

DES PRINCIPES ÉTHIQUES POUR UNE PHILOSOPHIE DE L'ACCOMPAGNEMENT

[Martine Beauvais](#)

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2004/3 n° 6 | pages 99 à 113

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-3-page-99.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement

Martine BEAUVAIS⁴⁰

Résumé

Il se peut que l'engouement connu aujourd'hui pour l'accompagnement ne soit que le simple effet d'une mode. Mais il se peut aussi qu'il soit le reflet d'un véritable changement paradigmatique. Et dans ce cas, il paraît urgent d'entreprendre une réflexion d'ordre épistémologique et éthique susceptible d'aider les praticiens à mieux penser et agir leurs accompagnements singuliers.

Ainsi, de l'émergence d'un possible postulat paradigmatique à la tentative de formulation de principes éthiques cet article se veut une modeste contribution à l'effort d'élucidation et de conceptualisation de la notion d'accompagnement.

Mots clés :

Accompagnement, autonomie, éthique, paradigme, responsabilité

⁴⁰ Docteur en Sciences de l'éducation et enseignante au CUEEP, Lille 1.

Ethical principals for a philosophy of accompaniment

Abstract

The recent enthusiasm for accompaniment might well be just a trendy idea. However, it might also be the sign of a genuine paradigm shift in education. In this case, it seems urgent to reflect on the matter from an ethical as well as an epistemological point of view, in order to help practitioners improve both how they think about or theorize “accompaniment”, and how they carry out their theory in practice.

Thus, by addressing questions ranging from the emergence of a possible paradigmatic postulate to the attempt to formulate ethical principals related to practice, the present article aims to contribute, albeit modestly, to a conceptualization of the notion of accompaniment.

Key words :

Accompaniment, autonomy, ethics, paradigm, responsibility

Principios éticos para una filosofía del acompañamiento

Resumen

Puede ser que el entusiasmo que se conoce actualmente con relación al acompañamiento sea nada más que un sencillo efecto de moda. Pero también puede que sea el reflejo de un verdadero cambio paradigmático. Y en este caso, parece urgente emprender una reflexión de tipo epistemológico y ético susceptible de ayudar a los practicantes para que piensen mejor y pongan en práctica sus acompañamientos singulares.

Así, desde la emergencia de un posible postulado paradigmático hasta la tentativa de formulación de principios éticos, este artículo quiere ser una modesta contribución al esfuerzo de elucidación y de conceptualización de la noción de acompañamiento.

Palabras claves :

Acompañamiento, autonomía, ética, paradigma, responsabilidad

Il semblerait que l'on s'accorde aujourd'hui pour reconnaître à l'« accompagnement » des vertus indiscutables. Davantage qu'une simple valeur ajoutée, l'accompagnement pourrait même constituer le gage ultime de qualité de toute pratique de formation et d'éducation. Qui, en effet, ose encore parler de sa pratique de formateur, d'enseignant, d'éducateur, sans inclure dans ses propos le terme « accompagnement » ?

Aussi, interpellés par un usage très large et peut-être parfois abusif de la notion d'« accompagnement » et par le flou conceptuel qui l'entoure, nous nous proposons d'entreprendre une réflexion d'ordre philosophique susceptible de nous aider à mieux la fonder et la comprendre⁴¹.

Mais au préalable et à toutes fins de nous entendre, nous définirons l'accompagnement comme une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts. Certes, nous proposons là une définition extrêmement succincte mais elle présente l'avantage d'être globalement partagée par de multiples praticiens et/ou chercheurs concernés⁴².

Affinités et incompatibilités paradigmatiques

Revendiquer la pertinence et l'efficacité de l'accompagnement, prétendre qu'en étant « simplement » aux côtés de l'autre, voire légèrement en retrait⁴³, on participe à son développement, on l'aide à avancer et à atteindre ses buts, c'est déjà partager implicitement un certain nombre de conceptions concernant notre rapport au « réel » et notamment les statuts que l'on confère au sujet et à l'objet. Ainsi, osons-nous avancer l'idée selon laquelle celui qui « croit » dans les « vertus » de l'accompagnement peut se reconnaître des affinités paradigmatiques avec le constructivisme (J.L. Le Moigne) et la complexité (E. Morin).

En tant que praticien-chercheur de l'accompagnement, tout à la fois engagé dans des pratiques d'accompagnement⁴⁴ et critique⁴⁵ par rapport à ces mêmes

⁴¹ Certes l'accompagnement, contemporain de la modernité et des multiples paradoxes (Beauvais, 2003b) qui la caractérisent, mériterait également d'être questionné d'un point de vue sociologique mais dans le cadre de cet article nous nous contenterons de soulever quelques questions d'ordre philosophique et éthique.

