

**AIDE OU ACCOMPAGNEMENT : ET S'IL FALLAIT CHOISIR ? COMMENT UN
PROTOTYPE ENVAHIT LA PAROLE D'UN PROFESSIONNEL DE L'EDUCATION AU
RISQUE DE LE FAIRE SE CONTREDIRE.**

Michel Vial

Université de Provence
Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
1 avenue de Verdun
13410 Lambesc ;
UMR P3 Groupe de recherche sur l'étayage en éducation : Accompagnement, Évaluation,
professionnalisation
vial@univ-provence.fr

Mots-clés : aide – accompagnement - relation éducative - théorie du prototype

Résumé. *Penser par prototype, c'est penser par croyance, c'est se situer dans la familiarité plus que du raisonné : on est dans une pragmatique de la catégorisation. Ce sont des classifications intuitives, ordinaires. Ainsi l'étude du cas de Madeleine qui veut être accompagnateur et qui pourtant invoque l'aide comme un synonyme de l'accompagnement permet de comprendre les enjeux identitaires que la notion d'aide implique : position forcément bonne qui risque de ne pas distinguer le guidage de l'accompagnement. Le recours à la notion d'aide empêche l'effort de catégorisation par conditions suffisantes, de distinction des repères dans l'activité. Qu'une relation ait des effets d'aide ne fait pas que ce soit de l'aide. L'effet ne dit rien du processus.*

Il s'agit ici de poser la question de l'utilité en éducation de la distinction entre l'accompagnement et l'aide. Pour un professionnel, par exemple du soin, la relation d'aide est avant tout « une manière d'être ». C'est une relation thérapeutique (qui vise l'obtention d'un mieux-être). La relation d'aide est une forme d'accompagnement, dit-on alors, « pour les personnes en situation de détresse morale, en situation d'urgence, pour les personnes dépendantes. Elle permet de traverser une épreuve, résoudre une situation de vie actuelle ou potentiellement problématique, trouver un fonctionnement personnel plus satisfaisant, détecter le sens de l'existence » (Lazure, 1987). Ce discours est fréquent et nous l'avons ici rapproché de cette citation : « Nous sommes continuellement dans la nécessité de mener une réflexion avec des professionnels pour qu'ils modulent leur représentation de l'aide, perdent leur orgueil thérapeutique et qu'ils œuvrent pour définir autrement leur autorité » (Cifali, 1999). C'est la limite entre l'aide et l'éducatif qui nous a interpellé.

L'hypothèse est qu'employer aide comme synonyme d'accompagnement en éducation, est une approximation de langage, qui signifie un rapport au savoir et à l'autre contradictoire avec les principes mêmes de l'accompagnement (Beauvais, 2004 – Fustier, 2000 - Le Bouédec, 2002 – Vial et Mencacci, 2007) : c'est croire encore que l'autorité n'est pas fondée sur la reconnaissance de compétences mais sur la nature intrinsèque du sujet. La posture d'aide se donne pour bonne, naturellement. Le narcissisme y trouve son compte.

La méthode employée est la clinique des cas. Une clinique qui s'intéresse à l'activité et aux conceptions du professionnel en activité, dans la perspective d'une didactique professionnelle. La clinique est entendue ici comme « l'art de ménager les 'passages' entre rationalité de l'action et

rationalité scientifique, l'exercice pratique du 'déplacement' entre le sens d'une expérience et la signification des concepts [...] La clinique ne définit pas un objet scientifique [...] mais un certain régime de production des connaissances » (Clot, 1998 p 178). Le cas s'intéresse au fonctionnement d'un sujet dans sa singularité parce qu'il est exemplaire : il ne se retrouvera jamais à l'identique mais il dit quelque chose de général sinon d'universel ; il est un virtuel qui s'actualise ailleurs, il donne à comprendre une catégorie d'attitude. L'entreprise consiste donc à « Dégager une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés » (Giust-Desprairies, 2003, p ; 40) ; « en déconstruisant les systèmes d'explications, (la clinique) ouvre à l'émergence de contenus refoulés et déniés » (Giust-Desprairies, 2003, p 29).

