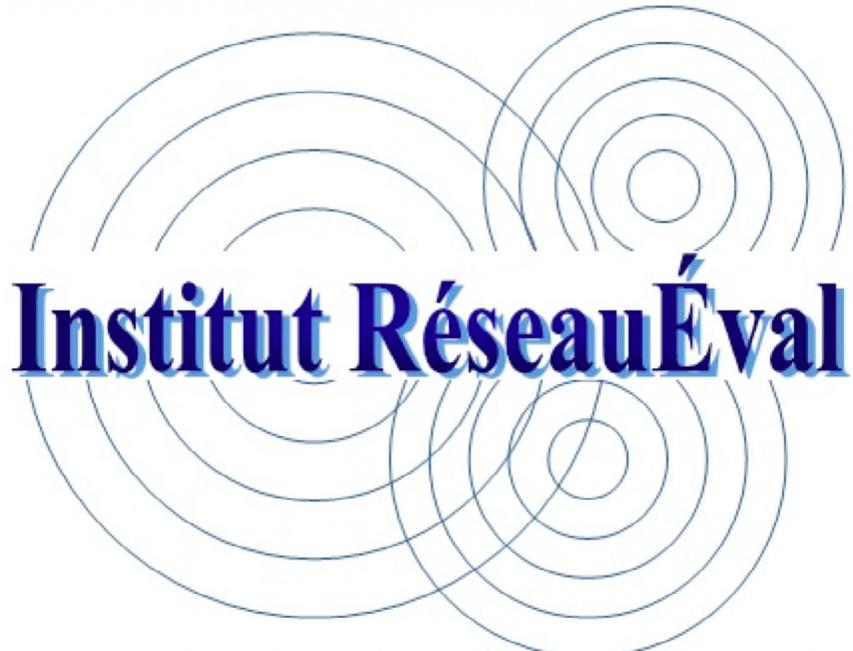




*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

[ pour le développement de la culture en évaluation ]



**Institut RéseauÉval**

The large logo graphic consists of two sets of overlapping concentric circles, one on the left and one on the right, rendered in a light blue color. The text 'Institut RéseauÉval' is superimposed over the center of these circles in a bold, blue, serif font.

[ Instance de labellisation des praticiens de l'évaluation ]

## **L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL : UNE PRATIQUE D'ETAYAGE**

---

© Copyright 2011 RéseauÉval

12/08/11

<http://www.reseaeval.org>

43, Cours pierre Puget – 13006 MARSEILLE



*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

## L'accompagnement professionnel : une pratique d'étayage

M. Vial, 2007

Accompagner veut dire «se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui », c'est « être avec » : l'accompagnateur «stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet » (Forestier, G. 2002, p.15).

Mais accompagner n'est pas « accompagner » (existe déjà « aller de compagnie »). On a trop souvent oublié la présence du préfixe ac- (du latin ad) qui « marque une idée de tendance, de direction vers » (Grevisse, M. 1975, p.103), puis un vouloir, un aller vers, une chose en train de se faire : un processus. Accompagner n'est pas « être copains », ce n'est pas partager un objet ou un quotidien (existent « dame de compagnie », « compagnons d'armes »), c'est *la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnons*, où on va « faire compagnons »: *accompagner est une relation qui fera peut-être de deux partenaires des « compagnons », c'est donc l'expérience elle-même où se joue une relation possible et non pas le vécu partagé de cette relation*. Le modèle que l'on a du partenariat risque de faire écran. Etre partenaires n'est pas partager un but commun (c'est «être associés» ou « coopérer » et non pas accompagner), c'est travailler ensemble temporairement parce que chacun a compris que pour atteindre ses buts, il a besoin que l'autre atteigne les siens (Berger, G. 1988). Supposer légalité entre les protagonistes, comme l'identité de leurs buts, est alors un contre-sens. Le partenariat ne dit rien de la puissance des instances engagées. L'accompagnateur n'a pas les mêmes buts que l'accompagné. L'accompagné construit son chemin, l'accompagnateur est personne-ressource, ami critique (De Ketele, 2001) temporairement, à l'occasion d'une crise<sup>1</sup> : chacun sa route, chacun son rôle. On n'est pas dans le partage mais dans l'échange, le dialogique, l'intersubjectif, la relation éducative. Une des compétences de l'accompagnateur est de générer une dynamique où l'accompagné élabore lui-même son orientation. Il ne s'agit pas que l'autre atteigne un objectif mais qu'il poursuive un but à sa façon et cette façon ne peut être que singulière, elle ne peut se prédire, elle s'invente au fur et à mesure, elle prend forme en se formant.

La problématique de l'accompagnement<sup>2</sup> est dès lors de tenir dans cet échange d'une part sans fusionner avec l'autre, sans se confondre et d'autre part sans imposer ni le chemin, ni le but : écouter certes mais favoriser le changement de l'accompagné, parce que le sens est dans l'interaction entre les deux partenaires, ni chez l'un, ni chez l'autre.

<sup>1</sup> Et non pas seulement pour la résoudre, l'accompagnement ne peut être réduit à une pensée fonctionnaliste dans la problématique.

<sup>2</sup> qui est une ordonnée à la problématique de l'évaluation : entre paradigmes profanes et entre logiques de contrôle et logique de promotion des possibles (Vial 2001). L'accompagnement est une pratique d'évaluation.



