

Vers une éthique de l'accompagnement

Aujourd'hui les « *travailleurs sur autrui* » (F. Dubet, 2002) ne dirigent plus, ne suivent plus, ne conseillent plus, n'orientent plus... ils « accompagnent ». Ils accompagnent un peu partout, à l'école, à l'université, en prison, à l'hôpital et même en entreprise. Cet engouement quasi unanime pour l'"accompagnement" pourrait nous laisser penser qu'il s'agit d'un banal effet de mode. Mais nous préférons penser, que même si effet de mode il y a, l'accompagnement, en tant que pratique sociale, et que nous définissons comme une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts, est l'expression d'un véritable changement paradigmatique. Penser cela implique alors que l'on entame des réflexions d'ordre épistémologique, théorique, pragmatique et éthique susceptibles de nous permettre d'une part, de mieux fonder cette notion d'accompagnement et d'autre part, de faciliter l'élucidation des situations complexes auxquelles "accompagnés" et "accompagnants" sont confrontés.

Dans le cadre de cette communication, nous nous livrerons à une brève esquisse du paysage épistémologique et théorique qui, selon nous, pourrait convenir à la notion d'accompagnement et ce, en nous situant essentiellement dans le paradigme du constructivisme et de la complexité. Puis, nous tenterons de soulever un des innombrables paradoxes inhérents à l'accompagnement, notamment celui de l'autonomie et, "chemin faisant", nous tenterons de dégager quelques principes éthiques et/ou pragmatiques susceptibles d'aider les praticiens de l'accompagnement à mieux penser et agir leurs accompagnements singuliers.

Précisons enfin que notre réflexion s'enracine dans notre propre expérience d'accompagnante dans les domaines de la formation des acteurs éducatifs¹ et du champ de

¹ En particulier des acteurs de la formation du réseau des GRETA Nord-Pas de Calais.

l'insertion² ainsi que dans le cadre de l'accompagnement des étudiants de l'Institut Universitaire Professionnalisé (IUP) des métiers de la formation³.

Mais avant d'aller plus loin dans notre réflexion, permettons-nous un rapide détour étymologique et historique. Étymologiquement, le terme "accompagner" nous renvoie au "pain". Le "copain" (18^{ème} siècle), altération de *compain* ((11^{ème} siècle) est celui "*qui partage la même ration de pain que*". Le "compagnon" (11^{ème} siècle) est "*celui qui accompagne quelqu'un*". On trouve le terme "accompagner" dès le 12^{ème} siècle et celui d'"accompagnement" dès le 13^{ème} siècle⁴.

Si l'accompagnement nous renvoie au compagnonnage, il nous faut nous transporter près d'un millénaire av. J.C. pour en saisir la genèse. Ainsi, c'est à Salomon, fils de David, Roi d'Israël et à Hiram, Roi de Tyr, que reviendrait la création du Compagnonnage. En effet, et si l'on veut bien en croire la légende, Salomon aurait décidé d'ériger le temple de Jérusalem pour exprimer à Dieu sa gratitude pour la sagesse, la paix et la prospérité, qu'il aurait reçues de lui. Hiram lui aurait alors fourni les matériaux et les dizaines de milliers d'ouvriers nécessaires et aurait mis en place une véritable "*hiérarchie ouvrière*" (B. de Castéra, 2002, p. 7). De là seraient nés le Compagnonnage et les premiers "Compagnons".

Mais il n'est peut être pas nécessaire d'entreprendre un tel voyage séculaire pour montrer que l'accompagnement, bien que très en vogue actuellement, ne date pas d'hier. Il suffirait peut-être de relire J.J. Rousseau qui pour son *Émile* imagine un gouverneur qui "*pût devenir le compagnon de son élève, et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements*" (J.J. Rousseau, 1966, p. 55). Ou encore, et plus près de nous, rappeler les pionniers de la pédagogie du début du 20^{ème} siècle, que sont C. Freinet, A .S. Neill, J. Dewey, O. Decroly et M. Montessori, qui ont tous en commun de se centrer sur l'apprenant et de privilégier son activité.

Définir l'accompagnement comme une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts pourrait sembler, à première vue, assez banal. Pourtant, derrière cette définition s'annoncent des postulats épistémologiques et théoriques majeurs, qu'il importe, sinon de défendre, tout au moins de tenter de conscientiser. Ainsi et selon nous, adopter une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à

² Notamment de Conseillers en Insertion Professionnels des Missions Locales, de Conseillers de Probation et d'Insertion des Centres pénitentiaires, et de nombreux travailleurs sociaux de la Région Nord-Pas de Calais.

