

De l'Étymologie à la Praxis : Exploration du Concept d'Accompagnement dans le Contexte Éducatif

From Etymology to Praxis: An Exploration of the Concept of Accompaniment in the Educational Context

EL MAKKAOUI El Mostapha
Docteur en Sciences de l'éducation
Maroc

Date de soumission : 09/01/2025

Date d'acceptation : 25/02/2025

Pour citer cet article :

EL MAKKAOUI . M (2025) «De l'Étymologie à la Praxis : Exploration du Concept d'Accompagnement dans le Contexte Éducatif», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 1» pp : 600 - 621

Résumé :

Cet article explore en profondeur le concept d'accompagnement en formation professionnelle, en partant de ses racines étymologiques et sémantiques pour analyser ses différentes dimensions, objectifs et pratiques. Il met en évidence la complexité de la relation d'accompagnement, les tensions entre les exigences institutionnelles et l'autonomie de l'apprenant, ainsi que les postures que doivent adopter les accompagnateurs. L'article présente également un panorama des différents modèles et formes d'accompagnement, allant du tutorat au mentorat en passant par le coaching et le counseling, soulignant leurs spécificités et leurs complémentarités. En conclusion, il souligne l'importance de l'accompagnement comme un processus transformateur qui favorise l'autonomie, la responsabilisation et la socialisation des apprenants.

Mots-clés : Accompagnement ; Formation professionnelle ; Relation d'aide ; Autonomie ; Pratiques d'accompagnement

Abstract :

This article provides an in-depth exploration of the concept of support ("accompagnement") in vocational training, starting from its etymological and semantic roots to analyze its different dimensions, objectives, and practices. It highlights the complexity of the support relationship, the tensions between institutional requirements and learner autonomy, as well as the postures that facilitators must adopt. The article also presents an overview of the different models and forms of support, ranging from tutoring to mentoring via coaching and counseling, highlighting their specificities and complementarities. In conclusion, it emphasizes the importance of support as a transformative process that promotes the autonomy, responsibility, and socialization of learners.

Keywords: Support ; Vocational training ; Helping relationship ; Autonomy ; Support practices

Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'examiner le concept d'accompagnement, en explorant ses soubassements théoriques, ses implications pratiques et les enjeux qu'il soulève dans le contexte éducatif. L'accompagnement, qu'il s'agisse de pratiques traditionnelles comme la maïeutique, l'initiation et la thérapie, ou de ses expressions contemporaines dans les domaines éducatif, social et économique, se révèle protéiforme, s'adaptant aux évolutions et aux défis de la formation. Face à la complexité croissante des situations d'apprentissage et à l'impératif de favoriser l'autonomie de l'apprenant, il devient crucial de cerner les fondements de cette pratique. Comment définir l'accompagnement de manière à la fois rigoureuse et inclusive, tout en reconnaissant la diversité des pratiques et des contextes où il se déploie ?

Afin de répondre à cette question et de mieux cerner les contours de l'accompagnement dans le contexte éducatif, nous structurerons notre analyse en quatre étapes. Premièrement, nous en explorerons les fondements conceptuels, en scrutant l'étymologie et les différentes acceptions sémantiques du terme « accompagner » pour établir une définition rigoureuse et inclusive. Deuxièmement, nous examinerons les objectifs et les principes qui sous-tendent cette pratique, en soulignant la complexité inhérente à la relation d'accompagnement, ainsi que les tensions entre les impératifs institutionnels et la promotion de l'autonomie de l'apprenant. Troisièmement, nous nous pencherons sur la position de l'accompagnateur, en analysant les postures spécifiques qu'il doit adopter et les compétences clés qu'il doit mobiliser. Quatrièmement, nous explorerons les diverses formes d'accompagnement, afin d'en identifier les spécificités et les complémentarités. En somme, notre exploration s'articulera autour d'une clarification conceptuelle, d'une analyse des enjeux relationnels, d'une étude de la posture de l'accompagnateur, et d'une présentation des modèles et formes d'accompagnement.

1. Fondements conceptuels de l'accompagnement

1.1. Essai de définition

Pour essayer de définir l'accompagnement, il est nécessaire de passer par deux mises en perspective du terme « *accompagnement* », l'une est étymologique, l'autre est sémantique.

1.1.1. Mis en perspective étymologique

L'analyse étymologique des composantes du verbe « *accompagner* » aide à progresser dans cette quête d'une définition de l'accompagnement. Le verbe « *accompagner* » résulte d'une

formation parasynthétique avec l'ajout du préfixe « *ac* » : qui vient du préfixe au latin « *ad* » qui signifie « *le mouvement* » pour atteindre la visée. À propos du morphème « *Com* », il est issu de terme latin « *cum* » qui signifie « *avec* » et renvoie ainsi à la relation, à l'aspect temporel, à la simultanéité d'actions, à la manière d'effectuer et au moyen avec lequel nous effectuons une action. Quant au morphème « *Pagn* », il vient du terme latin « *panis* » qui signifie pain, un terme apparenté à « *parscere* » qui a le sens de nourrir et de partage pour assurer la subsistance. D'ailleurs, le terme « *Compain* » : vient du latin « *compagnis* » qui renvoie au soldat qui partage sa ration et au "copain" : compagnon de voyage, la personne avec qui on partage le pain.

Le terme *accompagnement* était d'ores et déjà utilisé dans le droit et renvoyait à « *un contrat de pariage* »¹ où nous retrouvons ce sens d'engagement et d'une union établie sur une base d'inégalité et ayant comme visée la parité. Dans le domaine militaire également, le terme « *accompagnement* » renvoie au soutien avec l'idée de renfort et de protection et dans le domaine de la musique, « *accompagner* » signifie jouer une partie comme un soutien, s'adjoindre à une partie qui est considérée comme la principale. Nous retrouvons là le sens de **l'ajout**.

