

INTRODUCTION

Jean-Noël Demol¹,
professeur associé en sciences de l'éducation au Cueep,
laboratoire Trigone-Cirel, EA 1038

■ PETITE HISTOIRE ET POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

L'origine de cet ouvrage collectif peut sembler tout à fait banale pour qui la connaît, c'est à dire peu de personnes. Quelques mots à son sujet ont pour ambition d'informer le lecteur et de l'aider à percevoir le sens du travail. Disons d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de fournir une énième publication sur une thématique et des pratiques qui demeurent dans l'actualité du champ de l'éducation et de la formation.

Comme ce fut le cas pour une précédente publication collective², force est de constater que l'accompagnement fait partie de pratiques, de recherches, de recherche-action initiées par nombre d'entre-nous formateurs, enseignants-chercheurs et/ou doctorants, sans que nous puissions pour autant formaliser et communiquer les travaux en cours. L'occasion est ici donnée à chacune et chacun de préciser sa pensée et d'oser la transmettre afin qu'elle puisse apporter sa contribution fut-elle modeste à la communauté. Au demeurant, la thématique demeure ouverte à l'issue de cette publication comme en symbolise l'absence de conclusion générale. Voici ce qui peut ressembler à une première raison de publier ce numéro.

La deuxième tient au fait que M. Beauvais et moi-même avons ouvert en 2004 une unité d'enseignement pluri-disciplinaire intitulée Accompagnement en éducation – formation à l'adresse des étudiants en licence sciences de l'éducation. L'objectif était double. Il s'agissait d'une part de cerner la notion d'accompagnement parmi l'ensemble des conceptions et des pratiques en éducation et formation. Et d'autre part, d'être en mesure de se doter de références susceptibles d'approfondir la notion d'accompagnement et d'interroger ses propres conceptions et/ou pratiques. En 2008 cette unité d'enseignement devient fonctions et postures en éducation et en formation. Nous souhaitons là aussi modestement laisser une trace de ce qui fut cette unité, moins comme une mémoire mais davantage comme une ressource potentielle pour qui souhaite travailler sur l'accompagnement.

Enfin, la troisième est notre souhait dans ce numéro, d'une ouverture inter universitaire et d'un apport multi-culturel par les contributions de collègues d'autres pays.

¹ Sincères remerciements à M. Beauvais également coordinatrice de ce numéro 2 de TransFormations pour sa confiance et ses conseils avisés.

² Cf un *Cahiers d'études du CUEEP*, n°50-51, avril 2003, spécifiquement consacré à l'accompagnement en formation d'adultes.

Elle souligne, cette ouverture comme le précise le sous-titre de l'ouvrage, la singularité des regards et la pluralité des pratiques. Admettre cette vision de l'accompagnement, nous permet d'échapper à la clôture des recherches de la notion comme si elles étaient circonscrites et achevées, fondant leur légitimité sur le principe de la vérité naturelle et unique selon les qualificatifs de J.L. Le Moigne (1995, p. 29-31). Notre intention est ici tout à fait opposée à cette approche. Nous considérons en effet que l'accompagnement n'existe pas en soi hors contexte, hors des faits. Afin d'éviter une *connaissance chaotique et anarchique*, il y a tout intérêt à développer une *certaine problématique* ou tout au moins un *certain type de questions* comme le suggère R. Thom (1983, p. 58). De même nous considérons que le local et le singulier méritent d'être pris en compte. Il est concevable qu'ils s'inscrivent dans le principe d'universalité (E. Morin, 1998, p. 48) sans pour autant avoir la prétention de saisir la réalité, de l'expliquer et d'en déduire des vérités. Nous ne travaillons jamais que sur des représentations. En référence à A. Korzyski *les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent et ils ne peuvent couvrir tout ce qu'ils représentent comme la carte n'est pas le territoire* (1965, p. 25).

■ ANTIORITE ET ACTUALITE RENFORCEE

■ D'hier...