³ L'IUP des métiers de la formation a été créé en 1995 au sein du Département des Sciences de l'Éducation du CUEEP (Centre Universitaire d'Économie et d'Éducation permanente), Lille 1.

⁴ Dictionnaire étymologique du français, Le Robert.

atteindre ses buts, implique d'emblée que l'on considère cette personne en tant que sujet autonome, responsable et projectif. Et l'on comprend peut-être mieux, cette fois-ci, pourquoi l'accompagnement tel que nous tentons de le concevoir et de le définir, doit être questionné d'un point de vue théorique et épistémologique.

Des affinités paradigmatiques

Tout en partant à la quête de "possibles" postulats paradigmatiques qui pourraient, peut-être, convenir à l'accompagnement, il importe de conscientiser nos propres postulats paradigmatiques, nos "*Concepts Maîtres*" (E. Morin, 1991, p. 216) ceux qui nous imposent une certaine lecture du réel, qui en contrôlent l'intelligibilité et qui, bien entendu, orientent et aveuglent le praticien-chercheur que nous sommes.

Nous dirons que c'est dans le paradigme du constructivisme (J.L. Le Moigne) et de la complexité (E. Morin) que notre pensée s'élabore. Ceci signifie que nous appréhendons le réel comme un réel construit et que nous considérons, avec E. Von Glasersfeld, (1988, p. 20), que nous sommes responsables de notre propre lecture du réel et de nos agissements sur ce réel.

Prétendre accompagner une personne dans un cheminement quel qu'il soit exige, selon nous, que l'on partage cette conception du réel, que l'on considère qu'il revient à chacun de construire sa réalité et d'en assumer la pleine responsabilité. Ainsi, si accompagner est "aider l'autre à..." il n'est pas "l'assister à ...", accompagner n'est pas "faire à la place de..." ni "assumer à la place de...". Si l'accompagnant peut aider l'autre à se décider et à agir, notamment en pensant des cadres lui permettant de prendre des décisions, de "*se prendre en projet*" (G. Liiceanu, 1994, p. 41) et en adoptant des postures aidantes (M. Beauvais, 2003a), c'est à l'accompagné qu'il revient d'opérer des choix, de poser des actes et d'en assumer la responsabilité. Tout comme il revient d'ailleurs à l'ensemble des acteurs institutionnels impliqués dans la démarche d'accompagnement, d'assumer la propre responsabilité de leurs choix et de leurs actes.

Nous rejoignons E. Morin (1990) quand il soutient que la complexité est davantage une propriété du sujet qu'une propriété de l'objet, qu'elle ne réside pas dans la nature des choses mais plutôt dans la représentation que l'on se fait de cette nature des choses. Nous refusons alors toute césure nette entre le sujet et l'objet, entre la personne et son environnement. La complexité nous invite à concevoir sujet et objet, intérieur et extérieur

sous la forme d'un "*couple tensionnel*" (Y. Barel, 1993, p. 202), d'où émerge alors la production de sens. Tout ceci implique que l'on accepte le flou et que l'on renonce à rechercher d'illusoires bords lisses entre le sujet et son environnement.

Accompagner l'autre en tant que "sujet"⁵ revient alors à l'appréhender en tant que personne singulière, se construisant et agissant dans un environnement donné, environnement dans lequel, sur lequel et par lequel, ses choix et ses actes prennent sens. Dès lors, chaque accompagnement est à penser et à agir au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné.

De même nous considérons que l'être humain invente son monde en permanence et nous pensons avec J.L. Le Moigne (2002, p. 333) que l'intelligence "*est d'abord projet, projet de connaissance*". C'est du projet que nous portons sur le réel qu'émerge le sens du réel. Aussi, aider l'autre à se construire, implique, *a minima*, de l'aider à conscientiser ce qu'il fait et ce qu'il projette⁶, et à s'en distancier. Cela implique de chercher à le "comprendre" au sens rogéren (1968), notamment en essayant de saisir les significations et le sens⁷ qu'il porte sur le réel, et en s'intéressant davantage à ce qu'il "projette de devenir" qu'à ce qui pourrait "expliquer" ce qu'il est devenu.

