

**Mardi 08 février 2011 (18h00-20h00)**

## **Jean-Luc ADDA**

Intervenant en accompagnement et coaching de managers,  
d'équipes projet et de direction



### **Le coaching : une voie de professionnalisation des responsables ?**

- A quoi renvoie la réalité du mot coaching ?
- Est-ce que le coaching peut être un moyen de professionnalisation des responsables ?
- Est-ce que les questions de difficulté, voire de souffrance au travail doivent être renvoyées aux personnes plus qu'à l'organisation ?

***Dossier documentaire***

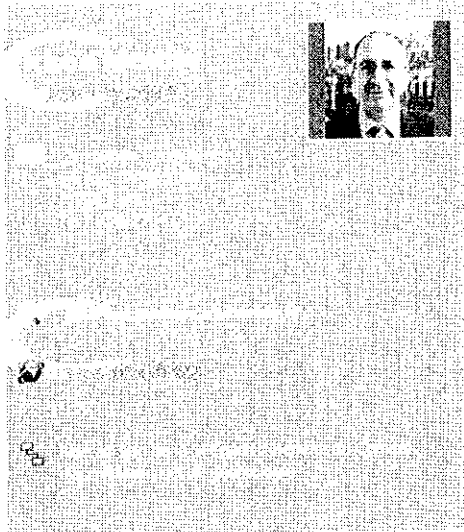


## Jean-Luc ADDA

Le coaching : une voie de professionnalisation des responsables ?

### Sommaire

▪ <b>Présentation de Jean-Luc Adda</b> <i>Site web SFCoach (<a href="http://www.sfcoach.org">www.sfcoach.org</a>)</i> .....	p. 02
▪ <b>Définition du coaching</b> <i>Site web Wikipédia (<a href="http://www.wikipedia.org">www.wikipedia.org</a>)</i> .....	p. 03
▪ <b>Capitaliser l'expérience d'un projet</b> Jean-Luc Adda, <i>Site web oaching et Vous (<a href="http://www.coachingavenue.com">www.coachingavenue.com</a>)</i> .....	p. 11
▪ <b>Trois questions-clés pour donner du sens à un projet</b> Jean-Luc Adda, <i>Site web Coaching et Vous (<a href="http://www.coachingavenue.com">www.coachingavenue.com</a>)</i> .....	p. 13
▪ <b>Le coaching emménage en entreprise</b> <i>Site web Le Journal du Net (<a href="http://www.journaldunet.com">www.journaldunet.com</a>)</i> .....	p. 15
▪ <b>L'accompagnement : une nébuleuse</b> Maela Paul, <i>Site web Education Permanente (<a href="http://www.education-permanente.fr">www.education-permanente.fr</a>)</i> .....	p. 17



« Marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant » Antonio Machado, poète espagnol (Seville 1875 - Collioure: 1939)

- École Polytechnique, Paris (X 74)
- École Nationale Supérieure des Télécommunications, Paris, ingénieur (ENST 79)
- Transformance : coaching et team-building (certifié CT+)
- ACP formation : initiation à l'écoute dans l'esprit de Carl Rogers
- ARIP-ICS : Perfectionnement de consultants en interventions psychosociologiques (cycle 2 ans)
- UMLV-IRUP : DESS, Master de Management par les compétences et les organisations

• Fondateur et directeur de Caminando Consultants

Précédemment :

- Consultant senior dans un cabinet de conseil en évolution professionnelle pour cadres et dirigeants : coachings, bilans de carrière, outplacements
- Responsable pendant 10 ans d'une équipe commerciale, chez un éditeur de logiciels américain, secteur de grands comptes industriels en France et à l'étranger
- Responsabilités techniques et de gestion de projets dans les domaines de l'informatique et de la santé, dans des environnements variés : grand groupe, PME, startup, SSII, hôpital

Coaching, accompagnement d'équipes, interventions psychosociologiques, management par les compétences.

- Accompagnement individuel : évolutions professionnelles (prise de poste, bilan de compétences, mobilité interne ou externe) ; développement de compétences managériales ou commerciales
- Equipe : travail sur la vision et la stratégie, projet de service
- Entreprise : accompagnement du changement centré sur le développement des compétences
- Métiers du conseil et de l'accompagnement : groupes d'analyse des pratiques

- Tous secteurs de l'industrie et des services, avec une expérience plus particulière dans les entreprises à forte population d'ingénieurs, de scientifiques ou de cadres ;
- Également coaching de particuliers, sur leurs enjeux professionnels.

# Coaching

Le **coaching** ou **mentorat** (terme recommandé en France par la DGLFLF<sup>1</sup>) est un accompagnement professionnel personnalisé permettant d'obtenir des résultats concrets et mesurables dans la vie professionnelle et/ou personnelle. A travers le processus de coaching, la personne coachée approfondit ses connaissances et améliore ses performances.

## Sommaire

- 1 Histoire et enjeux du coaching
  - 1.1 Histoire du coaching
  - 1.2 Le terme « coaching »
  - 1.3 Enjeux du coaching
- 2 Caractéristiques du coaching
  - 2.1 La formation du coach
  - 2.2 Techniques et savoirs-faire
    - 2.2.1 Savoir-faire
  - 2.3 Durée d'une intervention de coaching
  - 2.4 Lieu
  - 2.5 Executive coaching (coaching de dirigeants et managers)
- 3 La déontologie du coaching : paradoxe, limites et solutions
  - 3.1 Le paradoxe du coaching et la déontologie
  - 3.2 Quels enjeux déontologiques pour la relation de coaching ?
  - 3.3 Eléments de solutions : comment encadrer la pratique du coaching ?
- 4 Notes et références
- 5 Voir aussi
  - 5.1 Articles connexes

## Histoire et enjeux du coaching

### Histoire du coaching

Le mot coaching, dont l'origine du nom vient de coche, désigne une activité orientée vers l'accompagnement et l'épanouissement de la personne coachée.

L'usage du mot coaching est apparu en France et en Europe dans les années 1980, en provenance d'Amérique du Nord. Il semble que Alain Cardon, Vincent Lenhardt et Jacques-Antoine Malarewicz en soient les premiers utilisateurs en France. L'activité aujourd'hui ainsi désignée l'était sous d'autres termes auparavant.

### Le terme « coaching »

Le sens premier de « *coach* », « grande voiture à chevaux », a amené, vers 1830, le sens figuré « instructeur / formateur », dans l'argot de l'Université d'Oxford, pour désigner un tuteur, un mentor, qui « transporte » l'élève vers un examen : le sens « entraîneur sportif » serait apparu vers 1861 <sup>2</sup>

« transport » relève vers un examen, le sens « entraîneur sportif » serait apparu vers 1991.

En France, la Commission générale de terminologie et de néologie<sup>3</sup> recommande l'usage, dans le domaine « santé, médecine et psychologie » du terme « guidance », dans le domaine « économie et gestion d'entreprise », « mentorat », dans le domaine du sport, « instructions par signes »<sup>4</sup>. Pour sa part, le Grand dictionnaire terminologique québécois<sup>5</sup> propose en outre, selon les domaines, les termes « accompagnement », « pilotage », « direction d'athlètes ».

## Enjeux du coaching

Le *coaching* permet de réaliser un *accompagnement professionnel*<sup>6</sup>. On parle aussi d'accompagnement opérationnel ou encore d'accompagnement personnel au changement, hors de la sphère strictement professionnelle.

Le coaching se distingue légèrement du mentorat par le niveau d'égalité entre l'accompagnant (« coach ») et la personne suivie par le coach (« mentoré » ou « coaché »). Le mentor est généralement un supérieur hiérarchique, a un rôle de guide, et agit dans le cadre de fonctions plus larges.

Deux approches distinguent le coaching du mentorat :

- le lien à des techniques de psychologie telles que la PNL, l'Analyse transactionnelle ou la Gestalt-thérapie, Il est à noter que certains positionnent le coaching hors de ce référentiel psychologique et situent ce métier plutôt dans un contexte centré sur l'atteinte d'objectifs ambitieux, comme dans le sport de haut niveau.
- le côté marketing de l'emploi du terme anglosaxon, qui a pour but de faire apparaître cette activité sous un aspect « dépolu ». Néanmoins, une fois le terme coaching validé, certains praticiens font remonter ces pratiques jusqu'à Socrate avec sa maïeutique.

Le mentorat est légèrement différent car il suppose de la part de l'accompagnant une position haute, un statut de guide. Le coach est en position haute sur le processus de changement, mais en position basse sur le contenu pour aider la personne coachée à progresser en autonomie. Cependant, la francisation officielle de *coaching* est « mentorat ».

Il faut aussi distinguer le coaching du conseil et de la psychothérapie. Il faut d'ailleurs aussi la différencier de certaines idéologies qui déclarent l'utiliser : certaines sectes, certains mouvements se déclarant religieux, et certains mouvements se déclarant philosophiques utilisent le coaching.

Cependant, la philosophie est l'une des racines du coaching, dans la mesure où elle est un exercice autonome de la raison, même quand celle-ci est guidée par le dialogue ou par la maïeutique socratique. Savoir poser les problèmes, trouver par soi-même des solutions variées, faire progresser une façon de voir les choses et la vie, font partie intégrante du coaching comme de la philosophie<sup>7</sup>.

## Caractéristiques du coaching

Il existe différents coachings : Le coaching individuel Le coaching d'équipe. Le coaching de vie. (ou life coaching) pour les particuliers Le coaching en entreprise.

