

**Les temps de l'accompagnement :  
Temps de l'horloge et de la rencontre**

**Claire HINTZY, Jérôme AUDEMARD, Evelyne SIMONDI  
Octobre 2005.**

Sommaire

Propos introductif (Evelyne Simondi)  
« De la problématique de l'accompagnement dans les pratiques sociales »

Détour par la problématique (Jérôme Audemard)  
« Le temps contraint et le temps relationnel »

- **Le temps contraint et le temps relationnel**
- **Le temps de l'horloge et le temps hors horloge**
- **Une articulation des temps possible**
- **Le vécu temporel**

Une problématique spécifique : (Claire Hintzy)  
« Du temps de la relation et du temps contraint dans le champ éducatif  
ou de l'intelligibilité d'une relation éducative »

Mots de la fin (Evelyne Simondi)  
« Du temps de la rencontre et du temps de l'histoire  
ou de l'accompagnement au cœur de la relation clinique »

## Bibliographie

### Propos introductif (Evelyne Simondi)

#### « De la problématique de l'accompagnement dans les pratiques sociales »

Le point de vue soutenu dans cet article cherche à appréhender la dimension du « temps » dans les pratiques d'accompagnement et, tout particulièrement, à comprendre l'articulation du « temps contraint » et du « temps relationnel » à l'œuvre dans le processus d'accompagnement professionnel. Notre réflexion s'inscrit dans un travail de recherche *sur le lien* d'accompagnement, à partir de l'hypothèse que « l'accompagnement s'envisage dans une relation éducative spécifique » et non pas dans un rapport de technicité. Nous avons co-écrit ce texte dans cette perspective et espérons qu'il apportera un peu de lumière dans la confusion qui règne depuis une dizaine d'années déjà en matière d'accompagnement sur les terrains professionnels qu'ils se situent dans le champ de la santé, du travail social ou de l'éducation à proprement parler.

En effet, les pratiques dites d'accompagnement sont anciennes notamment dans le champ médical en ce qui concerne l'aide apportée en fin de vie et dans le champ du handicap en ce qui concerne l'insertion des personnes. Lapostolle Patrick, lorsqu'il était vice président du Mouvement pour l'Accompagnement et l'Insertion Sociale, précisait « notons qu'en France les premiers services d'accompagnement furent créés par le secteur du handicap mental afin de diversifier les modes d'hébergement proposés aux adultes handicapés mentaux travaillant en Centre d'Aide par le Travail » ceci vers la fin des années soixante dix avant que le terme ne fleurisse « considérablement à la fin des années quatre vingt, alors que l'exclusion est de plus en plus massive » (Lapostolle, 1998, p.24). C'est effectivement ce que confirme Brigitte Bouquet, directrice du **Cédias** Musée Social en terme d'accompagnement social, lequel a été « mis en avant dans les années quatre vingt, par les associations luttant contre l'exclusion sociale. L'accompagnement social a en effet partie liée avec les **problématiques** d'insertion, de recherche de cohésion sociale, de recreation du lien social » (Bouquet, 2000, p. 29).

En travail social, l'accompagnement est un concept géographiquement et historiquement défini. Il est inscrit, en France, dans différentes politiques sociales depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années : le rapport Wresinski sur la grande pauvreté, la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion, la loi Neiertz contre le surendettement, la loi Besson sur le logement<sup>1</sup>, la loi contre les exclusions et loi de rénovation sociale<sup>2</sup>. Il s'incarne dans une multitude de mesures et des dispositifs laquelle favorise un morcellement des pratiques d'accompagnement qui s'instrumentalisent dans la complexité des problématiques sociales.

Si le sens étymologique **d'accompagnement, dérivé du latin de *compagnon, companio-companionis qui mange son pain avec « cum panis »*, évoque une relation de partage**, de forte proximité, de solidarité, elle évoque aussi un certain dynamisme de par le préfixe « ad » qui indique le mouvement et ajoute à cette acception classique un élan. Dans les pratiques sociales aujourd'hui le terme d'accompagnement aurait tendance à revêtir une valeur contractuelle, administrative et méthodologique qui figerait cet élan dans des procédures, des dispositifs et la rapprocherait de la définition que donne Le Bouëdec du « suivi » puisque « la notion de contrat se retrouve toujours comme l'une des dimensions essentielles du suivi » lequel s'exerce dit Le Bouëdec « derrière » alors que la relation d'accompagnement s'exerce « à côté » ; la relation de direction s'exerçant « au-dessus ». (Le Bouëdec, 1991)

L'accompagnement a néanmoins un point commun avec le suivi, avec lequel il est d'ailleurs souvent confondu. Comme le suivi il implique une notion de durée, il n'est pas d'accompagnement, comme de suivi, qui se résume à une entrevue. Le médecin, l'éducateur, l'enseignant gèrent la relation professionnelle au sens juridique en fonction de protocoles, de projets éducatifs, de dispositifs pédagogiques qui s'inscrivent dans le temps ; il est question certes d'engagement, de responsabilité et d'autonomie respectives ; une évaluation objective des résultats obtenus est même possible. Mais à l'inverse du suivi qui s'exerce en fonction de critères extérieurs à la relation lesquels sont répertoriés et mentionnés dans le contrat, s'opère dans l'accompagnement un phénomène d'altération réciproque, de transformation de l'un comme de l'autre. Il n'est pas d'accompagnement qui n'implique des sujets, à l'inverse d'un suivi médical,