Dans ces domaines où *accompagner* porte un sens, nous y retrouvons plusieurs dimensions : la dimension du **déplacement** qui sous-tend la simultanéité et de la responsabilité, la dimension du **partage** et de **l'ajout** comme éléments nécessaires pour la subsistance, et la dimension de relation et de contact avec l'autrui qui exige l'expertise de celui qui accompagne, son autorité qui se manifeste dans cette dimension de responsabilité et l'intentionnalité avec convention à l'égard du sujet accompagné.

1.1.2. Mise en perspective sémantique

L'analyse sémantique du terme "accompagner" révèle la richesse et la complexité de ce concept, mettant en lumière les différentes facettes de la relation qui le sous-tend. En effet, les synonymes d'"accompagner" – escorter, guider et conduire – évoquent des registres distincts. "Escorter" sous-tend la protection et la surveillance, "guider" implique l'orientation et le conseil, tandis que "conduire" renvoie à l'éducation et à l'influence (Paul, 2004). Cette diversité sémantique témoigne de la polyvalence de l'accompagnateur, qui doit adapter sa posture aux besoins de la personne accompagnée. Le champ sémantique d'accompagner peut-être synthétiser dans cette figure :

¹ Trésor de la langue française volume 12, p.999

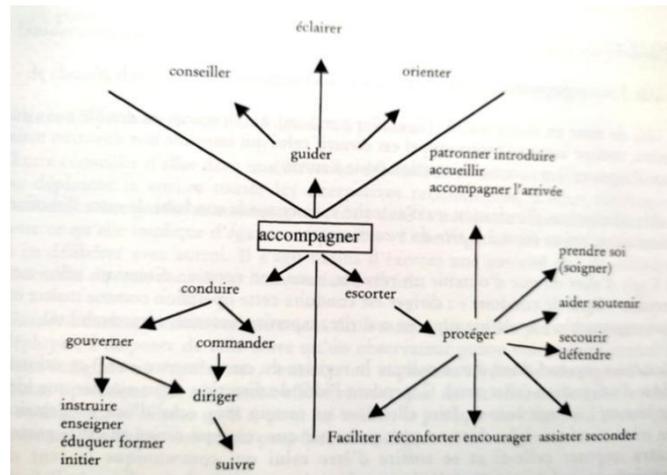


Figure 1 : Le champ sémantique d'accompagner (Paul, 2004, p. 69)

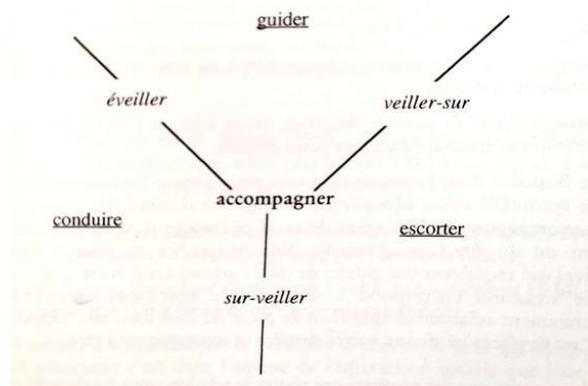


Figure 2 : Les zones frontalières du champ sémantique d'accompagner (Paul, 2004, p.73)

La Figure 1, représentant le champ sémantique de "accompagner" (Paul, 2004, p. 69), illustre cette diversité. Elle articule les zones de sens associées à chaque synonyme, révélant que la "veille" est au point d'intersection, soulignant l'importance de l'attention de l'accompagnateur. La Figure 2 (Paul, 2004, p.73) illustre comment accompagner, c'est veiller sur l'autre et aller vers lui (Cifali, 2001). Il s'agit d'une relation singulière entre deux personnes de statut inégal (Lerbet-Séréni & Violet, 1999). En somme, l'accompagnement est une relation dynamique, basée sur le lien, la veille et le partage, visant la progression et l'autonomie, tenant compte de l'asymétrie inhérente.

1.1.3. Définition

Forts des éléments dégagés par les analyses étymologiques et sémantiques, nous pouvons aborder la définition du concept d'accompagnement. De manière générale, Boutinet (2007) le décrit comme des « modes inédits de transmission de savoirs d'action », s'inscrivant dans des situations où l'acteur principal doit être « soutenu, protégé, honoré, servi, aidé à atteindre son but » (Le Bouëdec, 2002, p.14). Dans le champ éducatif, et plus particulièrement dans la formation des adultes, cette pratique implique des principes spécifiques et une posture professionnelle adaptée. L'accompagnateur doit ainsi prendre en compte à la fois le sujet et ses projets, et les objectifs institutionnels (Boutinet, 2007). Guay (2003, p. 17, cité in Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p.23) souligne que l'une des difficultés majeures réside dans la capacité à « amener les intervenants à croire aux capacités d'autonomie de la personne de telle façon qu'ils laissent les personnes apprendre de leurs erreurs », mettant en avant l'autonomie de l'apprenant comme objectif central. Pour favoriser cette autonomie, l'accompagnateur adopte une posture d'« ami critique », offrant une « critique constructive » et encourageant la pratique réflexive (Vial & Caparros-Mencacci, 2007.p.23).

S'appuyant sur ces différentes perspectives, et notamment sur les travaux de Maela Paul (2004) qui décrit l'accompagnement comme une « mise en scène relationnelle » visant à articuler les enjeux de socialisation, d'autonomisation et d'individualisation, nous proposons la définition suivante...", nous proposons la définition suivante : l'accompagnement est une mise en relation de deux acteurs de statut inégal, dans une situation où interfèrent des facteurs organisationnels, institutionnels et éthiques. L'accompagnateur, adoptant une variété de postures, s'adapte aux besoins spécifiques de chaque situation, tout en considérant le sujet accompagné dans son individualité. Il intervient comme une personne ressource et un « ami critique », amenant l'accompagné à problématiser la situation et à développer ses processus métacognitifs, dans le but d'atteindre l'autonomie, la responsabilisation et la socialisation.