L'intention de ce bref propos est de souligner que les pratiques d'accompagnement ne reflètent pas une mode actuelle, incontournable à toute action de formation appréciée comme respectable et sérieuse. En effet, à l'origine du terme accompagnement dans le monde de l'éducation, nous trouvons le pédagogue qui dans l'Antiquité (à Athènes) était l'esclave qui accompagnait les jeunes vers le savoir. L'accompagnement résultait du chemin (trajet) fait ensemble en vue de faciliter l'accès au savoir sans intervenir dans la relation au savoir. L'accompagnement constitue un héritage de l'histoire dans les faits, l'action et non dans le discours ou la prescription.

Le philosophe Socrate facilite quant à lui l'accès à la construction du savoir non pas en procédant par l'exposé ou par les cours, mais en interrogeant l'esclave qu'il accompagnait. Il procédait à l'art d'accoucher les esprits, par la maïeutique comme sa maman aidait les bébés à naître par sa profession, on dirait sage-femme aujourd'hui. Platon quant à lui (2002, p. 368-400) dans l'allégorie de la caverne représente des humains enchaînés par leurs représentations. Tout le travail de formation réside dans la transformation accompagnée et progressive dans ses propres représentations figées, sclérosées, afin d'accéder à la *lumière* des nouvelles connaissances de soi, du monde, de soi en relation avec le monde. Accompagner revient alors à rendre des libertés possibles dans de nouvelles constructions.

A ce point de notre réflexion, nous pouvons souligner la dimension étymologique de accompagner. Le terme vient de "cum" qui signifie avec et de "pain". Le compagnon, celui qui accompagne serait symboliquement celui qui partage le pain avec l'autre. Mais si accompagner est aller vers quelqu'un, rendre commun ce qui est partagé, accompagner n'est pas seulement une question de faire avec c'est aussi aller vers, porté

par le préfixe "ac" qui signifie à la fois l'idée de convergence et de direction. Alors l'idée de partage se transforme en vision de chemin fait ensemble, de passage, de dépassement, de transformations. Accompagner autorise le rapprochement à l'idée d'aider à passer sachant que c'est l'autre qui passe. On comprend dès lors qu'il n'est nullement question de fusion, mais d'engagement réciproque pour un objet ou un problème qui offre de la résistance et que l'on ne peut résoudre seul. L'exemple du compagnonnage issu des corporations vise à la transmission intergénérationnelle du métier au-delà de la technique pour s'ouvrir aux sciences, à la culture, aux valeurs de solidarité et d'amour du travail bien fait (A. Guédez, 1998, p. 224). Les idées de passage et de trajets sont ici multiples : Tour de France ou d'Europe mais aussi dans le processus de formation, *la nécessité de se construire soi-même, assuré du soutien indéfectible d'une communauté d'accueil* (Ibid., p. 225). Devenu sédentaire, le compagnon pourra à son tour *participer à la formation de nouveaux passants* (Ibid., p. 226).

Au fil du temps le terme accompagnement sera employé dans l'évocation de circonstances multiples : dans le domaine musical (mise en valeur d'une voix), dans le domaine médical (fin de vie), dans le domaine des transports (personnels d'accompagnement), dans le domaine politique (accompagner le roi, un prince, un chef d'état) (G. Le Bouëdec, L. Pasquier, 2001, p. 13-19) (J.P. Boutinet, 2001, p. 11-13). etc. Dans tous les cas, il en ressort que :

- L'accompagnement concerne des situations où il y a un acteur principal, qu'il s'agit de soutenir, protéger, honorer, aider à atteindre son but.
 - En aucun cas, il ne peut être question de supplanter en prenant la place (si j'étais à votre place) ou le devant de la scène, la direction ou l'initiative (G. Le Bouëdec, 2001, p. 23-24).
 - La posture ou attitude réfléchie de penser, d'être et de faire demeure modeste. Elle est faite d'ombre, de mise en valeur, de second plan, de stimulations et de retenues afin que l'autre soit sujet, sujet en adaptations et imprévisible. La question de l'éthique est ici convoquée.
- ... à aujourd'hui, ou l'actualité renforcée depuis 1970-75