<sup>1</sup> Loi n° 90-449 du 31 mai 1990 visant à la mise en œuvre du droit au logement

<sup>2</sup> Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

éducatif ou pédagogique qui peut se limiter à des procédures. Dans l'accompagnement le malade, l'enfant, l'élève devient sujet de la relation au même titre que le médecin, l'éducateur ou l'enseignant. Roberge parle alors d'une « relation d'être » dans laquelle l'accompagné est maître d'œuvre de son trajet, de son projet. Il lui est permis de s'approprier son propre potentiel et d'exprimer ses désirs. (Roberge, 2002, p.101). Le professionnel accompagne en toute humilité le changement chez ses personnes, il n'est maître de rien, il est à l'écoute du moindre « bruissement » de désir et il s'en saisit à l'instant opportun. Accompagner des patients psychotiques dans un projet de réinsertion sociale, c'est avant tout être désirant avec eux et pour eux et avoir pour projet plus qu'une utopique insertion, une simple inscription : inscription symbolique dans un quartier, une rue, un voisinage... inscription au sens littéral qui passe par l'écriture d'un nom sur une boîte aux lettres, nom combien de fois réécrit en présence du patient et combien de fois à réécrire pour qu'il reçoive en son nom, celui de sa filiation, quelque courrier, votre propre courrier quand vous lui signifiez qu'il existe pour vous et que vous viendrez lui rendre visite chez lui après son hospitalisation. Ce travail là dans toute son humilité demande du temps, beaucoup de temps, mais ce temps là qui n'est pas compté, ni comptable est le temps de la relation à l'autre, de la confiance qu'on lui accorde ; il est la condition sine qua non d'une inscription sociale aussi minime soit-elle qui s'effectue dans un lent cheminement qui est celui du désir enfoui à réactiver, à faire renaître.

La notion de cheminement, de faire route avec est, omniprésente dans l'accompagnement ; elle l'inscrit dans une dimension certes spatiale mais surtout temporelle. Elle l'inscrit dans une durée et un calendrier qui comme le contrat prévoit une fin, dans un temps chronologique et prévisible. L'accompagnement est toujours situé, il est à l'intersection des axes du temps, mise en tension entre diachronie et synchronie. S'il est souvent comparé à un cheminement il faut considérer que celui-ci concerne les deux protagonistes et que l'accompagnant comme l'écrit Le Bouëdec « chemine lui aussi, et donc il ne peut pas être dans un rapport purement fonctionnel avec l'autre » (Le Bouëdec, 1991, p. 63).

A partir d'un contrat dit d'accompagnement qui définit les objectifs à atteindre à court, moyen et plus long terme, l'accompagnement revêt la forme d'une expertise, il est « l'à – faire » d'experts qui manipulent des référentiels, des compétences, des objectifs...et

des contractualisations, alors que l'accompagnement fait de proximité et d'engagement réciproque, ancré dans une relation subjective et un altruisme humaniste, est souvent soumis à de nombreux aléas. L'accompagnement dans sa dimension étymologique initiale relèverait plus de l'accord que du contrat dans la mesure où un accord nous paraît beaucoup moins standardisé et opératoire qu'un contrat lequel relève de la trajectoire et de la cible à atteindre, lequel renvoie plus au code de déontologie qu'à l'éthique personnelle. Un accord entre personnes se conclut, il est l'aboutissement d'une discussion, d'une négociation, d'un engagement ; contrairement à ce qui est mentionné dans le dictionnaire critique d'action sociale<sup>3</sup> nous pensons qu'il n'y a pas d'accord implicite si ce n'est de le confondre avec le suivi.

---

<sup>3</sup> « Accompagner demande un accord, formalisé ou implicite entre au moins deux personnes, l'accompagné et l'accompagnateur ». (Dictionnaire critique d'action sociale, 1995)

De cette confusion observée dans les pratiques sociales d'accompagnement nous ressentons la nécessité de tirer un fil d'Ariane qui nous permettrait d'y voir provisoirement plus clair et de rendre intelligible nos actions à partir d'une dimension centrale dans l'accompagnement quel qu'il soit qui est celle de la temporalité. Déjà en 1987 avant que les grands textes de lois de lutte contre l'exclusion ne soient votés, le rapport « grande pauvreté et précarité économique et sociale », présenté au nom du conseil économique et social par Joseph Wresinski énonçait que « l'objectif des travailleurs sociaux dans le secteur public comme dans le secteur privé est, à l'évidence, de jouer leur rôle d'intermédiaires, de porte-parole, de faciliter la participation sociale de tous, et de disposer de plus de temps pour s'impliquer dans un accompagnement nécessairement plus important à l'égard des plus rejetés, par des actions individuelles ou communautaires ». (Wresinski, février 1987, p. 81). La question du temps de l'accompagnement se trouvait ainsi placée au cœur du débat, en tant que condition sine qua non d'une implication des travailleurs sociaux et d'un changement possible. **Les évènements des mois derniers dans les banlieues françaises ont témoigné de la nécessité de retisser du lien social entre les populations et les générations, les travailleurs sociaux comme les bénévoles ont donné de leur temps dans les structures sociales, les associations afin de maintenir un dialogue sur le terrain, ils ont été là où ils devaient être, auprès des jeunes en difficultés d'expression et d'insertion. Mais de quel temps disposeront-ils demain pour poursuivre ce travail de lien au quotidien : temps de la relation à l'autre en détresse qui déborde le temps prévu de la prise en charge ? ou temps contraint de la pointeuse installée depuis quelques années déjà dans les services sociaux ? Afin de poser les bases de notre questionnement sur le temps de l'accompagnement faisons un détour, comme nous y invite Jérôme Audemard auquel je laisse la parole, sur le rapport du temps contraint et du temps relationnel.**