2. Objectifs, principes et enjeux de l'accompagnement dans le contexte éducatif

2.1. Objectifs et démarche

L'accompagnement vise fondamentalement à rendre le sujet accompagné responsable et autonome, en accord avec l'idée selon laquelle « *la formation de l'esprit humain ne se fait pas de façon monologique [...], mais de la rencontre avec l'autre* » (Taylor, 1992). Dans cette perspective, l'accompagnateur intervient en tant qu'« *ami critique* », encourageant la réflexion

sur les situations d'apprentissage. Cette posture implique une subtile combinaison de proximité et de distance, permettant à l'accompagné de développer son autonomie tout en bénéficiant d'un espace de confiance. Cette interrelation, caractérisée par des moyens mis à disposition et des éléments imprévus nécessitant adaptation et réajustement, induit des transformations réciproques (Paul, 2009), dans un processus dynamique où les deux acteurs progressent ensemble vers un objectif commun. Matteï-Mieusset (2016) souligne que ce processus favorise un changement à la fois au niveau des apprentissages et au niveau social, en permettant l'intégration de nouvelles valeurs et de nouveaux groupes sociaux."

Par ailleurs, le dictionnaire juridique définit l'accompagnement comme « le fait de suivre une personne, de cheminer avec elle durant une certaine période afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble, d'imaginer les ajustements nécessaires, de prendre du recul, de tirer des enseignements » (Gosso, 2021, p.34), soulignant ainsi la dimension de supervision et la nécessité pour l'accompagnateur d'adapter son rythme et de susciter la réflexion et les processus métacognitifs. En définitive, ce qui ressort de ces perspectives, c'est la centralité de la relation et le rôle de l'accompagnateur comme "ami critique" (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), offrant une "critique constructive" pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation de l'accompagné."

2.2. Principes

L'accompagnement véhicule trois dimensions interdépendantes : relationnelle (l'adjoindre rythme), temporelle (symétrie et synchronicité) et de déplacement simultané (Paul, 2004b). Pour Paul (2004), le sens d'accompagner interconnecte les trois espaces : « Se joindre à quelqu'un », « pour aller où il va » et « en même temps que lui ». Ces dimensions se traduisent par trois principes : la similitude (l'autre est semblable à moi), la dynamique (tout peut changer) et l'altérité (une différence basée sur le partage).

En effet, l'accompagnement « vise à prendre en compte le sujet et ses projets et le souci des décideurs d'orienter la direction dans laquelle doivent aller les sujets » (Boutinet, 2007, p.9) et répond à plusieurs nécessités (Paul, 2004) : vitale (nous apprenons avec les autres), culturelle (chemin vers la socialisation et l'autonomisation), méthodologique (comment rendre le sujet autonome) et existentielle (aider à l'intégration sociale).

2.3. Une relation complexe

La complexité de l'accompagnement résulte de la variété du contexte où il est exercé. Ajoutons à cela la problématique propre à la relation qui exige de la part de l'accompagnateur, une

certaine expertise, responsabilité, fermeté et autorité tout en valorisant la personne accompagnée (Paul, 2004). La complexité de cette relation s'explique aussi par le fait qu'elle est à la fois une interface sociale où des liens sociaux se créent en ayant comme base, la parité et un espace intersubjectif favorisant un changement sur le mode de dissemblance. Ainsi, « *la notion d'accompagnement ne peut-elle servir de concept à elle seule : c'est plutôt un fond de connotation et de résonance, un centre d'autant plus « vide » que riche d'implication qu'au regard des termes qui lui font vis-à-vis, le font sortir de sa polyvalence et l'orientent fonctionnellement* » (Paul, 2004, p.73).

C'est dans cet espace que l'accompagnateur agit, un entre-espace qualifié d'« *un entre- deux dialectique* », où il y a « *une mise en tension de logiques* », une tension entre rationalisation et subjectivation. Nous pouvons dire que l'accompagnement se pratique dans une tension où le professionnel intervenant dans une situation d'accompagnement d'un apprenant, se retrouve devant une injonction à articuler entre plusieurs éléments, à savoir, entre tant d'autres : obligation de résultat, implication et engagement, efficacité et écoute compréhensive. D'ailleurs, comme le rappelle Imbert (1989, p.158), au niveau anthropologique, c'est le fond d'absence qui constitue une relation, un « creuset », créé par un « vide », l'entre-deux qui structure la relation, et c'est dans ce vide où il y a ce qui échappe aux deux sujets impliqués, l'accompagné et l'accompagnateur, où l'on peut « *retrouver ce que les hommes ont en partage* », et « *qui pourtant est substantiel ou source de substantialité : ce qui se retire, ce qui se tient en retrait, ce que l'âme a vu, dirait Socrate- ce qui est partagé, demeure indivis.* » (Paul, 2004, p.320). À partir de ces éléments, dans l'accompagnement, la relation se caractérise par les traits suivants (Paul, 2004) :

- Asymétrique (puissance inégale)
- Contractualisée (accord, convention)
- Circonstancielle (situation singulière)
- Temporaire (durée définie)
- Combinatrice (divers registres : soutien, protection, guidance)
- Orientée vers un objectif (progression, dynamisme)

3. La position de l'accompagnateur : Postures et compétences clés

3.1. Modèles de l'accompagnement

Selon Paul (2004), il existe trois modèles d'accompagnement, chacun s'inspirant d'une tradition spécifique :

Le modèle thérapeutique : Centré sur la mobilisation des ressources de l'apprenant face aux difficultés, plutôt que sur la fourniture de solutions, ce modèle s'inspire du serment d'Hippocrate (« *premièrement ne pas nuire* ») et de la conviction de Rogers (1967) selon laquelle « *tout homme possède les ressources pour se développer, le rôle de l'éducateur étant de l'écouter de manière empathique [...] dans un climat d'acceptation inconditionnelle* » (cité in Le Bouëdec & Pasquier, 2001. 14)².