Le recueil de données est une série de séances d'entretiens dans laquelle il a été prélevé un corpus qui, a été publié in extenso dans « Le travail des limites dans la relation éducative » l'Harmattan, 2010. L'intervieweur n'est pas l'auteur de l'analyse. Pour les traitements des données par catégories signifiantes, une analyse de contenu catégorielle, il a été utilisé la théorie du prototype (Kleiber, 1990). On distingue dans cette théorie, deux façons de catégoriser :

- Par la mise au jour des « conditions nécessaires et suffisantes » (les traits qui permettent de classer par exemple les espèces d'oiseaux : c'est un aigle parce qu'il fait ceci et pas cela, par exemple). C'est la méthode « scientifique » en tous cas, rationnelle.
- Par le choix de « propriétés typiques » qui permettent, elles, de poser l'existence d'un *prototype* représentatif d'une classe, un emblème pris pour la classe : l'aigle peut être pris pour le prototype des oiseaux. Le prototype est choisi parce qu'il comporte un ensemble de propriétés dont certaines ne sont ni nécessaires, ni suffisantes, mais se rencontrent fréquemment chez les membres de la catégorie. Ainsi la pie, ayant plus de propriétés typiques (elle a des plumes, vole, pond des œufs, construit un nid...) de la catégorie oiseau que l'autruche ou le pingouin, serait citée de préférence. Les prototypes devraient donc être utilisés comme des composants sémantiques en tant que *contributeurs possibles* plutôt que nécessaires à la signification (Wittgenstein, 1953). Mais le sens ordinaire les utilise comme des données objectives. La théorie du prototype permet de faire apparaître les hiérarchisations de traits sémantiques faites à un moment donné dans une communauté : ce sont des connaissances implicites que les sujets estiment partager avec les autres membres. Le prototype est une sous-catégorie qui sert de référence pour rassembler la catégorie entière, le membre central d'une catégorie pris comme point de référence. C'est de l'ordre de la croyance plus que de l'expertise, de la familiarité plus que du raisonné : on est dans une pragmatique de la catégorisation. Ce sont des classifications intuitives, ordinaires.

1. Traitement 1 : une posture d'accompagnateur revendiquée

Madeleine travaille dans un dispositif institutionnel dit « d'orientation », c'est-à-dire de *guidage* vers l'emploi, ou du moins vers la réinsertion sociale. Le dispositif est organisé en deux étapes : il commence par un sas d'« accueil » où des entretiens individuels sont réalisés et se continue par un dispositif groupal dit de formation. Madeleine travaille dans un centre social, sous le statut de formateur spécialiste de la FLB : formation linguistique de base. Madeleine est dans un milieu qui relève à la fois de la formation d'adultes et de la réinsertion sociale. Elle a donc une double injonction en guise de commande : éduquer, émanciper et si possible *rendre employable*. Elle accentue fortement sur le premier versant et met en relief avant tout un projet d'éducation. Elle veut être dans une relation éducative où l'activité de celui qui se propose de favoriser chez l'autre l'accession à ses potentialités d'autonomie « n'est pas l'application d'une technique mais une praxis » (Giust-Desprairies, 2003, p.93).

Ce professionnel de la relation a pour mission de permettre à des adultes d'apprendre ou de réapprendre à lire et à écrire :

M- moi je trouvais cela désolant, désespérant d'avoir laissé des hommes en prison, comme ça...

G- en friche.

M- oui, c'est ça, des terres en friche, oui vraiment; qu'est-ce que les enfants ont pu faire pour mériter une telle sentence. Moi je l'ai vécu comme cela...donc, je pense que c'est un droit, le droit de savoir, le droit d'apprendre, d'avoir un certain niveau de connaissance.

Le lire-écrire est pour Madeleine, un droit et une nécessité sociale, d'où l'idée d'un manque, d'une qualité fondamentale perdue à cause des hasards de la vie. Mais Madeleine n'est pas le sauveur qui comble les trous, le guérisseur qui obtient du mieux-être, le psychopompe qui conduit vers la lumière, comme dans le « développement personnel ». Elle est au service de l'éducatif, pour l'émancipation par la construction d'un destin professionnel (« c'est un droit »).