Détour par la problématique (Jérôme Audemard)

« Le temps contraint et le temps relationnel »

En premier lieu, il est nécessaire de clarifier ce que nous entendons par « temps contraint » et « temps relationnel ». Le *temps contraint* est le temps de l'organisation, autrement dit le temps imparti à la relation d'accompagnement pour l'organiser soit le dispositif prévu à cet effet. Le *temps relationnel* est le temps de la relation appelée « accompagnement », autrement dit le temps de la rencontre constitué d'une *durée* subjective car il suppose la rencontre des *sujets-personnes* en présence.

La prise en considération de cette dimension subjective ouvre un questionnement quant à *nos* habitudes professionnelles de vivre le « temps » : « *je n'ai pas le temps* » ; « *je n'ai plus le temps* » ; « *le temps passe vite* » ; « *le temps est dépassé* » ; « *le temps est fini* »... Avec ces formes langagières, nous voulons généralement signifier le temps de « l'emploi du temps » ; ce sont des habitudes de langage mais elles ne sauraient être évitées sous couvert de leur banalité dans les pratiques car elles sont instauratrices d'un *rapport au temps* et de là, d'une relation qui en résulte. Cela soulève la problématique de l'articulation du temps contraint et du temps relationnel. Un détour par le travail d'Etienne Klein sur les « tactiques de Chronos » amène des éclairages à ce propos.

En effet, *définir* le « temps » nous paraît chose impossible. Et nous proposons de l'appréhender dans cette acception :

- le « temps de l'horloge » - *un Chronos* – « qui permet de mesurer des durées » (Klein, 2004) ;
- le « temps hors de l'horloge » - *un Etant* – « qui permet qu'il y ait des durées » (Klein, 2004).

Cet ancrage de départ suppose de comprendre *notre rapport* voire *notre relation* au « temps ». Et le « temps » est « une chose dont tout le monde parle mais que personne n'a jamais vue » (Klein, 2004). Essai pour le moins complexe donc que de le comprendre, parce que « les horloges ne mesurent pas forcément du temps ; parce que le temps est toujours là alors qu'on dit qu'il s'écoule » (Klein, 2004). De ce point de vue, le temps ne s'arrêterait pas dans le processus d'accompagnement si les montres de l'accompagnateur et de l'accompagné venaient à s'arrêter simultanément. Si toutes les

montres et les horloges de la planète s'arrêtent ici et maintenant, le temps lui continue... il ne s'écoule plus : il Est.

Le « temps contraint » dans l'accompagnement est du côté de *Chronos*, il est l'horloge qui en mesure la durée, l'organise, la met en dispositif. Le « temps relationnel » dans l'accompagnement est *hors de l'horloge*. Il est « ce qui fabrique des durées » et « produit en permanence de nouveaux instants » (Klein, 2004). De ce point de vue, l'accompagnement se déploie avec une durée à *disposition* dans l'ensemble des instants à Etre et en devenir. L'accompagnement *devient* un processus « par lequel le futur est d'abord présent puis passé » (Klein, 2004).

A partir de ces éléments, comment élucider l'articulation du *temps contraint* et du *temps relationnel* dans l'accompagnement et *pour* l'accompagnement ? Dans la continuité de la réflexion proposée, cette articulation Est : elle est *instituée*. Ramené à l'accompagnement, cela peut prendre la forme d'une question pour le professionnel : *est-ce que je dispose de la durée nécessaire pour faire ce qui m'est demandé ?*

Quelles sont les demandes *a priori* dans l'accompagnement ?

- une demande objective : la demande de l'institution
- une demande subjective : la demande de l'autre

La demande de l'institution s'inscrit dans une durée mesurée ; la demande de l'autre produit de la durée. La durée produite par la demande de l'autre n'est pas mesurable et ne s'inscrit pas Toute entière dans la durée mesurée : elle continue à Etre hors de l'institution et hors la présence du professionnel. Cela Etant, le professionnel peut *confondre* ce qui lui est demandé par l'institution avec la demande de l'autre. Il peut confondre le « temps contraint » avec le « temps relationnel ». Il peut sans le savoir mesurer la demande de l'autre et c'est une mesure qui ne lui est pas demandée. Ainsi, nous considérons que le « temps relationnel » est à la fois dans et hors le « temps contraint », c'est là son articulation. La confusion est fonction du *vécu temporel*. Nous formulons cette hypothèse en guise de conclusion : le temps de l'accompagnement peut

résulter « d'une simple extension aux choses de notre expérience subjective de la durée » (Klein, 2004).