Le coaching peut être aussi :

- un coaching conseil (le professionnel a un rôle de conseiller)
- un coaching formation (le professionnel a un rôle de formateur et renforce l'impact du changement)

grâce à sa posture de coach)

- un coaching "pur"

Il peut s'appliquer dans différents contextes

- coaching en entreprise (business coaching)
- coaching de vie (life coaching)
- coaching sportif

Il est essentiel de savoir à quel type de coach, on a affaire. Les 2 premiers paraissent parfois plus "rassurants" au départ pour la personne coachée (transfert de savoir ou de savoir-faire du conseiller ou du formateur). Les bénéfiques sont cependant souvent supérieurs lors d'un coaching totalement centré sur la personne coachée et ses ressources car les changements viendront vraiment de lui.

## La formation du coach

À l'issue de leurs formations, les écoles de coaching délivrent certification, attestation de présence, "diplôme", titre professionnel, qui attestent du niveau des connaissances et compétences acquises par les élèves ou stagiaires. Aujourd'hui en France il n'existe aucun diplôme d'État (sanctionnant une formation de coaching) ayant reçu l'aval du RNCP, ni parmi les organismes privés ni parmi les organismes publics tels que les universités qui pourtant y font référence. La compétence des écoles, leur intégrité, l'acuité du contenu de leurs programmes sont, en l'absence d'une labellisation qui fasse autorité, de niveaux très différents. Il importe pour chaque futur élève ou stagiaire de connaître les organismes, grandes écoles, entreprises ou administrations qui reconnaissent aujourd'hui ou s'appuient sur les écoles en question.

Les associations professionnelles peuvent recommander certaines écoles dont elles reconnaissent la pédagogie et le sérieux. Cependant leur neutralité est parfois sujette à caution quand le représentant de l'association au niveau national, voire international, appartient à l'une des écoles en question.

## Techniques et savoirs-faire

Autrefois apanage des élites, des hauts dirigeants puis des hauts potentiels, le coaching se popularise progressivement et le « middle management » peut désormais en bénéficier dans un certain nombre de structures et de cas. Ce milieu lui reconnaît une efficacité et des résultats rapides.

### Savoir-faire

- Le coach doit savoir repérer et maîtriser les processus relationnels, c'est-à-dire la façon dont des relations s'établissent et se développent en fonction d'objectifs conscients ou inconscients. Ceci nécessite une très grande maîtrise de la métacommunication (ou « position méta », dans le jargon professionnel), qui consiste à se mettre en cours d'entretien en observateur extérieur de soi-même, de l'autre, et de la relation.
- Il doit avoir une déontologie, l'afficher, et la respecter.
- Sa déontologie doit être ou personnelle (et clairement affichée) ou celle d'une fédération de coaches à laquelle il adhère. (AFAPP, AEC, FFCPRO, ICF, SFC, SRC, AFCSE). Elle doit être remise avec chaque contrat de coaching, sinon elle devrait être réclmée par la personne coachée.

Chaque contrat de coaching, sinon elle devrait être recueillie par la personne coachée.

- Il doit avoir fait un important travail de développement personnel afin de ne pas se laisser entraîner dans ses propres « zones d'ombre » lors du coaching. Si cela arrivait néanmoins, il doit aborder cette difficulté auprès d'un superviseur (le « coach du coach ») et savoir faire appel à un thérapeute.
- Plus le coach a de l'expérience du coaching et continue à se former, mieux cela est. Il a fréquemment plus de quarante ans (ce qui n'est cependant pas en soi un critère suffisant de maturité émotionnelle, d'expérience des relations interpersonnelles et de compétence professionnelle !).
- Au niveau de la personne, le coach doit disposer d'une méthode de diagnostic psychologique (des notions de psychopathologie). Pourtant, les disciplines qui vont permettre le diagnostic ne sont pas équivalentes, à la fois par la philosophie qui les sous-tend, et par la pertinence des techniques d'intervention employées.
- A un niveau plus général, le coach doit savoir traiter certaines problématiques telles que la gestion des « deuils », les jeux de pouvoir et les manipulations, et maîtriser des techniques telles que la régulation... Une dimension de formateur permet en outre d'enseigner au « coaché » certains concepts, ce qui s'avère parfois très utile.
- les approches stratégiques privilégient les savoirs du coach (AT, PNL, Systémique basée sur la cybernétique, et, tous les profils de personnalité). La posture du coach est dans le savoir et le savoir-faire, l'anticipation.
- les approches collaboratives privilégient les savoirs de la personne coachée (constructivisme, constructionisme, Orientation Solutions, démarche narrative). La posture du coach est celle du "non-savoir et de perplexité" (pour Elkaïm), décentrée et influente (Michael White), de curiosité abondante et authentique" (Harry Goolishian et Harlene Anderson).
- Les approches "mixtes" sont les plus riches mais demandent une bonne expérience pratique et beaucoup de recul de la part du coach (il ne s'agit pas de "collectionner" les approches ou les outils !). Elles s'appuient souvent sur l'approche collaborative pour construire la relation avec le coaché puis utilisent les différents outils & stratégies d'accompagnement du changement les plus adaptés au cours du coaching, selon les objectifs et l'urgence ... (Cf. Article de Marshall Goldsmith cité plus haut).

Une approche internationale qui peut donner une perspective totalement différente sur le sujet figure sur le site de l'International Coach Federation. Cette association cite onze compétences (savoir faire) clés très bien définies sans les confondre avec des connaissances théoriques (savoirs).

## **Durée d'une intervention de coaching**

Une seule séance (c'est rare), ou plusieurs mois (plus fréquent) mais pas des années, le coaching rend autonome, pas dépendant. Certains coaches demandent une première étape de deux ou trois séances avant de s'engager dans la durée. L'essentiel reste que les choses soient claires au départ et que les limites de la durée du coaching soient convenues.

La durée des séances de coaching dépend du coach et de la situation, et se situe généralement entre 1/2h à 3h.

## **Lieu**

Plusieurs options sont possibles :

- l'entreprise ;
- le cabinet du « coach » ;
- le téléphone ;
- la webcam ;
- le tchat ;
- le mail ;
- le lieu public.

Le coach doit apporter un soin particulier au lieu où se déroule le coaching. En effet, on ne peut pas mener un entretien de coaching de la même manière partout. Qu'en est-il de la confidentialité? Les murs peuvent avoir des oreilles (entreprise, lieu public) Il est parfois bon de sortir son coaché de son univers (entreprise) Le coach doit aussi veiller au confort de son coaché par rapport au téléphone ou à la webcam.

## **Executive coaching (coaching de dirigeants et managers)**

La récurrence des actualités sociales et financières le montre, équilibrer les paramètres managériaux & économiques de l'entreprise avec les valeurs individuelles de ses acteurs devient un enjeu vital pour l'entreprise.

L'executive coaching est une relation d'aide formée entre une personne coachée ayant une autorité managériale et une responsabilité au sein d'une organisation, et un consultant utilisant une large variété de techniques comportementales et de méthodes pour aider ce dirigeant à atteindre une série d'objectifs conjointement identifiés ; cela, dans le but d'améliorer sa performance professionnelle et sa satisfaction personnelle et, par conséquent, d'accroître l'efficacité de son organisation, au sein d'un contrat formellement défini. [Richard Kilburg (2007). Reproduit de Consulting Psychology Journal : Practice and Research, 48, 134-144. Copyright 1996 by the American Psychological Association and the Society of Consulting Psychology.]

La pratique du coaching de dirigeants/managers et/ou l'intégration des outils du coaching à la pratique manageriale permet de :

- Catalyser l'innovation et le changement, clés du développement stratégique,
- la remise en question des pratiques managériales et la résolution de problèmes au sein de l'entreprise,
- Favoriser la construction d'arbitrages, toujours complexes, entre les paramètres managériaux et économiques des organisations et les valeurs et aspirations de leurs acteurs.

## **La déontologie du coaching : paradoxe, limites et solutions**

L'objet de ce paragraphe est de développer les enjeux déontologiques du coaching et présenter les solutions et bonnes pratiques qui permettent d'en contrôler les dangers potentiels. Cette profession n'est pas règlementée<sup>8</sup>.

Plusieurs associations de coaching ont proposé des référentiels de compétences décrivant les aptitudes et connaissances requises pour pratiquer le coaching (par exemple ceux de la FFC Pro, ICF ou la SF Coach). Malheureusement il n'y a pas encore d'unification de ces référentiels. Une association, la FFCPro, a eu une démarche originale en construisant un référentiel de compétences qui a donné lieu à une certification indépendante validée par AFNOR Certification<sup>9</sup>. Ce référentiel de compétences a été ajusté à la pratique du coach qui l'a demandé (et qui l'a donc payé).

## Le paradoxe du coaching et la déontologie

Dans le présent paragraphe, nous ferons référence à la déontologie telle que définie par Malarewicz<sup>10</sup> à savoir : « l'ensemble des règles de fonctionnement qu'une profession se donne à elle-même, pour tenter de résoudre tout ou partie des problèmes éthiques que peuvent rencontrer ses membres ».

La question de déontologie est d'autant plus primordiale pour le coaching que celui-ci peut être considéré comme une pratique paradoxale<sup>11</sup>. On veut en effet aider quelqu'un à devenir autonome précisément en proposant une intervention extérieure. Cela pose de nombreuses questions sur la position du coach par rapport au coaché et sur les règles qui régissent cette interaction. Mais chaque coach doit avoir un code de déontologie sur lequel il s'appuie pour bien coacher et qu'il se doit de respecter impérativement...

### Quels enjeux déontologiques pour la relation de coaching ?

Le coaching présente certains dangers potentiels inhérents à toute prestation intellectuelle mais du fait de la proximité de la relation – et de la méconnaissance même du coaching – ces difficultés se trouvent exacerbées. Le problème le plus évident, qui est commun au conseil, est celui de la confidentialité : le coaché livre souvent des informations très personnelles sur sa personne ou des informations critiques sur ses collègues ou son organisation (cas du coaching tripartite). Ces informations peuvent être utilisées contre la personne coachée si elles ne sont pas gardées confidentielles. La confidentialité est très importante pour le coaché. La question se pose principalement lorsque le coaché n'est pas le payeur (l'entreprise) et lorsque l'entreprise utilise des coaches en interne.