Plus récemment que ce soit au niveau individuel ou social nous assistons à des changements aux effets cumulatifs générateurs de remise en cause de ce qui est établi, à titre d'exemples mentionnés :

- La remise en question des intégrateurs sociaux comme la réussite scolaire facilitatrice d'intégration socioprofessionnelle.
- Les incertitudes naissantes quant à la fragilité des repères de la famille traditionnelle et des croyances religieuses.
- Le choc pétrolier des années 1974-75 qui entraîne récession et le nombre de demandeurs d'emploi multiplié par 6 en Europe avec pour conséquences la

remise en cause de l'intégrateur travail. La logique : étude-travail-retraite explose.

- La chute du mur de Berlin (1989) comme écroulement symbolique d'une idéologie laissant des acteurs seuls face au libéralisme avec qui s'installe un individualisme insatisfaisant, laissant seules des populations en attente de reconstruction.
- Des mutations économiques et techniques accélérées doublées d'une crise d'autorité familiale et scolaire qui laisse place au développement d'une autonomie voulue, légitime, discourtée mais qui traduit une quête de voies nouvelles sans en imaginer les contours.
- Une mondialisation des communications (internet) et du commerce (délocalisation) qui induit une rupture géo-spatiale faisant jongler le local et le global.

Tout ceci (sans être exhaustif) souligne des changements, des sentiments d'insécurité, d'absence de perspective, autrement dit des ruptures résumées pour ce qui est communément appelé la crise (le krisis : rupture). Il y a alors un besoin de débat, de parler, de se réorienter (J.P. Boutinet a), 2007, p. 19-31) (J. Aubret et N. Demouge, 2007, p. 11-28), de construire du sens (direction, signification, sensibilité) d'être aidé, d'être accompagné, de reconstruire des apprentissages (des représentations du sujet) (D. Fravre, 2001, p. 14-15). Rien d'étonnant comme le développe M. Paul (2004, p. 7-10) à ce que nous assistions depuis les années 1990 à une prolifération de la notion d'accompagnement, d'où la bonne raison de la travailler et de ne pas se laisser envahir par les effets de mode et de communication moderne quels que soient les domaines affectés.

■ L'ACCOMPAGNEMENT EN EDUCATION FORMATION

Si l'on accepte que par éducation on comprend l'instruction publique, ce qui relève surtout de l'école au sens général du terme, au sens français du terme, en référence à éducation nationale, nous introduisons alors l'accompagnement dans l'enseignement. Ce mouvement ne laisse pas indifférent. Il interroge l'identité professionnelle, le rapport au savoir et à l'autre comme au groupe. Il implique la nécessité de distinguer enseigner de apprendre une pratique (réflexe dans le métier d'enseignant selon P. Perrenoud (2001) et L. Pasquay, R. Sirota (2001) et plus simplement de savoir situer ses ingénieries et pratiques pédagogiques dans un courant pédagogique (C. Gauthier et M. Tardif, 1996³). Avec la pédagogie nouvelle il s'agit de considérer l'enfant comme un être en devenir, un être singulier construisant ses connaissances. Aussi le maître instructeur devient-il attentif au développement de chacun, à ses relations aux savoirs et aux autres, à la construction progressive de son autonomie. Cette perspective invite à une vision pédagogique qui demande à l'élève de produire

³ Voir en particulier la distinction faite entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle (p. 149-150).

ses savoirs à partir de ses questions et de ses problèmes concrets. Cette vue des "choses" ouvre nombre de questions : comment associer développement des savoirs et considération singulière de l'autre ? comment une posture d'enseignant est-elle compatible avec celle de l'éducateur qui développe une relation d'aide ? comment un développement des savoirs est-il compatible avec les possibilités de formation de soi par soi, d'autonomie ? Bref, et pour faire court on se limite ici à une question : comment conjointre enseigner et accompagner ?

