

Penser la relation d'accompagnement

Maela Paul

DANS **CAHIERS PÉDAGOGIQUES** 2018/4 N° 545 , PAGES 12 À 14
ÉDITIONS **CRAP - CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

ISSN 0008-042X

DOI 10.3917/cape.545.0012

Date de mise en ligne : 28/05/2024

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2018-4-page-12?lang=fr>



CAIRN . INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CRAP - Cahiers pédagogiques.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



1. Accompagner, quésaco ?

Penser la relation d'accompagnement

En un temps où l'accompagnement se développe jusqu'à devenir mode ou slogan, sans guère de repères pour en penser la mise en œuvre, cette contribution questionne la relation entre accompagnant et accompagné, et envisage ses enjeux dans le champ de l'éducation.

Maëla Paul, docteure en sciences de l'éducation

Article publié dans le Hors-série numérique n° 22 des *Cahiers pédagogiques*, « Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école », octobre 2010

L'accompagnement, c'est « être avec », et « aller vers » dans une visée de partage (*ac-cum-pagnis*). La définition du verbe « accompagner » affine sa compréhension : « se joindre à quelqu'un » (dimension relationnelle), « pour aller où il va » (dimension temporelle incluant un déplacement), « en même temps que lui » (à minima à son rythme). Tel est le principe éthique : l'action se règle sur autrui. La dimension relationnelle est première : de la mise en relation dépend la mise en chemin. Construire une relation de confiance permet d'envisager de travailler ensemble et travailler ensemble renforce la confiance. La dimension relationnelle s'inscrit dans le temps : celui de l'apprentissage de la présence à autrui et de la confiance.

Ce qui est ici déterminant, c'est la place de chacun dans l'interlocution. Or, il n'y a que deux places : la place de celui qui parle et la place de celui qui écoute. Si j'occupe la

De la mise en relation dépend la mise en chemin.

place de celui qui parle au sens de faire circuler dans la parole des savoirs, des informations, des interprétations, des évaluations, l'accompagné ne peut être à la place de celui qui a quelque chose à dire sur la situation qui est en cause.

Pour que l'accompagné soit à la place de celui qui parle, il faut que je soutienne la place de celui qui écoute. Dans cette position, je ne fais pas rien : en reformulant ou en

questionnant, je lui donne à entendre ce qu'il dit. Donner à entendre, c'est interpeler sur l'énigme de ce qu'il dit. Car quand je dis, je dis plus que ce que je dis. La question du savoir s'en trouve de son côté. Ce postulat le déloge d'une place d'écouter béat de notre savoir. Le professionnel accompagnant est écoutant et interpellant. On ne saurait à moins être impliqué dans une relation.

LA PLACE DE CHACUN DANS L'INTERLOCUTION

Accompagner, c'est donner place à ce savoir, non pas des connaissances (de ceci ou cela), mais un dire singulier. Il y a des conditions nécessaires à installer pour que le dire puisse se dire sans être menacé (conditions qui sont du côté de la relation et de la posture : faire le deuil de détenir la solution de ce qui fait problème pour l'autre). Accompagner, c'est donc prendre appui sur les lois du langage et identifier comment je me situe dans l'interlocution.

L'objectif est donc de créer une relation comme contexte dans lequel il est possible de vivre une expérience : expérimenter en paroles, en sensations, en émotions, en imagination, en prise de conscience, en expérience de choix et prise de déci-

sion son rapport au réel. Comment procède-t-on ? On procède, au sein de la relation, par un va-et-vient entre réflexion et action qui fait que cette avancée se construit chemin faisant, en solidarité avec ses contextes, en réordonnant sans arrêt les fins et les moyens à la recherche d'une logique de projet. L'attention est disponible pour tout ce qui survient dans l'ici et maintenant, autant qu'à tout ce qui est censé advenir.

Là où certains travaillent sur le passé et recherchent des solutions, la démarche d'accompagnement propose l'expérimentation : notamment de l'autonomie dans la réflexion et la décision. Cette expérimentation doit ménager le droit à l'erreur, le droit au tâtonnement, le droit de changer d'avis, de se contredire, de créer sa propre approche. Car l'expérimentation est la source du changement. [...]

C'est au cours des années 1990 que s'est propagée la notion d'accompagnement dans tous les secteurs de la relation à autrui (travail social, éducation, insertion, orientation). [...] L'accompagnement s'inscrit dans une nouvelle logique sociale à dimension pédagogique forte, consistant à agir au plus près de la personne, à se tenir à côté pour cheminer avec elle, personnaliser les actions. Mais si le mot d'ordre est de ne pas se substituer à autrui, ces démarches n'ont pas d'autre visée que de pourvoir un individu acteur, autrement dit capable de se prendre en main, et non plus de peser sur la collectivité. S'il s'agit d'inciter à agir, c'est pour impliquer et responsabiliser.