De plus, de par la posture du coach, le coaching peut en théorie présenter un risque de manipulation du coaché comme dans toute relation ou message entre des individus<sup>12</sup>. En principe ce risque de manipulation est faible puisque la prestation de coaching elle-même est limitée dans son objet (contrat définissant les objectifs) et dans le temps (un coaching se limite en général à 15 à 20 séances soit sur moins d'un an et doit éviter la construction d'une relation de dépendance)<sup>13</sup>. Il est a priori aussi indispensable pour une organisation de faire appel à plusieurs coaches avec des cursus variés afin d'éviter d'être dépendant d'un seul individu. Ces problèmes sont a priori réduits car contrairement à une relation asymétrique (celui qui sait et celui qui ne sait pas) la relation coach-coaché est basée sur un lien d'égal à égal, qui vise de plus à donner toute l'autonomie au coaché.

Le coaching présente aussi certaines limites spécifiques aux relations d'aides ou liées aux psychothérapies même si le coaching ne doit pas être confondu avec ces pratiques. On peut entre autres citer les plus connues : sentiment de puissance ou transfert/contre-transfert. « En thérapie, c'est le mécanisme par lequel le patient reporte sur le thérapeute les sentiments inconscients de tendresse ou d'affection (transfert positif), de peur ou d'hostilité (transfert négatif) qu'il éprouve pour une autre personne. (...) Face au transfert, celui-ci réagit par le contre-transfert qui caractérise les sentiments et émotions qu'il éprouve en retour»<sup>14</sup>.

D'autres problèmes particuliers se posent notamment dans le cas d'un coaching tripartite entre le prestataire (coach), le bénéficiaire (coaché) et le payeur (entreprise) : que faire quand les objectifs du coaché et de l'entreprise ne coïncident pas ?

Le coaching peut présenter des risques de dérives sectaires s'il est utilisé par des sectes (le problème est similaire avec des organismes étatiques ou privés s'ils opèrent à l'insu des coachés) (Wikipedia Lutte Anti-Sectes)<sup>15</sup> sans que des cas significatifs soient pourtant relevés en France. Selon la profession du coaching, ce risque serait d'autant plus limité que les coaches sont souvent des

professionnels indépendants ou des membres de petits cabinets et ne constituent donc pas de grands groupes organisés.

## Éléments de solutions : comment encadrer la pratique du coaching ?

Les solutions pour encadrer la pratique du coaching et limiter les risques potentiels peuvent être mises en œuvre sur quatre niveaux :

- Au niveau du coach et du coaché
- Au niveau du groupe de pratique du coach
- Au niveau des associations de coaches
- Au niveau d'organismes indépendants de certification

Tout d'abord au niveau de la relation coach-coaché, le contrat de coaching permet d'encadrer les dérives. Ce contrat est de préférence écrit et adapté aux besoins de la personne coachée. Il se révélera d'autant plus indispensable dans le cas d'un coaching tripartite. Par ailleurs, le coach peut présenter en annexe la charte de déontologie à laquelle il se réfère.

Ensuite au niveau du groupe de pratique, le coach peut bénéficier d'une supervision c'est-à-dire « un coaching de coach »<sup>16</sup>. Plus généralement, « la supervision peut être définie comme la rencontre qui s'effectue généralement entre deux personnes exerçant la même activité professionnelle et travaillant sur une même situation »<sup>17</sup>. Cela permet d'introduire un tiers dans la relation coach-coaché et donc de limiter certains effets indésirables comme le contre-transfert. Dans certains pays, comme l'Allemagne, les pratiques d'intervision (échange de pratiques à plusieurs) semblent plus développées que celle de supervision.

Les associations de coaching sont des lieux d'échanges pour les praticiens. Elles édictent par ailleurs certaines règles regroupées sous forme de codes de déontologie. Il existe donc plusieurs codes de déontologie (Voir la liste des codes de déontologies ci-dessous). Ces documents relèvent d'un esprit commun et présentent de fortes similitudes (respect de la confidentialité, contrat écrit, supervision). Pourtant ils peuvent aussi présenter des différences significatives d'une association à une autre comme par exemple au sujet du télé-coaching ou du respect des organisations demandeuses (voir la comparaison de quelques codes<sup>18</sup>). Ces codes restent des documents génériques et doivent bien sûr être adaptés aux spécificités de la demande de la personne coachée ainsi qu'à celles de la pratique professionnelle du coach.

Ainsi, le coaching est une démarche complexe et sensible qui nécessite un encadrement déontologique à plusieurs niveaux. Dans tous les cas, au-delà des mécanismes décrits ci-dessus, il conviendra de faire appel à son bon sens pour éviter toute surprise ou dérive.

## Notes et références

1. Journal officiel du 26/03/2004, voir FranceTerme
2. OnlineEtymology.com
3. FranceTerme.fr
4. Recommandation sur les équivalents français du mot coach
5. GDT
6. sources : DGLF, base de donnée CRITER et le grand dictionnaire terminologique
7. Coaching et philosophie, Joël Figari, Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie, N° 42, octobre 2009, CRDP de Montpellier (<http://www.educ-revues.fr/diotime/Acheter.aspx?iddoc=39041&pos=3>)
8. Le Coaching, un métier non réglementé et professionnalisé
9. La Certification de compétences par AFNOR Certification

10. Systémique et entreprise, Malarewicz ,Village Mondial , 2000, p. 1-46, ISBN 2744061611
11. Les paradoxes du métier de coach, Philippe Bigot, YOUman.fr, 2008, <http://www.youman.fr/articles/29-paradoxes-metier-coach.html>
12. Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, Joule et Beauvois, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, ISBN 2706110449
13. Foire aux questions, Site Web International Coach Federation France, Item 8 et 15, FAQ
14. Le coaching, Caby, 2002, De Vecchi., p. 171
15. Etes-vous coach ou psy ?, Prevensectes.com, Source mentionnée Le Point 2003, <http://prevensectes.com/former18.htm>
16. Le coaching, Higy-Lang C. et Gellman C., 2000, Éditions d'Organisation
17. Aspects Relationnels du coaching: supervision et transfert, Sybil Persson, 2008, YOUman.fr, <http://www.youman.fr/articles/33-Aspects-Relationnels-coaching-supervision-transfert.html>
18. Quel code de déontologie choisir? Quelles sont les différences ?, Sybil Persson, 2008, YOUman.fr, <http://www.youman.fr/articles/25-Quel-code-deontologie-choisir-Quelles-sont-differences.html>



## Capitaliser l'expérience d'un projet

Rédigé par Jean-Luc Adda

Au cours de la mise en œuvre d'un projet organisationnel ou d'informatisation, l'équipe est amenée sous la pression de l'urgence à prendre des décisions non prévues initialement. Une étape d'évaluation en fin de parcours permet de prendre du recul et de tirer les leçons de l'expérience.

Dans un précédent article ([l'analyse de la situation initiale](#)), nous avons vu comment le chef de projet pouvait donner ou redonner du sens à l'action en s'appuyant d'une part sur l'analyse de la situation initiale, d'autre part sur la validation en fin de phase d'élaboration.

À la fin de la mise en œuvre, il est utile de prévoir une évaluation du projet. Cette évaluation est parfois considérée comme une étape à part entière, mais le plus souvent elle est négligée, faute de temps. Ou encore, elle est traitée sur un mode «audit», c'est-à-dire par comparaison avec une norme de qualité a priori, les écarts par rapport à la norme ou aux intentions initiales étant considérés comme autant d'erreurs.

Or, un projet dans lequel tout se passerait comme prévu ne serait plus un projet, mais un algorithme ! De même, un projet qui n'affronterait pas une situation comportant de l'inédit et qui oblige à s'adapter ne serait plus un projet.

### CAPITALISER L'EXPERIENCE

Il y a une autre façon d'aborder cette phase : dans l'optique d'une capitalisation d'expérience, il s'agit de permettre aux acteurs de se réapproprier le sens de leur action, de prendre du recul pour repenser les choix opérés et les compromis réalisés. C'est un puissant moyen d'amélioration du professionnalisme des acteurs et des équipes.

Car, pour cette équipe-projet, ou du moins pour chacun de ses acteurs si l'équipe se dissout, pour le commanditaire peut-être aussi, la fin de ce projet n'est pas la fin de l'action, d'autres projets suivront.

Par ailleurs, cette capitalisation viendra enrichir de sens les projets ultérieurs, et leur donner de la crédibilité. En effet, les choix se justifient autant par les retours d'expérience que par une argumentation logique.

Comment peut-on donc apprécier un projet après-coup ? Un seul indicateur ne peut suffire à saisir la complexité d'un projet, il faut une approche multi-dimensionnelle.

### REPRENDRE LES CRITERES DE VALIDATION

On peut tout d'abord remarquer que, dans un projet, la situation réelle rencontrée pendant la mise en œuvre est toujours plus complexe que celle que l'on imaginait au moment de la validation. Il peut donc être utile de reprendre les critères de la validation (voir article précédent) mais révisés en fin de parcours, c'est-à-dire :

- Pertinence par rapport au diagnostic initial : le contenu du projet correspondait-il aux enjeux et aux motivations mis en avant ?
- Faisabilité en-soi : les actions prévues étaient-elles en rapport avec les objectifs annoncés ? le projet était-il faisable ?
- Opportunité : était-ce le bon projet à choisir parmi les autres possibles ? était-ce le bon moment pour se lancer dans ce projet compte tenu de la situation de l'environnement ? était-ce à ces acteurs-là de mener ce projet ?