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

Sachant que « *Le savoir est aussi inconscient [...]. Si le sujet, pour une raison ou une autre, ne peut mettre son désir en jeu dans l'apprentissage, s'il ne peut désirer être instruit, alors la formation, l'éducation, se heurte aux plus violents obstacles. [...] Dans tout processus éducatif, il n'existera de sujet en éducation que si celui qui éduque, dès avant toute rencontre avec celui qu'il va éduquer, lui construit une place où il pourra se loger en tant que sujet. Se loger en tant que sujet, rappelons-le, ce n'est pas mettre en avant son désir et se soutenir seul de son désir de se former...* » (Lesourd, S. 1996, p.96), c'est s'étayer, — et par exemple à celui qui accompagne. Le travail scientifique sur l'accompagnement vise alors à proposer des repères aux accompagnateurs pour qu'ils puissent inventer leur façon de permettre à l'accompagné de « se loger en tant que sujet ». Mais bien sûr, guider, aider, faciliter sont aussi des postures possibles. Il s'agit de les distinguer de l'accompagnement : d'en jouer au lieu d'en être le jouet.

### **Etayer ?**

L'un des résultats de nos recherches (Vial et Mencacci, 2007) est qu'on ne peut saisir la spécificité de l'accompagnement si on ne le situe pas dans l'ensemble des pratiques d'étayage. Le mot-clef du champ sémantique auquel appartient l'accompagnement est Etayer. La plupart des discours actuels sur l'accompagnement sont en fait des discours sur l'étayage.

L'étayage ou l'étalement n'est pas un simple synonyme du soutien, c'est le mot dont les significations sont les plus diverses et traversent les domaines de la marine, de la charpente, du jardinage, de la maçonnerie, des relations humaines et qui tournent autour de l'idée de (s') appuyer sur... pour tenir — que ce soit intentionnellement (étayer un mur, une voûte) ou non (les vieux arbres de la haie s'étayaient les uns les autres). C'est le résultat qui est visé. La façon de *faire étayage*, elle, varie.

Nos recherches<sup>3</sup> ont permis de distinguer dans les pratiques d'étayage, les pratiques de guidage des pratiques d'accompagnement. L'accompagnement est une des variations de l'étayage, qui se veut la moins impositive, la moins extérieure. L'accompagnement est une forme particulière d'étayage qui se fait dans l'estime de l'autre (Hameline, 1987), dans la familiarité (Arduino, 2000), dans un art de vivre sans « jugement de valeur », ce qui ne veut pas dire que l'accompagnateur ne donnerait pas son avis, bien au contraire, il est même là pour ça, pour initier un « processus d'arrimage ». C'est l'occasion d'un remaniement identitaire dans lequel s'enclenche un travail sur les configurations psychiques par l'imaginaire et le symbolique. C'est intervenir parce qu'on est garant d'un cadre qu'on a co-construit. C'est éduquer : favoriser l'aller vers le bien-être que l'autre évaluera. L'accompagnateur n'est pas du tout celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin. Il est utile, il sert, il est « au service de ». Il ne dit pas le vrai, il ne profère pas et ne se donne pas en exemple. Il

---

<sup>3</sup> Enquêtes de terrain, recherches cliniques, dans le cadre du GRAP (Groupe de Recherche sur l'Accompagnement Professionnel, dans l'UMR ADEF) au plus près des pratiques actuelles dans le Travail social, chez les soignants, les enseignants, les formateurs d'adultes, les intervenants en organisation... Voir Vial et Mencacci 2007.



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

impulse, propose, donne à débattre et permet à l'accompagné de problématiser puis de faire ses choix. Accompagner, c'est relier à une communauté, affilier, reconnaître l'appartenance, travailler pour la reliance (Bolle de Bal, 1996).

### **L'étayage psychique, travail identitaire**

La notion d'étayage vient de Freud d'abord. Chez Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1990, pp.148-150), on trouve : « Terme introduit par Freud pour désigner la relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'auto-conservation : les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayaient sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet. En conséquence, on parlera aussi d'étayage pour désigner le fait que le sujet s'appuie sur l'objet des pulsions d'auto-conservation dans son choix d'un objet d'amour: c'est là ce que Freud a appelé le type de choix d'objet par étayage ». Et : « Dès les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, (1905), Freud explique comment les pulsions sexuelles sont liées à certaines pulsions vitales qui leur servent de support [...] Le sujet élira certains objets d'amour en référence métonymique aux personnes qui ont originellement fourni les premiers objets de satisfaction des fonctions d'auto-conservation » (Chemama, R. 1993, p. 77).