Madeline établit une relation éducative sans jugement de valeur :

M- exactement, oui, c'est la relation à autrui, bien sûr ; je ne vois pas comment je pourrais l'envisager autrement... parce que... s'il y a ... je pourrais dire de l'échec dans la formation, c'est que cette relation peut-être n'existe pas

G- une relation qu'on n'arrive pas à établir...

M- il y a l'affect, comme je disais, l'intérêt du formateur par rapport au formé. Les personnes qu'on accueille sont en grosses difficultés, on ne sait pas pourquoi. Si on ne pose pas sur la personne un regard tout à fait absent de jugement de valeur, simplement dans l'écoute, « tu es là, je suis là, nous sommes deux individus et nous avons quelque chose à faire ensemble ».

Pensée humaniste, générosité, bienveillance... : Madeline déploie tous les engagements éthiques et politiques nécessaires à l'identité de celui qui prend la posture de l'éducateur. Le dispositif n'est pas seulement pour insérer les gens dont elle a la charge dans le social d'aujourd'hui, en les guidant vers la bonne pratique, il permet d'intervenir sur leur destin dont ils restent maîtres :

[...] -M-. Je suis encore émue parce que je vois plein de situations qui me remontent et...

G- oui, oui...

M- d'une évocation qui est large là et...moi j'aime tous ces gens et c'est fort. Ils nous quittent un moment donné, ils vont vers d'autres formations, il y en a qui s'en sortent et d'autres qui reviennent plusieurs années de suite parce que le chemin est plus long, parce qu'ils ont des parcours très difficiles. Leur vie a tellement changé, il faudrait les accompagner à nouveau dans leur parcours de vie.

Pour Madeleine, ces gens ne sont pas diminués, en demande d'assistance. Ils ne vont pas devoir retrouver leur entièreté par un guidage, une prise en charge mais se remanier par un accompagnement, un cheminement dont le but appartient à l'accompagné.

Madeline part de la prise en considération des histoires apportées par les personnes. Elle installe les conditions d'un cheminement que les formés doivent construire dans le changement et le processus d'autonomisation :

M- donc dans la première séance, c'est un peu ça qu'on essaie de ...on essaie de ne pas mettre la personne sur le grill, si on peut dire mais en même temps on pointe quand même, là ça va pas, là elle en est pas encore là, elle ne le sait pas encore ... la personne, ça se développe, ...faut dire, si on écoute, c'est déjà une qualité, ça devient une qualité, de pouvoir repérer chez la personne qui est en face ce qu'elle fait, ce qu'elle veut faire aussi : c'est positif.

Madeline ne restitue pas ce avec quoi elle ferait un diagnostic mais ce qu'elle a compris que cette personne ressentait : ce déplacement de ses critères vers ceux de l'autre est un signe qu'elle n'est pas dans une attitude d'expert calibrant la demande à partir de standards pour un aiguillage vers tel ou tel parcours et décidant de l'orientation. Son premier travail est donc d'accueillir les personnes dans l'état où on les a mises : une crise (Barus-Miichel, Giust-Desprairies, Ridet, 1996). Or, la crise est souvent le *déclencheur* de l'accompagnement professionnel comme étayage de l'autre, l'occasion qui motive l'accompagnement :

[...] G- savoir l'écouter ?

M- et ne pas avoir peur de l'écouter, quand on accueille une personne pour de la formation, il faut la rassurer au départ, la personne... quand elle est là dans ses savoirs de base, elle arrive, elle est... la personne est craintive en principe ; elle a l'impression qu'elle...

G-Ah oui...

M- Elle a honte, elle vient pourquoi ?

G- Oui, elle vient pourquoi ?

M- elle a des besoins, elle sait qu'elle a des besoins, qui ne sont pas compensés quelque part, ce qui la gêne sûrement dans son fonctionnement quotidien

G – tu dis la personne, elle a peur quelquefois

M- souvent

G- Et toi tu viens de dire, il faut que nous, on n'ait pas peur

M- Que nous, on n'ait pas peur

G- Pas peur de l'écouter ?

