

## 2. Repères sémantiques et caractéristiques de l'accompagnement par Florence Pirard<sup>45</sup>

### 2.1. Le terme « accompagnement » : quelques repères sémantiques

La première mention dans un texte du mot accompagnement remonte au treizième siècle. Il désigne dans le droit féodal un « contrat d'association » par lequel deux parties, généralement deux seigneurs d'inégale puissance, s'unissent pour la possession en commun d'une terre.

Au XVI<sup>e</sup> siècle et dans le domaine musical, l'accompagnement désigne l'action de soutenir, de mettre en valeur un soliste ou la partie principale d'une partition. Chacun a sa place indissociable de celle des autres, ce qui suppose des pairs, des pairages, des appariements.

Plus près de nous, le mot en question ici a fait son entrée dans le vocabulaire des sciences de l'éducation conservant dans son acception actuelle quelque chose des significations précédentes. Ainsi, du terme du treizième siècle, il garde l'idée d'un processus qui met en liaison deux personnes de *statuts inégaux* et qui les amène à *rendre commun quelque chose qui ne l'était pas au départ*. Du sens que le mot avait au dix-septième siècle, il retient l'idée *d'une concertation étroite des exécutants qui fait d'eux des pairs*. Relevons au passage qu'il s'agit ici d'une condition *sine qua non* pour qu'on puisse parler d'accompagnement. « *Dès qu'une volonté autonome se manifeste dans l'accompagnement, indépendant de la mélodie, ce n'est plus un accompagnement, c'est un duo.* »<sup>46</sup>

Le terme accompagnement soutient encore une troisième idée que la comparaison entre son étymologie et celle du terme compagnonnage permet d'éclairer. Comme le dit Lerbert-Sereni<sup>47</sup>, « *là où le compagnonnage partage quelque chose qui existe en commun (le pain), l'accompagnement rend commun quelque chose qui était séparé, qui n'appartenait qu'à un seul. Pour cela, il y a lieu que s'opère un mouvement de transfert, par lequel l'un invite l'autre à le rejoindre, à venir avec lui pour s'ouvrir à un passage, identifiable par le préfixe "ad"* ». Autrement dit, par rapport au compagnonnage, l'accompagnement implique une position différente des partenaires et une distance plus grande entre eux qui les pousse à « un mouvement vers »...

45. Conseillère pédagogique à l'ONE (Office de la naissance et de l'enfance), et chargée de cours à l'Université de Liège (Unité EPEF, éducation, petite enfance et formation des professionnels du champ).

46. G. Migot, « Lexique de quelques termes utilisés en musique avec des commentaires pouvant servir à la compréhension de cet art », 1935, p. 4, cité par le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

47. F. Lerbert-Sereni, « L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible », *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, 2003, n° 50, p. 205.

## 2.2. L'accompagnement et ses caractéristiques actuelles

À l'heure présente et vu l'extension de la pratique de l'accompagnement, la signification du mot a évolué tout en gardant de ses premières acceptions ce qui concerne les relations entre les personnes. Nous proposons dans les lignes qui suivent des extraits significatifs de la littérature actuelle<sup>48</sup> qui rendent compte de cette évolution ainsi que des idées-clés pour comprendre l'accompagnement des assistantes maternelles.

### a. Une relation intersubjective, interactive

Pour Ardoino, l'accompagnement suppose une relation intersubjective, interactive, fondée sur l'implication des personnes, se démarquant ainsi d'une conception objectivante des rapports sociaux qui pourraient être entendus comme plus objectifs, plus neutres et dépourvus somme toute d'affectivité et d'émotionnalité. « *On accompagne toujours des personnes et non des objets (des bagages notamment). Nous ne sommes plus dans l'ordre du transport, mais celui du transfert...* »<sup>49</sup>. Cette conception particulièrement importante dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants, renvoie tant aux relations adultes-enfants-familles qu'aux relations entre adultes ; aux relations duelles qu'aux relations interpersonnelles plus larges inscrites dans des dispositifs à visée de professionnalisation.