Ceci n'a pas échappé à Fustier (2000, p.37) dont il nous faut ici citer un large extrait : « Rappelons la définition que Freud donne de l'étayage en 1914 : 'Les pulsions sexuelles s'étayaient d'abord sur la satisfaction des pulsions du Moi dont elles ne se rendent indépendantes que plus tard ; mais cet étayage continue à se révéler dans le fait que les personnes qui ont affaire avec l'alimentation, les soins, la protection de l'enfant deviennent les premiers objets sexuels' (p.93). Autrement dit, ce que Freud nomme 'choix d'objets par étayage' traduit 'l'attachement' pour des personnes identifiées par le sujet à une figure maternelle puisqu'elles en assurent les fonctions (puisqu'elles donnent alimentation, soins et protection). Précédemment Freud en 1905, situait l'origine de ce mouvement libidinal à la période de latence : 'Pendant toute la période de latence, l'enfant apprend à aimer d'autres personnes qui l'aident, dans sa détresse originelle, et qui satisfont à ses besoins ; et cet amour se forme sur le modèle des rapports établis avec la mère pendant la période d'allaitement et en continuation avec ceux-ci'. Et plus loin : 'les rapports de l'enfant avec les personnes qui le soignent sont pour lui une source continue d'excitations et de satisfactions sexuelles partant des zones érogènes. Et cela d'autant plus que la personne chargée de soins (généralement la mère) témoigne à l'enfant des sentiments dérivant de sa propre vie sexuelle, l'embrasse, le berce, le considère sans aucun doute comme le substitut d'un objet sexuel complet' (p. 133). Il écrit alors : 'la mère ne se contente pas de nourrir, elle soigne l'enfant et éveille ainsi en lui maintes autres sensations physiques agréables ou désagréables. Grâce aux soins qu'elle lui prodigue, elle devient sa première séductrice. Par ces deux sortes de relations, la mère acquiert et devient pour les deux sexes l'objet du premier et du plus puissant des amours.' (p.59). [...] le choix d'objets par étayage opère en direction des personnes dont les comportements ou la position relationnelle sont susceptibles d'actualiser une figure maternelle. Le lien qui s'établit alors est d'une puissance particulière, puisqu'il a comme prototype la séduction maternelle primaire. Ce détour nous est utile

-----o-----  
© Copyright 2011 RéseauEval



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

dans la mesure où il permet de comprendre [...] qu'une institution serait 'par construction' inductrice de relations, d'objets par étayage ».

L'étayage est donc une *nécessité* pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet, bien avant d'être un projet sur l'autre : l'institution provoque, permet et puis répond et organise : « Sans doute, l'imaginaire est-il convoqué et réglé par les articulations fonctionnelles et symboliques de l'institution. Le Maître et bon élève etc, sont d'abord des statuts et des rôles inscrits dans un réseau symbolique sociohistoriquement défini » (Imbert, F. 1985, p.49). On dira *qu'une demande d'étayage* est inscrite dans la relation humaine, dans la relation professionnelle et particulièrement dans la relation éducative. L'accompagnement est un étayage aux autres.

### **L'étayage dans les situations de médiation pour apprendre**

La seconde source de cette notion d'étayage est dans les théories de l'apprentissage, chez Bruner (1983), en lien avec le concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985)

Bruner avance que la « médiation sociale » lors des conduites d'apprentissage consiste à étayer l'apprenti en le rendant capable de résoudre une difficulté, de mener à bien une tâche, d'atteindre un objectif : « L'intervention d'un tuteur [...] la plupart du temps, [...] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine compétence et de les mener à terme.» (Bruner, 1983, p.263)

A partir de l'idée que l'expérience de l'enfant n'est jamais purement sensori-motrice, mais qu'elle est mise en forme, d'emblée, par le langage de l'adulte, alors la construction de l'action et la construction de la pensée vont de pair puisqu'elles sont dès l'origine portées dans l'espace du langage et de la parole. L'étayage langagier ou dialogique consiste en une mise en mots qui peut permettre à l'enfant de transformer la situation. L'éducateur permet de mettre du sens sur la situation à un moment donné. L'intervention de l'adulte consiste à prendre en mains les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à bien : une intervention didactique qui peut être mise en acte aussi bien dans le guidage que dans l'accompagnement : « les fonctions d'étayage :

- 1) *Enrôlement* - La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du 'chercheur' [...]
- 2) *Réduction des degrés de liberté* - Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. [...] En réalité, le tuteur qui 'soutient', comble les lacunes et laisse au débutant mettre au point les sous-routines constitutives auxquelles il ne peut parvenir.



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

- 3) *Maintien de l'orientation* [...] Le tuteur a pour charge de les [les capacités de débutants] maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant 'dans le champ' et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. [...]
- 4) *Signalisation des caractéristiques déterminantes* - Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. [...]
- 5) *Contrôle de la frustration* [...] La résolution de problème devrait être moins périlleuse avec le tuteur que sans lui.
- 6) *La démonstration* - [...] le tuteur 'imite' sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l' 'imiter' en retour sous une forme mieux appropriée.» (Bruner, 1983, pp.278-279).

L'étagage a été interprété comme avoir à faciliter l'apprentissage en évitant la « surcharge cognitive » de l'élève, en délimitant l'espace du problème, en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée.

On voit bien que Bruner conseille des pratiques de guidage ; on ne peut parler d'accompagnement si l'on attend un résultat précis, défini à l'avance dans le temps et le contenu. Faire verbaliser les procédures à l'élève en train de réaliser une tâche, ce peut être pour l'aider à trouver la bonne solution que le guide possède déjà (par un guidage qui a sélectionné les bonnes questions à se poser ou la bonne procédure à suivre, la dite « maïeutique », le questionnement guidé, peut alors être utilisé (Legrand, 1998). Mais ce peut être aussi partir dans l'exploration des faisables, permettre de problématiser pour que l'élève choisisse lui-même la stratégie qui lui convient et même en invente une qu'il expérimentera sans que l'accompagnateur ait un cadre préétabli. L'accompagnement professionnel est un étagage aux savoirs.