Le modèle maïeutique : Évoquant la démarche de Socrate et son « *art de maïeutique* » consistant à accoucher les esprits par le questionnement (« *La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps* », Socrate dans le Théétète), ce modèle encourage l'apprenant à trouver le savoir en lui-même (« *Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les Dieux* »). Ceci rappelle également la théorie de *réminiscence*³. En fait, la Maïeutique est « *l'art de faire éclore les grandes pensées, d'accoutumer les esprits par l'exercice à chercher et à connaître leurs facultés pour les tourner vers un but noble et utile...*

» (MÉRIMÉE, 1867. p. 618)⁴. L'accompagnateur agit alors comme un facilitateur, aidant l'apprenant à prendre conscience de ses propres capacités.

Le modèle initiatique : Visant à transformer l'apprenant passif en acteur de sa communauté, ce modèle implique un accompagnateur qui s'initie à la situation en même temps que l'apprenant. L'accompagnateur, garant de l'apprentissage, suscite le travail sur soi et fournit un soutien moral.

Suivant ces modèles, l'accompagnement poursuit trois objectifs : la socialisation, l'individualisation et l'autonomisation (Paul, 2004). Le modèle thérapeutique privilégie l'individualisation, le modèle maïeutique l'autonomisation, et le modèle initiatique la socialisation et l'intégration.

3.2. Position de l'accompagnateur

L'accompagnement a des conséquences sur la position de l'accompagnateur, qui, comme le souligne P. Nègre (1999), est soumis à des impératifs à la fois institutionnels et liés à

² cité in Bouëdec et Pasquier (2001), p.14

³ « Du latin *reminisci*, « rappeler à son souvenir », dérivé du grec *anamnesis*, « ressouvenir ». Ce terme est central dans la philosophie de Platon. Il désigne le souvenir d'un état antérieur où l'âme possédait une vue directe des Idées. La réminiscence fonde donc le pouvoir de connaissance des hommes, et c'est pourquoi « apprendre, c'est se ressouvenir ». (<https://www.philomag.com/lexique/reminiscence>)

⁴ Mérimée, Hist. règne Pierre le Gdds Journal des Savants, 1867, p. 618

l'autonomisation et à la socialisation de l'apprenant. Le professionnel est une interface entre les demandes des institutions et les besoins de la personne accompagnée (Paul, 2004a), devant concilier les trois registres que sont guider, escorter et conduire. L'accompagnateur doit donc orienter et conseiller (guider), protéger et aider (escorter), diriger, enseigner et initier (conduire), en trouvant un équilibre et en s'adaptant à chaque situation, car « *Accompagner n'est ni diriger, ni conseiller, ni protéger, mais qu'il passe de l'une à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit cheminement) toujours singulier* » (Paul, 2004, p. 305). Il importe de souligner que l'accompagnateur, tout en devant répondre aux exigences institutionnelles, doit faire preuve d'autonomie, car « *Le professionnel doit prouver son autonomie mais il n'est pas indépendant* » (Paul, 2004, p. 314).

3.2.1. Postures de l'accompagnateur

Si le terme « posture » désigne généralement le langage non verbal, « *une position du corps dans l'espace, et est employée de manière métaphorique pour exprimer les différents types de rôles remplis par un formateur ou un éducateur* » (Boutinet, 2007a), il renvoie ici, au sens figuré, à l'attitude. Paul (2004, p.309) la définit comme « *la capacité pour l'accompagnant de jouer ces registre (conduire/guider/escorter) selon les personnes, selon les circonstances, que dépend la possibilité pour l'accompagné de (se) trouver lui aussi des dans une attitude d'ouverture réflexive et critique parce qu'il se trouve effectivement à devoir penser, réfléchir, délibérer, à partir de ce qu'il surgit dans l'interaction, ce qui lui est signifiant* ». Cette posture spécifique, adaptée à chaque contexte et à chaque « *matrice relationnelle* » (Paul, 2004, p.78), est au centre de l'accompagnement. La culture, les objectifs des institutions, l'expérience et l'histoire du sujet accompagné, ainsi que le contexte social, sont autant d'éléments qui influencent cette posture.

3.2.2. L'expert est un aussi un sujet

L'accompagnement contribue à la restructuration sociale au sein de l'interaction professionnelle. Il aide chacun des acteurs, accompagnateur et accompagné, à devenir autonome. Certes, le professionnel se trouve devant un risque, confronté aux exigences diverses. Mais il est également soumis à une connaissance de lui-même et à ses capacités à conceptualiser son expérience et ses connaissances pour assurer ce passage de la position d'expert à celle de personne ressource auprès de l'accompagné. Il s'agit d'une capitalisation de ressources disciplinaires et subjectives (Paul, 2004). Dans la relation d'accompagnement, le

professionnel s'inscrit dans un dynamisme animé par le lien, la veille et le partage. Ce dynamisme implique l'adaptation et le réajustement continu à chaque situation, compte tenu du sujet accompagné (MOUMEN, 2022), de son rythme, de son expérience, de ses motivations et des exigences institutionnelles et éthiques. Cette relation suppose que « *chacun est à la fois sujet et objet, actif et passif, souffrant et agissant* » et ce dédoublement a trois conséquences (Paul, 2004) :

- Chacun peut acquérir la maîtrise de lui-même ;
- Chacun peut développer une posture réflexive vis-à-vis de ses actions ;
- Chacun peut s'orienter selon des choix hiérarchisés.

De cette manière, l'accompagnement intègre la dimension réflexive et ne se réduit pas à la recherche de solutions, ce qui représente « *la perspective la plus heuristique* » de l'accompagnement. En s'investissant, l'accompagnateur développe son autonomie, apprend à organiser l'individualisation et acquiert de nouvelles compétences, car « *la formation de l'esprit humain ne se fait pas de façon monologique [...], mais de la rencontre avec l'autre* » (Taylor, 1992, p.41)

4. Les formes pratiques d'accompagnement : Du counseling au tutorat

4.1. Pratiques d'accompagnement/ Formes d'accompagnement

L'accompagnement fédère plusieurs pratiques : counseling, coaching, sponsoring, etc., présentant des points de convergence et de divergence. Ces formes d'accompagnement sont des modes de transmission de savoirs et d'actions (Paul, 2004), et c'est particulièrement dans la formation des adultes que l'on en rencontre une grande variété (*"c'est chez l'adulte et particulièrement celui en formation que l'on peut rencontrer une variété d'accompagnement"* Boutinet, 2007, p.11).