Enfin, nous refusons le principe de totalité, d'harmonie, d'unité, principe cher aux tenants du positivisme et préférons avec E. Morin (1990) lui substituer le principe dialogique qui permet d'associer des termes apparemment contradictoires, de manière complémentaire et antagoniste. Il en est ainsi pour ordre et désordre, termes qu'il importe de penser tant dans leurs contradictions que dans leurs complémentarités. L'être humain, en tant que système vivant, c'est-à-dire "autonome", ne rejette pas le désordre, bien au contraire il en fait un "*facteur d'organisation*" (H. Atlan, 1979, p. 41) et c'est justement en l'intégrant qu'il se complexifie. La démarche d'accompagnement, si elle mérite d'être conscientisée et formalisée ne pourra jamais se réduire à des procédures pensées hors sujet, hors contexte, hors projet, tels des algorithmes qu'il s'agirait d'appliquer et de répliquer à l'infini. Accompagner l'autre c'est faire un bout de chemin avec lui vers "quelque chose", ce bout de chemin se construit en marchant et ce "quelque chose" s'invente en se faisant.

⁵ Nous partageons une conception phénoménologique, conception présentée ainsi par R. Misrahi (1997, p. 265) : "*c'est le tout de la conscience (à la fois désir et réflexion) qui est sujet. C'est la conscience entière qui est sujet et donc libre et responsable*".

⁶ Et dans une conception existentialiste nous irions jusqu'à dire ce qu'il se fait et ce qu'il se projette, rappelons en effet que pour Sartre (1996, p. 30), "*l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait*" et qu'il est "*d'abord ce qui se jette vers un avenir, et ce qui est conscient de se projeter dans l'avenir*."

⁷ "Sens" et "signification" au sens d'E. Jünger selon lequel "*le sens crée les significations*." (1995, p. 30).

Autonomie et paradoxes

Que signifie être autonome ? Étymologiquement, autonomie vient du grec "autos" qui signifie "lui-même", "en soi" et de "nomos", "la loi". "Autonomia", terme qui n'apparaît qu'au 18^{ème} siècle étant l'état de celui qui se gouverne par lui-même. Tout être humain est un être autopoïétique ; la "poïésis" étant la fabrication, l'activité, ceci signifie qu'il s'auto-fabrique".

Mais si être autonome revient à définir soi-même ses propres lois, à "s'auto-organiser", à "s'auto-produire", à "s'auto-réguler", l'autonomie ne peut être que relative (M. Beauvais, 2003b⁸). On ne peut concevoir l'autonomie en soi et encore moins l'autonomie "totale" comme on ne peut concevoir l'allonomie en soi et l'allonomie totale. L'être humain ne peut survivre en totale autarcie, comme il ne peut survivre en étant intégralement défini et déterminé par l'extérieur (F. Varela, 1989). C'est par "*l'interférence de processus auto et hétéroréférentiels*" (J. Miermont, 2000, p. 14) que l'autonomie émerge et que l'être humain se complexifie.

C'est bien sûr c'est cette émergence d'autonomisation et cette complexification que la démarche d'accompagnement vise, notamment quand elle s'inscrit dans un cadre éducatif et/ou formatif. Mais prétendre pour l'autre, à sa place, au nom de "bonnes intentions", viser son autonomisation, cela ne revient-il pas à nier d'emblée son libre arbitre, sa propre volonté et sa propre capacité à s'auto-définir, à s'auto-produire, à se décider et à s'inventer de nouvelles options pour penser et agir de manière plus complexe dans son environnement ? En bref, cela ne revient-t-il pas à nier sa liberté ? Liberté qui est l'essence même du sujet. Alors si l'on persiste, malgré tout, à défendre les vertus de l'accompagnement, à adhérer à l'idée selon laquelle tout être humain est autonome par nature, il conviendra d'élucider ce paradoxe, qui d'ailleurs est inhérent à toute acte d'éducation, de formation, envers autrui, mais peut-être encore plus présent, plus poignant, dans la démarche d'accompagnement. Cet effort d'élucidation devra être entrepris non seulement par l'accompagnant mais aussi par l'accompagné. De la même manière qu'on ne naît pas Humain, on le devient, on ne naît pas autonome, on le devient et notamment par l'action d'autres Humains envers nous-mêmes. L'injonction à l'autonomie est une injonction paradoxale et ce n'est que par la prise de conscience de ce qu'elle peut signifier qu'accompagné et accompagnant pourront produire du "sens" à ce qui les re-lie.

⁸ Notamment le chapitre V, Autonomie et apprentissage.

