principe clé de l'accompagnement défini comme une démarche active et non subie ; cela compromet le succès même de la démarche, renvoyant accompagnateur et accompagné à une insatisfaction dont chacun rendra peut-être l'autre responsable.

Dans le même ordre d'idée, le principe de la confidentialité peut se trouver mis à mal. L'accompagnateur qui a engagé une relation de confiance avec le bénéficiaire se demande jusqu'où il peut ou doit aller dans la transmission d'informations.



DISSONANCES DANS LA RELATION AU COMMANDITAIRE

Une intervention ambivalente

Les accompagnateurs se montrent très conscients de l'ambivalence de leur intervention : *"Nous sommes là pour maintenir une certaine paix sociale"* ou *"trop de chômeurs, c'est dangereux"*. L'accompagnement est-il utile à l'individu ou à la société ? Le praticien doit-il l'exercer comme un contrôle social ou une relation d'aide ?

Si le praticien sait bien que son action répond à une commande, celle-ci n'est pas toujours pour lui clairement lisible. Certains s'en plaignent, expriment des doutes : *"pas de cahier des charges, on fait un peu ce qu'on veut, ce n'est pas rassurant"* ou *"on aide les gens mais c'est intuitif"*. D'autres se sentent en dissonance sur le sens de l'intervention : *"on n'a pas les mêmes logiques que nos mandataires"*, *"pour le prescripteur et le financeur, le but à atteindre, c'est le placement des personnes"*, ou sur le cadre : *"ils considèrent que le travail est fait seulement lorsqu'un contrat d'accompagnement est signé"*.

Sur certains points - engager par exemple une relation d'accompagnement avec une personne pour laquelle on estime que la prestation ne convient pas ou bien transmettre des informations qui pourraient être préjudiciables à l'utilisateur, ou encore aller au-delà du temps imparti par contrat à la prestation d'accompagnement - cela peut aller jusqu'à une opposition qui ne se traduit peut-être pas toujours par des refus ou des évitements réels mais qui entraîne

au moins un sentiment d'inconfort : "jusqu'ou faut-il aller ?", "cela va peser dans la relation à l'usager".

Loyauté et précarité de l'accompagnateur

Tous ces propos entendus soulèvent la question de la loyauté première des accompagnateurs dont on voit bien qu'ils cherchent d'abord à éviter toute conséquence fâcheuse pour l'usager. Cette loyauté des praticiens peut aller jusqu'à mettre en balance leur propre situation d'emploi, leur mode de rémunération lorsqu'il est lié numériquement aux prestations accomplies. "Je ne fais pas entrer les abandons dans mes fiches" mais "comment je dois faire quand l'accompagnement que je mets ou pas en place détermine ma rémunération ?". Les exigences explicites ou supposées du commanditaire placent alors l'accompagnateur dans un paradoxe intenable.

C'est que le mode de rétribution lui-même pose question : le prix payé n'est en effet pas déterminé par la prestation elle-même (des actes, une durée...), mais par la catégorie à laquelle appartient le public bénéficiaire (salarié, demandeurs d'emploi, allocataire RMI...). Comment accorder alors professionnalisme et sens de l'équité ? Comment accompagner pour 27 F de l'heure le lundi et pour 210 F le mardi ? Comment comprendre que les catégories de publics les plus en difficultés correspondent à la rémunération la plus faible ? Faut-il en faire moins pour ceux qui en ont le plus besoin ? Il est urgent de s'intéresser à la nature de la prestation en elle-même indépendamment du public auquel elle s'adresse.

Quand la situation des accompagnateurs est presque aussi précaire (sous-traitance, vacation) que celle du public accompagné, faut-il voir là une motivation à cette loyauté des accompagnateurs ? Les racines en seraient une solidarité de classe (précarité des uns comme des autres) peu propice à la "juste distance" de type professionnel. La relation est installée d'emblée dans la symbolique du pain partagé²⁶ et se développe sous la modalité de la solidarité. Engagé dans une relation de proximité et de confiance avec l'usager, le praticien évoque le plus souvent la relation au commanditaire comme lointaine ou opaque (les remarques font référence sans toujours les distinguer au mandataire, au financeur, au prescripteur). Peu explicitée, cette relation à la puissance publique qui prescrit et finance la prestation est vécue sur le plan symbolique comme un rapport à la Loi, à l'autorité.

L'ACCOMPAGNATEUR ET SA STRUCTURE EMPLOYEUR

Dans son cadre de travail, le praticien cherche et trouve parfois proximité, transparence et soutien : "Il faut une relation de confiance entre l'accompagnateur et son employeur".