M- Voilà

Quelles que soient les raisons, les « explications » que les gens peuvent donner, Madeleine les accepte avec ce qui les embarrasse : un changement programmé d'identité. Madeleine sait l'importance pour eux de « sortir tout ça » avant de passer à l'acceptation d'avoir à apprendre. « Reprendre depuis le début », refaire une histoire. « On parle de tout » : Madeleine ne trie pas ce qui serait de l'ordre de la socialité primaire ou secondaire (Fustier, 2000) : elle accueille la globalité de la personne et de son histoire (Martinez, 2003) :

[...] G- On peut avoir peur aussi de l'écouter

M- Oui...faut faire face. Il y en a qui déballe parfois tout d'un coup mais ...ils ont envie de... quelquefois, ça sort tout d'un coup. Ils ont envie d'expliquer pourquoi. C'est presque reconnaître, pour eux, qu'ils sont foutus quelque part, conscients de leur manque de savoir. Donc ils vont tout déballe comme ça, très vite. Il y a des personnes qui parlent beaucoup, essaient de justifier leur manque et pourquoi ils se sont ratés là ou là.

G- hum...

M- donc (petit rire) dans cette écoute, là, déjà... c'est le premier travail que tu fais avec la personne. C'est de la rassurer, oui ... essayer de reprendre par le début

G- oui, oui

M- la petite enfance, la scolarité puis on parle de toute l'histoire de ce qui arrive après...et surtout on dédramatise le parcours donc déjà

G- il faut écouter pour savoir où ils en sont ?

M- comment ils se situent eux, savoir comment ils vivent ces choses, donc on apprend très vite dans cette première rencontre avec la personne : l'évaluation en principe

G- voilà ?

M- et surtout une prise de contact. L'évaluation ça ne se fait quand même pas en trois minutes, on la fait normalement sur...euh...quand on a vu la personne , on la fait à peu près sur un mois

G- hum

M- les limites des savoirs des personnes, mais là dans cette première séance, dans l'accueil, c'est l'écoute

G- hum

M- cette écoute-la, savoir comment on va situer la personne, comment on va fonctionner avec elle après, quel programme mettre en place pour ménager les craintes, les susceptibilités, pouvoir les rassurer et quand je dis rassurer, c'est pas dire qu'ils se sont trompés, et puis que ce n'est pas leur faute, c'est pas vraiment ça, c'est les rassurer dans le fait que rien n'est perdu.

Madeleine n'est pas là dans la posture d'un expert des savoirs nécessaires au lire/écrire qui ferait un « test de pré-requis ». Elle ne situe pas les « formés » sur des échelles de mesure comme le sous-entend l'entreteneur (« il faut écouter pour savoir où ils en sont ? »). C'est une prise de

contact pour savoir comment ils vivent ces choses qui les embarrassent. Elle évite ainsi le guidage. Madeleine situe les personnes non pas pour juger de leurs capacités mais pour « fonctionner » avec elles, pour être avec elles, comme elles sont. Elle cherche à établir la relation avec elles. Elle crée un cadre de travail. Ce n'est pas une question technique mais existentielle que les accompagnés apportent : c'est leur destin (professionnel) qui est en jeu. Ils ne sont pas là seulement pour apprendre une technique pour lire/écrire. La « réponse » de Madeleine n'est pas de rappeler les grands principes qui rendraient légitime le changement mais de créer un « espace transitionnel » (Winnicott, 1975) pour se travailler. Elle les accueille, là où un expert, un guide les catégoriserait.