Une problématique spécifique (Claire Hintzy)

Temps contraint et temps relationnel dans le champ des pratiques éducatives. Ou de l'intelligibilité d'une relation éducative.

L'intérêt porté à la notion d'une *relation* éducative, en cela qu'elle est interpersonnelle, est récent. Durant des décennies, seule l'asymétrie relationnelle a été parlée ; aujourd'hui celle-ci n'est plus dispensée et ne peut plus faire l'économie d'une mise en jeu de soi de part et d'autre, d'une remise en route perpétuelle et d'une réflexion établie à partir et autour de ces usages de soi. En formation de préparation au champ social, à la posture éducative et aux métiers de la santé il faudrait croire à ces nouvelles habiletés et autres compétences, les légitimer, les mettre en travail et en dégager la valeur. Si les temps et les acteurs changent, la nécessité d'une préparation de soi jusqu'à l'œuvre est travaillée culturellement (courants de pensée actuels « psychologisants », dynamique axée sur l'existence du sujet dans l'activité, convocation des valeurs humanistes dans les discours) plus qu'institutionnalisée (les temps d'écoute et de mise en mots, de régulations intra équipe, ne sont pas toujours au programme).

D'où, néanmoins une intention éducative et des faits d'enseignement qui se renouvellent, qui se développent et s'imaginent, et c'est ce qui nous intéresse, un changement observé dans les pratiques routinières et un rapport au temps des éducateurs qui mérite d'être questionné, puisqu'il contribue à composer au jour le jour la relation formelle du maître et de l'élève et de celle foncièrement établie entre l'adulte et l'enfant. Cette intentionnalité professionnelle occuperait du temps, sans nécessairement allonger d'ailleurs les temps de coprésence en classe. Le face à face, modalité de la relation « en présence » s'associe, rappelle Le Bot, à des constructions faites « en absence » (Le Bot, 2002). La temporalité serait ainsi faite d'alternatives.

Certaines pratiques aujourd'hui (-intervenues- de fait par la perméabilité des limites de l'école et de la vie extérieure) sont devenues routinières : s'adresser singulièrement à un

enfant, hors déroulement didactique, attribuer des responsabilités pour la civilité en interne du fonctionnement de la classe, évaluer l'élève en tenant compte, au travers du « suivi scolaire », de ses habiletés à être sujet de son développement, acteur de ses difficultés, aussi « personnelles » soient-elles. Toutes ces re-dispositions parsèment la relation d'apprentissage ; et ces choses-là « prennent » du temps naturellement, puisqu'elles ne peuvent être raisonnées, réagies, ni à l'instinct, ni au rendement et à l'efficacité, que toute intervention interpersonnelle est considérée, construite hors et dans l'instant d'une manière ou d'une autre, réfléchie comme étant un contenant. Les temps de l'adhésion, des conflits et des jeux de transfert sont contenus dans l'ère de la relation symbolique comme « l'ordre des signes qui assemblent » (Martinez, 2002, p.19), comme des repères qui constituent la trame d'une relation, de part et d'autre.

Nommer cette « zone de relation » temporelle, où il est question en partie « de savoir se taire et écouter » (Lafont, 2001), est laborieux et certainement aléatoire, et si on ne veut pas enfoncer des portes ouvertes il est probable qu'il faille questionner le rapport des prescriptions institutionnelles au temps, en discernant le *temps relationnel* du *temps contraint* (Klein, 2004), pour travailler *ce qui est peut être favorisé, valorisé, dans ce qui est fait* (facilitation des pratiques observables et identification des manques dans les discours), dans et hors le temps contraint. Car l'accompagnement, s'il est des génériques pour l'identifier, se vit nécessairement dans un marquage, un code, une culture associée à une parole instituée. Peut-être est-ce cette dernière qui balise la relation éducative, en y mettant les moyens par des dispositifs guidant l'action, mais la matière mise en jeu (et en débat) est bien issue du professionnel, ici l'éducateur, qui la dispose et que le jeune travaille, interroge silencieusement ou explicitement, avec laquelle ils composent tous deux. Cela au sein de l'institution sans que celle-ci n'en soit directement l'initiatrice au niveau spatial ou temporel. Le cadre est posé par l'institution, l'éducateur tâche d'y faire tenir de l'accompagnement, et c'est ce qui est produit dans ces conditions qui fait souvent parler les praticiens au travail, qui semble inévitablement insuffisant, inadapté, *impossible*. Les souffrances (ou les petits bonheurs) débordent l'horloge et le temps contraint pour retoucher l'esquisse d'une frontière, fabriquer de nouvelles représentations mentales, transformer le contenu des échanges inter et intra personnels, modifier des discours. Ainsi se forme aussi la culture,

notre matière à pensée, affiliée aux dynamiques subjectives et aux instances lointaines de nos institutions.