### **Le tiers : la relation médiée**

Dans les deux cas, l'enseignant n'est pas, lui, le médiateur : ce sont les codes, les outils, les signes utilisés pour donner du sens aux actions qui sont les médiateurs du sujet en conflit avec la situation dans laquelle et pour laquelle il utilise ces signes. C'est l'idée de la *médiation sémiotique* (Vytgostky). L'étagage est dans le fait de mettre en présence l'apprenant avec ces signes. Fournir les bons signes ou baliser la route qui les fera utiliser, c'est du guidage, les faire rencontrer, c'est de l'accompagnement.

Ces signes, ces éléments tiers sont différents selon les préoccupations des auteurs :

- Dans les théorisations de la méta-cognition (Noël, B. 1991), il s'agit d'explicitier ses procédures pour les rendre conscientes et les choisir délibérément.
- Le terme de guidance a été employé, notamment dans le dispositif de l'évaluation formatrice (Nunziati, G. 1990) pour désigner une intervention qui ne se veut pas impositive et qui consiste à faire expliciter les procédures en même temps qu'on les met en place, de remonter au raisonnement qui permet le choix de tel ou tel critère.



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

- Dans l'explicitation de Vermersch (2004), c'est la remémorisation de la scène qui permettra de retrouver les stratégies implicites.

- Dans le triangle didactique de Chevallard (1985), c'est le savoir qui est posé comme tiers. L'étayage obligeant à une transposition du savoir savant en savoir enseignable puis enseigné.

- Dans l'intervention en pédagogie, l'enseignant organise des situations, des activités qui « font médiation ». Les médiations ici encore, se font par l'introduction d'objets, de tâches, d'activités (l'imprimerie, le journal, la coopérative dans la pédagogie Freinet) investi(e)s par les sujets d'une fonction d'ouverture contre la suture, pour y introduire du jeu, décoller l'un de l'autre les deux pôles de la relation (Imbert F. 1985, p.119). On parle alors de « dispositif de médiation » qui assure une médiation externe afin de provoquer une médiation du sujet avec lui-même, « entre soi-même et son propre devenir-autre que la suture paralyse » (Imbert F. 1985, p.120). Ces activités assurent « une fonction transitionnelle où se développe l'auto-mouvement de chacun » (Imbert F. 1985, p.120).

- Dans les pratiques professionnelles, la « communauté professionnelle d'appartenance » (Lhuillier, D. 2006, p. 169), l'institution dans laquelle on travaille est ce tiers que le professionnel représente, incarne, convoque chaque fois que la fusion menace. Le tiers est toujours une manifestation de la Loi qui régleme la relation sous la forme d'un contrat plus ou moins tacite.

En somme, tous ces dispositifs tournent autour de l'idée qu'il est nécessaire à la relation éducative d'introduire ou de prendre en compte un élément tiers et que l'on n'est pas dans une simple relation duale (de maître à élève). C'est donc la qualité de l'usage de ce tiers qui distinguera les pratiques de guidage des pratiques d'accompagnement.

Dans le guidage, le tiers est une évidence à laquelle se plier, confisqué par le guide qui sait ce qui doit être fait ici et maintenant. Le tiers participe de la place prise par le guide. Ainsi, ce qui a été appelé « l'apprentissage médiatisé » (Feuerstein, R & Spire, A. 2006) où le rôle de l'éducateur est celui d'un catalyseur ou d'un facilitateur social, est une relation d'aide. L'aidant est sain, normal, un sachant comme le guide. L'aide suppose que l'autre soit dévalorisé (un enfant immature) infériorisé, même par nature : il est un plaignant, un malade, un infirme, un inadapté. Seul l'amour pourra lui redonner son entièreté. Cet amour auréole, nimbe celui qui se dévoue pour aider, le sanctifie. L'aidé, lui, est dans le besoin de la force de l'aidant. L'aide n'est pas de l'accompagnement, l'aide lie les protagonistes, c'est une variation du guidage, par amour. Une des compétences de l'accompagnateur est au contraire de parier sur les possibles de l'autre, de faire confiance au dialogue et à l'intelligence de l'accompagné pour identifier et délier les forces de répétition qui nous engluent. La facilitation fait partie de l'aide, est un cas extrême de l'aide. C'est une forme en creux du guidage. Est facile ce qui se fait, qui s'obtient sans peine, sans effort : aisé, commode, élémentaire, enfantin, simple, faisable, possible. L'autre n'y arriverait pas : il s'agit d'enlever les obstacles. C'est une aide radicale qui touche à l'objet visé (ou à sa présentation) pour le rendre atteignable sans effort. L'aidant se légitime par un a priori sur l'incapacité de l'aidé (par un diagnostic).