Cette interrogation pourrait ne concerner que l'enseignement, or, la distinction entre enseigner et former n'est pas toujours aisée malgré les distinctions nettement proposées par P. Perrenaud (oc. p. 173). Par ailleurs l'histoire du métier de formateur nous montre ses différentes facettes : instructeur chargé d'organiser des conférences hebdomadaires pour Condorcet (1792), artisan de la formation des adultes dans les écoles mutuelles vers 1820, animateur et facilitateur d'intégration de culture avec le courant d'éducation populaire 1920-1936, professeur technique et formateur d'adultes au conservatoire des arts et métiers (Cnam) et Association pour la formation professionnelle des adultes (Afp) 1946 et après accompagnateur d'adultes en reconversion selon des dispositifs récents, créateur de nouvelles formations (ingénierie).

A la vue de cet éventail des actions possibles, il semble utile de souligner ce que peut exiger la spécificité de la formation en quelques repères sans qu'ils soient exclusifs et exhaustifs. La formation s'inscrit dans une logique de changement qualitatif de la personne, d'ordre cognitif, affectif, social, etc. visant des transformations de représentations. La formation prend en compte la personne en formation dans son milieu et pose comme première question à sa conception : qui sont les personnes ? La formation articule les savoirs aux problèmes construits et issus des contextes pluriels de formation. La formation suppose une pratique sans cesse éprouvée, réfléchie, confrontée à d'autres. Enfin, la formation induit une formalisation, une production de savoirs à communiquer.

Cette conception de la formation semble aider au choix d'au moins deux conceptions de la formation. Le premier revient à former c'est-à-dire à donner une forme, à exercer une action sur une personne afin qu'elle prenne la formation souhaitée. Elle s'apparente à l'outillage, l'instruction, l'équipement intellectuel, la maîtrise opératoire d'un geste nouveau. La seconde version consiste à l'action de se donner une forme à construire son image, à prendre sa destinée en main, à donner le plus possible d'humanité à sa personne. La formation devient le travail de soi, un travail sans fin, un travail qui s'apparente à la *bildung* telle que la présente M. Favre (1994, p. 134-137).

Au-delà des distinctions formelles ou idéologiques, auxquelles nous avons affaire, des questions ouvertes demeurent d'actualité : si j'enseigne ou je forme, je le fais afin de quoi ? qu'est-ce que je considère comme élément central ? comment je gère les tensions entre mes conceptions du métier et les exigences sociales et institutionnelles ?

Aujourd'hui et de plus en plus nous sommes invités à établir des jonctions entre ce qui paraît séparé. Aussi, l'éducation dépasse-t-elle l'enseignement initial, institutionnellement organisé pour couvrir tous les âges selon l'expression : éducation tout au long de la vie, slogan de l'Union européenne ouvert aux recherches et notamment : L. Colin et J.L. Legrand (2008), J.P. Boutinet et alii. b (2007), G. Pineau (1998). Aussi l'accompagnement facilite le trajet, le franchissement d'obstacles que seul il ne serait possible de faire. Accompagner vers le savoir révisé et actualisé ce même savoir aux sources variées et y compris celles des personnes accompagnées. Accompagner en éducation-formation stimule certes l'exercice de la mémoire mais aussi le raisonnement, la construction du sens du savoir ; la capacité à imaginer à créer, à construire la volonté de cultiver ses projets, à s'insérer (re) socialement dans un contexte évolutif. Au sens rogerien, accompagner peut s'apparenter à penser aux facilitateurs d'apprentissages. Il faudra sans doute laisser un peu de temps pour que les ouvertures intègrent les conceptions des métiers de l'éducation et de la formation. Nul doute de possibles résistances comme T. Kuhn (1983) nous explique celles de changements paradigmatiques. Abordons à présent comment chaque auteur de ce numéro raisonne l'accompagnement.

■ DES QUESTIONS OUVERTES : des problématiques développées

Les quinze contributions se distribuent selon deux grandes parties.