L'accompagnement éveille notre propos dans la mesure où il se travaille dans un rapport au temps nécessairement humain : à certains moments l'activité de l'éducateur diffère ses perspectives au-delà de l'immédiateté (recherche d'un sens commun à vivre en situation, travail autour de l'implication de chacun des acteurs), fait appel au passé (considère notamment la mémoire affective du vécu, les mutations des histoires) et envisage un devenir (facteurs de risques, évaluations, projet). Etre en relation, travailler dans une relation où chacun des deux partis est présent, cela demande du temps et cette nécessité se questionne au-delà des évidences: de la permanence, un engagement dans la durée, une bonne fréquence dans les rituels d'interaction. La relation éducative naît ou ne naît pas d'une prise de connaissance entre deux sujets. La rencontre n'est pas ponctuelle (elle « ne loge pas dans l'horloge » Klein, 2004). Elle n'est pas seulement un point de départ que l'on aurait vécu pour ainsi dire, *à la minute même*, et que l'on aurait prévu *comme étant déjà-là de toute façon* puisque la rencontre n'est ni une trajectoire ni un texte. Certes, l'amorce de l'histoire compte, et au premier jour, si rencontre il y a, celle-ci semble souvent dépasser l'entrevue physique (Bentolila propose des réformes de la « rentrée scolaire » telle qu'elle pourrait être entendue). L'histoire d'une rencontre ne se cristallise pas d'emblée sur une entrevue, un premier jour chronologique et daté.

Penser le temps de préparer le cours et de se préparer pour entrer dans la transmission comprend à l'évidence des brèves hors temps scolaire (hors « temps contraint »), « pris en plus » du temps contraint», comme des temps de régulations inévitables, en soi, ailleurs, en contretemps des pratiques quotidiennes. En ce sens, « le temps relationnel est à la fois dans et hors le temps contraint » (J.Audemard, 2005). J'ajouterais à cela qu'il se nourrit encore de temps éclairs, tels ces mouvements de pensée infimes et multiples, des sensations dites élémentaires (physiologiques) et des envois imaginaires, des énergies et des identités ponctuelles dans des « micro-rôles » (Kaufman, 2000), qui contribuent à la pensée dans l'activité professionnelle, illustrent l'évanescence même du temps, et la pluralité de nos êtres cognitifs, communicationnels, etc.

Enfin, *des temps*, et des « agréments » sont posés aujourd'hui dans l'organisation quotidienne du temps de travail (dans « l'emploi du temps »). C'est souvent à l'initiative des équipes professionnelles pour faire vivre des relations, échanger sur elles, mutualiser des dynamiques, au mieux ; ou des temps assujettis à l'injonction de faire tenir des individus par la discipline dans un cadre devenu, au pire, obsolète. Autant de moteurs peut-être pour se servir du temps (contraint et intermédiaire) dans la relation et non plus le subir, pour créer des espaces de pensée et *retrouver les mots*. C'est souvent au pied levé, dans un vécu en urgence, qu'à l'heure actuelle les professionnels de l'éducation agissent en ce sens, sans encore pouvoir facilement le dire et le légitimer autrement que par l'urgence. Certains d'entre eux choisissent, par des séances de régulation en équipe ou des temps de retours sur soi, d'aller là où ils pensent pouvoir prendre de l'avance sur leurs pratiques, non pour rendre ces dernières plus efficaces, plus conformes à un idéal, mais au contraire plus intelligibles, ce dont atteste F. Imbert lorsqu'il évoque une professionnalisation de l'enseignement: « (...) devenir soi-même auteur, pour permettre à l'élève de devenir également auteur de sa propre vie, de son apprentissage » (Imbert, 2004)..

Concernant ce qui se fait dans « l'intime » de la salle de classe, et des valeurs ajoutées de la pratique, des questions: Quels sont les champs d'activité et d'intervention « légitimes » de l'acteur, au sein d'une école, d'un audit, d'une association en matière de temps et de relation éducative? Quelles doivent être, au regard de l'institution, ses priorités ? Il est probable qu'il faille aujourd'hui se donner la possibilité d'un espace-temps (d'un temps pensé, construit, institutionnalisé ?) pour attester d'une zone éminemment humaine et relationnelle (aux prises des acteurs), entre « les temps courts ceux de la classe, des programmes, des stages et les temps longs qui sont ceux du développement » (Lafont, 2001). C'est dans la prise en considération des développements, des processus, des transactions, des potentiels, de l'intermédiaire et des *effets de sens* que l'accompagnement se construit comme une modélisation relationnelle sans user nécessairement ses pratiques générales (la guidance, le tutorat, l'aide) et s'ériger en modèle éducatif. Car si l'accompagnement fonctionne ici ou là, il n'en reste pas moins qu'il dépende d'une qualité des interactions vécues, de normes

prescriptives et de spécificités comportementales (Joule, Beauvois, 1994) reposant sur la formation théorique et sur l'expérience.

Alors que tous enseignent, certains reconnaissent les dimensions inconscientes à l'œuvre sur la scène scolaire (Yelnik, 1997), « l'autre registre par rapport auquel les institutions et les conduites s'expriment » (Enriquez, 1998, p.30). Une observation attentive de ce qui se passe par inadvertance, directement et mentalement pendant cette expérience, leur fait alors goûter à ces fameuses nourritures du *vécu* de la fonction éducative. L'activité réflexive au travers d' « espaces potentiels » (Winnicott) n'est-elle pas nécessaire pour éclairer de sens ce qui nous anime comme ce qui nous est obscur, ce lien entre soi et les individus, le groupe, les missions qui nous sont assignées?