De même, l'enseignant dans la dite « médiation didactique » vise « l'adaptation de l'individu à son milieu [...] pour maintenir l'équilibre des deux pôles, (l'individu et le milieu), prévenir la rupture de la



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

relation (de l'individu au milieu) et favoriser le développement original de la personnalité » (Castelain, P. et all, 1971). Il n'est considéré que comme un relais, un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, l'élève étant en conflit avec le savoir, ou à propos d'un savoir, en conflit avec lui-même (le seul conflit cognitif), l'enseignant qui se veut externe au conflit ne pourrait ni être pris à partie, ni en être affecté. L'accompagnateur n'est pas, comme cet intermédiaire, « hors du champ émotionnel créé par le conflit » (Van der Hove, 1972). Une des compétences de l'accompagnateur est de regarder un dérangement, une perturbation comme un analyseur de la situation : la crise est une occasion ou un instrument de connaissance (Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. 1996).

Dans l'accompagnement, l'intervention de l'accompagnateur permettra (et c'est ce qu'il garantit quand il est mandaté comme accompagnateur) que les activités, les systèmes de signes proposés joueront leur rôle de régulateurs, entraîneront l'accompagné à revoir ses stratégies et ses procédures ; qu'on entrera dans une relation dialogique, dans une dialectisation des enjeux. Tout dépend donc de la façon d'utiliser l'élément tiers et du but que l'on a. Le guidage impose, ou facilite, l'accompagnement suscite, impulse, propose et laisse l'apprenant affronter la difficulté.

L'accompagnateur porte le tiers, il s'agit donc d'éviter la fusion mimétique de la relation duale ordinaire par l'introduction d'un tiers qui permettra à chacun de s'occuper de lui-même, de se travailler hors du regard de contrôle impositif de l'autre. L'objet tiers est un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'autoévaluer (Vial, M. 2000). Le problème est de savoir si l'objet tiers en lui-même assure cette fonction de renvoi au changement, à la régulation, par le seul fait qu'il est tiers, il distrait en quelque sorte les protagonistes de la surveillance de l'autre, ou s'il n'est qu'un tampon qui permet aux deux instances de la relation de ne pas entrer en contact, de ne pas travailler ensemble. La dite médiation devenant alors l'occasion d'un jeu illusoire, de dégagements et de remaniements apparents qui masquent la suture, l'embellit et la déguise sans la travailler.

En effet, Imbert distingue deux types de situations de médiations :

-« On peut mettre quelque chose au milieu afin de remplir un vide, de combler un hiatus, une absence de liens : la médiation a ici pour fonction réelle ou imaginaire de lier les éléments disjoints [...] de ressouder » (Imbert F. 1992, p.160). C'est « un outil de protection, de défense dont le maître escompte qu'il lui assure une certaine sécurité [...] la perspective est ici celle de la règle et de son souci moïque de sécurité et de maîtrise. » (Imbert F. 1992, p.161), ce qui correspond au guidage. Le risque est alors d'installer un rapport de dépendance : « *la suture* soude les deux pôles de la relation en bloquant toute possibilité de jeu, toute émergence de possible. Articulation fermée, définitive dans laquelle chacun se doit d'exister à travers le sens unique, univoque -le rôle défini une fois pour toutes,- qui lui permet de réaliser la jonction, le collement de l'un sur l'autre » (Imbert F. 1985, p.112).

-Et « la médiation peut s'entendre à l'opposé comme ce qui réalise un vide [...] où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible. Ici la médiation ouvre le champ

-----○○○○○○○-----  
© Copyright 2011 RéseauEval



## *Etudier – valoriser – organiser*

### *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

symbolique d'un partage, elle fonde la possibilité d'un décollement, d'un mouvement » (Imbert F. 1992, p.160). C'est « la perspective de la loi, comprise comme inscription d'une séparation, d'un inter-dit [...] qui différencie et ouvre un champ de réciprocité » (Imbert F. 1992, p.161), ce qui correspond à l'accompagnement.

L'accompagnateur favorise alors le travail de *l'allier/délier* qui « correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain [...] travail de mise en pratique de la loi, travail de sym-bolisation [...] pour finir par trouver sa place [...] s'acquitter d'une dette, entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l'obligation à l'échange, fondatrice du sujet humain». L'accompagnement est un dispositif qui permet « d'appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame, ce travail de séparation et d'alliance. » (Imbert, F. 1996, pp.148-149).

Il s'agit bien dans l'accompagnement de contenir et de destabiliser, de travailler aux limites de la relation éducative. Proposer un espace ritualisé, et non pas un espace de repli ni de fusion. La compétence de l'accompagnateur est d'introduire la fonction du tiers, en créant l'espace de confiance, un espace d'intimité protégé, dans une relation dialogique pour favoriser une élaboration qui n'est pas la sienne.