Besoin de soutien

Ce besoin de soutien s'exprime d'autant plus que l'accompagnateur se sent en difficulté dans la relation avec le commanditaire. Il voudrait sentir que sa structure lui

26. Sur la sémantique de l'accompagnement cf. : "L'accompagnement vers la formation et l'emploi, émergence et analyse d'une pratique", in Accompagnement et insertion des publics, Revue Formation et Territoire, Châlons en Champagne, 2000.

fait confiance et l'appuie dans ses orientations par exemple concernant le temps de l'accompagnement ou la question de la transmission d'informations : *"Il faut que la structure donne ce temps là", "ça va si la structure ne demande pas à savoir tout sur tout le monde"*.

L'employeur est vu comme l'intermédiaire naturel entre l'accompagnateur et le commanditaire : *"c'est trop lourd pour l'accompagnateur s'il doit rendre des comptes directement au financeur", "faire tampon avec les financeurs c'est le rôle de la structure employeur"*. Un employeur qui accorde sa confiance et qui se charge de rendre compte de l'action, c'est un grand confort pour l'accompagnateur qui peut alors se concentrer sur la relation avec le bénéficiaire. Lorsque c'est cette relation elle-même qui est source de difficulté, la structure employeur est là pour apporter au praticien le soutien d'une équipe. Certains accompagnateurs se sentent cependant seuls : *"seul dans la relation avec l'utilisateur et seul à rendre des comptes, ça fait beaucoup de pressions"*.

Besoin de clarté

Le manque de transparence pour l'accompagnateur sur ce qui est négocié au niveau de la commande se retrouve parfois au niveau de sa mission dont *"la définition par la structure employeur n'est pas toujours claire"*. Tous les praticiens s'accordent sur la nécessité d'une réflexion et d'échanges : *"réflexion sur la pratique, définition d'un cadre, clarté sur le mandat"*. La transparence doit bien sûr toucher la question du

paiement de la prestation et son lien éventuel avec le contrat de l'accompagnateur. Certaines situations d'emploi sont d'autant plus fragiles qu'elles sont directement liées à la réalisation de la prestation. *"Si le poste est financé pour n personnes accompagnées, il faudra n personnes"*. Quand l'accompagnateur n'a pas cette clarté et donc cette sécurité, il se sent souvent acculé à du bricolage pour ménager à la fois sa relation avec bénéficiaire et sa situation d'emploi.

Besoin d'éthique

Il y a des mots porteurs de sens et de valeurs comme "Education populaire", mais le cadre de référence ou le système de valeurs est peu souvent affiché par l'employeur. Rares sont les organismes qui mènent une réflexion sur ces questions avec leurs équipes. S'il arrive qu'une structure renonce à une prestation en direction de publics défavorisés au nom de la rentabilité, le praticien ne va-t-il pas se sentir en porte à faux avec cette décision ? Le plus souvent implicite, le débat éthique apparaît en cas de problème, de litige, quand surgissent les conflits de valeurs. *"On peut ne pas se sentir en accord avec les valeurs de l'institution qui nous emploie, néanmoins elle nous paie"*. L'accompagnateur a besoin de conjuguer plusieurs types de loyauté et pour cela il est précieux de pouvoir porter collectivement des exigences éthiques.

Un débat à mener collectivement

Les témoignages sont nombreux sur des situations où le praticien s'efforce avant tout de "ne pas nuire" comme le recommandait déjà Hippocrate. Mais il doit être

lui-même protégé. Il y a de la souffrance à se sentir trahi dans ses valeurs ou en contradiction avec ses idéaux. L'isolement de l'accompagnateur a été parfois violemment exprimé : *"j'ai traversé un désert"*. L'accompagnateur ne doit pas être seul à porter les exigences éthiques. Il doit avoir le temps nécessaire et l'aide requise pour prendre du recul par rapport au sens de



son action, pour saisir la complexité du social dans lequel il intervient sans en porter tout le poids.

L'éthique relève d'un débat moral qui peut être mené par les praticiens eux-mêmes mais que l'on doit encourager au sein des structures qui les emploient et avec les donneurs d'ordre. Il y a intérêt à porter le questionnement éthique vers l'amont des interventions, quand se rédigent les cahiers des charges ou les contrats. Ce questionnement doit s'intéresser à l'ensemble des axes relationnels qui viennent d'être évoqués Usager / Accompagnateur / Employeur / Commanditaire et dont on a souligné les nécessaires liens... ou faut-il dire la solidarité ?