Le groupe de parole en qualité d'outil de formation, les conseils d'élèves sont voués, je crois, à mettre en présence de l'enseignant et du groupe classe du ressenti, des sentiments, à poser cette « affectivité en suspend » (Espinosa, 1998), de l'éducation en acte, qui touche à mon sens non seulement la classe mais l'école, le quartier, la société et accouche de questions (actes de parole questionnant) se trouvant « au carrefour de la connaissance, de l'émotion et du lien social (Maulini, 1998).

Ce sont des signes que nous retiendrons au final, que nous re-connaîtrons au fil du temps, comme des sources d'informations premières qui ont *pris forme*, après que nous ayons agi avec d'autres et par nous-mêmes. « Je pense à ces chercheurs qui touchent tel ou tel ligament dans la joue de tel ou tel sujet du bout d'une baguette », raconte Howard Buten, psychologue clinicien en pleine séance thérapeutique et « jouant », se mettant en scène avec l'un de ces jeunes autistes. Alors, comme l'éducateur, l'assistant social ou l'enseignant, il sait l'instant, il regarde et il écoute, il retient son souffle et son activité alors que brièvement un autre se dessine dans la rencontre, s'engage sur la scène enfin de la relation éducative.

<p>Mots de la fin (Evelyne Simondi) « Du temps de la rencontre et du temps de l'histoire »</p>
--

ou de l'accompagnement du sujet au cœur de la relation clinique»

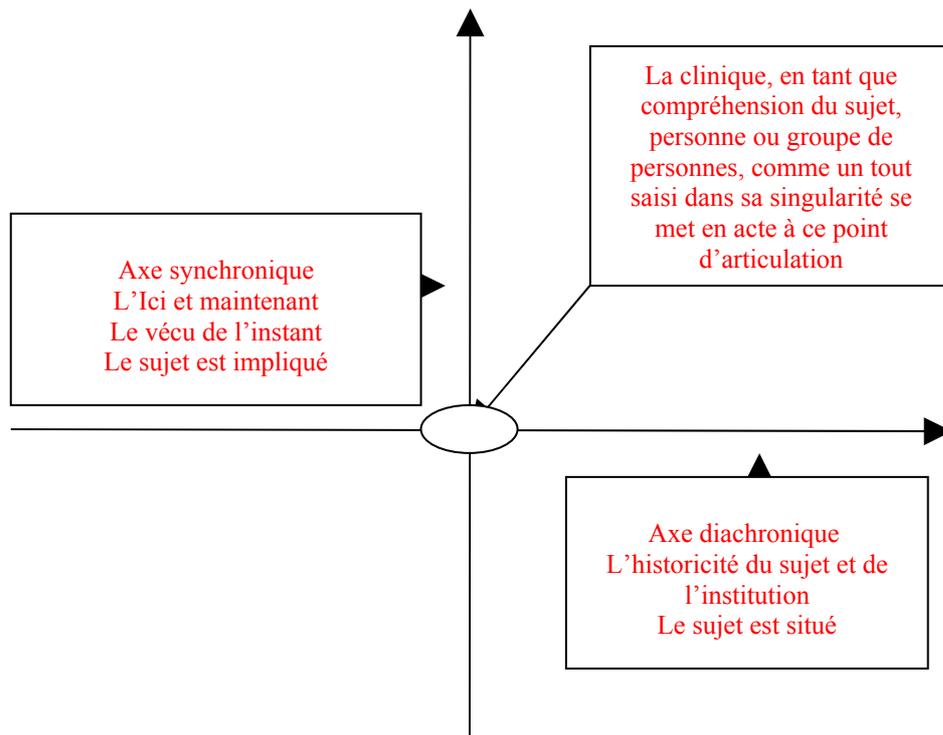
Nous poserons l'accompagnement comme une rencontre métisse qui s'élabore et se développe dans un entre-deux signifiant ; à la fois moment : instantané de la rencontre dans le présent, **et**, durée : empreinte du passé qui fait trace et projection du futur qui fait projet. Ainsi **considérant** que l'accompagnement est l'expression d'un moment inscrit dans une historicité des sujets et des institutions, **nous parlerons l'accompagnement en termes cliniques : clinique du sujet certes comme la psychanalyse nous l'a enseigné, mais aussi clinique des groupes, des collectifs et des institutions**

En effet, la clinique ne se résume plus aujourd'hui à l'approche psychanalytique de la relation d'aide, approche duelle par excellence. Elle vise à la compréhension et donc à l'émergence de sens pour les groupes humains comme pour les personnes. Elle s'observe dans une situation pratique singulière, dans l'ici et maintenant phénoménologique de la relation (**à un sujet, à un groupe, à un collectif**). La clinique tient compte du discours de l'autre, dans une temporalité, un temps qui s'écoule. Elle privilégie l'innovation, la créativité aux dispositifs, classifications et taxonomies. C'est le « faire avec » au temps T de la rencontre qui est signifiant. **C'est l'étiquette que l'on recolle de multiples fois sur la boîte aux lettres du patient, et avec lui à chaque visite, c'est ce temps pris pour lui dire et redire que sans son nom inscrit là, il ne peut pas être en lien avec vous et avec d'autres, parce que symboliquement c'est son nom qui le relie à sa filiation, au nom du père quand on a la chance qu'il le porte. A cet instant, ensemble, nous nous situons et nous nous impliquons en tant que sujets dans une temporalité commune et singulière : lui en tant que sujet dans une lignée, nous en tant que professionnel dans une institution. Dans cet accompagnement là chacun y trouve son compte, y construit son identité.**