### b. Une relation fondée sur l'altérité

Ardoino souligne qu'accompagnateurs et accompagnés peuvent être considérés comme des partenaires (plutôt que des interlocuteurs ou des associés) « *explicitement reconnus comme autres, témoignant entre eux, d'un pluriel, de différences et d'hétérogénéités. Cette altérité définie comme rencontre d'un autre qui, de par ses désirs et intentionnalités propres, s'oppose à moi, à mes désirs, à ma volonté de toute-puissance et de maîtrise, ici, en tant que limite* »<sup>50</sup>. Tous les mots portent dans cette citation d'Ardoino et en laisser l'un ou l'autre de côté équivaut, selon nous, à ne pas tenir compte de l'avertissement de Cifali : « *si, dit-elle, accompagner ne signifie pas l'annulation de ce que je "suis" au profit unique de l'autre, n'aboutit pas au renoncement de nos convictions, à l'effacement de notre place et du débat, alors oui le terme accompagnement peut être intéressant à filer. Mais je crains qu'il vienne là justement pour limer l'aspérité de toute rencontre, négliger la nécessité d'avancer aussi par la confrontation, de faire notre besoin*

48. F. Pirard, *op.cit.*

49. J. Ardoino, « De l'accompagnement en tant que paradigme », *Pratique de Formation*, 2000, n° 40, p. 17.

50. J. Ardoino, « De l'accompagnement en tant que paradigme », *op. cit.*, p. 11-13.

*parfois de quelqu'un qui soit reconnu dans son savoir et qui le met à notre disposition sans en abuser, mais sans plus le niveler* »<sup>51</sup>.

La reconnaissance de l'altérité est essentielle dans l'accompagnement des professionnels de l'enfance à partir du moment où l'on considère la diversité comme une dimension intégrante de la qualité d'accueil et sa gestion comme le cœur du métier des assistants maternels et de leurs encadrants.

### c. Une relation voulue paritaire et à la source d'une éthique professionnelle

L'altérité que l'on peut assimiler à une forme de reconnaissance de l'autre gagne à être associée dans l'accompagnement à une recherche de parité dans la relation accompagnant-accompagné. Il importe de ne pas perdre de vue cette idée de parité quand on parle de l'accompagnement, car on touche ici aux questions d'autorité et de pouvoir qui entrent en jeu dans toutes les relations humaines. C'est ainsi qu'une forme d'accompagnement très répandue dans la pratique place l'accompagnant en position de témoin, voire de juge ou de conseiller d'une action menée par une autre personne. Il s'agit dans tous les cas d'une position d'extériorité qui confère à l'accompagnant une position hiérarchique dominante même s'il ne mène pas l'action<sup>52</sup>.

Cette position met à mal la recherche d'une parité dans une forme d'accompagnement où ni l'altérité, ni la réciprocité n'ont de place. Ce qui signifie, entre autres, l'impossibilité de fonder une éthique professionnelle. En effet fonder cette dernière sur l'altérité et sur la réciprocité veut dire que l'on ne considère pas les partenaires dans l'accompagnement comme identiques, mais qu'ils sont « *explicitement reconnus comme autres, engagés dans une relation ouverte à l'interpellation de soi par l'autre* »<sup>53</sup> et fondée sur le pré-supposé « *qu'aucun des deux pôles ne peut sortir indemne de sa rencontre avec l'autre* »<sup>54</sup>. Ce pré-supposé constitue un élément de réponse à la double asymétrie qui caractérise l'état initial d'une relation d'accompagnement. « *Le processus de contractualisation (entre partenaires de l'accompagnement) en se donnant pour visée d'instaurer une communication dissymétrique mais sur fond de parité ne se contente pas d'introduire à la réciprocité : il se porte garant de permettre l'une (la parité) non en dépit mais grâce à l'autre (la dissymétrie).* »<sup>55</sup>

51. M. Cifali, « Accompagner, une idée neuve en éducation. Accompagner : quelle limite ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril 2001, p. 16.

52. J.-P. Boutinet, « Accompagner, une idée neuve en éducation, Repères anthropologiques », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 393, avril 2001.