⁴² Cf. Boutinet, J.P. & Pineau, G. (dir.) (2002). *L'accompagnement dans tous ses états. Éducation Permanente*, 153, et Demol, J.N., Poisson, D. & Gérard, C. (coord.) (2003). *Accompagnements en formation d'adultes. Les Cahiers d'Études du CUEEP*, 50-51.

⁴³ Cf. l'article de F. Lerbet-Séréni (2003).

⁴⁴ Nous faisons ici référence à la fois à notre expérience de praticien de l'accompagnement auprès de professionnels de l'insertion socioprofessionnelle ainsi

pratiques, il importe que nous entreprenions un effort de conscientisation de nos postulats paradigmatiques, de nos propres « *Concepts Maîtres* » (Morin, 1991, p. 216), ceux grâce auxquels nous opérons notre lecture du réel, ceux à cause desquels nous en limitons cette même lecture. Mais avant cela, rappelons-nous ce qu'il en est (était) du statut conféré au réel en parcourant quelques grands courants de pensée.

***Une conception du réel :
du donné au construit***

Dans une pensée réaliste, le réel est un réel donné. Le « réaliste naïf »⁴⁶ pense que notre vision du réel correspond trait pour trait au réel tel qu'il est, le rouge de la pomme n'appartient qu'à la pomme et la dureté de la pierre qu'à la pierre. Les choses existent et ce indépendamment de notre pensée, de nos perceptions et sensations.

Dans une pensée empiriste, le réel est un réel perçu. Aucune qualité sensible n'existe en tant que telle dans les choses. Le rouge de la pomme n'appartient plus à la pomme et il en va de même de sa saveur et de sa dureté. Dans cette conception, poussée à son paroxysme avec *l'Immatérialisme* de Berkeley (1685-1712), rien n'autorise à penser qu'il existe quoi que ce soit du réel tel qu'il est perçu hors de cette perception.⁴⁷

Dans une pensée pragmatiste, le réel devient réel agi. Seule l'expérience peut nous permettre l'accès à la connaissance. Connaître le réel c'est l'expérimenter et le transformer. Ainsi notre pensée est-elle finalisée par l'action et l'utilité, elle est « téléologique » et « expérimentale » (Dewey, 1967, p. 160).

Enfin, dans une pensée constructiviste, le réel est un réel construit. On considère que notre perception du monde est le fruit d'une construction, voire d'une invention (Valéry, 1957) mentale. Mais dès lors que l'on partage ce point de vue, l'on se doit également d'adhérer à l'idée selon laquelle l'être humain est seul responsable « de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait » (Von Glasersfeld, 1988, p. 20).

qu'à notre pratique de l'accompagnement auprès d'étudiants de l'IUP des Métiers de la Formation, CUEEP, Lille 1.

⁴⁵ Cf. M. Beauvais (2003b).

⁴⁶ On reconnaîtra en la personne de Nicolas de Malebranche (1638-1715), disciple de René Descartes (1591-1650), un des pionniers de ce courant de pensée.

⁴⁷ Dans ses *Principes de la connaissance humaine*, Georges Berkeley (1991, p. 65) écrit : « Quant à ce qu'on dit de l'existence absolue de choses non pensantes, sans aucune relation avec le fait qu'elles sont perçues, cela semble parfaitement inintelligible. Leur esse est percepti, et il n'est pas possible qu'elles aient quelque existence en dehors des esprits ou choses pensantes qui les perçoivent ».

Ainsi, de la pensée réaliste à la pensée constructiviste, nous passons d'une réalité donnée à une réalité construite mais aussi d'une conception dichotomique à une conception dialogique du sujet et de l'objet. On passe également d'une vision d'un monde dans laquelle l'homme, objet parmi tant d'autres, est en grande partie déterminé par le monde dans lequel il vit, à une conception de l'homme, sujet, responsable du monde qu'il se représente, qu'il pense, qu'il projette et qu'il agit.

Une conception de l'Humain : du sujet au projet

Prétendre accompagner une personne dans son cheminement, implique selon nous que l'on partage cette dernière conception. Conception constructiviste et complexe de l'Humain qui invite à penser et à agir l'accompagnement comme autre chose que l'assistantat ou la direction. Toutefois, et si accompagner n'est ni assister, ni décider, ni agir, ni assumer à la place de l'autre, nous verrons qu'il revient néanmoins à l'accompagnant, dans le contexte institutionnel qui lui est propre, d'aider l'autre à se décider, à agir, et à (s')assumer, notamment en pensant des cadres susceptibles de favoriser son engagement et sa responsabilisation et en adoptant des postures (Beauvais, 2003b) susceptibles, elles aussi, de l'aider à « se prendre en projet » (Liiceanu, 1994, p. 41) dans son environnement. Et cet environnement, nous ne pourrions le concevoir indépendamment du sujet.