### EVALUER LES RESULTATS

En outre, on pourra s'interroger sur l'adéquation entre, d'un côté, les visées initiales telles qu'elles ont été explicitées et validées, et, de l'autre, les résultats obtenus, notamment sur :

- Les effets : comment la nouvelle situation obtenue se compare-t-elle à la situation initiale ?
- L'efficacité : dans quelle mesure les résultats obtenus correspondent-ils aux objectifs fixés lors de la validation ?

- L'efficience : les ressources engagées étaient-elles nécessaires à l'obtention de ces résultats ? Comment les a-t-on utilisées ?
- Le bilan : comment les coûts consentis en cours de réalisation sont-ils couverts par les avantages obtenus ?

#### REVISITER LA DEMARCHE

Enfin, on pourra revisiter la démarche qui a abouti à ces résultats, en se plaçant des points de vue interne et externe à cette démarche :

- Interne : un projet, par définition, est soumis à un certain nombre de dérives, car les conséquences de l'action ne sont jamais entièrement prévisibles. Jeu plus ou moins voulu des acteurs, logiques des actions menées et leurs effets secondaires voire pervers, font que la démarche a suivi d'autres chemins que celui qui était initialement prévu. Comment analyse-t-on ces vicissitudes ?
- Externe : un projet, par définition, relève à la fois d'une volonté planificatrice et d'une gestion des incertitudes, voire de l'imprévu. Quels impondérables sont venus contrarier le projet initial et qu'en a-t-on fait ?

Un intervenant extérieur peut être particulièrement précieux pour cette évaluation, non pour prononcer un jugement de spécialiste de l'extérieur, mais sur un mode coaching, pour aider les acteurs de l'équipe-projet à mener leur propre auto-évaluation.

Mais il s'agit aussi de faciliter un dialogue sur cette évaluation avec les autres parties prenantes. En effet, l'évaluation n'est pas une donnée objective : même multi-dimensionnelle, elle serait encore trop réductrice si on ne l'appréciait que du point de vue de l'équipe-projet ou du commanditaire et pas du point de vue des autres parties. La confrontation des points de vue permet au contraire d'élargir pour chacun la compréhension de ce que le projet a apporté.



## Trois questions-clés pour donner du sens à un projet

Rédigé par Jean-Luc Adda

Le responsable de la conduite d'un projet, organisationnel ou d'informatisation par exemple, a constamment besoin de pouvoir comprendre, communiquer et faire partager les finalités du projet. Trois questions-clés peuvent l'aider à faire le point.

La situation de projet est en principe l'une de celles où le sens de l'action est le plus facile à dégager, du moins au démarrage. Par la suite, il peut arriver que des membres de l'équipe perdent de vue les finalités. Il en résulte alors une baisse de la motivation, ainsi que de l'autonomie et de la capacité à prendre des initiatives.

Si ce sont d'autres parties prenantes (par exemple les utilisateurs finaux pour un projet d'informatisation), qui ne connaissent pas ou ne comprennent pas ces finalités, on observera de leur part une passivité, voire un refus, que l'on qualifiera peut-être trop rapidement de «résistance au changement».

Ce seront peut-être aussi des partenaires ou des soutiens qui feront défaut s'ils ne comprennent pas ces finalités.

**Or la plupart des questions qui interrogent le sens de l'action dans un projet se ramènent aux trois suivantes :**

- Pourquoi ?
- Pour quoi (en deux mots) ?
- Pour qui ?

Ce sont ces questions que nous allons étudier dans cet article.

### POURQUOI ?

Les questions du type «Pourquoi ?» se présentent sous différentes formulations : Pourquoi a-t-on lancé ce projet ? Quelle était la situation de départ et en quoi était-elle insatisfaisante ? Qu'est-ce qui justifiait qu'on veuille la changer ? Quel était le problème à résoudre ? etc.

Toute initiative de lancement d'un projet suppose une analyse préalable de situation, ou un diagnostic initial. Cette phase d'analyse vise à mieux comprendre la situation, à expliciter des motivations, à identifier des possibilités d'actions et à dégager des préférences ou des priorités pour ces actions.

Il se peut que cette analyse ne soit pas très approfondie, ou qu'elle reste implicite, mais elle existe dans tous les cas, et l'on gagnera à l'améliorer, car c'est principalement là que l'on trouvera les réponses au «Pourquoi?».

Pour la compléter, on pourra s'interroger, selon les cas, sur :

- les éléments de description de la situation actuelle, d'un point de vue factuel, notamment selon les coordonnées de temps et d'espace :
- les acteurs du projet : forces, faiblesses, ressources, carences, désirs, aspirations... ;
- l'environnement de ces acteurs : possibilités, contraintes surmontables et insurmontables, obstacles, menaces, opportunités, variables, incertitudes... ;
- les autres acteurs individuels et collectifs en présence : les logiques que chacun déploie, les objectifs que chacun poursuit, les enjeux pour chacun, les consensus possibles ou les conflits probables... ;
- les sujets d'insatisfaction : problèmes, dysfonctionnements ;
- les demandes implicites ou sous-jacentes que l'on peut faire émerger ; les demandes explicites qui ont déjà pu être émises.

Au-delà de la «photographie» de la situation initiale, il peut y avoir besoin d'une étude rétrospective, de faire un bilan du parcours qui a amené à cette situation-là.

### POUR QUOI ?

Les questions du type «Pour quoi ?» prennent des formes telles que : Quel est le but ? Quelle est la situation-cible que l'on veut atteindre ? Pourquoi celle-là et pas une autre ? Les choix opérés sont-ils les bons ?

En général, dans un projet, une ou plusieurs phases d'élaboration permettent de décrire la situation-cible et les choix effectués, et se terminent par une validation, laquelle décide du

passage à la mise en œuvre (réalisation, déploiement).

Cette validation doit permettre au projet d'obtenir un accord des commanditaires pour sa réalisation —ou un refus, conduisant à une reformulation ou à un abandon—, ainsi qu'une reconnaissance officielle par les autres parties prenantes.

Au-delà de la description de la cible et des principaux choix, il peut être utile de se poser en anticipation les questions de la validation. Les principaux critères permettant d'apprécier un projet à ce stade sont :

- Sa pertinence par rapport au diagnostic initial : le contenu du projet correspond-il aux enjeux et aux motivations mis en avant ?
- Sa faisabilité en-soi : les actions prévues sont-elles en rapport avec les objectifs annoncés ? le projet est-il faisable ?
- Son opportunité : est-ce le bon projet à choisir parmi les autres possibles ? Est-ce le bon moment pour se lancer dans ce projet compte tenu de la situation de l'environnement ? Est-ce à ces acteurs-là de mener ce projet ?

#### POUR QUI ?

La question «Pour qui ?» se pose déjà lors du diagnostic initial : Qui est demandeur (implicitement ou explicitement), et de quoi ? Puis, une fois que la situation-cible est définie, à la fin de la phase d'élaboration, on se demandera : Quelles sont les conséquences prévisibles de ce projet pour chacune des parties prenantes ? En particulier, qui y perdra quoi, qui y gagnera quoi ?

C'est un point souvent négligé, ou traité partiellement en se plaçant uniquement du point de vue des commanditaires du projet : or, par définition, les parties prenantes sont les personnes ou groupes qui peuvent avoir une influence sur la réussite du projet ou dont la situation peut être modifiée par la réussite du projet, ils-elles sont donc concernées. Il arrive aussi que l'on ne mentionne que les aspects positifs, les gains attendus, sans informer réellement des autres changements induits.

À ce stade, il est ainsi fréquent que certaines parties prenantes n'aient pas été consultées. Les conséquences prévisibles sont que ces personnes ou groupes n'ont aucune raison d'adhérer à ce qu'on leur propose-impose, et opposent inertie voire conflits, sollicitant en retour la tentation du passage en force, ou des compromis tardifs, qui nuisent à la cohérence du projet ou la tenue du calendrier.

Si l'on examine les actions de communication autour des projets, on s'aperçoit qu'un schéma souvent adopté est le suivant :

- Un projet est conçu sans la participation —ou au moins la consultation— de groupes ou de personnes qui seront pourtant directement affectés par le projet (par exemple des utilisateurs finaux pour la mise en place d'une informatisation). Dans ce cas, on se met en situation ensuite d'avoir à imposer ou au minimum à «vendre» un projet à des personnes ou des groupes qui n'ont rien demandé —ou en tout cas qui n'ont pas demandé ce que l'on essaye de leur placer.
- Puis, au moment de la réalisation ou du déploiement, on essaye d'élaborer un argumentaire, qui repose essentiellement sur des décisions des niveaux supérieurs («C'est comme ça !»), ou des contraintes externes («On ne peut pas faire autrement»), ou seulement sur les gains attendus. Et l'on appelle ensuite communication un effort énorme dans des techniques et procédés de persuasion.
- Si cela ne fonctionne pas, on se plaint de mauvaise appropriation, voire de résistance au changement.

D'une manière générale, pour une meilleure appropriation justement, il est préférable de substituer à ce schéma un autre, fondé sur la co-construction.

En se posant plus tôt la question «Pour qui ?», on peut envisager d'associer davantage les principales parties prenantes à la phase d'élaboration. Cela peut complexifier cette phase, cela modifie probablement peu ou prou le projet, mais le temps et l'énergie gagnés lors de la mise en œuvre seront souvent sans commune mesure avec l'effort consenti en amont.

Quelquefois, des modifications mineures du projet, dans son contenu ou son calendrier, peuvent se traduire par une différence très importante dans la valeur ajoutée pour telle ou telle catégorie de personnes et, de potentiellement résignées, les transformer en supporteurs actifs.

C'est même dès la phase d'analyse initiale qu'il peut être pertinent de les associer : cela ne peut qu'augmenter l'information sur la situation et donc la pertinence de cette analyse, et donner plus de chances de ne pas passer à côté de points importants que l'on ne découvrirait que tard dans la phase d'élaboration.