53. M. Fabre, *Penser la formation*, PUF, 1994, p. 247.

54. J.-M. Labelle, *La réciprocité éducative*, PUF, 1996, p. 17

55. M. Paul, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, 2005, p. 139.

Chez Paul toujours, le principe de réciprocité se double de ce qu'on pourrait appeler un principe d'alliance en vertu duquel une certaine « sollicitude » (Paul, 2005) aboutit à « *une alliance entre la partie saine de l'accompagné et la partie analysante et discernante de l'accompagnateur en vue* ».

Permettre une parité grâce à la dissymétrie et développer un principe d'alliance constituent autant de défis à relever dans l'accompagnement des assistantes maternelles. Ceux-ci supposent le développement d'une réflexion éthique<sup>56</sup> dans le travail où les rapports de contractualisation entre accompagnants et accompagnés ne sont pas toujours clairs.

#### **d. L'accompagnement, une posture éducative centrée sur le bénéficiaire de l'acte éducatif**

À partir des caractéristiques que l'on vient d'évoquer, on peut comprendre que la pratique de l'accompagnement exige quasiment, selon Le Bouëdec<sup>57</sup>, une « *centration inconditionnelle d'une personne sur la personne de l'autre, une conception de l'aide selon laquelle une situation problématique est résolue par la personne qui la rencontre* ». Il s'agit, toujours d'après le même auteur, d'abord d'accueillir l'autre et de l'écouter sans réagir, de le recevoir tel qu'il est et de lui permettre de « *signer* » dans son style propre ce qu'il est en train de vivre ; ensuite de clarifier, de participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il cherche ; et enfin de cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce sens nouveau où il s'engage. Cette posture traduite par l'image d'un « *à côté* » se distingue pour Le Bouëdec de deux autres postures éducatives : celle de diriger (« *au-dessus* ») et celle de suivre (« *derrière* »). Accompagner, écrit-il, « *ce n'est pas réagir, ni intervenir, c'est ajuster (...), c'est avoir conscience qu'il va se passer quelque chose qu'on ne peut pas imaginer d'avance (...), c'est permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser dans son style, son rythme, son profil propre, ses interrogations.* »<sup>58</sup>

Ardoïno confirme : « *le modèle dominant n'est plus alors celui d'une transmission, voire d'une tradition, de savoirs ou de savoir-faire, mais en termes, cette fois, de savoir être et devenir, de provoquer (ce qui laisse au conflit toute son importance), d'inciter, d'appeler le sujet (hors toute forme de manipulation) à élaborer lui-même les représentations, les systèmes de valeurs, les modes opératoires, qui s'avéreront nécessaires à sa relation au monde et à son action au sein de celui-ci* »<sup>59</sup>. D'où Ardoïno parle à juste titre

56. Nous renvoyons aussi à la contribution de Didier Agbodjan « rapport à la loi et position éthique ».

57. G. Le Bouëdec, *L'accompagnement, spécificité d'une posture éducative*, Paris, L'Harmattan, 2000.

58. G. Le Bouëdec, « Accompagnement ou médiation ? », *Revue histoires de vie*, n° 1, 2001, p. 71.

59. J. Ardoïno, « De l'accompagnement en tant que paradigme », *op. cit.*, p. 16.

d'une posture de « partenaires-adversaires » avec des intérêts différents et la non-coïncidence préétablie des désirs de chacun. Nous retrouvons cette idée dans la proposition de Vandembroeck de considérer les divergences d'idées comme le point de départ d'un travail éducatif dès le plus jeune âge<sup>60</sup>, soulignant dès lors l'importance d'un accompagnement qui favorise une remise en question professionnelle, sans imposer une remise en cause personnelle. Comme le souligne Roberge, « *accompagner, c'est créer avec l'autre une relation d'être où chacun peut – et doit – être ce qu'il est* »<sup>61</sup>.