L'accompagné sait ce qui est bon pour lui, en définitive, il peut prendre la décision. Madeleine se questionne en continu sur ses attitudes, sur sa posture car elle ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'autre. Madeleine éprouve le doute qui permet à toute raison de se raisonner, de se penser, de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s). Elle accepte et préserve l'autonomisation de l'autre et travaille la tentation de le dominer et de l'instrumentaliser, d'installer la dépendance. Madeleine n'est pas là pour dire ce qu'il faut faire ni comment il faut le faire mais pour parier sur les possibles de l'autre :

M- oui, j'ai confiance dans les apprenants, oui; ne pas leur faire confiance, ce serait grave, ce serait les considérer comme des personnes incapables ...on peut être tout à fait...illettré et tout à fait capable...on a des grands-pères, des grands-mères, alors ils en savent un bout hein

G- hum

M- de la vie, au quotidien. Ils ont fait leurs expériences qu'ils peuvent transmettre à des plus jeunes. On a ce genre de situation dans le groupe, une grande diversité, de 16 ans à 65 ans alors qu'elles sont les places de chacun ? Il y a celui qui est plus âgé qui aura un côté plus maternel envers les plus jeunes et...

G- et pourquoi pas

M- maintenant, il ne faut pas laisser le paternalisme s'installer

G- le paternalisme

M- fait pas ci, fait pas ça, non, non, chacun est citoyen ici....

Madeleine a donc découpé dans le prescrit de l'institution son système d'activités : elle s'est taillée sur mesure *un dispositif d'accompagnement* pour cheminer vers le bien-être, s'émanciper. L'expertise dans la transmission du savoir, la maîtrise du savoir à transmettre, la vérification des acquisitions, bref tous les gestes qui relèvent d'une logique de contrôle sont rejetés au second plan, comme secondaires : le cœur du métier relève pour elle d'une rencontre entre humains, pour une reliance (Bolle de Bal, 1996) aux éléments de la culture de l'écrit et non pas seulement pour l'acquisition d'une technique qu'on obtiendrait en suivant une méthode.

Madeleine installe un dispositif d'accompagnement où ce qui prime ce sont les conditions d'un cheminement qui ne peut pas être l'imposition d'une trajectoire : l'improvisation permanente que ce travail suppose oblige sans cesse Madeleine à se mettre au service du trajet largement imprévisible, en tout cas non linéaire du formé. Elle n'est pas dans le désir d'emprise de l'autre (Vallet, 2003). Elle se veut dans la relation : Madeleine s'identifie à la figure de l'accompagnateur d'abord.

2. Traitement 2 : l'invocation de l'aide

Est appelé aide la relation dans laquelle l'aidant croit :

-« à *une défaillance de la personne*, laquelle restreint son autonomie, limite sa capacité à répondre aux exigences ordinaires du cadre social commun »,.

-Et que cette défaillance intime induit *un besoin de prise en charge* « de la part des institutions sociales, plus important que celui auquel répondent les 'aides ordinaires' des institutions à nos 'dépendances normales' ».

-Et qu'enfin « ce besoin particulier, articulé aux fragilités spécifiques de la personne, enclenche une personnalisation de la relation de dépendance à ces aides spécifiques » (Calin, 2008). Il s'agit donc bien d'un agir dans le champ thérapeutique (Rogers, 1996) et là se pose des problèmes de traduction ou de transposition de ce concept dans le champ éducatif. Enseignants, formateurs et autres éducateurs ne sont pas des professionnels de l'aide.

Or, il existe des tiraillements dans le discours de Madeleine qui relèvent de son malaise devant la question de la prise en charge d'un handicap et donc de la relation d'aide orientée vers la restauration de l'autre. Madeleine pour parler l'accompagnement utilise le mot « aide » :

« G- alors est-ce que le formateur serait d'abord quelqu'un qui aide ?

M-Ah ! oui, c'est quelqu'un qui accompagne. »

Ce qui inclinerait à penser que Madeleine ne serait pas dans l'accompagnement d'un trajet existentiel mais dans la restauration d'une norme par une trajectoire correctrice, ce qui contredirait son projet et son discours sur sa posture professionnelle. Elle risque de dévoiler ainsi qu'elle suppose pouvoir guider l'autre vers un mieux-être prédéterminé, et faire preuve de cet « orgueil thérapeutique » dont parle Cifali. Sans aller jusque-là, disons que l'aide est un discours tout prêt qui supplée aux « trous de normes » (Schwartz, 2000) de son référentiel d'activités.