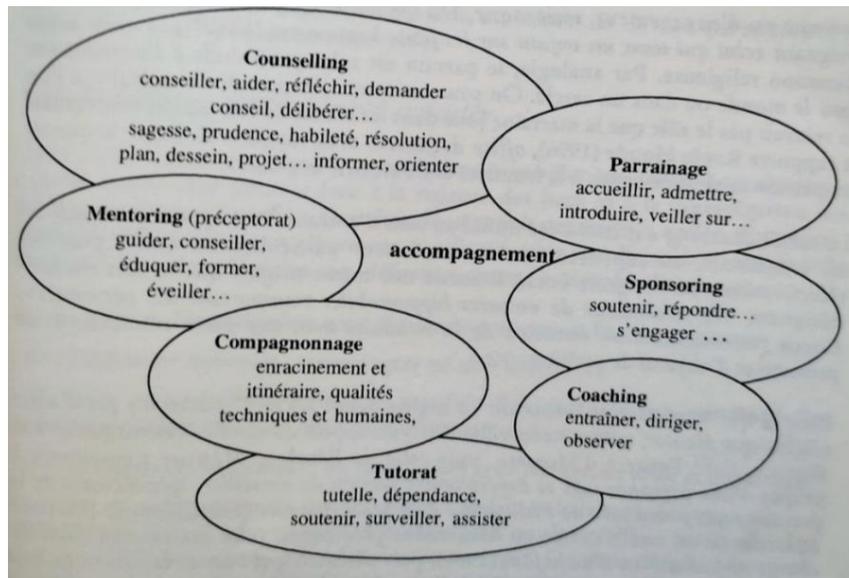


Figure 3 : Nébuleuse des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p.77)

4.1.1. Counseling

L'analyse étymologique du terme "counseling", issu du latin « consilium », révèle un terme polysémique aux acceptions variées : « conseiller, secourir, aider, diriger, gouverner, réfléchir, demander conseil, délibérer, assister, guider, orienter, soutenir ». L'intention, la résolution et le but sont au cœur du réseau sémantique de ce terme. Cette pratique d'accompagnement, centrée sur les ressources du sujet, vise à favoriser le changement à travers un parcours structuré et organisé. D'un point de vue psychologique, le counseling aide à s'adapter et à développer des capacités réflexives, rappelant la relation d'aide et d'orientation (Paul, 2004, p.77 : "*délibération (intérieure), réflexion et décision, sagesse, prudence et habileté*"). L'objectif principal est d'aider le sujet à établir une connexion avec son monde intérieur, mettant ainsi l'accent sur la dimension personnelle.

4.1.2. Compagnonnage

Selon Paul (2004), le compagnonnage est une situation « *d'entraide sociale et de filiation de l'ordre du sacré* » (Paul, 2004, p. 48) qui met en relief le partage et l'assistance entre deux générations représentant une confrérie professionnelle incarnée par le maître et le novice. Ce dernier s'inscrit à son tour dans ce dynamisme du compagnonnage ; il apprend, puis pratique pour ensuite transmettre aux futures stagiaires (Paul, 2004). Selon Bonicel (2010), le compagnonnage est « *une association entre ouvriers d'une même profession à des fins*

*d'instructions professionnelles et d'assistance mutuelle qui s'appuie sur des valeurs qui ont depuis le Moyen âge fondé leur démarche : accueil et accompagnement, transmission des compétences professionnelles, ouverture et attention aux autres »*⁵ Dans cette relation, comme le soulignent les deux auteurs, le transfert porte sur plusieurs dimensions, techniques et morales.

4.1.3. Sponsoring

Le réseau sémantique du sponsoring englobe les acceptions suivantes : *soutenir, répondre, s'engager réciproquement*. Le *sponsoring* ou *parrainage* vient du terme latin « sponsor » qui a comme sens la promesse. L'analyse étymologique⁶ du terme « *sponsor* » nous conduit aux significations suivantes :

SPONSOR, ORIS avait comme sens *1 siècle avant J.C. CICERO (Cicéron)*

- **caution** n. f : personne qui répond pour une autre (celui qui est garant)
- **garant** n. m : personne qui cautionne (répondant, caution)
- **répondant** : n. m : celui qui est garant au *3^{ème} siècle après J.C. TERTULLIANUS (Tertullien)* il renvoie au **parrain** n. m : celui qui parraine quelqu'un.

Ce réseau sémantique du terme sponsor nous, nous permet de voir que, d'une manière générale, le sponsor renvoie au parrain et implique l'engagement réciproque et représente en outre un garant de son domaine professionnel. Il accueille, introduit, admet et veille sur le sujet. D'après Paul (2004), le sponsoring rappelle le registre d'escorte et du guidage. Basée sur un engagement mutuel, la relation est orientée vers la dimension socio-professionnelle de la personne accompagnée. Le parrain intervient sur ce niveau pour faciliter l'insertion de cette dernière et son intégration dans son milieu professionnel.