On sait qu'aujourd'hui, l'accompagnement prescrit, l'accompagnement contraint est pratique courante⁹. Dans ces cadres contraignants, l'accompagnement considéré en tant que démarche visant à aider l'autre à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts pourrait nous sembler une vaine chimère. Pourtant, là encore plus qu'ailleurs, ce n'est que par l'élucidation et l'intégration des contraintes propres au cadre institutionnel au sein duquel se joue l'accompagnement que pourront se légitimer des accompagnements singuliers, c'est-à-dire conscientisés par les acteurs concernés, construits et inventés chemin faisant.

Mais pour ne pas, à notre tour, nous complaire dans des affirmations chimériques, tentons d'avancer dans notre réflexion en faisant émerger des principes éthiques et/ou pragmatiques susceptibles d'être agis dans des pratiques d'accompagnement éducatives et formatives.

Des principes éthiques

Nous avons défendu précédemment l'idée selon laquelle l'accompagné en tant que sujet était responsable des choix et des actes qu'il posait et/ou ne posait pas. De même l'accompagnant, toujours en tant que sujet mais aussi en tant que représentant institutionnel doit assumer la responsabilité des choix et des actes qu'il pose, et/ou ne pose pas, en vue d'aider l'autre à choisir et à agir dans le cadre institutionnel qui est celui de l'accompagnement. Au delà de la responsabilité de ses choix et de ses actes, l'accompagné est également responsable de l'usage qu'il choisit de faire du cadre d'accompagnement qui lui est proposé/imposé. Toutefois, il ne pourra "bien user" de ce cadre que dans la mesure où il l'aura suffisamment et pertinemment appréhendé. Et cette fois, c'est la responsabilité de l'accompagnant qui est en jeu. C'est à lui qu'il revient de créer les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation de ce cadre, parce que le libre arbitre de l'autre, et avec lui son degré de responsabilité, est intimement lié à son degré d'élucidation, de conscientisation de l'environnement dans lequel il peut se décider, se projeter, poser des actes.

Devenant "*responsable même de la responsabilité d'autrui*" (E. Lévinas, 1982, p. 96), l'accompagnant se doit alors d'assumer, ce que nous nommerons, une méta-responsabilité.

Il porte la méta-responsabilité de concevoir et de mettre en œuvre pour l'autre un accompagnement susceptible de favoriser au mieux sa mise en projet, et ce, quel que soit le

⁹ Nous faisons notamment référence aux multiples dispositifs d'accompagnement visant l'insertion sociale et professionnelle, par la définition de projets professionnels et l'aide à la recherche d'emploi.

cadre institutionnel au sein duquel se joue la fonction, la démarche, la relation d'accompagnement. Il porte la méta-responsabilité de favoriser au mieux chez l'autre l'élucidation et la compréhension de lui-même en devenir dans un contexte qui lui est propre. Pour assumer cette méta-responsabilité il aura à adopter, à conscientiser des postures facilitantes. Rappelons que son propre projet n'est rien d'autre que la "*prise en projet de l'autre*" (Liiceanu, 1994, p. 41) par lui-même. Pour faciliter cette "prise en projet" il importera qu'il pense, qu'il évalue en permanence, la "juste distance" entre lui, accompagnant, sujet libre, conscient et méta-responsable, et l'autre, accompagné, sujet libre, conscient et responsable. Il conviendra alors qu'il sache gentiment "*se retenir*" (M. Serres, 1991, p. 184), qu'il veille au "*creux*" (Ibid., p. 183) nécessaire à l'invention et à la projection de l'autre.

Ainsi, après la "méta-responsabilité", la "retenue" pourrait constituer un des principes permettant de penser et d'agir des accompagnements singuliers et légitimes. Mais, nous l'avons souligné, cette retenue se doit d'être "re-pensée", "re-tenue" en permanence. Il n'est pas de juste retenue, il n'est pas de juste distance entre l'accompagnant et l'accompagné, ni de juste creux près à accueillir du nouveau. Ici, le "juste" est fragile, il ne peut être que relatif, incertain. Ici le "juste" se fonde paradoxalement sur sa propre mise en doute.