ENTRE UNE LOGIQUE DE CONTRAT ET UNE LOGIQUE DE COOPÉRATION

L'accompagnement se trouve donc en tension entre deux modalités interpersonnelles : entre une logique de contrat et une logique de coopération. Le contrat tire du côté du juridique, de la logique marchande. Il cherche la neutralité des rapports et a pour objet de garantir que tout projet sera socialement acceptable. La coopération, procédant d'une logique du cheminement, de l'incertitude acceptée, de la complexité et de l'aventure partagée, est du côté du lien, de la coconstruction, mais aussi de la singularité.

On a donc tout intérêt à réinterroger les principes humanistes qui seraient censés promouvoir l'accom-

pagnement. En effet, l'action institutionnelle qui encadre l'accompagnement, désormais instituée en dispositifs, se trouve paramétrée par une dimension politique à forte teneur administrative, dotée de nouveaux outils que les institutions doivent mettre en place (projets, évaluations, etc.) et par une dimension juridique dans laquelle apparaît la formule « *la personne au centre* ». Que peut signifier ce centre dans une société décentrée par excellence, sinon effectivement par un transfert de responsabilité de la sphère collective à la sphère individuelle ?

Quand on entend dire que celui qu'on accompagne est une personne, on est en droit de se demander la conception que l'on a de cette

Une cocréation active et commune, une avancée concertée et concertante.

personne tellement on l'affuble de déficits ! Décrit en termes de dysfonctionnements ou de conditionnements culturels ou environnementaux, on lui refuse en fait nombre de caractères reconnus comme constitutifs de la personne. Il est certes un peu de tout cela, mais en occultant la dimension existentielle, c'est-à-dire la manière dont il va utiliser ces données pour faire de sa vie une existence. On lui accorde une évolution, mais passive. On le considère plus comme subissant que comme agissant. On lui refuse une part active dans l'élaboration de son existence tout en le sommant de s'en sentir responsable. On le soumet à une injonction de changement, alors qu'on le définit par l'immuabilité.

Autrement dit, on se retrouve ici dans la tension entre deux conceptions anthropologiques. L'une considère que la personne est prise dans une histoire, dans son monde, à quoi elle ne cesse d'adhérer, d'où elle ne peut s'extraire et où elle s'épuise. La seconde conçoit que l'existence rejaillit de tout ce qui fait rupture du sens, de toute brisure ou effondrement de la continuité, autrement dit des crises, mais également des rencontres.

L'accompagnement participe alors d'un changement de paradigme : déplacement alternatif de l'attention d'un cadre de référence externe (le résultat à atteindre, le changement visé) à un cadre de référence interne

(l'apprentissage initié et les compétences développées à l'occasion du projet, la transformation ou l'évolution en jeu).

ACTEURS ET AUTEURS, L'UN ET L'AUTRE

Développer une compétence grâce à un projet suppose concrètement d'avancer d'abord avec ce qui est disponible, de vérifier avec la personne concernée autant de fois que nécessaire les processus à nourrir, développer, susciter, de ne pas se focaliser uniquement sur le but à atteindre pour développer une attention soutenue à ce qui se joue dans l'ici et maintenant de la relation.

On peut donc reconnaître à l'accompagnement une double visée : visée productive qui doit produire des résultats, et une visée constructive qui participe de la construction de la personne. C'est à ce prix que la démarche d'accompagnement n'est plus celle de l'expert supposé savoir, mais devient une cocréation active et commune, une avancée concertée et concertante où les deux sont acteurs dans l'interaction.

Puisque c'est une capacité à être en relation avec l'autre qui est première, il s'agit pour l'accompagnant non seulement de savoir instaurer, développer, clore une relation, recueillir dans tout ce qui surgit au sein de l'interaction ce qui enrichira le cheminement, mais également d'être en capacité à être là avec l'autre. Pour que la relation ne se situe ni dans l'assistance, ni dans le pouvoir, autrement dit pour être structurante et non mutilante, elle doit mobiliser le sentiment réciproque de pouvoir être soi-même sous le regard d'un autre, et non de devoir répondre à ses attentes (formulées ou attribuées) ou à s'en défendre. Seule cette présence met en chemin vers une relation dans laquelle il est possible de soutenir comme de confronter, de proposer comme de s'opposer.