Sur un sujet aussi actuel que l'accompagnement, vouloir conclure serait bien prétentieux. Notre impression aujourd'hui est que le risque réside plus dans une transformation du concept d'accompagnement en "mot-éponge", utilisé à tort et à travers - tout devenant accompagnement - que dans un manque d'intérêt pour ce thème. Jamais la demande explicite d'accompagnement n'a été aussi forte de la part des donneurs d'ordre, ni le mot utilisé de façon aussi fréquente par autant de gens différents. Nous nous trouvons en effet dans une période de diversification accélérée des modalités de formation (formations ouvertes, nouvelles modalités d'alternance, e-learning, raccourcissement des durées de formation...), d'accès à la certification (loi sur la validation des acquis de l'expérience dont on ne mesure pas encore les nouveautés qu'elle va introduire dans les pratiques par rapport à la VAP²⁷), d'accès au bilan (on ne maîtrise pas encore toutes les conséquences de la mise en place du PARE²⁸ et du BCA²⁹), sans parler du travail social, de la santé, etc.

L'existence de formations diplômantes en matière d'accompagnement, la place toujours plus grande qu'occupe le mot dans les discours des pédagogues et des tra-

vailleurs sociaux, mais aussi des politiques, tout cela doit à la fois nous donner confiance en l'avenir et nous inciter à une certaine vigilance. Pour nous les praticiens de l'accompagnement, il est plus que jamais important de discriminer ce qui est fondamental dans le concept d'accompagnement de ce qui est accessoire ou contextuel, d'échanger sur les évolutions des pratiques, sur les implications des changements dans le paysage législatif, réglementaire et institutionnel, en un mot de conserver le plus possible notre lucidité dans un environnement que l'effet de mode pourrait rendre soit grisant, soit difficilement déchiffrable.

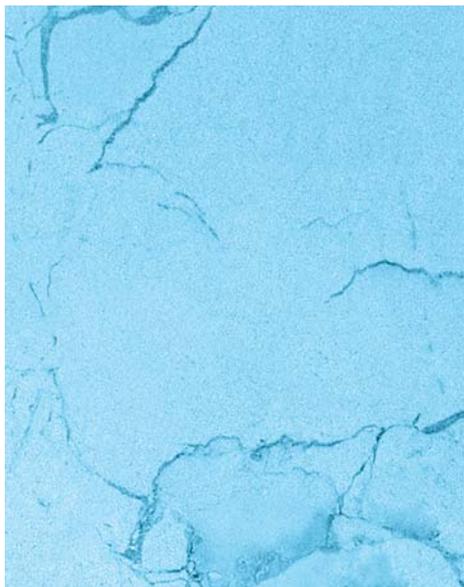
Dans ce contexte, les choix fondamentaux de notre action au sein du dispositif Safran, qui rappelons-le, étaient le besoin de parole des professionnels, l'inter-professionnalité et l'inter-disciplinarité, nous semblent non seulement confirmés mais renforcés.

Nous avons fait l'hypothèse que des professionnels qui avaient le mot "accompagnement" en commun sauraient échanger sur leurs pratiques et leur vision du concept, mais surtout qu'ils y prendraient plaisir et s'en trouveraient enrichis.

Le plaisir pris par tous, intervenants, participants et organisateurs, a été vivement souligné.

La qualité des échanges et le sentiment de leur trop grande brièveté confirment que nous avons répondu là à un besoin, mais ne doivent pas réduire notre souci d'utilité par rapport aux pratiques.

En fait, c'est plusieurs mois plus tard que nous avons pensé à l'intérêt d'une publication. La relecture des textes produits par les intervenants et des compte-rendus d'ateliers, épreuve ô combien austère et indispensable, nous a donné confirmation de la qualité des travaux et de l'intérêt de poursuivre ces modalités de réflexion.



27. Validation des Acquis Professionnels.

28. Plan d'Aide au Retour à l'Emploi.

29. Bilan de Compétences Approfondi.

CADRE DE RÉFLEXION :

L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ? LE BOUËDEC (G), DU CREST (A), PASQUIER (L), STAHL (R). Paris : Ed. L'Harmattan, 2001. (coll. Défi-Formation).

Sujet actif, sujet acteur : syntaxe et sémantique verbales dans les propos de praticiens de l'accompagnement. SPERONI (S) 1998. (Mémoire de DESS "Fonctions d'Accompagnement en Formation", Université François Rabelais de Tours, sous la dir. de LAINÉ (A).

Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle, in : Autonomie et Formation au cours de la vie, BOUTINET (J-P), coll. ss la dir. de Courtois (B), Prévost (H). Lyon : Ed. Chronique Sociale, 1998, p.248-255.

Accompagnements et histoire de vie. Collectif d'auteurs. PINEAU (G) (coord. par). Paris : L'Harmattan, 1998.

Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages. CHESNAIS (M-F). Paris : Hachette Livre, 1998.

Accompagnement et formation. Collectif d'auteurs. CHAPPAZ (G) (coord. par) Université d'Aix-en-Provence, CNDP, CRDP de Marseille, 1998. (Actes de l'Université d'Été 1997).

Le Mentor : transmettre un savoir-être. HOUDE (R). Revigny-sur-Ormain : Ed. Hommes et Perspectives, 1996.