Les affinités paradigmatiques qui sont les nôtres et que nous permettons de suggérer pour un paradigme de l'accompagnement nous invite à penser le désordre, l'incertitude, l'aléatoire, le flou, comme faisant partie du vivant. Dès lors le "doute" prend une place essentielle dans notre pensée. Ce doute n'est pas le doute radical de R. Descartes, doute qui vise à établir "*quelque chose de ferme et de durable dans les sciences*" (R. Descartes, 1990¹⁰) il se rapproche davantage du doute morinien (E. Morin, 1986), du doute qui permet d'accueillir le mystère et l'incompréhensible, doute qui, dans une pensée complexe, s'autorise même à douter de lui-même. L'accompagnant qui doute, est celui qui questionne sans cesse la légitimité de sa démarche, démarche qui bien sûr s'inscrit dans un cadre institutionnel qui mérite une élucidation et une évaluation permanente. L'accompagnant qui doute est celui qui s'efforce de conscientiser ses propres responsabilités, et parmi celles-ci, sa responsabilité de la responsabilité de l'autre. Si ce que vise l'accompagnement institutionnel c'est favoriser chez l'autre son cheminement, sa construction et la réussite de ses projets, n'avons-nous pas alors affaire, tout "simplement", à une visée d'ordre éthique¹¹ ? On sait, comme le démontre, notamment, P. Fortin (1995, p. 56) qu'il "*suffit d'un doute, d'un petit soupçon, pour que*

¹⁰ Voir la "première méditation".

¹¹ "*Appelons : "visée éthique" la visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des "institutions justes"*". P. Ricœur 1990, p. 202

s'enclenche le discours éthique". Aussi, c'est bien par le doute, grâce au doute mais aussi dans le doute, que le praticien de l'accompagnement pourra légitimer son action et son projet envers l'autre.

Ainsi, avec le "doute", la "retenue" et la "méta-responsabilité" nous pourrions, peut-être, poser les prémisses d'un possible jalonnement vers une éthique de l'accompagnement.

Bibliographie

- Atlan, H., 1979, *Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant*, Éditions du Seuil, Paris.
- Barel, Y., 1993, *Pourquoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien ?* dans "Système et paradoxe", autour de la pensée d'Y. Barel, Éditions du Seuil, Paris.
- Beauvais, M., 2003a, "*Savoirs-enseignés*" *Question(s) de légitimité(s)*, L'Harmattan, Paris.
- Beauvais, M., 2003b, *Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité*, Grand Atelier MCX, Lille, 18 et 19 septembre 2003 - La formation au défi de la Complexité - Interroger et modéliser les interventions de formation en situations complexes.
- Castéra de, B., *Le compagnonnage*, 2002, Presses Universitaires de France, Paris.
- Descartes, R., 1990, *Méditations métaphysiques*, Librairie Générale Française.
- Dubet, F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Éditions du Seuil, Paris.
- Fortin, P., 1995, *La morale, L'éthique, L'éthicologie*, Presses de l'Université du Québec.
- Jünger, E., 1995, *Sens et signification*, Christian Bourgeois Éditeur.
- Le Moigne, J.L., 1994, *Le constructivisme, tome 1, des fondements, 1995, Le constructivisme, tome 2, des épistémologies*, Paris, ESF Éditeur.
- Lévinas, , 1982, *Éthique et infini*, Librairie Arthème Fayard, Paris.
- Liiceanu, G., 1994, *De la limite, petit traité à l'usage des orgueilleux*, Éditions Michalon, Paris.
- Miermont, J., 2000, *Les ruses de l'esprit ou les arcanes de la complexité*, L'Harmattan, Collection Ingénium, Paris.
- Misrahi, R., 1997, *Qu'est-ce que l'éthique ?*, Armand Colin/Masson, Paris.
- Morin, E., 1986, *La connaissance de la connaissance*, Éditions du Seuil, Paris.
- Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur, Paris.
- Morin, E., 1991, *La méthode 4. Les idées. Leur habitat leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Éditions du Seuil, Paris.
- Ricœur, P., 1990, *Sois-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris.
- Rogers, C.R., 1968, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.
- Rousseau, J.J., 1966, *Émile ou de l'éducation*, Garnier-Flammarion, Paris.
- Sartre, J.P., 1996, *L'existentialisme est un humanisme*, Éditions Gallimard, Paris.
- Serres, M., 1991, *Le Tiers-Instruit*, Éditions François Bourin, Paris.
- Varela, F., 1989, *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Éditions du Seuil, Paris.
- Von Glasersfeld, E., 1988, *Introduction à un constructivisme radical*, dans "l'invention de la réalité, Contributions au constructivisme", Sous la direction de Paul Watzlawick, Éditions du Seuil, Paris.