Pour la première, l'accompagnement y est plutôt conçu comme processus relationnel et développemental à l'égard de la personne accompagnée, d'où l'approche qualifiée de psychosociale, psychopédagogique. La seconde, plutôt socio institutionnelle, socio pédagogique interroge l'accompagnement en formation et la formation de l'accompagnement. Enfin, la rubrique VARIA s'ouvre à des contributions ici spécifiques de l'accompagnement et notamment en proposant des modélisations de l'accompagnement. Outre ces divisions quelque peu formelles on peut concevoir volontiers qu'il s'agit de thématiques transversales. Nous en avons identifié quelques unes parmi l'ensemble des contributions.

■ Accompagner par quelles formations-transformations

La première question repérable (N. Rockens) interroge le projet d'accompagnement versus projet d'accompagnement. Autrement dit, accompagner au service de qui ? au service de quoi ? sans être dupe de l'écart entre le présent et le vécu dans le contexte d'accompagnement d'adultes fragilisés. Il y a bien là une affaire de relations dont F. Lerbet-Séréni (1994) nous montre toute la complexité et la nécessité d'un tiers-inclus comme entre deux nécessairement viables (p. 96-110). Accompagner pour quels résultats ? V. Cabaret en formation de cadres, de santé, situe l'accompagnement dans la production de savoirs ayant pour visée la transformation de soi, d'appréhension du

travail d'accompagnement. Comment se référant à F. Varela (1996) poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie (p. 91) ? Dans le prolongement C. Clénet dans un contexte d'auto-formation accompagnée pose les questions du développement de la dimension existentielle et de la réflexion critique de l'entretien comme forme d'accompagnement des espaces d'interactions.

Dans un sens rapproché M.C. Oudart et M. Verspieren dans le cadre d'un accompagnement à distance en production de mémoire situe le projet d'écoute comme lien entre vécus quotidiens et pratiques réflexives pour ce faire, quel accompagnement (contrat, relation, progression, nature des rapports sociaux, rapport-aide-liberté), au final : quels processus d'autonomisation ? Toujours dans le cadre de l'autoaccompagnement et de l'écriture, J. Hillion s'interroge sur la nature de l'auto-accompagnement dans la visée d'objectiver la subjectivité intérieure croissante, avec en toile de fond la construction et prise de conscience de nouvelles connaissances.

Avec la contribution de J.M. Pilon à partir d'une pratique personnelle d'accompagnement en cycles universitaires de pratiques psychosociales, l'accompagnement pensé, construit s'inscrit comme processus de transformations personnelles à partir d'études de propres pratiques. Quelles stratégies ? quels pièges à déjouer ? si on accepte les limites de l'accompagnement. Dans une prospective éducative, comment un soignant peut-il accompagner l'éducation du patient ? avec on le devine des questions liées à l'identité et au pouvoir du professionnel de santé (D. Forestier).

■ Accompagner dans quels contextes formatifs, dans quelles perspectives

En lien avec ce qui précède, F. Merhan nous invite à penser la régulation des tensions inhérentes à la formation par alternance dans un cadre universitaire. La situation pédagogique se pose ici en rupture avec les traditions et représentations des savoirs et l'accompagnement vise l'accompagnement de cette transformation. Quelles gestions des ruptures ? à quelles formes d'accompagnement imprévisibles avons-nous affaire ? Même si l'on s'accorde à penser que la formation ne peut faire l'économie de tensions au risque d'être rendue caduque, comment alors les penser, les travailler ? Nouvelles pratiques pour l'enseignant, serait-ce un nouveau métier ? D. Albin s'intéresse à la reconnaissance sociale de l'accompagnement, s'agirait-il d'une nouvelle profession ? à quelles exigences répond-elle ? quelle légitimité à l'accompagnement ? et au fait, moi qui accompagne, qui suis-je ? En toile de fond, on perçoit les perspectives de construction d'identité (B. Dumora et T. Boy, 2008), de nouvelles confrontations d'expériences comme construction de soi accompagnant et son métier, d'où la nécessité d'un récit d'expérience P. Astier (1999) d'un accompagnement en équipe et non livré à soi-même et d'un accompagnement institutionnellement légitimité.