### **Topologie de la pratique clinique dans l'intervention sociale**

#### **Visualisation de la dimension clinique d'une situation dans son aspect temporel**





L'approche clinique ainsi revisitée permet au sujet une action « impliquée » et « située » au sens d'Ardoïno. Sur l'axe synchronique, axe d'une implication existentielle dans la situation : nous positionnerons un sujet « impliqué » et sur l'axe diachronique, axe d'une prise en considération de la dimension historique des événements, des personnes : nous positionnerons un sujet « situé ». Pour Ardoïno : « La spécificité du clinique réside dans la double prise en charge d'une dimension historique des événements et d'une implication existentielle dans la situation. C'est-à-dire que les sujets y sont évidemment impliqués et situés dans le temps comme dans l'espace ». (Ardoïno, 1980, p.21).

Situer signifie mettre en relation, en interaction avec d'autres éléments dans une démarche qui ne peut être statique, quand je me situe c'est toujours par rapport à d'autres personnes, frères et sœurs, amis d'enfance, collègues de travail, voisins de quartier... alors qu'impliqué **équivalait à** être plié dedans, être enchevêtré avec ...ne renvoie pas à un élan, à une dynamique, à une ouverture à l'autre, aux autres. Quand bien même l'implication s'éternisant dans le temps, aurait sa place sur l'axe diachronique en qualité d'histoire du sujet, l'implication relève de la problématique **inconsciente de la personne elle-même, elle se met en œuvre au moment T où elle**

s'engage dans un agir. Elle est d'ailleurs proche du passage à l'acte. « Aucune négociation sérieuse ne peut s'effectuer sans une analyse exigeante des implications des uns et des autres. Parler d'implication ici, désigne à nouveau deux réalités très différentes : a / l'implication libidinale, les pulsions, les investissements, éventuellement les phantasmes personnels (dont la psychanalyse nous propose une certaine intelligence et qui intéressent tout particulièrement la problématique de l'autorité-autorisation) ; b / les implications (presque au sens logique d'inclusion, de dérivée) tenant aux affiliations, aux options, aux transversalités, aux appartenances, aux statuts, aux fonctions et aux rôles qui nous situent alors dans la perspective sociologique, économique et politique, organisationnelle et institutionnelle de la dévolution et de l'exercice du pouvoir » (Ardoino, 2000, p.35). Ainsi, lorsque Ardoino distingue des implications libidinales, les implications professionnelles où « l'engagement est de nature volontariste, idéaliste et humaniste. Il sert le plus souvent de masque à l'analyse des véritables implications », Versini-Lankester distingue l'état d'implication fusionnelle de la petite enfance sur le registre de l'être d'avec l'investissement sur le registre de l'avoir : « l'implication est un réseau extrêmement complexe de l'imaginaire au réel. Aussi, ne choisit-on pas d'être impliqué, sinon au niveau inconscient, ni de s'impliquer » [...] « L'état d'implication par excellence, c'est sans doute l'enfance, particulièrement la petite enfance, dans le moment de fusion entre le monde et soi. L'enfant ne saurait analyser ses appartenances : il est ce qu'il vit, ses implications » ; définit l'implication comme l'état de l'être, « avec toute sa charge d'imaginaire » et y oppose l'investissement comme un jeu de l'avoir « une tentative de rationaliser, de contrôler ». (Versini-Lankester, 1983, p.62).

Dans l'aléatoire de la dimension clinique, les contradictions, les mises en tension, les conflits seront alors l'opportunité d'un engagement-investissement des praticiens dans une nouvelle manière de faire qui se préoccupe de l'implication. Ils occuperont une posture nouvelle : de changement, et non pas d'explication et de réparation ; de compréhension de l'implication des sujets, y compris d'eux-mêmes, comme le clinicien dans la cure psychanalytique ou l'ethnologue dans l'intervention sur le terrain ; d'élaboration de significations qui ne peuvent résulter que du dialogue, du langage qui fonde l'être humain en tant qu'être social dans une filiation et une histoire.

Aussi la clinique dite sociale nous semble-t-elle plus adaptée à une élucidation de l'accompagnement dans les pratiques sociales que la clinique psychanalytique pure et dure dont elle est issue. Elle nous paraît mieux adaptée à la recherche de sens et sera un de nos outils privilégiés pour rendre intelligible l'opacité du réel car elle constitue une démarche active qui articule individuel et collectif, recherche et intervention, actes et concepts, comme l'analyse institutionnelle ou socioanalyse, apparue dans les années soixante huit, constituait dans un mouvement dialectique à la fois une théorie et une pratique de l'institution et à laquelle nous pourrions emprunter des références en tant que clinique institutionnelle.