#### **Le thème du passage et du passeur**

C'est devenu un véritable leitmotiv que de dire qu'on est « passeur ». Cela vous pose un homme, notamment en formation. C'est comme une place enviable, honorable et forcément bonne. Le thème du passeur est un « locus », dans le sens que lui donne la rhétorique, un des lieux communs de notre modernité, qui nourrit aujourd'hui l'idéal de l'homme moderne, une représentation de l'humain (qu'est-ce que l'homme ?) qui « constitue donc une 'valeur' et se forme comme un lieu du préférable » (Breton, Ph. 1997, p.230). Et pourtant à y bien réfléchir, si le prototype est le mythe de Charon, le nautonnier qui emporte sur sa barque ses clients (ils ont payé) pour les faire accéder au royaume des morts, Charon sait où il va : il mène la barque et refait sans cesse le même passage sur l'Achéron. En fait, il conduit. Il n'accompagne pas. Il est une figure de ce guide qui dirige la barque (funèbre) et ne rame pas : « ce sont les âmes elles-mêmes qui font cet office » (Grimal, P. 1999, p.89), ce qui a fait croire qu'il les accompagnait. Charon aide (contre un don) à accomplir le bon chemin. Il supplée à ce que ne peuvent faire les morts d'eux-mêmes. Bien sûr il subsume, il permet au mort de vivre la (bonne) vie éternelle aux champs Elysée : il le conduit vers un mieux-être, vers un palier supérieur, comme l'éclusier, comme le médecin. Il aide, il n'accompagne pas.

Si on se prend pour un passeur, pour un « psychopompe » (un conducteur des âmes *des morts*, comme Charon mais aussi Orphée, Hermès, Apollon...), on aide « une personne qui se trouve dans un passage (une passe ou une impasse délicate), incluant un enjeu social, professionnel ou existentiel, et portant la menace d'une désadaptation » (Paul, M. 2004, p.306). Qu'il soit dans une mauvaise passe, ne fait pas qu'on l'accompagne. Accompagner, c'est témoigner d'un déplacement, d'un changement et d'un déliement que l'accompagné réalise lui-même.



*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

**Les questions de la place et de la face**

Le guidage fonctionne sur une distribution implicite et évidente des places (symboliques), confondues la plupart du temps avec les positions statutaires et hiérarchiques (fonctionnelles). Le guide assigne une place au guidé, la seconde place, celle de l'objet promené, de l'objet transformé. Non seulement le guide sait où il va mais de ce savoir qu'il met en acte sans délibération, sans discussion (là est la plus ou moins grande imposition), il effectue la mise en place et met l'autre au second rang, en occupant, lui, la place du chef (origine militaire du mot place). Et de ce fait il organise « cet espace archaïque de repliement, de sécurité » (Imbert F. 1992, p.156) où chacun est arrimé, repéré, casé : parce qu'on on sait à qui on a affaire, on sait à quoi s'attendre ; le destin commun est tracé. Le guide ne travaille pas à faire que chacun ait une place mais d'emblée occupe la bonne place (celle dont tout dépend, la place du « responsable », du directeur, du Maître). Le guidé est mis à sa place : celle de l'ignorant, du petit qu'il faut prendre par la main, qu'il faut aider. Chacun sa place, le rapport est réglé. Il n'a plus qu'à se dérouler selon le dispositif préétabli : « la suture exclut la surprise, l'émergence de l'imprévu, toute forme de jeu, de retournement, de permutation. Les rôles sont écrits. Il paraît impensable que l'on puisse bouger, modifier un tant soit peu leurs tracés et leurs inscriptions et à plus forte raison que l'on puisse s'aventurer dans la création collective d'une nouvelle écriture » (Imbert F. 1985, p.112). La relation est devenue simple, on n'a pas à s'engager dans des affects, on n'a plus qu'à « partager » ce qui est déjà donné. Ainsi le guide risque-t-il, sans le vouloir, de créer la suture avec l'autre dans un rapport spatialisé, manipulable, et un temps devenu comptable où le calendrier est primordial : « la suture n'a besoin que d'espace. Elle ordonne les êtres, leurs assigne une place. Elle garantit le règne de l'ordre sur celui du désordre qui survient lorsque se mettent à bouger les rangements et les ordonnances les mieux établis » (Imbert F. 1985, p.113). Quand il occupe toute la place, c'est le gourou : « le coach, dans sa relation avec le client et du fait de la dimension transférentielle induite par le travail, peut être tenté de vivre des fantasmes de 'toute puissance', de jouer les gourous, ou d'avoir accès à tous les aspects du pouvoir dont jouit son client. Il peut être tenté de profiter des passe-droits que lui donne l'entreprise, de trahir la confidentialité, etc. » (Lenhardt, V. 2002, pp.185-186) .

Alors que dans l'accompagnement, on distingue bien d'une part le cadre (l'ensemble des conditions d'exercice réglées, contractualisées) qu'on construit ensemble, qu'on négocie et régule, d'autre part les attentes de l'organisation ou de l'institution dans laquelle on travaille (l'horizon de contrôle, l'acceptable attendu), des places qu'on y occupe. L'accompagné est en première ligne, c'est lui qui doit se travailler. L'accompagnateur est au service de l'accompagné, il a ce « savoir rester en suspens (et non pas en retrait) : nous réserver, nous abstenir, nous contenir, nous « retenir » [...] se retenir c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre [...] (qui) ne peut naître que 'dans un creux retenu' [...]. C'est à l'accompagnant qu'il revient de veiller à ce 'creux', de toujours laisser une place à l'inattendu, à l'imprévisible, pour qu'enfin puisse naître du nouveau » (Beauvais, M. 2004, p.107), une avancée issue de l'activité de l'accompagné.