Le Counseling. TOURETTE-TURGIS (C). Paris : PUF, 1996.

Le métier du tiers. ROSCHITZ (C). Paris : Editions Entente, 1992.

PRATIQUES ET OUTILS :

Accompagnement et insertion des publics. Collectif d'auteurs. Châlons-en-Champagne : ARIFOR, 2000 (Formation & Territoire, n° 6 - juillet 2000)

Guide de lecture de la fonction accompagnement : résultat d'une formation-action menée dans le cadre du dispositif régional de formation des acteurs de la formation de novembre 1998 à mars 1999. GIP Qualité de la formation, CARIF Poitou-Charentes, CAFOC Poitiers, CIBC 16. LANGELIER (B), MALKA (J), MEZIANE (O). Poitiers, 1999.

(Entre) le marteau et l'enclume : analyse d'une expérience d'accompagnement de jeunes apprentis. ANTONI (E). Strasbourg : CRAPT Alsace, 1999.

La fonction Soutien/Accompagnement : le rôle de l'adulte référent. Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Fonds Social Européen. Collectif d'auteurs. Nancy : DRPJJ Lorraine Champagne-Ardenne, 1998.

La fonction accompagnement dans les actions de formation et d'insertion vers l'emploi. DURU (M-Ch). Paris : Ed. CLP, 1997.

Pratiques de l'entretien d'explicitation. VERMERSCH (P), MAUREL (M) (sous la dir. de). Paris : ESF Editeur, 1997.

La médiation à l'emploi. DURU (M-Ch), LECLAIRE (O). Paris : Ed. CLP, 1997.

Guide pratique de l'accompagnement social : fiches méthodologiques. UNIOPSS. Paris : Syros, 1995.

L'entretien professionnel d'accompagnement : au diagnostic, à l'orientation, à la recherche d'emploi. MOREAU (A), TRUPHEME (M). Paris : Les Editions d'Organisation, 1990.

ARTICLES

L'accompagnement des personnes en difficulté. LEPLÂTRE (F) (coord. par). In : Actualité de la Formation permanente, N° 176, janv.-fév. 2002, pp. 19-87.

L'accompagnement soulève des questions éthiques. SPERONI (S). In : Education Permanente, supplément AFPA 2001, pp.169-175.

Lutter contre les discriminations au travail et en formation. In : Inffo Flash, N° spécial, janvier 1999, 28 p.

Initiatives locales jeunes – Sextant. In : CARIF INFO, N° 148, septembre 1999, p. 8-9.

Contrats en alternance : vers plus de qualité. In : CARIF INFO, N° 143, février 1999, p. 5.

Insertion des jeunes : confrontation formateurs/chercheurs autour de la

"formation-insertion". BARBE (L). In : Actualité de la Formation permanente, N° 152, janv.-fév. 1998.

La formation des professionnels de l'insertion. TUGAL Marie. In : Actualité de la Formation Permanente, N° 152, janv.-fév. 1998, pp. 106-114.

Nouveaux métiers, nouvelles compétences. OSMONT (V). In : Actualité de la Formation Permanente, N° 152, janv.-fév. 1998, pp. 95-99.

L'accompagnement en orientation. BARACCA (S). In : Actualité de la Formation permanente, N°140, janv.-fév. 1996.

Outils et nouvelles technologies pour accompagner l'insertion. VIELLIARD Chantal. In : Actualité de la Formation Permanente, N° 144, sept.-oct. 1996, pp. 83-84.

La fonction tutorale. GEAY André. In : Repères N° 13, Ed. CARIF Poitou-Charentes, 43 p.

La fonction tutorale. LIÉTARD Bernard, GESLIN Marie-Paule. In : Education Permanente, N° 115, 1993, pp. 119-127.

Ces documents sont disponibles dans les centres de documentation du GIP Qualité de la Formation et/ou du CARIF Poitou-Charentes.

☞ *Pour les contacter :*

GIP Qualité de la Formation

22 bis rue Arsène Orillard

86010 POITIERS CEDEX

Tél : 05.49.50.37.52

Fax : 05.49.88.73.27

Mèl : ressources@gip-qualiteformation.fr

CARIF Poitou-Charentes

15-21 rue Alsace Lorraine

17044 LA ROCHELLE CEDEX 1

Tél : 05.46.00.32.32

Fax : 05.46.00.32.34

Mèl : info@carif.org



**Le dispositif d'appui
à la professionnalisation
des acteurs de l'information,
de l'accompagnement
des parcours et de la formation.**



Ce fascicule est édité par le CARIF Poitou-Charentes
15, rue Alsace-Lorraine - 17044 La Rochelle Cedex 1
☎ 05 46 00 32 32 - N° ISSN : 1262-0408

Juin 2002