En conclusion, nous avons essayé de montrer qu'une réflexion à partir de ces trois questions-clés ne pouvait qu'aider à mieux comprendre un projet, et à mieux en faire partager le sens.

Il faut cependant préciser que, quelle que soit la qualité de la réflexion à un moment donné, les réponses ne sont jamais définitivement figées, ne serait-ce que parce que la situation évolue, que l'éclairage que l'on en a se modifie, et parce que la mise en œuvre du projet transforme la situation et apporte des informations nouvelles. Il est donc utile de faire le point à d'autres moments, et en particulier à la fin du projet, comme nous le verrons dans un autre article sur le thème de la validation avec de l'exemple pour un projet.

## Le coaching emménage en entreprise

Plus de 60 % des entreprises françaises ont recours au coaching pour accompagner leurs salariés. Principale mission du coach : faire progresser le management.

Site
Syntec Conseil en évolution professionnelle

Rares sont les études chiffrées sur le phénomène du coaching en entreprise. Le Syntec Conseil en évolution professionnelle a donc décidé de se plonger dans cette problématique, en interrogeant 265 entreprises sur leur pratique, leur vision et leur analyse du coaching. Une formule d'accompagnement professionnel qui décolle doucement en France. 57 % des entreprises pratiquent de façon occasionnelle le coaching pour leurs salariés, 6 % y ont recours couramment.

### Le niveau de pratique du coaching en entreprise

Courant	6 %
En progression	29 %
Occasionnel	57 %
Totalement absent	8 %

### Principales situations où le coaching est recommandé (réponses multiples)

Amélioration du leadership, du style de management, élargissement des responsabilités	81 %
Amélioration de son fonctionnement avec son équipe	67 %
Accompagnement sur un enjeu fort	54 %
Prise de poste	50 %
Accompagnement dans les changements de l'entreprise	36 %

Sans surprise, les missions attribuées au coaching concernent avant tout le management au sens large. 81 % des entreprises s'appuient ainsi sur cette formule quand il s'agit d'accompagner un cadre dans son évolution professionnelle ou de le faire progresser dans sa pratique du management. De la même manière, 67 % des entreprises ont recours au coaching pour résoudre les problèmes relationnels, à savoir le mode de fonctionnement entre un manager et son équipe.

Autre mission fréquente : épauler un cadre lors d'un projet d'ampleur. 54 % des entreprises admettent se servir du coaching pour "l'accompagnement sur un enjeu fort". Dans le même esprit, elles sont 50 % à avoir le réflexe coaching lors d'une prise de poste pour un manager. On le voit au travers de ces différentes missions, le coaching est donc avant tout perçu par les entreprises comme un support direct pour un manager, ou une équipe, confronté à une évolution de son environnement.

### Qui sont les prescripteurs du coaching en entreprise (réponses multiples)

Direction des ressources humaines	90 %
Direction générale, membre du comité de direction	51 %
Managers	21 %

### Le choix du coach

Uniquement des coaches externes

**55 %**

Uniquement des coaches internes

**1 %**

Une combinaison de coaches externes et internes selon les besoins

**43 %**

A l'origine des missions de coaching, le service des ressources humaines apparaît comme le principal prescripteur. Dans 90 % des cas, les missions de coaching sont déterminées par la DRH. Suivent la direction générale ou un membre du comité de direction (51 %). On notera que pour 51 % des entreprises, la mise en place des missions de coaching repose sur deux niveaux de prescription différents.

Ces missions, dans leur majorité (55 %), sont réalisées avec le soutien exclusif de coaches externes. Sur le plan de l'organisation, l'étude du Syntec Conseil en évolution professionnelle indique que dans 59 % des entreprises le budget alloué par personne coachée est inférieur à 9 150 euros. Enfin, la durée moyenne d'un coaching se situe, pour 62 % des entreprises, entre quatre et huit mois.

Dossier réalisé par **Rédaction**

Copyright 2011 Benchmark Group - 69-71 avenue Pierre Grenier 92517 Boulogne Billancourt Cedex, FRANCE

## L'accompagnement : une nébuleuse

**L**a plupart des pratiques actuelles d'accompagnement tendent plus ou moins à la professionnalisation, et se développent dans l'urgence et la concurrence, les unes tentant d'inclure tout ou partie des autres. C'est donc un terrain en reconfiguration que nous allons devoir explorer. Comment étudier une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (ou le style) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation ? L'entreprise est d'autant plus ardue qu'aucun des termes dont on fera ici l'exploration ne fédère un ensemble de pratiques unifiées, et que, sur le plan théorique, le terme « accompagnement » ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts.

### Des pratiques aux configurations fluctuantes

#### Le *coaching* et l'idée d'entraînement

C'est la pratique qui « monte ». L'introduction du *coaching* dans les entreprises, où il a pour fonction de développer les compétences et le potentiel des hommes de l'organisation (Boltanski et Chiapello, 1999), date d'une dizaine d'années. Mais cela fait près de trente ans qu'il s'impose aux Etats-Unis et au Canada comme outil du gestionnaire. Le Robert s'en tient à définir le *coach* comme « une personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif ».

*Maela Paul est chargée de mission et d'orientation au C.N. IM de Nantes, chargée d'enseignement à l'université de Nantes (PMaela@aol.com).*

1. Le *coach* est « catalyseur », « donneur de souffle » (Sérieux) ou encore « accoucheur de talents », « développeur de potentiels »...

La Société française de *coaching*, constituée en 1996, le présente comme « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire » (Queuniet, 2001). Qu'il s'adresse à des individus<sup>2</sup> ou à des groupes, il concerne des personnes qui, dans le contexte de leur situation professionnelle, formulent une demande d'aide, à propos d'une action impliquant une modification du comportement ou des modes de pensée<sup>3</sup>. Trois termes en résument la visée : efficacité, performance, excellence. Focalisé sur la valorisation de l'individu et la nécessité d'être toujours plus performant, on comprend qu'il ne cesse de susciter un intérêt croissant (Queuniet, 2001).

Les éléments de base de cette pratique sont :

- une relation « mutuellement satisfaisante » constituant une véritable formation par *modeling* dans la mesure où ce qui a été vécu pourra être reproduit (Lenhardt, 1993) ;
- un objectif préalablement défini, véritable centrage du processus ;
- un étayage en termes de soutien méthodologique et personnel de l'espace à franchir entre intention et action, entre compétence et mise en œuvre.

On a donc là un type d'accompagnement s'adressant à des professionnels, à l'occasion d'un problème à résoudre ou d'un défi à relever, centré principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats<sup>4</sup>.

### le *counselling* et l'idée de conseil

La faveur dont jouit le *counselling* est sans nul doute liée à Rogers et à l'influence qu'il exerça dans les années 1970 en France. Son univers sémantique est celui du conseil et de l'aide, de la guidance et de l'assistance dans un processus de développement, termes utilisés par Rogers les uns pour les autres puisqu'ils font référence à une même méthodologie de base : « Des consultations directes avec un individu en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement<sup>5</sup>. » Mais il faut remonter à ses origines effectives, en 1908, aux Etats-Unis où il a émergé comme pratique d'orientation professionnelle<sup>6</sup> pour

2. Cadres dirigeants, plus rarement cadres fonctionnels : le coaching permet « le repérage des potentialités chez ceux qui ont la responsabilité du pilotage », autrement dit « l'élite » (Radon, 1999).
3. D'où la définition attribuée par Hargrove au *coaching* d'« apprentissage transformationnel » (cité par Payerre, 2002).
4. Finalement, et contrairement au terme qui l'annonce, le coaching fait davantage éloge de la rapidité des résultats que de la notion d'entraînement : il faut chercher ailleurs la revalorisation de celle-ci, et c'est dans le domaine éducatif qu'on la trouvera, mais requalifiée : « Entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un *coach* » (Perrenoud, 2000)
5. Différenciant toutefois l'« aide psychologique », correspondant à des entretiens ponctuels, « accidentels », du terme « psychothérapie », supposant un suivi et une succession d'entretiens (Rogers, 1942).
6. Il émerge d'un double ancrage : du courant de l'orientation professionnelle avec Parsons – qui aura sa réplique en France vers 1928 avec le conseil d'orientation scolaire et professionnelle – et du mouvement d'hygiène mentale de Beers.

comprendre sa diversification en *counselling* personnel, *counselling* vocationnel et psychothérapie<sup>7</sup>.

En tant que processus, le *counselling* est une relation structurée en étapes par lesquelles la personne va passer d'un point considéré comme statique à sa « remise en mouvement » dans un continuum de changement (Rogers, 1942). La relation étant centrale, les éléments déterminants de ce processus sont :

- l'alliance de travail qui définit la réciprocité de l'engagement ;
- la qualité elle-même de la relation, c'est-à-dire du lien, de ce qui se passe entre les personnes ;
- l'expérience affective qui s'y joue, mobilisatrice.

Ce centrage sur la relation (et non sur le problème) conduit certains praticiens à penser le *counselling* en termes non plus de pratique d'orientation ou de psychothérapie mais de rencontre, « rencontre avec une personne qui, aux prises avec des difficultés passagères ou récurrentes, a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit<sup>8</sup> ».

Cependant, ceux qui, aujourd'hui, formulent une demande d'accompagnement ne sont plus ceux qui exprimaient un désir de développement personnel dans les années 1970 ; ce sont des personnes confrontées à des malaises existentiels, imbriquées dans des situations où il est difficile de séparer le problème individuel du contexte social (Tourette-Turgis, 1996). La relation n'est donc plus réductible à une relation duelle entre le professionnel et son client ; elle doit prendre en compte la relation qui l'intègre à un contexte social au sens large (une famille, une communauté, une culture...).

Le *counselling* est ainsi un type d'accompagnement caractérisé par la centration sur des personnes « normales », la prise en compte de leur développement à l'occasion d'une situation-problème, la mobilisation de leurs ressources, l'intégration de l'interaction personne-environnement.