Ainsi précisée, la notion d'accompagnement risque de soulever un débat qui oppose les tenants de la directivité à ceux de la non-directivité. Il est pourtant possible de concevoir un modèle alternatif qui articule les différentes positions au lieu de les opposer. C'est le cas du modèle proposé par Roberge : « *Dans le métier d'accompagnateur, le défi consiste à mettre au service de l'autre ses savoirs, son expertise, son expérience, son unicité, en s'assurant toutefois de ne jamais se substituer à cet autre, afin de lui permettre d'être le centre de la relation et du processus. Laisser la place et le pouvoir de la relation à l'autre ne signifie pas être dans la non-directivité, la non-intervention, la neutralité ; cela revient plutôt à mettre en priorité, à tout instant et dans une vigilance lucide, la qualité de sa présence.* »<sup>62</sup>

À l'heure actuelle, certaines publications envisagent la combinaison de plusieurs postures dans l'accompagnement. C'est en ce sens que Le Bouëdec propose d'associer la notion d'accompagnement à celle de médiation prise dans le double sens d'une intervention et d'un cheminement<sup>63</sup>. Il postule ce faisant que l'accompagnement serait en fait « *un mixte de postures comprenant de la direction, du suivi et de l'accompagnement proprement dit* »<sup>64</sup>. De même Lerbert-Sereni (op.cit.) va dans le même sens en proposant d'intégrer trois postures : une *posture de guide* (« *devant* ») qui indique la direction (et comment y aller), une *posture de compagnon* (« *en face de l'autre* ») où l'un et l'autre se trouveraient conjointement et tour à tour engagés sur un chemin qu'ils partagent à égalité, qu'ils ont en commun et en même temps qu'ils élaborent (« *chemin faisant* ») et enfin, une *posture de l'accompagnement* dans sa connotation classique (« *derrière* ») qui consiste à se mettre en retrait en vue de permettre à l'autre d'inventer son trajet et

60. M. Vandembroeck, « Let us disagree », *European Early Childhood Education Research Journal*, n° 2, 2009, n° 17, p. 165-170.

61. M. Roberge, « À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers », *Éducation permanente*, 2002, n° 153, p. 104.

62. *Ibid.*, p. 106.

63. Nous renvoyons à ce sujet à l'exposé d'Isabelle Rocher « la position de médiation dans l'accueil de la diversité et l'accompagnement au vivre ensemble ».

64. G. Le Bouëdec, « Accompagnement ou médiation ? », *op. cit.*, p. 72.



de se réaliser lui-même. Dans cette figure, l'accompagnant est comme un passeur dont la posture n'est jamais stable, comme l'incarnation d'un paradoxe qui conjugue engagement et dégageant. À la fois dedans et dehors, engagé sans s'y perdre, il met à disposition une certaine expertise qu'il ne faut pas confondre avec l'imposition d'un statut d'expert.

Cette tendance actuelle à privilégier une combinaison de postures s'affirme comme une réponse à la nécessité de prendre en compte la complexité des situations éducatives dans l'accueil des jeunes enfants. Prise en compte à propos de laquelle on pourrait dire ce que Beauvais relève pour l'accompagnement à savoir l'impératif de « *douter en permanence, de douter de la pertinence et de la consistance du système de formation dont (l'accompagnateur) fait lui-même partie intégrante, de douter pour mieux réinterroger, ses processus, ses produits, ses objets et/ou ses sujets, ses intentions, ses valeurs* »<sup>65</sup>.

### e. Une remise en cause des rapports hiérarchiques traditionnels liés au savoir

Les types de relations et de postures éducatives qui viennent d'être décrits conduisent à une remise en cause des rapports hiérarchiques liés trop exclusivement au savoir<sup>66</sup>. Ils ne conduisent pas à renoncer aux connaissances, mais à interroger les manières de chacun de mobiliser son expertise au service d'autrui. Pour Paul, « *la question n'est plus de transmettre une connaissance universelle mais de susciter l'action intelligente. (...) Pour réguler la complexité des situations et des histoires et la diversité des individus, il n'y a point de modèle : à chacun d'improviser, selon la situation et les circonstances, ce qui semble le plus approprié, à partir de son propre capital d'expériences personnelles* ».