La clinique nous intéresse en terme d'accompagnement dans sa dimension à la fois individuelle, sociale et institutionnelle, elle nous intéresse dans cette articulation qu'elle permet. Pour André Lévy dans la clinique sociale : « Le thérapeute, intervenant ou chercheur, chemine à l'aveuglette, sur ce « terrain » qu'il connaît mal, ou pas du tout, et s'efforce d'écouter ceux qu'il cherche à comprendre, notamment dans leur efforts pour donner sens à leurs conduites, et aux évènements qui tissent leur histoire. Le lieu du travail clinique correspond à une situation concrète et à un temps vécu ... » (Lévy, 1997, p.15). Ce temps vécu est un temps qui est toujours cadré par un fonctionnement institutionnel quel qu'il soit, il ne peut en être autrement, mais accompagner ce n'est pas faire la loi ni passer contrat seulement, accompagner c'est inclure un rapport de réciprocité dans le cadre de la loi symbolique et un accord souvent tacite qui engage tout autant que le contrat ; l'accompagnement naît d'un partage de responsabilité et d'un désir d'autonomie ; « il faut dès lors de la part de l'accompagnant une disponibilité absolue, une présence qualitativement sans défaillance : une sorte de fonction maternelle permettant au patient au récitant ou au novice de lâcher prise, de se laisser porter, et peut être de vivre d'ultimes ou de nouvelles expériences fondatrices » (Le Bouëdec, 1991, p. 61).

Aussi nous pensons que la clinique se situe au cœur de l'accompagnement car elle permet « une action à la fois impliquée et située », avec tout ce que cela suppose de surprises, d'aléas. C'est à partir de cet imprévisible, de ce non-prescrit que le praticien-clinicien va pouvoir travailler, en même temps que sur lui-même. Les conflits, les

contradictions, les mises en tension seront sources de richesse. Ils permettront la production de sens nouveaux dans une dimension heuristique en terme comme le propose Nicole Caparros-Mencacci de « mouvements heuristiques » lesquels « sont le cheminement singulier, accidenté, ingénieux et imprévu, le trajet de l'édification du comprendre » et « restent peu perceptibles ». (Caparros-Mencacci, 2003, p.76). Dès lors la posture clinique du praticien conduira à un travail de changement et non pas d'explicitation et de réparation, de compréhension par un engagement des personnes comme dans la cure psychanalytique, de mise en sens qui ne peut résulter que du langage qui fonde l'être humain, l'enracine dans une filiation, du dialogue dans une langue partagée.

## Bibliographie

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Ardoino, J.</b>           | <i>Education et relations, introduction à une analyse plurielle des Situations éducatives</i> , Paris, Bordas, Gauthier-Villars, 1980.  |
| <b>Ardoino, J.</b>           | « Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation », <i>Les avatars de l'éducation</i> , PUF, 2000.   |
| <b>Baptista, M.</b>          | « Une nouvelle proposition de formation de l'enseignant : la transformation de son identité ». <i>Cahiers pédagogiques</i> , 2004.  |
| <b>Bentolila, A.</b>         | <i>Tout sur l'école</i> . Editions Odile Jacob, 2005.   |
| <b>Bouquet, B.</b>           | « Individu, groupe, communauté. Un regard historique sur les méthodes d'intervention du travail social », revue de la CNAF, informations sociales n° 83 <i>travail social : l'individu, le groupe, le collectif</i> , 2000. |
| <b>Buten, H.</b>             | <i>Il y a quelqu'un là-dedans</i> , Odile Jacob, 2004.  |
| <b>Caparros-Mencacci, N.</b> | <i>Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante</i> , Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I, 2003       |
| <b>Espinosa, G.</b>          | « L'affectivité à l'école : le discours des élèves diffère-t-il en fonction de leur niveau de résultats scolaires ? », Contribution longue, INRP, 2001.   |
| <b>Imbert, F.</b>            | <i>Enfants en souffrance, élèves en échec</i> . ESF Editeur, 2004.  |

- Klein, E.** *Les tactiques de Chronos*. Editions Flammarion, 2004.
- Kaufman, J-C.** *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Erès éditions, 2004.
- Labelle, J-M.** *La réciprocité éducative*. Paris, PUF, 1996.
- Lafont, M.** « L'accompagnement, une grande aventure... », *Cahiers pédagogiques*, N°393, Editorial, 2001.
- Lapostolle, P.** « Du concept à la pratique d'accompagnement social : sens et contre sens », *le nouveau bulletin, dossier sur l'accompagnement éducatif*, 1998.
- Le Bouëdec, G.** *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à coté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives*, Cahiers Binet-Simon, n° 655, 1991.
- Lévy, A.** *Sciences cliniques et organisations sociales, sens et crise du sens*, Paris, PUF, 1997.
- Maulini, O.** « La question : un universel mal partagé ». *L'éducateur* N°7, 1998.
- Roberge, M.** « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans ses différents métiers », *l'accompagnement dans tous ses états*, Education permanente, n° 153, 2002.
- Sylvain, L.** « Pour une éthique de la relation éducative. *Cahiers pédagogiques*, 1998.
- Versini-Lankester, L.** « Implication et investissement : le jeu de l'être et de l'avoir », revue POUR « l'analyse de l'implication dans les pratiques sociales », n° 88, Privat, mars-avril 1983.
- Yelnik, C.** « Eh oui, la classe est un groupe... ». *Cahiers pédagogiques*, N°359, pp.65-66, 1997.