### Le conseil et la consultance

Traditionnellement, pour obtenir avis ou conseil, il convient de consulter. Le consultant est généralement un expert (savant, médecin, avocat...) à qui l'on expose un cas ou une situation. Par définition, le consultant peut donner son avis mais non décider. En contribuant à la pratique de consultance, le conseil consiste donc à « accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème » (Lhôtellier, 2001).

7. Le terme désigne alors, en langue anglo-saxonne, un ensemble de pratiques qui consistent à orienter, conseiller, aider, informer, soutenir, traiter..., ce que ne restitue pas le terme « conseil ».
8. Positionnement dénonçant ces « discours frauduleux et culpabilisateurs sur l'excellence, la responsabilité, l'indépendance, qui rendent coupables de ne pas se sentir optimistes, entrepreneurs, excellents [...] » (Condamine, 2000).

Deux types de conseil ont fait l'histoire : le conseil individuel<sup>9</sup> et la consultation sociale. Le premier consiste à permettre à une personne d'intégrer une action dans son histoire et dans ses interactions sociales. Le second tend à privilégier l'analyse de la situation en répondant à des problématiques d'action collective. Aujourd'hui, la consultance implique la nécessaire conjugaison de ces deux modalités. Elle ne se centre ni sur la personne ni sur l'intersubjectif mais opère un déplacement « de la personne-isolat à son réseau constituant » et à tous ses niveaux d'interaction sociale : « Le conseiller ne peut plus s'enfermer dans le modèle de la relation d'aide. » Elle n'a donc plus pour seule visée la résolution du problème<sup>10</sup> mais elle implique des changements du comportement, de la capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination ou de relation. Autrement dit, elle vise à « restaurer le pouvoir d'agir en situation ». Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune tout en conservant un rapport d'étrangeté l'un par rapport à l'autre. Il apparaît comme processus, démarche, cheminement, autrement dit rythme continu d'opérations, de méthodes, de procédures, d'instrumentalisation, dont les outils ne peuvent être conçus que dans l'écoute de ce qui se joue.

Le modèle traditionnel décrit le consultant comme expert au service d'une commande qu'il traite en extériorité. La visée est praxéologique et réside dans l'optimisation de l'action par une aide à la décision. La relation au temps est inexistante puisqu'il n'y a pas de prise en compte du vécu, de la subjectivité. L'intervention se veut brève, ponctuelle. Son registre est de l'ordre de l'intelligence organisationnelle plus que d'une compréhension des sujets. A cette posture tend à se substituer celle d'un consultant, intervenant non plus en expert mais en praticien impliqué. Même si la relation est contractuelle, il ne règle pas une commande ni ne traite un dossier, mais répond à une demande avec des sujets. Il ne se situe ni en extériorité ni entre des protagonistes : il prend part à un processus. La relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique. Cette conception accorde donc plus d'intérêt à reconstituer des repères dans le temps qu'à justifier et respecter des positions dans l'espace, et c'est bien parce qu'elle vise la réappropriation des repères temporels qu'elle est durable. Sa visée reste praxéologique : ce qui change est relatif au statut des partenaires (Ardoino, 1996).

Cette posture fait aujourd'hui du conseil un « accompagnement » par l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte

9. Il n'est pas inintéressant, à ce propos, d'entendre comment Jullien (1995) décrit le contexte de l'histoire chinoise dans lequel est apparu un nouveau type social, celui des conseillers : la fin de l'Antiquité se présente en effet comme une période transitoire offrant la plus grande liberté sur le plan tant individuel que collectif. Il en résulte une certaine émulation et une « quête des recettes qui pourraient assurer puissance et prospérité », d'où l'apparition des conseillers pour proposer leurs services.
10. On concevra, avec L'hôtelier, que toute situation-problème n'est pas pathologique.

le temps de maturation et l'inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis puisque le travail s'effectue « en relation ».

### Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation

Si le tutorat peut être défini comme une relation entre deux personnes dans une situation de formation professionnelle, c'est moins la relation (entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage) qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient. Le tutorat est une fonction de l'entreprise. C'est donc la mutation des rapports entre formation et travail qui justifie l'intérêt qu'on lui porte aujourd'hui (Savary, 1985). Dans cette acception, il se trouve à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini à la fois comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice ».

Le modèle traditionnel de tutorat<sup>11</sup> reposant sur une relation forte type maître-apprenti, dont les protagonistes s'observent mutuellement, s'inscrit dans une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier, et une valorisation du modèle à imiter. Ce modèle de formation fondé sur l'exemplarité<sup>12</sup> véhicule l'idée de la transmission comme seule source d'accès au savoir, avec ce qu'elle peut avoir de normatif et de prescriptif.

Dans ce processus de tutelle<sup>13</sup>, lié à une asymétrie des compétences, on peut identifier deux sortes d'aide ou de soutien (Baudrit, 1999) :

- une aide psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller... ;
- une aide pédagogique : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former...

On y repère les deux fonctions du tutorat : socialisation et formation. Ce qui change fondamentalement entre ces deux fonctions est la marge de manœuvre, le degré de liberté, d'autonomie, et la forme de l'aide : directe ou indirecte. La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification. La fonction de formation constitue une aide directe à autrui (caractéristique de l'attitude pédagogique) et repose sur la transmission de pratiques professionnelles. Mais la formation en situation de travail, qui consiste à la base à montrer le travail et à repérer les situations progressivement les plus

11. Qui n'est pas sans rappeler le compagnonnage.

12. En anglais : *influencing by example* ou *modeling*.

13. Défini comme « un ensemble de moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un » et structuré par la notion d'étayage, il emprunte notamment à la psychologie de Bruner (1983).

formatrices, s'appuie sur une pédagogie de l'incident : c'est donc le problème (la panne, l'anomalie, le dysfonctionnement) qui suscite la capacité de résolution de problème en situation et permet de construire les compétences professionnelles (Geay, 1995).

Cette conception du tutorat a cédé la place<sup>14</sup> à une conception dans laquelle le tuteur a une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur » (Vincent, 1982) : l'essentiel, pour le tuteur, consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre. A une attente de reproduction s'est substituée une invitation à l'implication. La relation tend à se déplacer d'un mode hiérarchisé, vertical, à un mode de partenariat, horizontal. Par cette évolution, le centre de gravité s'en trouve déplacé de l'action du tuteur à l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire.

Les composantes de la pratique sont :

- une dimension praxéologique : l'expérience pratique sur le terrain, « grandeur nature » (autrement dit l'action), constitue l'élément fondamental comme espace de développement et d'apprentissage. Instrumentée par l'observation, elle sert de critère à tout le processus ;
- une dimension relationnelle : la relation, qui n'est justifiée qu'au regard du dispositif, se donne l'entretien comme instrumentation, contribuant à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive ;
- une unité temporelle : définie a priori par le dispositif, elle est à construire à partir d'une succession de séquences « alternées ».

### Le *mentoring* et l'idée d'éducation

La pratique du mentorat, elle aussi, a bénéficié d'une réhabilitation récente, en premier lieu par les praticiens (et à la suite les chercheurs) nord-américains. La résurgence du mentorat serait liée à la transformation du tissu social (Houde, 1996) ayant pour conséquences la difficulté d'entrer dans la vie adulte, la tentation du repli individuel, le maillage de plus en plus lâche entre générations... Le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les « aînés ». Son art consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment de ce parcours d'accompagnement : douze fonctions<sup>15</sup> lui permettent d'accomplir sa mission.

14. La rupture s'est effectuée en France dans les années 1980 (Pelpel, 1996).

15. Accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du *feed-back*, soutenir, sécuriser : ces douze fonctions, comme on le voit, recouvrent les fonctions par ailleurs identifiées du *coaching*, du tutorat, du parrain, du formateur...

Comme tout processus, le mentorat se divise en trois phases : un commencement, un déroulement, un dénouement. C'est dans et par la première que s'instaure la relation, par cette « fusion initiale » qui signe l'investissement affectif réciproque et conditionne le *modeling*. La deuxième fait place à la nouveauté et donc au changement (des attitudes, des compétences), autrement dit au temps avec sa valeur de renouvellement ; la relation s'en trouve modifiée, tendant à plus de symétrie. La troisième signe la fin de la transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes.

La relation étant centrale, elle définit à elle seule le mentorat :

- il s'agit d'une relation de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle ;
- elle répond à une attraction interpersonnelle : c'est une « affaire de rencontre » ;
- elle se développe dans un contexte plus vaste de construction de la personnalité, dans l'interdépendance et l'autonomie ;
- elle est d'abord asymétrique (type expert/novice) évoluant vers une relation plus égalitaire ;
- elle est interactive ;
- elle est passagère, transitionnelle, occasionnelle, séquentielle, et sa durée, bien que liée à celle d'une formation ou d'un stage, ne leur est pas nécessairement soumise.

### Le compagnonnage et l'idée de transmission

Le compagnonnage définit, dès l'origine<sup>16</sup>, le fait de se regrouper entre gens d'un même métier, constituant des confréries ou des fraternités ayant pour vocation la transmission des gestes du métier, l'entraide sociale et une filiation de l'ordre du sacré (ce en quoi il se distingue de toute autre forme corporative). Le compagnonnage est donc un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire.

Dire que le but du compagnonnage est le chef-d'œuvre, c'est dire que l'homme – sa formation et son perfectionnement – est au cœur de ses priorités. Si l'apprentissage lui-même concerne l'activité ouvrière, l'accompagnement consiste à stimuler en chacun ce qu'il a de meilleur, à le « tirer vers le haut » et lui permettre l'appropriation d'un héritage (Castera, 1996). Le compagnonnage a en effet pour principe que « la discipline du métier est propre à forger une sagesse humaine » : le métier « fait » l'homme. Il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines.