Cette manière particulière d'envisager les savoirs dans l'accompagnement n'est pas sans risque comme le relève Cifali : « *peut-être justement dans le fait qu'on veut éviter l'affrontement, l'imposition, l'insistance, l'influence, et même la violence ; dans le fait qu'on tente d'y annuler les hiérarchies du savoir en délayant la relation d'autorité, et qu'on développe un respect de l'autre et de son projet qui peut aboutir à une paralysie, si on le laisse tel qu'il est sans oser le bousculer pour qu'il sorte de là où il s'est peut-être enfermé* »<sup>67</sup>. Cette mise en garde rappelle les rapports du savoir au pouvoir.

65. M. Beauvais, « Accompagnement et évaluation : sens, éthique et paradoxes », *Les cahiers d'Études du CUEEP*, n° 50, p. 177.

66. Voir à ce sujet M. Lafont, « L'accompagnement, une grande aventure », *Les Cahiers Pédagogiques*, avril 2001, n° 393, p. 10.

67. M. Cifali, « Accompagner, une idée neuve en éducation. Accompagner : quelle limite ? », *op. cit.*, p. 15-16.

Elle invite à dégager la spécificité du rapport au savoir incluse dans la notion d'accompagnement caractérisée par « *une mobilisation particulière de la théorie : engagement réflexif sur l'usage du savoir dans la quotidienneté, sensibilité à ce que signifie aujourd'hui l'intervention dans le quotidien d'un savoir scientifique* ».

La question du rapport au savoir dans l'activité des accueillants, activité professionnelle marquée historiquement par une valorisation de l'expérience (maternelle) n'est pas simple. Elle doit nous amener à réfléchir aux types de savoirs à développer, à coconstruire, sans doute proches des savoirs stratégiques<sup>68</sup> qui s'appuient à la fois sur les connaissances et sur les observations quotidiennes des professionnels.

### f. Un processus inscrit dans la durée

Il est peut-être banal de constater que l'accompagnement intervient dans un processus visant un changement et que par là il s'inscrit nécessairement dans la durée. Comme le souligne Boutinet<sup>69</sup>, il se situe à la fois dans l'évolutif, le processuel, le jamais terminé d'un trajet d'une part et dans le transitoire marqué par un début et une fin, d'autre part.

Ce constat est moins banal quand on envisage la nature de ce changement : ce qui précède a montré à suffisance, nous semble-t-il, que le processus de professionnalisation de l'accueil entraîne de profonds changements dans les modes de pensée et les manières d'agir avec la difficulté relevée par Boutinet<sup>70</sup> de ce qu'on ne sait pas dans l'accompagnement où l'on va (la personne accompagnée doute de son orientation) et qu'en même temps on va quelque part (vu les objectifs, les démarches, les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre). D'où la question-clé : « *comment aller quelque part quand on ne sait pas où aller tout en se laissant persuader qu'une issue est possible servant de débouché au sas actuel ?* »

Tel est sans doute l'enjeu des dispositifs d'accompagnement des assistantes maternelles : offrir un cadre structuré et structurant, inscrit dans la durée et qui permet de confronter les points de vue contradictoires à propos des pratiques éducatives en fonction des objectifs visés (par exemple mieux accueillir la diversité), mais sans savoir précisément à l'avance ni la portée, ni la nature des résultats qui seront obtenus.

68. Terme emprunté à J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck & Larcier, 1996.

69. J.-P. Boutinet, « Questionnements anthropologiques autour de l'accompagnement », *Éducation Permanente*, 2002, n° 153, p. 249.

70. *Ibid.*

## En guise de synthèse

Nous laisserons la parole à Paul<sup>71</sup> qui associe l'accompagnement à :

- un processus d'accompagnement non linéaire, séquentiel et qui répond à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes,
- un cadre méthodologique et à des outils adaptables et multiples,
- une mise en présence de personnes, tout en reconnaissant que la relation (pourtant centrale), n'y est pas installée pour elle-même (tout se passe entre...)
- des pratiques étroitement associées à une fonction : quel que soit le prétexte de la demande d'accompagnement, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir...
- une interaction qui constitue 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.

---

71. Caractéristiques confirmées par une recherche doctorale : M. Paul, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, op. cit.