4.1.4. Coaching

Le coaching désigne « *un domaine de conduite avec une forte connotation de pression et d'objectifs de performance* » (Queuniet, 2001). Utilisé dans des domaines variés, comme le sport et la gestion d'entreprises, son objectif est de « *développer des compétences professionnelles* ». Le terme, issu du mot « cocher », évoque le mouvement, la direction et le changement. La relation est centrée sur une attitude positive, sur le développement

⁵ Bonicel, M.-F. Accompagner, notion de. Dans L'encyclopédie de la psychopédagogie.

http://pedagopsy.eu/accompagnement_bonicel_etymologie.html

⁶ <https://www.dicolatin.com/Latin/Lemme/0/SPONSOR/index.html>

Le tuteur a pour fonction de favoriser la socialisation, en aidant le tuteur à acquérir des compétences professionnelles et à construire une identité qui facilite son insertion professionnelle : « *l'essentiel pour le tuteur consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience qu'il contribue à lui permettre de réfléchir, analyser, comprendre, assimiler* » (Paul, 2004, p. 37). Proche du compagnonnage (transmission des pratiques), le tutorat met l'accent sur les dispositifs d'apprentissage, le tuteur intervenant comme un facilitateur (Vincent, 1982a) qui conçoit des « espaces de médiation » et se distancie pour susciter la réflexivité du stagiaire. L'alternance offre des situations où l'apprenant réfléchit dans l'action, et le tuteur assure une médiation pour déclencher cette dimension réflexive.

4.1.6. Mentorat, Mentoring

Selon le dictionnaire d'étymologie, le terme « mentor »⁷ dérive du nom propre Mentor, issu de la « translation onomastique du nom propre de personnage romanesque Mentor (forme francisée du nom d'un héros de l'Odyssée, précepteur de Télémaque »⁸. L'analyse sémantique de ce concept révèle les registres de guider, conseiller, instruire, enseigner, éduquer les jeunes et faciliter leur insertion professionnelle. Malet (2000), cité par Paul (2004, p.40), définit cette relation comme « une relation de soutien, de confiance et de formation entre un novice et un guide plus expérimenté ». Cet acteur, « chargé d'éveiller l'accompagné aux principes directeurs de la société dans laquelle il grandit » (Paul, 2004, p.78), est une personne sage et expérimentée qui agit comme conseiller, garant spirituel, voire passeur, accompagnant l'autre dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

L'objectif est de développer des compétences favorisant l'intégration dans une communauté. On retrouve ces principes dans le tutorat, le parrainage ou le préceptorat, avec les registres de guider et de conduire dans une relation de soutien. Le mentor transmet également les valeurs d'une entreprise, facilitant l'intégration de la personne accompagnée. Pendant les stages pratiques, la mission du tuteur est de transmettre des connaissances et des valeurs professionnelles, et d'aider l'accompagné à progresser sur les plans personnel et professionnel, en transférant les compétences utiles pour résoudre les problèmes.

⁷ MENTOR, subst. masc. Étymol. et Hist. 1749 (Montesquieu, Corresp., t. 1, p. 350). Emploi comme nom commun de Mentor, nom du héros de l'Odyssée, ami d'Ulysse, dont Athena emprunta les traits pour accompagner et instruire Télémaque et que Fénelon rendit célèbre en 1699 dans les Aventures de Télémaque.

⁸ Source : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/mentor>

4.1.7. Médiation

La médiation se définit comme le passage d'une situation à une autre, un processus de transition et de transformation. S'appuyant sur les travaux de Bruner (1983) et de Vygotski (1934/1997), on peut considérer que le dialogue est un outil essentiel qui favorise l'échange et la communication dans une situation d'interaction entre le sujet accompagné et son tuteur, ce dernier représentant son entourage social. Dans ce contexte, le tuteur a pour rôle de créer des moments d'échange, de communication et de négociation afin de résoudre les difficultés rencontrées par le sujet accompagné (Six, 1995). Cette tierce personne, en incarnant la fonction de médiation, facilite le passage d'une situation problématique vers un nouvel état, caractérisé par un équilibre et une stabilité retrouvés. Le rôle du tuteur est donc d'aider l'accompagné à dépasser les obstacles et à progresser vers un nouvel état plus favorable.

4.1.8. Conseil

Le terme conseil (ou consultance) renvoie à l'analyse d'une situation nécessitant l'intervention d'autres acteurs, en vue de prendre des décisions éclairées après réflexion et délibération. Selon Lhotellier (2001), « *tenir conseil* » signifie « *délibérer pour agir* », afin de prendre une décision sur la conduite à tenir. L'acteur, expert dans son domaine, intervient dans une relation d'aide pour co-construire une solution, et non pour imposer sa décision. Pendant les stages, les professionnels peuvent ainsi conseiller les stagiaires sur la manière d'agir face à une situation ou de développer des compétences utiles dans leur domaine.

Conclusion

En guise de synthèse, cette exploration du concept d'accompagnement a permis de mettre en lumière sa complexité, sa richesse et sa polysémie. Comme le souligne Paul (2004, p.52), la diversité des pratiques d'accompagnement peut être organisée selon différents axes (technique/sens et action/réflexion), révélant des objectifs variés (orientation, litige, insertion, performance). Cette organisation met en évidence l'importance de l'objectif visé sur la nature de la relation et sur les postures adoptées par les acteurs.