## *Etudier – valoriser – organiser* *L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

L'objet du travail dans accompagnement professionnel est le destin professionnel de l'accompagné, son devenir -qui ne se programme pas. On fait un accompagnement à l'occasion d'une crise, on n'accompagne pas vers sa résolution. On problématise les enjeux, on ne guide pas vers des solutions<sup>4</sup>. Parce que l'accompagnement est une interrelation, une relation dialogique, un ensemble de « rites d'interaction »<sup>5</sup> où l'accompagnateur se doit de « préserver la face de l'autre » pour rester en contact avec lui, pour être avec lui, pour être présent à lui, en confiance, pour que la rencontre soit possible. Unis par « l'objet sacré » qu'est la face, les protagonistes inventent une fiction : « Un travail de *figuration* assure le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie » (Goffman, E. 1967)<sup>6</sup>, ce sont des habiletés (Caparros-Mencacci, 2003), des compétences incorporées qui permettent de construire un « espace potentiel » (Winnicott, DV. 1975) de fiabilité, d'illusion et de créativité. Les compétences de l'accompagnateur consistent cependant à aller parfois jusqu'à la limite de l'intrusion, pour compromettre le pré-encodé, pour déstabiliser le pré-structuré. L'accompagnateur est donc situé entre le souci de l'autre et l'impératif d'obtenir une accélération du changement puisque l'accompagnement professionnel est l'occasion d'un remaniement identitaire dans lequel s'enclenche un travail sur les configurations, les figurations, les conceptualisations.

La notion d'étayage permet de distinguer les différentes pratiques qui ont tendance à se faire passer pour de l'accompagnement et d'isoler la spécificité d'une relation d'accompagnement.

### **Conclusion : les fondements anthropologiques de l'accompagnement**

L'accompagnement s'enracine dans le sens du sacré : cette idée que vivre est sérieux, que s'engage dans ma vie le destin d'une communauté à laquelle j'accepte d'appartenir ; que l'humanité entière est contenue dans ma façon de prendre en considération la culture. Ce n'est pas d'abord la quête d'une transcendance qui me sortirait de ma position misérable d'être mortel mais l'acceptation d'une évidence : la valeur de ma vie n'est pas contenue dans ce que je peux moi, tout seul, en décider en me coupant de mon contexte. La connaissance des signes, des signifiants, des symboles (Etienne, B. 2002, pp.23-25 sq) devient alors une nécessité et le recours à ceux qui savent, non pas le sens de la vie, mais la signification des matériaux culturels qui me permettront de trouver un sens à ma vie. On entre dans l'initiation.

Le sens du sacré est à distinguer du sens religieux. Il lui pré-existe d'ailleurs, le religieux étant en somme une codification et une organisation du sens du sacré, —une institutionnalisation. Ce n'est

<sup>4</sup> Mais la solution peut advenir de ce travail de problématisation, comme un surplus de signification.

<sup>5</sup> Penser à « Ne pas perdre la face » : « la face est la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier », Goffman, E. 1967, p.9

<sup>6</sup> Voir aussi la notion de « visage » chez Lévinas (1982)



*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

que par pur anachronisme, qu'on parle d'un « homo religiosus » et « d'un sentiment religieux archaïque » (Eliade, M. 1987, p.11) pour désigner le sens du sacré. Le sacré s'oppose au profane. Le sacré « se donne à voir dans la manifestation de quelque chose de 'tout autre', d'une réalité qui n'appartient pas à notre monde, dans des objets qui font partie intégrante de notre monde 'naturel', 'profane' » (Eliade, M. 1987, pp.12-16). Cet « autre monde » n'est pas forcément un « ailleurs », un « au-delà », un lendemain qui chante, bien au contraire. Avoir le sens du sacré, c'est être attentif à la dramaturgie et au tragique de la vie. Savoir que quelque chose de « sérieux » se passe ici et maintenant, parce que je suis vivant, quelque chose qui me résiste et m'habite, de l'ordre du secret, de l'énigmatique. Les mythes alors sont une connaissance indispensable qu'il ne faudra pas réduire à une grille de lecture univoque. Un travail d'interprétation que le savoir supporte sans l'épuiser. Les symboles, l'ésotérisme disent quelque chose de ma vie. Le sentiment du sacré débouche sur une quête (inachevable) du sens. Dans ce contexte, les symboles, les mythes, les rites sont un matériau pour se travailler. L'accompagnement est au cœur de la vie sociale dans le sens du sacré, cette quête de la sagesse par la « mise à l'épreuve des langages qui structurent tout être humain et l'intègrent à une société, à une culture » (Paul, M. 2004, p.313).

Cette aventure du singulier à l'universel (ou tout du moins au collectif de la culture) n'est pas moins vivante aujourd'hui qu'hier. Rien ne permet d'affirmer de façon pessimiste qu'« à une quête de transcendance s'est substituée une quête des possibles. A la recherche de la certitude, une gestion des incertitudes. A un dénivelé relationnel, un nivellement partenarial » (Paul, M. 2004, p.310) : l'idéologie managériale et le new age, n'ont pas encore tout nivelé. L'accompagnement est une sorte de résistance au fonctionnalisme ambiant —et qu'il soit à la mode est plutôt rassurant. Certes, la nature humaine et la vérité universelle n'est plus le paradigme souverain, et le sens du sacré aujourd'hui n'est pas le même qu'il y a cent ans, mais la thèse de l'homme contemporain individualiste, fonctionnaliste et gestionnaire ne rend pas compte de la réalité des pratiques d'accompagnement : c'est davantage une dérive qui nous menace.<sup>7</sup>