J. LeBlanc et M.ô. Tremblay s'intéressent à l'accompagnement groupal – ou coaccompagnement, les deux contributions font ici écho à l'auto accompagnement de C. Clénet et J. Hillion. D'une part comment le groupe de formation peut-il stimuler

la réflexion critique ? Comment accompagner une coopération d'apprentis à chercher plutôt qu'à savoir, à apprendre par l'expérience vécue et confrontée ? D'autre part dans un programme de formation psychosociale comment l'accompagnement stimule-t-il la production de sens tout en permettant à chacun de travailler le regard de soi, l'apprentissage au dialogue, un nouvel art du dialogue en sauvegardant la poésie inhérente à la vie ?

Génératrice de tensions (F. Mehran), la formation par alternance peut générer ou inévitablement avoir affaire à des paradoxes liés à des différences de niveaux logiques entre les interlocuteurs, leurs statuts et représentation. C. Niewadowski pose comme nous l'avons souligné la nécessité d'un travail d'équipe, d'un binôme. L'accompagnement vu dans ce cas (type recherche-action en soins infirmiers) ne peut être ni standardisé, ni en intériorité. Il requiert confrontation de groupe mais un travail de métacognition.

Enfin et en clôture des réflexions ouvertes M. Beauvais nous invite à penser la formation à l'accompagnement en référence à une licence professionnelle : accompagnement des parcours personnels et professionnels du Cueep dont elle assure la responsabilité depuis 2006. L'auteur nous livre ses réflexions et questions éthiques⁴ à partir de ses pratiques. Dans ce contexte que signifie accompagner à l'accompagnement pour que la formation garde sa cohérence. Il s'agit bien de laisser au lecteur le soin d'apprécier.

■ Quelles modélisations de l'accompagnement ?

Répondant à une problématique de malaises d'agriculteurs et de sa position de consultante, comment jouer l'intervention attendue et l'accompagnement souhaité ? quelle ouverture laisser à la surprise ? quelles formalisations oser ? quelles références aux symboles ? et au final quelle transformation de la représentation de l'accompagnement comme générateur d'un modèle pertinent.

Quant à C. Gérard⁵, l'auteur reliant enseigner, former et accompagner propose un modèle qui accorde le primat aux processus inscrits dans la complexité pensée et contextualisée. La logique qui prévaut ici est celle de la conjonction qui permet de concevoir l'accompagnement inclus dans l'enseignement et/ou la formation comme nous l'évoquions plus haut.

L'heure n'est pas au résumé mais bien à l'ouverture de la lecture. Chacun aura compris que transversalement l'accompagnement convoque la notion de posture dont G. Le Bouëdec (1998) fut en quelque sorte le promoteur. Elle invite à penser la question de l'éthique comme ce fut le cas il y a quelques années de la part de

⁴ Cf. la bibliographie de la contribution de M. Beauvais notamment les travaux en matière d'éthique d'accompagnement.

⁵ Voir également les contributions de l'auteur au terme de la bibliographie de son texte et notamment à propos de modélisation.