L'aide est ici l'effet d'un raisonnement par prototype. D'abord, le prototype n'est plus un objet dans le monde, mais une image mentale, construite socialement et culturellement, qui est associée à une catégorie, de façon ordinaire, naturalisée : tout apport bénéfique est désigné par le mot aide sans se préoccuper du comment l'apport est fait. Madeleine ne distingue plus alors le guidage de l'accompagnement. Pourtant, *on sait qu'un processus aie un effet d'aide ne fait pas qu'il soit de l'aide*. Madeleine est dans la confusion entre la nature de la réalisation et une des fonctions possibles :

G- mais...est-ce que le formateur est un guide ?

M- oui...

G- ce serait un guide ?

M- c'est sûr, ce serait un guide

Puis, dans la théorie du prototype (Kleiber, 1990), l'appartenance d'un objet (ici la pratique) à une catégorie (l'accompagnement) est définie en termes de distance (ici nulle) par rapport au prototype (l'aide) et non plus en termes de *propriétés* (l'accompagnement, c'est quand ...). Le prototype fonctionne comme un simulacre de catégorisation où tout se mélange.

Alors l'aidant se légitime par un savoir sur l'inefficacité de l'aidé. L'aide suppose que l'autre soit dévalorisé (un enfant immature) inférieur, même par nature : il est un plaignant, un malade, un infirme, un inadapté, un illettré. Seul l'amour pourra lui redonner son entièreté. L'aidant risque de devenir une figure de la Mère totale. Cet amour auréole, nimbe celui qui se dévoue pour aider : « la relation est nécessairement asymétrique puisque l'accompagné est en position de faiblesse ou de défaillance » (Paul, 2004, p 72), tant et si bien que ce n'est plus un accompagné mais un assisté. L'aidé est dans le besoin de la force de l'aidant. L'aide installe la dépendance et pose qu'il faut en passer par une prise en charge avant de produire de l'autonomisation : « La vraie question (dans la relation d'aide) n'est donc pas de savoir comment éviter la dépendance. Elle est de savoir à quelles conditions la dépendance est bonne, c'est-à-dire productrice au bout du compte d'autonomisation. » (Calin, 2008). Qu'on le veuille ou non, l'aide valorise l'aidant, le rassure et permet une sorte d'anesthésie de sa fonction critique, un sentiment « d'intime conviction », d'évidence commune que ce qu'il fait *est bien*.

Ensuite, le prototype n'est pas un objet central, il est présent de manière diffuse, sous la forme d'un « air de famille ». Ce qui est dit par Madeleine est que l'accompagnement « ressemble » à de l'aide : tout ce qui ressemble de près ou de loin à l'aide est appelé accompagnement. Qui oserait dire le contraire ? Faire le bien de l'autre, l'aimer, l'écouter, accueillir sa vérité : autant de poncifs qui viennent aux lèvres et qui peuvent parfaitement dissimuler le formatage, la persuasion, la mise sous tutelle, la dépendance, la dette : « Tout métier de l'humain est contraint [...], à débusquer l'ombre derrière la lumière, l'intéressement derrière

l'altruisme, l'égoïsme derrière la générosité, le narcissisme derrière le don. » (Cifali, 1994, p.64). La charité chrétienne fait de l'aide une pratique forcément bonne qui sanctifie celui qui s'y livre. Le narcissisme y trouve son compte. Car l'emploi du mot « aide » n'est pas un hasard. L'aide nimbe le professionnel d'une mission métaphysique et lui donne une place forcément bonne.

Le risque alors est de se retrouver dans le guidage par amour et de continuer à parler d'accompagnement. Le prototype de l'aide fait que la plupart des discours utilisant le mot accompagnement parlent en fait de *l'étayage*. Abandonner le prototype de l'aide permet de sortir de cette confusion et de distinguer *dans l'étayage* ce qui relève du guidage et ce qui relève de l'accompagnement. Il est vrai que ce faisant nous passons à une classification par les conditions nécessaires...