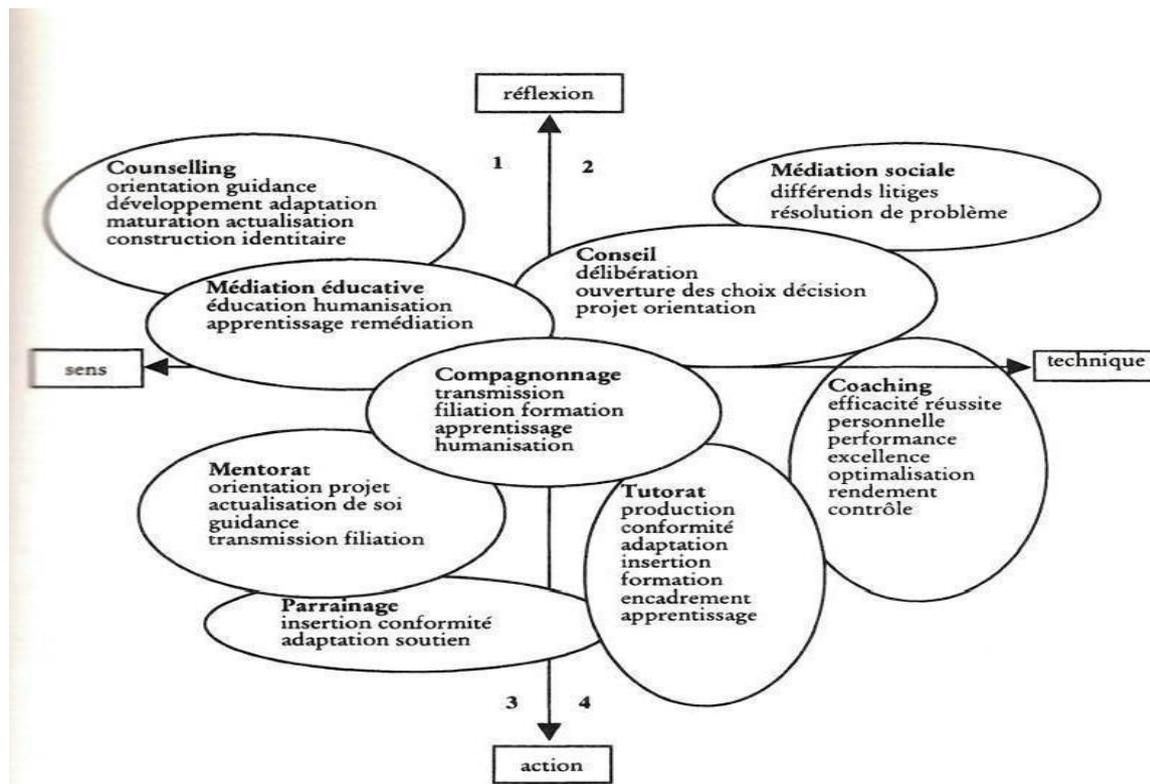


FIGURE 3 : Représentation synthétique des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p.52)

Au-delà de cette diversité, ces pratiques s'articulent autour de caractéristiques communes (Paul, 2002, p.53) : une dynamique de mouvement, des méthodes et des outils, une relation à deux, une fonction de soutien, et une adaptation à chaque situation. Elles s'inscrivent dans une logique d'autonomisation centrée sur la personne (Paul, 2002, p.52) et favorisent une réflexion sur l'action (Paul, 2002, p.51). En définitive, l'accompagnement, loin d'être une simple technique, apparaît comme une démarche réfléchie et outillée, qui permet d'encadrer des autonomies menacées (Boutinet, 2007, P.56) et de guider les individus à travers des parcours complexes. Pour répondre aux défis de l'accompagnement, l'accompagnateur doit développer des compétences spécifiques : considérer le sujet dans sa globalité, agir comme un ami critique (Boutinet, 2007), répondre aux attentes institutionnelles et adopter une posture adaptée. Il doit aussi s'appuyer sur les valeurs du « don » (autonomie, sollicitude, autorité) théorisées par Paul (2006), favorisant ainsi la responsabilisation, l'autonomisation et la socialisation. L'accompagnement apparaît donc comme une relation complexe, qui exige une grande finesse et une capacité d'adaptation constante de la part de l'accompagnateur. Il apparaît également comme un facteur de progrès qui doit être basé sur l'inclusion.



Enfin, cette étude souligne la nécessité de poursuivre la réflexion sur les pratiques d'accompagnement, afin de mieux former les professionnels et de garantir la qualité de cet accompagnement, en constante évolution face aux défis de la société contemporaine. L'enjeu est de taille, car l'accompagnement, en favorisant l'autonomie et la responsabilisation des individus, contribue à construire une société plus juste et plus inclusive, en mettant en place la pratique de l'Apprentissage Universel.

Bibliographie

- Bedouret T. (2003), *Autour des mots. « Tutorat », « Monitorat » en éducation : mises au point terminologiques.*
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-08.pdf>
- Bertaud du Chazaud, H. (1992). Dictionnaire des synonymes et des contraires. Le Robert
- Bonice, M.-F (S.D). Accompagner, la belle histoire. Dans *L'encyclopédie de la psychopédagogie.* http://pedagopsy.eu/accompagnement_bonice_etymologie.html
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : Contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche & formation*, 22, 99-114.
- Boru, J.-J., & Fortanier, R. (1998). *Trente mots clés pour comprendre le tutorat* (Citadel).
<https://www.decitre.fr/livres/trente-mots-cles-pour-comprendre-le-tutorat-5552001290010.html>
- Boru, J.-J., & Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice : Du tuteur à la fonction tutorale.* Ed. Entente.
- Boutin, G., & Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire – : Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur.* Editions nouvelles, 107 p
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte Ruptures, transitions, rebonds* (Front Cover). Presses universitaires de France.
https://www.puf.com/content/Penser_laccompagnement_adulte
- Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Les cahiers pédagogiques*, (39), avril, 15-18.
- Colin-Michaux, M., & Cros, F. (1984). *Le tutorat : Une relation d'aide pédagogique et éducative.*
<https://www.semanticscholar.org/paper/Le-tutorat-%3A-une-relation-d'aide-p%C3%A9dagogique-et-Colin-Michaux-Cros/e858655e3ebcb55fa02af41e9c7498fbc35db8>
- Cros, F. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan Université. P.1012
- De Backer, B. (2009). Les éducateurs au risque de l'autonomie. *la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente*, « Eduquer », 69.
- De Ketel, J. M. (2007). *Préface. In : L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.*
- Dewey, J. (2018). *XX. Enseignement théorique et enseignement pratique. Dans : J. Dewey, Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation (pp. 353-367). Paris : Armand Colin.*
- Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris : PUF,1996
- Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp106-108). Bruxelles, Luxembourg : De Boeck.
- Dionne, M. et al, (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.
- Doray, P. (1992). *Review of [Claude Dubar, La socialisation, construction des identités sociales*

et professionnelles, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.] Cahiers de recherche sociologique, (18-19), 308–311. <https://doi.org/10.7202/1002611ar>.