Il revient ainsi à l'accompagnant (enseignant, formateur ou autre) d'être en capacité de jouer plusieurs rôles. D'un côté, être le garant de la loi par laquelle opère ni plus ni moins l'insertion de l'humain dans l'ordre de l'humain via une médiation institutionnelle au nom de laquelle il exerce sa fonction ; être responsable de la mission qui lui a été confiée et de la dimension opérationnelle de celle-ci. De ■■■

1. Accompagner, quésaco ?

■■■ l'autre, être investi en tant que personne dans la relation, partie prenante d'une aventure dans laquelle il s'engage totalement, parce qu'il a la conviction qu'il peut se passer quelque chose, sans jamais savoir si la chose va se passer, ni où ni comment.

[...] On ne peut concevoir l'accompagnement que sur la base d'une relation où chacun des acteurs n'essaie pas de dominer l'autre, de prendre la place de l'autre (même

si un statut de garant du projet de travail est attribué à l'un d'eux), une relation de complémentarité dans laquelle la différence de l'autre est perçue comme enrichissement pour le travail, et sur la base d'une relation de partage : partage de la décision à prendre, partage du pouvoir, partage des responsabilités.

Il revient donc à chacun de choisir à quel monde il souhaite contribuer, et de réfléchir collectivement à quoi

ces pratiques contribuent. Soit effectivement le pouvoir s'avance masqué et prolifère en tant que contrôle, injonction, prescription sous des formes relationnelles et communicationnelles dont fait partie l'accompagnement. Soit ces nouvelles formes ont un potentiel d'engendrement d'une société se risquant à dynamiser des formes de dialogue et de coopération. ■

Au menu ou à la carte

Personnaliser, ce n'est pas individualiser ; ce n'est pas non plus être seul face à la tâche mais, bien au contraire, cela suppose une organisation de la classe permettant de travailler en collectif, grâce à la coopération.

Personnaliser, c'est surtout mettre en place une pédagogie de l'autonomie, où bienveillance rime avec exigence.

Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, université Paul-Valéry de Montpellier, Lirdef

En tant qu'enseignant, lorsqu'on souhaite accompagner ce que les élèves apprennent, tant dans leurs réussites qu'au moment où ils rencontrent des difficultés, trois pistes sont possibles : hors la classe (ou le temps scolaire), par de l'externalisation de l'aide ; pendant la classe, par de l'adaptation de l'activité scolaire (on ajuste les consignes aux capacités des élèves) ; pendant la classe, par de la personnalisation des apprentissages.

L'accompagnement hors la classe aurait des effets de stigmatisation des élèves^[1] parce qu'il prendrait le risque d'une altération de la confiance en soi. Ce risque compte, si l'on admet que se sentir compétent est un avantage non négligeable pour apprendre. Un accompagne-

ment par de l'adaptation de l'activité des élèves se traduit souvent par un amoindrissement des tâches cognitives. Souhaitant placer les élèves dans des situations de réussite, on propose des consignes à leur portée, ce qui risque de leur donner l'im-

On ne peut apprendre que seul, mais c'est plus facile de le faire avec d'autres !

pression d'aboutir, mais sans les conduire aux activités cognitives nécessaires pour apprendre^[2].

Une issue à ces deux pratiques problématiques résiderait donc dans les démarches de personnalisation des apprentissages. Mais qu'entend-on par là ?

Première précision : personnaliser n'est pas individualiser. Ce n'est pas en effet penser la classe comme une juxtaposition de tâches confiées aux élèves individuellement. D'abord, parce que cela augmenterait de manière ingérable le travail de préparation des enseignants. Ensuite, parce que les élèves, placés en situation de travail isolé, se retrouveraient dans des conditions plus difficiles pour apprendre, même avec un travail qui leur correspond. On ne peut apprendre que seul, mais c'est plus facile de le faire avec d'autres !

Deuxième précision : personnaliser accorde une place importante au travail collectif. Si l'on s'accorde pour ne pas cantonner les élèves à du seul travail individuel, l'emploi du temps d'une classe personnalisée trouve un équilibre entre des situations de travail en groupe classe et d'autres où chacun poursuit ses apprentissages en fonction de ses besoins. Les moments collectifs, conduits par l'enseignant, visent l'enrôlement des élèves, avec l'intention d'en perdre le minimum. Cela réduit ensuite les besoins en termes de remédiations et autres dispositifs de soutien. Lorsqu'ils sont orientés vers des apprentissages scolaires précis, ces moments collectifs peuvent être appelés « leçons » ; ils consistent alors à faire ressentir aux élèves le besoin d'apprendre quelque chose de nouveau, à susciter chez

1 Philippe Tremblay, *Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes*, CNAM, « Coopérer », juin 2015.

2 Benoit Galand, *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socioaffectives ?*, Cnesco, 2017, consultable en ligne <https://m-ur.leu/r-1mw8>.