16. On pourrait évoquer, plutôt que sa résurgence, ses origines quasi mythiques et sa persistance à travers les temps, mais les liens qui se sont établis entre le compagnonnage et la formation par apprentissage, en 1971, à l'occasion de la loi sur la formation professionnelle, font date.

Celui qui est reçu compagnon s'engage à son tour à transmettre. Dans cette mission qui lui est confiée, il enseigne moins qu'il « accompagne » – accompagnement défini comme « une forme de pédagogie qui exige une intelligence vivante et engendre des intelligences vivantes ». Là est « le secret » des compagnons, dans la force de cette transmission. Puisqu'il ne s'agit pas de copier docilement des comportements (copie qui ne résisterait pas aux épreuves de la vie professionnelle et communautaire), il faut chercher ailleurs les ressorts qui conduisent une personne, en tant que sujet libre, à décider d'adopter une certaine attitude sachant que, pour cela, il ne suffit pas de le vouloir : il faut avant tout en avoir envie, le désirer, y aspirer. On est bien ici non dans une intervention « sur » mais dans une relation « avec ». Ainsi peut-on concevoir que l'apprentissage des vertus d'un métier s'acquiert « en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien », et c'est cet apprentissage qui est initiation. Dans cette relation de maître à disciple, d'ancien à apprenti, l'apprenti est « accompagné » techniquement et moralement, et progresse à partir de sa propre expérience. Les « maîtres » sont aussi des « éducateurs de la vie » : voilà pourquoi ils possèdent le don et le goût de transmettre.

Les éléments de base du compagnonnage constituent les caractéristiques de cette formation qui prend en compte « la main, l'esprit, le cœur » (Guédès, 1992). Autrement dit, d'une part la force exécutive, la puissance d'agir, l'œuvre concrète et manifeste, de l'autre la puissance d'aimer, de sentir et de comprendre, conjuguées par le travail comme service rendu aux hommes.

### ***Le sponsoring et l'idée de parrainage***

On l'aurait passé sous silence si le terme *sponsoring* n'était pas aujourd'hui équivalent de celui de parrainage. Utilisé comme autrefois le mécène, le sponsor se trouve « partenaire » des entreprises artistiques, sportives ou médiatiques avec la double fonction de soutien (financièrement plus que moralement) et de « facilitateur de relation ». Celle-ci prévaut dans l'idée de parrainage mis en place ces dernières années, consistant à « accompagner des jeunes dépourvus de réseau personnel de relations avec les milieux professionnels, dans leur recherche d'emploi<sup>17</sup> ». L'action du parrain (bénévole), à l'articulation des champs professionnel et social, fait fonctionner le lien intergénérationnel.

### **Et la médiation ?**

Y a-t-il lieu d'introduire la médiation dans un inventaire des pratiques d'accompagnement ? Dire que sa réactualisation a précédé celle de l'accompa-

17. Circulaire du 08/11/1996 relevant de la loi quinquennale de décembre 1993 sur les conventions de parrainage.

gnement ne fait pas argument. Le champ de la médiation, de la même façon que celui du conseil, couvre à lui seul tous les secteurs de la vie professionnelle et existentielle. La création des médiations insitutionnelles<sup>18</sup> a précédé la vague des médiations sociales, parallèlement à un regain d'intérêt pour les médiations éducatives.

Dans une logique de remédiation à des dysfonctionnements, les premières mobilisent tant des experts que des intermédiaires, conciliateurs, agents de liaison, exerçant une présence active sur le terrain en intervenant dans des situations qui demandent de « se constituer en tiers et de le rester » : à côté d'une recherche de solutions à des situations-problème se développe aussi la recherche du lien (Tricoire, 2002).

La médiation renvoie à trois notions sur lesquelles elle fonde une éthique (Six, 1995) :

- la relation : instaurer une tierce position (établir des liens là où ils n'existent pas ou plus : faire « passer le courant ») ;
- l'espace : créer des espaces intermédiaires pour se situer par rapport à la loi et au « vivre-ensemble » ;
- le temps : réintroduire des temps de réflexion, dynamiser des temps d'imagination de possibles dans le continu des actions (ne pas céder à l'immédiateté, à l'urgence).

Les pratiques éducatives ne se tiennent pas à l'écart de ce mouvement qui vise à l'instauration de « tiers formant » (Roschitz et Pascal, 1992). On distinguera notamment :

- les expériences d'autoformation (notamment celles à base de récits : histoires de vie, bilan et projets de vie) ;
- les médiations éducatives centrées sur l'interaction de tutelle<sup>19</sup> ;
- les pratiques de remédiation cognitive<sup>20</sup>.

Elles procèdent :

- d'une réhabilitation, à côté des fonctions habituelles du formateur, de fonctions de « médiateurs-guides » jouant un rôle majeur d'intermédiaire « entre une connaissance savante à acquérir et une connaissance ordinaire à enrichir » (Dumazedier, 1996) ;
- d'une revalorisation de l'individu qui, de « sujet passif et reproducteur », est appelé à « devenir actif et créateur », c'est-à-dire à changer son rapport au monde (Feuerstein, 1994) ;

18. 1973 : création des « médiateurs de la République », premiers d'une génération de médiateurs nommés par l'Etat. Les médiateurs institutionnels sont « des experts formés et nommés pour faire face à des problèmes précis, investis d'un pouvoir réel et chargés de parvenir, autant qu'il est possible, à un règlement à l'amiable des litiges » (Riquiez, 2000).

19. Inspirées de Vygotsky et de Bruner.

20. Conçues par Feuerstein.

- d'une reconsidération de l'expérience (avec ce qu'elle suppose de subjectivité)<sup>21</sup> face à l'action (avec ses exigences d'objectivité liées à toute expérimentation) ;
- finalement, d'une réhabilitation de l'autre et de l'influence qu'il peut avoir dans l'apprentissage, l'accès à la connaissance ou le développement de soi : « l'expérience médiatisante » (Feuerstein) est de l'ordre de la rencontre avec un médiateur.

Si les pratiques d'accompagnement intègrent une posture de médiation, est-ce pour autant de la médiation ? Sur le plan sémantique, aucun lien ne s'établit entre les termes de médiation et d'accompagnement. Toutefois, la médiation interroge non la pratique mais la posture (Le Bouëdec, 2001) et pose la question du tiers (intrus ou inclus). Dans l'accompagnement, quel est le tiers : l'objet qui fait problème, le contrat, le professionnel, le produit de la relation ? Quelle est la posture de l'accompagnateur : occuper la tierce place ou veiller à sa vacance ? En second lieu, elle pose la question embarrassante de l'exemplarité et de la transmission, et interroge la part laissée au jeu d'influence (directe ou indirecte, c'est toujours agir sur).

### Des pratiques adaptées à ce qu'exige l'occasion ?

Que découle-t-il de cette exploration ? Briser la nébuleuse, c'est risquer de voir émerger quelque régionalisme – et si demain nous étions « tous *coachs* » (Faire d'Arcier, 2001) ? Rester dans la confusion, c'est refuser de donner du sens à ce qu'on fait quand on dit accompagner. Il convient donc d'imaginer les deux mouvements, opposés et complémentaires, par lesquels on peut concevoir l'hétérogénéité et la radicalité de l'accompagnement.

Toutes ces pratiques ont de nombreux points en commun, à commencer par le fait qu'elles viennent réhabiliter des idées anciennes, opérant toutefois un renversement de perspective (changement de statut de l'individu) et un nouveau paradigme professionnel (la posture d'accompagnement). Dans une société qui se donne le changement pour valeur et horizon, elles contribuent à des formes plus ou moins étayées des transitions, personnelles ou professionnelles. Elles sont massivement inscrites dans une visée praxéologique aujourd'hui dominante, qui a pour corollaire une centration sur les pratiques et les praticiens. Par ailleurs, tous les termes par lesquels les pratiques viennent à être nommées appartiennent au champ sémantique du verbe accompagner<sup>22</sup>. Les lignes de force de ces approches soulignent :

21. Être par là : réhabilitation d'une conception de l'homme comme posant ou se posant des questions (et non plus seulement capable de résoudre des problèmes en extériorité).
22. Un champ sémantique s'élabore en relevant les synonymes d'un terme, puis les synonymes de ses synonymes, etc.

- un processus : non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes ;
- un cadre méthodologique et des outils : adaptables, multiples<sup>23</sup> ;
- une mise en présence : la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même (tout se passe entre) ;
- une fonction : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir ;
- la nature de l'interaction : il s'agit d'un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode ;
- une stratégie : le professionnel s'ajuste à chaque situation ; l'accompagnement, selon la formule, s'invente « chemin faisant ».

Sauf à vouloir faire acte d'autorité, il semble donc impensable de réduire l'accompagnement à une forme unique puisque tout concourt à le définir à l'inverse : par nature, il est protéiforme. Il faut donc pouvoir tolérer :

- la diversité des demandes d'aide due à la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées suggérant une adaptation des étayages ;
- la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer pour s'adapter à la demande, aux besoins de la personne accompagnée et aux nécessités du parcours ;
- la conjugaison des logiques<sup>24</sup> : d'apprentissage, de développement, de formation, de remédiation ou de résolution de problème ;
- la variabilité des temps impartis, définis ou non a priori<sup>25</sup> ;
- une qualité relationnelle à trouver entre une dissymétrie fonctionnelle mais dynamique et un équilibre lié à une parité de nature ;
- un jeu constant entre distance/proximité, présence/absence...