Il est logique d'entendre que guider s'avère nécessaire quand l'autre est diminué ou carencé : on sait bien qu'aider, c'est diagnostiquer l'autre comme incapable (sans l'aidant), alors qu'accompagner, c'est parier que l'autre va y arriver. Que l'aide soit légitime dans un contexte thérapeutique ne fait pas qu'il le soit dans une relation éducative. Il est sans doute des relations où parier sur l'autonomie de l'autre est impossible, où il est évident qu'il faut le prendre en charge, le mettre sous tutelle. On y parle de lien, de « restauration du lien social », de « dépendance pour l'autonomisation ». En éducation, qu'on parle alors d'*apprivoisement*, peut-être, mais pas d'accompagnement.

Bien sûr, « chaque mot ouvre une perspective sur l'objet désigné plutôt qu'il ne le classifie. Lorsqu'un locuteur a une préférence pour un mot plutôt qu'un autre pour désigner un objet, il choisit *la perspective* la mieux adaptée à son besoin d'expression subjective » (Hummel, 1994). Pour Madeleine, l'aide ne peut pas être remise en question. C'est donc bien l'indicateur d'une composante identitaire plus qu'une simple erreur de classification. On peut comprendre à quoi lui sert ce recours au prototype, quelle est la perspective qu'elle a choisie en employant ce mot-là. Quand elle parle d'aide, Madeleine sublime sa propre figure de formateur en convoquant une forme sociétaire dans laquelle son Ego trouve à se légitimer :

-« on vient pour les formés mais c'est vrai que la question, faut bien se la poser; c'est qu'on a envie d'avoir la relation à l'autre, c'est sûr, d'aider l'autre et en même temps quelque part on s'aide soi-même »

Le mot aide vient donc « naturellement » aux lèvres, sans y penser tant il est exclu de douter que l'aide puisse avoir des effets désastreux, d'infériorisation ou de dépendance. « La propension humaine à fonder les projets sur le bien, à organiser les institutions sur le meilleur est récurrente. Les professionnels peinent alors à accepter que leurs actes ont nécessairement des conséquences 'mauvaises'. Nous sommes obligés de reprendre avec eux les mécanismes qui font que le positif se transforme en négatif, que le bon crée l'enfer. » (Cifali, 1999).

3. Interprétation des résultats

Le traitement de ce cas clinique permet d'avancer que, dans la relation éducative, associer aide et accompagnement est le signe d'une classification par prototype et non pas une classification par conditions nécessaires et suffisantes. « J'accompagne pour aider, la relation d'aide est un accompagnement », entend-on. C'est une évidence commune que l'on peut mettre en travail. Madeleine permet de comprendre à quoi sert cette association, quel est son sens pour un professionnel de l'éducation : le recours à la notion d'aide empêche l'effort de catégorisation par conditions suffisantes, de distinction des repères dans l'activité, de modélisation de la pratique. Le prototype brouille le processus de référenciation, l'étayage à des modèles pour agir.

D'abord, le mot aide permet à l'éducateur de ne pas supposer que son action puisse avoir des effets désastreux, d'infériorisation ou de dépendance. L'aide est un impensé, un point aveugle, même y compris pour les chercheurs qui s'intéressent à l'accompagnement en éducation. Peut être parce que peu d'entre eux acceptent que le travail d'évaluation est une dimension de l'éducation et

non pas une simple technique de contrôle de la conformité. Et qu'elle permet la réflexivité. Cette évaluation en acte se donne à voir sous la forme d'une « évaluation énigmatique » (Clot, 1998, p. 162). C'est la problématique de l'évaluation située : « L'essentiel de ce qu'on cherche à évaluer se dérobe à l'observation directe. Pour y avoir accès, il faut recourir à des méthodes issues de la clinique, car les dimensions psychiques et intellectuelles du travail siègent dans l'expérience, à l'état de vécu, dans ce qu'on appelle aussi 'expérience subjective du travail' » (Dejours, 2003, p. 13).