G. Ignasse et H. Lenoir (1998). L'accompagnement a dans la quasi-totalité des situations et des discours une visée de développement de l'autonomie de l'autre, légitime mais non moins contraignante lorsque nous pensions avec G. Lerbet (1998) qu'elle est masquée et que l'autre est le seul détenteur de son autonomie actuelle et à venir, d'où les réserves sur vouloir développer l'autonomie de l'autre qui sonne comme une information paradoxale. On peut autrement penser, une philosophie de la liberté, da la possibilité de choix selon E. Morin (1999). Au risque d'être remis en cause, l'accompagnement ne peut faire l'économie du paradoxe, ce à quoi nous ne sommes familiers, qui garantit l'autonomie de l'autre. Des exemples sont donnés (dans l'ouvrage de J.P. Boutinet (2007b) et parmi les contributions de ce numéro 2 de TransFormations : M. Beauvais : *prévoir de ne pas tout prévoir*, F. Mehran : *créer des liens sans s'aliéner*, V. Cabaret : *viser l'autonomie et imposer des contraintes*, A.C. Oudart et M. Verspieren : *réassurer sans créer d'interdépendance*, D. Albini : *glisser vers l'injonction de l'autonomie et se réclamer de l'accompagnement*, etc. Enfin et avant de laisser le lecteur aux textes, ajoutons que si tout accompagnement demeure contextué et contractualisé, il demeure ouvert à toute ingénierie et/ou recherche qui même modestement est invitée à concevoir des représentations nouvelles. Les coordinateurs vous souhaitent bonne lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Astier, P. (1999). *Activité et situation dans le récit d'expérience*. Education permanente, n°139, p. 87-97.
- Aubret, J. et Demouge, N. (2007). *Orientation des adultes et formation tout au long de la vie*. Savoirs hors série, p. 11-28.
- Boutinet, J.P. (2001). *Repères anthropologiques*. Cahiers pédagogiques n° 393, p. 11-13.
- Boutinet, J.P. a (2007). *L'espace contradictoire des conduites à projet entre projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n°1, vol. 36, p. 19-31.
- Boutinet, J.P. et alii. b (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, France : Puf.
- Colin, L. et Grand, J.L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris, France : Economica, Anthropos.
- Demol, J.N., Poisson, D. et Gérard, C. (coord.) (2003). *Accompagnements en formation d'adultes*. Les Cahiers d'études du Cueep n°50-51. Lille, France.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). *Les perspectives constructivistes et constructivistes de l'identité*. L'orientation scolaire et professionnelle, n°3, vol. 37, p. 347-363.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : Puf.
- Favre, D. (2001). *Accompagner la destabilisation cognitive et affective*. Cahiers

pédagogiques n°393, p. 14-15.

Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Paris, Montréal, France, Canada : Gaétan Morin.

Guédez, A. (1998). *Actualité du compagnonnage*. In Pineau, G. (ed.). *Accompagnements et histoire de vie* (p. 221-226). Paris, France : L'Harmattan.

Ignasse, G. et Lenoir, H. (1998). *Ethique et formation*. Paris, France : L'Harmattan.

Korzybski, A. (1965). *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*. New-York, USA : Librainy Publishing Company.

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Champs-Flammarion.

Le Bouëdec, G. (1998). *Diriger, suivre, accompagner*. Cahiers Binet-Simon, n°655, p.53-64.

Le Bouëdec, G. (2001). *Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens*. In Le Bouëdec, G. et alii. *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* (p. 23-24). Paris, France : L'Harmattan.

Le Bouëdec, G. et Pasquier, L. (2001). *Quand la vérité et le bonheur sont à l'horizon, l'accompagnement est le chemin*. In Le Bouëdec et alii., *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* (p. 13-19). Paris, France : L'Harmattan.

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, France : Puf.

Le Moigne, J.L. (1999). *Antropologie de la liberté*. In *Entre systémique et complexité, chemin faisant*. (p. 157-170). Paris, France : Puf.

Lerbet-Séréni, F. (1994). *La relation duale*. Paris, France : L'Harmattan.

Lerbet G. (1998). *L'autonomie masquée-Histoire d'une modélisation*. Paris, France : L'Harmattan.

Paquay, L. et Sirota, R. (2001). *Le praticien réflexif pour les professions de l'éducation*. Recherche et formation, n° 36. Paris, France : Inrp.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France, ESF.

Platon (385 av. JC - 2002). *La République*. Paris, France : Flammarion.

Thom, R. (1983). *Paraboles et catastrophes*. Paris, France : Flammarion.

Valéra, F. (1996). *Invitations aux sciences cognitives*. Paris, France : Seuil.