La posture d'accompagnement confronterait à un ajustement de l'action à la demande particulière corollaire d'une attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre. Mais cette attitude ne prend sens et efficacité que si elle sollicite les ressources propres aux deux protagonistes, de telle sorte que l'on puisse dire qu'accompagner est un acte à deux faces constituant deux scènes où il va se passer quelque chose... On

23. Aujourd'hui, les méthodes s'empruntent les unes aux autres des techniques, des attitudes, des postures, cet éclectisme instrumental ayant pour argument le souci d'efficacité et d'adéquation à une situation.
24. Puisque ce qu'elles visent (individualisation, autonomie...) ne s'enseigne pas, pas plus qu'on ne peut en programmer le développement, les pratiques d'accompagnement contribueraient à rappeler ce que tout apprentissage doit avoir d'exigeant et de « laisser advenir », d'implication, de persistance dans le processus engagé et de détachement quant au résultat.
25. Accueillir, développer, conclure pouvant certes s'effectuer quelle que soit la durée, mais jusqu'à quel point laisse-t-on du temps au temps, autrement dit à la maturation ?

a en effet pu voir, au fil des investigations, que la démarche d'accompagnement peut être définie comme processus dynamisant trois logiques : relationnelle, spatiale et temporelle. C'est d'ailleurs, d'un point de vue strictement sémantique, ce qu'accompagner veut dire : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » La mise en relation<sup>26</sup> est au fondement d'une opportunité de renouvellement, autrement dit d'un « passage à autre chose ». Mais si quelque chose se passe, c'est bien parce que ce « l'un avec l'autre » est créateur d'un espace : ce qui se passe se passerait donc dans l'entre de l'entrevue et de l'entretien. Si les hommes se modifient mutuellement, s'ils se forment et se transforment dans et par la relation des uns aux autres, et si c'est ainsi que l'homme devient homme, l'autonomie est donc le produit même de ce dynamisme relationnel. Mais si cette formation de l'homme s'effectue par le détour d'une instance tierce, c'est postuler d'une interdépendance envers cette instance, d'où la question de la tierce place...

Toutefois, plutôt qu'une résurgence de formes anciennes, ne peut-on y lire la fragmentation d'un matériel qui tente de se former sur des assises diverses ? Le flottement terminologique n'est-il pas indicateur d'un flottement du sens ? L'accompagnement serait moins « de retour » qu'il ne serait à l'origine de nouvelles configurations adaptées à l'immédiat de l'actualité et de la demande particulière. Le foisonnement et l'instabilité théorique et technique offrant au bricolage des possibilités renouvelées, ces pratiques sont alors d'autant plus diversifiées qu'il n'y a pas de conceptualisation forte, prévalante, pour les orienter. Chacune, dans cet espace flou où la demande d'aide fluctue, exerce un effet attracteur. L'accompagnement en viendrait à désigner un « englobant » suffisamment large de théories et de pratiques : présent dans toutes les pratiques professionnelles à autrui, il permettrait de faire face à chaque situation.

26. Deux est le minimum pour qu'il y ait relation.

## Bibliographie

- « Accompagnement des personnes en difficulté (I) ». *Actualité de la formation permanente*. N° 176, janvier-février 2002.
- « Accompagner, une idée neuve en éducation ». *Cahiers pédagogiques*. N° 393. Avril 2001.
- ARDOINO, J. 1996. « Les postures [ou impostures] respectives du chercheur, de l'expert et du consultant ». *Les Cahiers du conseil*. N° 4. Avril.
- BAUDRIT, A. 1999. *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris, PUF.
- BOLTANSKI, L. ; CHIAPELLO, E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- BOUTINET, J.P. 1998. « Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle ». Dans : B. Courtois ; H. Prévost (dir. publ). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon, Chronique sociale, pp. 248-255.
- BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

- CARDINET, A. 1995. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, Dunod.
- CASTERA, B. de. 1996. *Le compagnonnage*. Paris, PUF.
- « Coaching (le) ». *Actualité de la formation permanente*. N° 178, mai-juin 2002.
- CONDAMIN, A. 2000. *Réflexions sur la pratique du counseling dans une société en mutation*. Université de Laval, département de counselling.
- DUMAZEDIER, J. 1996. « Autoformation et médiation éducative ». Université de Caen, CERCE, *Les sciences de l'éducation*. Vol. 29, n°1-2, pp. 21-42.
- EDWARDS, T. et al. 1999. « Sponsoring, sélection et scolarité ordinaire ». *Caryfours de l'éducation*. N° 7, janvier-juin, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation en Picardie, pp. 163-184.
- FAIVRE D'ARCIER, L. 2001. « Tous coachés ? ». *Courrier cadres*. N° 1409, 30 août, pp. 25-34.
- « Formation, insertion : accompagnement et autonomie ». *Education permanente*, supplément AIPA, 2001.
- FEUERSTEIN, R. 1994. *Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris, Nathan.
- GEAY, A. 1995. « Etude sur la fonction tutorale ». *Cahiers de l'IP-A, Repères*. N° 13.
- GUÉDÉS, A. 1992. *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, PUF.
- HOUDE, R. 1996. *Le mentor : transmettre un savoir-être ?* Québec, Martin-Media/Hommes et perspectives.
- JULLIEN, F. 1995. *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce*. Paris, Grasset.
- LE BOUEDEC, G. 2001. « Accompagnement ou médiation ? ». *Histoires de vie et formation*. Rennes, Presses universitaires, pp. 67-73.
- LECOMTE, C. ; GUILLON, V. 2000. « *Counselling* personnel, *counselling* de carrière et psychothérapie ». *L'orientation professionnelle*. N° 29/1, pp. 117-140.
- LEFEBVRE, P. 2002. *Les questions que les gens se posent à propos du coaching*. Site internet réseau leadership.
- LENHARDT, V. 1993. « L'accompagnement individuel des dirigeants : le coaching ». *Education permanente*. N° 114, pp. 91-104.
- LHOTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan.
- MALET, R. 2000. « Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais ». *Recherche et formation*. N° 35, pp. 75-90.
- PAYETTE, A. 2002. *Le coaching*. Site Provirtuel.
- PELPEL, P. 1996. *Guide de la fonction tutorale*. Paris, Editions d'Organisation.
- PERRENOUD, P. 2000. « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? ». *Recherche et formation*. N° 35, pp. 9-24.
- PINEAU, G. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan.
- QUEUNIER, V. 2001. « Le coaching acquiert sa légitimité ». *Entreprises et carrières*. N° 597, pp. 12-17.
- RADON, B. 1999. *Le coaching des managers. La méthode du dragon*. Paris, Presses du Management.
- REY, B. 1998. *Les compétences transversales*. Paris, ESF.
- RIQUEZ, T. 2000. « De la médiation institutionnelle à la médiation citoyenne ». *Education permanente*, supplément AIPA, pp. 147-157.
- RIVIÈRE, A. 1990. *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Mardaga.
- ROGERS, C. 1942. *Counselling and psychotherapy*. Traduction française : *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ESF, 2002.

ROSCHITZ, C. ; PASCALIN, F. 1992.  
*Le métier du tiers*. Paris, Entente.

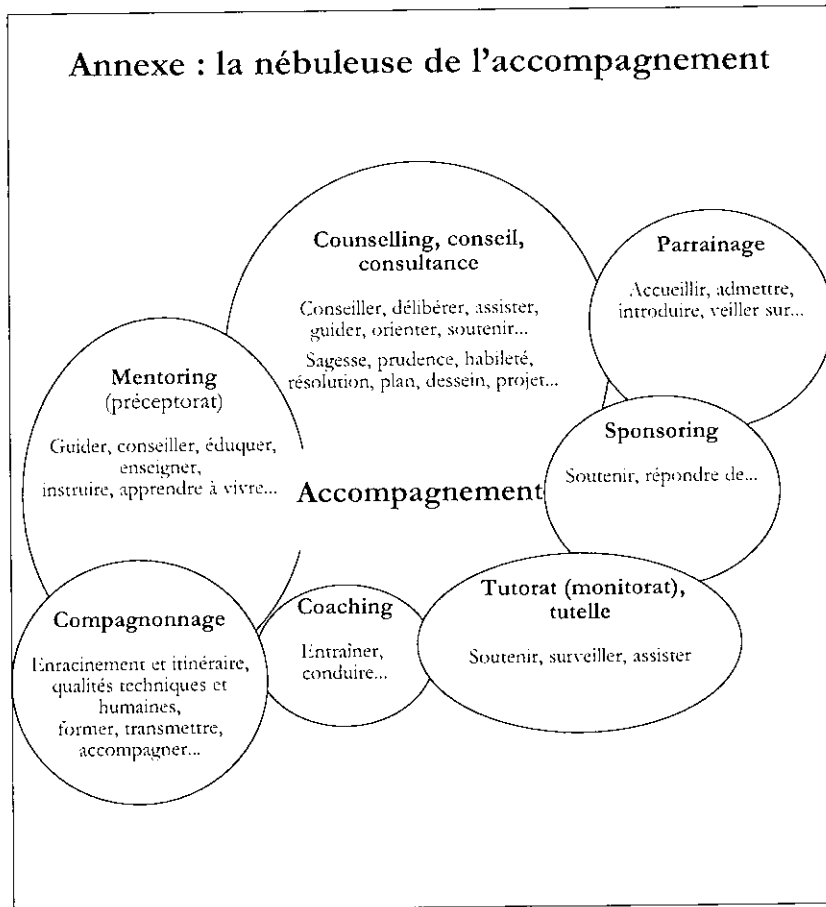
SAVARY, E. 1985. *Former et accompagner les tuteurs*. Paris, Foucher.

SIX, J.F. 1995. *Dynamique de la médiation*. Paris, Desclée de Brouwer.

TOURETTE-TURGIS, C. 1996.  
*Le counselling*. Paris, PUF, collection  
Que sais-je ?

TRICOIRE, B. 2002. *La médiation sociale : le génie du tiers*. Paris, L'Harmattan.

VINCENT, F. 1982. « La pédagogie du tutorat ». *Education permanente*, N° 65, pp. 15-20.



**N i**  
**153**