Élias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Pocket

Filliettaz, L., Rémetry, V. et Trébert, D. (2014). *Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. @ctivités, 11(1).*

<https://activites.revues.org/288>>. DOI : 10.4000/activites.288

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2014). Accompagner, une pratique qui s'apprend: L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative

Freund. G. (1855). – Grand Dictionnaire de la langue latine (tome troisième), Paris, librairie de Firmin Didot, Frères et Fils, (traduit du latin par N. Theil), p. 496, PP. 506-507

Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. et Provencher, L. (2001). *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : Qu'en pensent les étudiants ? Distances, 5(1), 51-83.*

Gaudet, C. (1995). *Praxéologie et formation pratique : Faire apprendre à faire. A.C.É.É.A., 2 juin.*

GEAY, A. (1995). « *Etude sur la fonction tutorale* ». *Cahiers de l'IPA, Repères. N° 13.*)

Geay, A. (2007). « *L'alternance comme processus de professionnalisation : Implications didactiques* ». *Éducation permanente, no 172, pp. 27-38.*

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan, 193 p

Glikman, V. (2002), *Des cours par correspondance au e-learning*, p. 223 Paris : PUF

Glikman, V. (2011), Chapitre 7. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? <https://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance—9782804163426-page-137.htm>

Gosso, B. (2021), *Etude de l'activité d'accompagnement du tuteur dans le cadre du processus de professionnalisation de l'étudiant infirmier*, thèse de doctorat, Soutenue le 19-01- 2021 à Reims.

Gounon, P., Leroux, P., & Dubourg, X. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en Ligne. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 1(3), 14-33.* <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/art2.pdf>

Guay, J. (2003). *Intégrer l'accompagnement dans l'intervention professionnelle.*

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation, 1, 19-35.*

Grand dictionnaire terminologique de la langue française (Québec)

Hameline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue (éd. 14)*. Paris : ESF

Hargove, R. (1995). *Masterful coaching : Extraordinary Results by Impacting People and the Way They Think and Work Together*. San Francisco, Pfeiffer, 304 p.

Children as teachers : Theory and research on tutoring. New York : Academic Press, 169-178.

Houssaye, J. (1993). *Humanisme et éducation*. In *Éducation et philosophie (pp. 85-98)*. Presses

- Universitaires de France.
- Kunegel, P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail: essai de caractérisation des logiques tutorales* (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).
- Le Bouëdec, G. & Pasquier, L. (2001). *Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin*, in. G. Le BOUEDEC et all. *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ? Paris : L'Harmattan*
- Le Bouëdec, G. (2002). *La démarche d'accompagnement, un signe des temps. Éducation permanente*, 153, 13-19.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème éd. Montréal: Guérin.
- Lerbet-Séréni, F., & Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). *Pour une démarche praxéologique. Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2).
- Malet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais. *Recherche & Formation*, 35, 75-90.
<https://doi.org/10.3406/refor.2000.1671>
- Mattei-Mieusset, C. & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle d'un maître de stage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol 42, (2), 149-173.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35(1), 59-73.
- MOUMEN Z. (2022) «Penser l'école inclusive: Approche Universelle de l'Apprentissage comme ancrage», *Revue Internationale du Chercheur* «Volume 3 : Numéro 3» pp : 737 – 751
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7050261>
- Moust, JHC. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting student-guided with staff-guided tutorials. University Press*
- Moyne, A. (1983). Le travail autonome. *Revue française de pédagogie*, 65(1), 85-86.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : Origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : Une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique. *L'accompagnement*, 1-356.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, Article 62.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul . M (2009) : l'accompagnement « professionnalisme, démarche outillé, réfléchi d'autonomisation de la personne » (Maela Paul, conférence 2009 http://www.dailymotion.com/video/x8bpug_maela---paul_lifestyle#.UQ6r0GfjlrI)
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2006). L'accompagnement : Quels enjeux pour le tutorat?[Communication orale].

Colloque sur le thème "Tutorat et accompagnement" en partenariat avec l'IUFM d'Aquitaine et AIFRISS, IRTS Aquitaine. In AIFRISS, Actes du colloque AIFRISS, Tutorat et accompagnement (pp. 11-24)

- Paul . M (2016). « *La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théorique* ». Louvain-la-Neuve. De Doeck Supérieur s.a.
- Pelé-Peycelon, M., & Veillard, L. (2016). Des configurations comme ressources pour devenir tuteur. *Recherche & formation*, 83(3), 69-84. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2705>
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Editions Sociales).
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass
- Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Desclée de Brouwer. 281p.
- Skeat, W. W. (1893). *An etymological dictionary of the English language*. Clarendon Press.
- Soren KIERKEGAARD (1993), cité dans BARTH B.-M., *Le savoir en construction*, Retz, Paris, p. 175
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Les Éditions Fides. The American Heritage Dictionary, 1982, p. 973
- Udave, J.-P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. *Académie de Montpellier. Accompagner les démarches innovantes*, 71-79.
- Udave, J.-P. (2003). « L'accompagnement est un humanisme - posture, déontologie, éthique de l'accompagnement », *Pratiques innovantes – débattre « accompagner les démarches innovantes »*.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007a). L'accompagnement professionnel. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. pp7Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007b). Chapitre 1. Distinguer l'accompagnement professionnel. *Pedagogies en développement*, 19-71.
- Victor, V. (2009). *Quelles pratiques d'accompagnement des adultes en formation continue ? La fonction tutorale comme dynamique de changement dans l'entreprise : Le cas particulier de la formation ETAIE*. Master Professionnel 1ère année - Arts, Lettres & Langues Spécialité Sciences de l'Education Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation.
- https://www.applis.univ-tours.fr/scd/Sufco/Master1/2009sufco_VICTOR_Veronique.pdf
- Vincent, F. (1982). La pédagogie du tutorat in *Formations au singulier. Education Permanente Paris*, 65, 15-20.
- Wittorski, R. (2006). La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation. *Actes du colloque tutorat et accompagnement*, 25-39.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Objectif compétence, éditions liaisons*. Paris. Éditions Liaisons