Faire en sorte que l'accompagné vive la rupture pour renaître et revenir : l'allier/le délier (Imbert, F. 1992), l'être avec/l'être sans, la compagnie/la solitude, le départ/ le retour. Autant de mouvements, de changements de rythmes qui éloignent et rapprochent l'initié de lui-même dans son rapport au monde, aux autres et dans son rapport à soi, son "autre en soi". Ces aller et retours de soi au monde, de soi à soi ne se font pas sans la présence d'un accompagnateur qui aurait intérêt à s'appuyer sur les schémas initiatiques. La démarche initiatique peut se caractériser par trois principes : la totalité, la rupture de niveau, la finalité double, sous-tendus par un concept central, "la rupture instauratrice d'écart" qui permet la prise de recul nécessaire pour laisser de la place au changement alors possible (Paul, M. 2004, pp.163-179). C'est un temps où le sujet se rencontrant comme sujet débouche sur cette « pensée dialectiquement ouverte » et instaure « au côté du rationnel, du communicable, du dicible, le fondement même de la parole : le mystère du sujet » (et du

---

<sup>7</sup> De même l'accusation de servir le néolibéralisme (Gory, R et Le Coz, P. 2006) n'est qu'une dérive possible et qui a déjà été identifiée, qui consiste à se mettre au service du commanditaire.



*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

monde !). C'est-à-dire « une quête de soi inséparable d'une intégration à une communauté, dans une construction identitaire et une adaptation sociale impensables sans visée d'insertion dans l'ordre de l'humain » (Paul, M. 2004, pp. 311 et 312). Oui, « le terme accompagnement lui-même évoque quelque chose de substantiel, de vital pour l'existence humaine » (Paul, M. 2004, p. 311). L'accompagnement professionnel est un étayage à la culture. Il est nécessaire d'y être formé.

### Bibliographie utilisée

- Ardoino, J. (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6, pp.99-109
- Berger, G. (1988) participation au colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question*. Bruxelles : ADMEE.
- Bolle de Bal, M. (1996) *Voyage au cœur des sciences humaines, tome 1 : Reliance et théorie*, Paris : l'Harmattan.
- Breton, Ph. (1997) La représentation de l'humain et la construction d'une image de l'homme 'sans intérieur'. Weil, D. (direction) *Figures du sujet dans la modernité*. Paris : Arcanes, pp. 229-242
- Bruner (1983) *Savoir faire savoir dire*. PUF : Paris
- Caparros-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.
- Castelain, P., Delhez R., Jadot, J., Vaes, J-F. & Van der Hove, D. (1971) *L'éluctable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*. Louvain : Vander.
- Chemama, R. (1993) *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- De Ketele, J.M. (2001) Les concepts d'*ami critique* et de *maillage* au cœur de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation. Actes des Journées Internationales de Réflexion et d'Echanges sur le Programme d'Education Prioritaire, Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherches en Education de la République Tunisienne. pp. 226-234.
- Eliade, M. (1987) *Le sacré et le profane*. Paris : Folio/essais
- Feuerstein, R. & Spire, A. (2006) *La pédagogie à visage humain. La méthode Feuerstein*. Paris : Le bord de l'eau.
- Forestier, G. (2002) *Ce que coaching veut dire*. Paris : ed. d'organisation.
- Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

-----o-----  
 © Copyright 2011 RéseauEval



*Etudier – valoriser – organiser*  
*L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

- Goffman, E. (1967) *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit.
- Gory, R. Le Coz, P. *L'empire des coaches, une nouvelle forme de contrat social*. Paris : Albin Michel
- Grevisse, M. (1975) *Le bon usage*. Gembloux : Duculot
- Grimal, P. (1999) *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Paris : Puf (1951)
- Hameline, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.
- Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.
- Imbert, F. (1996) L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan, pp. 147-180
- Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1990) *Le Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF
- Legrand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l'Harmattan, pp. 119-140
- Lenhardt, V. (2002) *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team-building*. Insep consulting Editions, Paris 2<sup>ème</sup> édition.
- Lesourd, S. (1996) L'éducation est une déformation subjective. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l'Harmattan, pp.83-96.
- Lévinas, E. (1982) *Ethique et infini*. Paris : Fayard
- Lhuillier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres
- Noël, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, n°280. pp.48-64.
- Paul, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Van der Hove, D. (1972) Conflit, médiation et observation, analyse théorique. *Revue de psychologie des sciences de l'éducation* n°7. pp. 279-308.
- Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan
- Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck
- Vygotsky, L.S. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales / Messidor.
- Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971)



*Etudier – valoriser – organiser  
L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

**Etudier – valoriser – organiser les pratiques d'évaluation  
dans le champ des ressources humaines**

**L'INSTITUT RESEAU EVAL**

**Instance de labellisation des professionnels investis dans l'évaluation**

Dans ce texte Michel Vial exhibe les principes fondamentaux de l'accompagnement professionnel comme l'une des pratiques d'étayage de l'autre.

---

© Copyright 2011 RéseauEval

12/08/11

<http://www.reseaeval.org>

43, Cours pierre Puget – 13006 MARSEILLE