Ensuite, faire de l'aide un synonyme de l'accompagnement est une façon de *confondre le processus éducatif avec l'un de ses effets possibles*. Les effets constatés –possibles, espérés ou attendus— d'une relation ne sont pas à confondre avec la relation elle-même. Pour traverser un ruisseau, je peux m'aider d'un tronc d'arbre. Je ne dirai pas pour autant que l'arbre (tout arbre) est fait pour aider. Il se trouve que je me suis servi de celui-ci et si « ça m'a aidé » c'est parce que je l'ai utilisé pour atteindre la rive. De là à dire que tous les arbres sont aidant, et que ce qui caractérise l'arbre, c'est qu'il permet d'aider !... Aide et accompagnement sont deux types de relations différentes, l'une thérapeutique, l'autre éducative.

Définir un processus par ses effets possibles, espérés ou attendus est une façon de ne pas caractériser le processus. Définir l'accompagnement par un effet, c'est penser la relation d'accompagnement dans un fonctionnalisme qui la dénature. Que l'effet puisse se constater n'arrange rien. Que l'accompagnement puisse servir à trouver un emploi ne fait pas que l'accompagnement soit réglé pour cet effet et qu'on puisse l'évaluer au nombre d'emploi trouvés. Le problème est que quand on fait de l'accompagnement pour obtenir un effet prédéterminé, on ne fait plus de l'accompagnement *mais du guidage*. Et ce peut être de l'auto-guidage dans lequel l'accompagnateur est utilisé ou complice. On a confisqué le but de l'accompagné qui doit lui appartenir ou l'accompagné a aplati le but en un objectif à atteindre, passant à côté de l'accompagnement pour entrer dans une relation d'aide.

On peut même se demander en fin de compte si, quand on vise des effets d'aide, ce n'est pas un signe d'échec de l'accompagnement, le signe qu'on fait du guidage. Que dire alors de discours de ce type : « L'executive coaching est une relation d'aide formée entre un client 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 client 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. » (Kilburg, 2007) ?

Mais ce serait en rester encore à une conception causaliste des actes humains. Plus intéressant est d'admettre qu'il puisse y avoir des effets d'aide et que c'est une sorte « d'effet secondaire », un effet collatéral (qu'on croit positif) et *dont on n'a pas besoin pour penser l'accompagnement lui-même*. Qui ne dit rien des principes de l'accompagnement. Savoir que rire peut améliorer la santé, ce n'est pas se précipiter à construire des situations où on fera rire (obligatoirement) pour améliorer (obligatoirement) la santé. Si le rire vient, c'est bien —et s'il améliore la santé tant mieux, mais l'essentiel n'est pas là pour pouvoir se repérer dans ce qu'on fait ici et maintenant—et qui peut éventuellement provoquer le rire.

Nous voilà en demeure d'accepter que la relation éducative puisse aussi avoir des effets autres qu'éducatifs parce que le sujet entier y est engagé et que la notion même d'effet est débordée par *l'imprévisible d'une rencontre*.

4. Références et bibliographie

- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Beauvais, M. (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6, pp.99-109
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*. Paris : l'Harmattan.
- Calin, D. (2008). *La relation d'aide*. Récupéré de <http://daniel.calin.free.fr/textes/aide.html>
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, 1011-1020.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte.
- Dejours, C. (2003) *l'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Nancy : INRA éditions
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Hummel, M. (1994). Regard critique sur la sémantique du prototype. *Cahiers de lexicologie*, vol. 65, no2, 159-182.
- Kilburg, R. (2007) *DRH et executive coach*. Traduit de *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 48, 134-144. Copyright 1996 by the American Psychological Association and the Society of Consulting Psychology.
- Kleiber, G. (2004). *La sémantique du prototype*. Paris : PUF, 1990.
- Lazure, H. (1987). *Vivre la relation d'aide - approche théorique et pratique d'un critère de compétence de l'infirmière*. Decarie : Mont-Royal, Québec.
- Le Bouédec, G. (2002) La démarche d'accompagnement, signe des temps. *Education permanente* N°153, pp.13-19.
- Martinez, M-L. (2003) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l'Harmattan
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Rogers, C. (1996). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan.
- Vial, M. Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck.
- Winnicott, DV. (1975). *Jeu et réalité* (Ed. 1971). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigations philosophiques*. Trad. Fr. 1961, (Ed. 1986) Paris : Gallimard.