Accompagner l'autre en tant que « sujet »⁴⁸ revient alors à l'appréhender en tant que personne singulière, personne qui se construit, qui se « pro-jette », qui agit et s'assume dans un environnement donné. Et c'est seulement dans cet environnement que ses choix et ses actes prennent sens. Dès lors, on comprendra que toute pratique d'accompagnement se doit d'être pensée et agie au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné, singularités qu'il importe d'élucider en permanence.

Nous rejoignons E. Morin (1990) dans l'idée selon laquelle la complexité est davantage une propriété du sujet qu'une propriété de l'objet. Nous ne la saisissons pas tant dans la nature des choses que dans la représentation que l'on se fait de cette nature des choses. Par ailleurs, et comme le souligne Y. Barel (1993, p. 202), la complexité nous invite à concevoir sujet et objet, intérieur et extérieur sous la forme d'un « couple tensionnel », d'où émerge la production

⁴⁸ Nous partageons une conception phénoménologique du sujet. R. Misrahi (1997, p. 265) en donne cette définition : « 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 ».

de sens. Tout ceci implique que l'on accepte le flou et que l'on renonce à rechercher d'illusoirs bords lisses entre le sujet et son environnement. Dès lors, et peut-être paradoxalement, si l'on s'accorde à dire que toute pratique d'accompagnement se doit d'être pensée et agie au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné et que ces singularités méritent, exigent, un effort d'élucidation permanent, on conviendra que, quels que soient notre effort et notre exigence d'élucidation, notre représentation, notre conception du sujet accompagné en contexte ne sera jamais que relative, floue et inachevée.

Par ailleurs, nous pensons que 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 projette⁴⁹, et à s'en distancier. Celui qui a la prétention d'aider l'autre à se projeter, se devra de chercher à le « comprendre » au sens rogérien (1968), d'essayer de saisir, même imparfaitement, les significations et le sens⁵⁰ qu'il porte sur le réel, et ceci en s'intéressant davantage à ce qu'il « projette de devenir » qu'à ce qui pourrait « expliquer » ce qu'il est devenu.

On comprendra alors que l'accompagnement 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.

***Incompatibilités
paradigmatiques : le cas
du déterminisme***

Soutenir l'idée selon laquelle les « adeptes » de l'accompagnement partagent certains postulats paradigmatiques propres aux pensées constructivistes et complexes, c'est affirmer, même implicitement, qu'ils en rejettent d'autres, parce qu'*a priori* incompatibles avec l'idée d'accompagnement. Et il en est ainsi, selon nous, du déterminisme.

Si on se réfère à Lalande (1999, p. 222) on définira le déterminisme comme « une doctrine philosophique suivant laquelle tous les événements de l'univers, et en particulier les actions humaines, sont liés d'une façon telle que les choses étant ce qu'elles sont à un moment quelconque du temps, il n'y ait pour chacun

⁴⁹ 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 ».

⁵⁰ « Sens » et « signification » au sens d'E. Jünger selon lequel « le sens crée les significations » (1995, p. 30).

des moments antérieurs ou ultérieurs, qu'un état et un seul qui soit compatible avec le premier ». Nul besoin de sombrer dans un fatalisme radical pour comprendre que dans cette vision du monde, probablement et nous le concédons, un peu caricaturale du déterminisme, il n'est pas de place pour le hasard et la liberté, pas d'espoir de construction ou d'invention de quoi que ce soit. À la question de savoir si l'accompagnement pourrait s'accorder de cette vision déterministe du monde, il va de soi que l'on émettrait de sérieuses réserves. En effet, à quoi bon aider quelqu'un qui, de toute façon et quelle que soit la qualité de notre accompagnement, ira là où ses précédentes actions doivent le conduire ? Dans une pensée « déterministe », chaque action découlant d'une autre et entraînant une autre, on pourrait prédire à coup sûr ce qu'il va, ce qu'il doit, advenir. Dans une telle pensée, prétendre « comprendre » l'autre pour l'aider à se « projeter » paraît soudainement inopportun et saugrenu, ce qui est sensé et raisonnable est de chercher à l'« expliquer » pour mieux le « prédire ».

On sait que chez les praticiens et/ou chercheurs de l'accompagnement, l'idée de cheminement propre à chacun est essentielle (Beauvais, 2003a). Il ne s'agit pas tant que l'autre atteigne son but mais qu'il l'atteigne à sa façon et cette façon ne peut être que singulière, elle ne peut se prédire, elle s'invente au fur et à mesure, elle prend forme en se formant.

Un sujet autonome

Bien sûr, aujourd'hui plus personne n'oserait se revendiquer d'un déterminisme tel que nous venons trivialement de le dépeindre et ceux qui consentent encore que le milieu dans lequel évolue l'individu le « détermine » s'empressent aussitôt de préciser que c'est justement dans ce milieu qu'il peut agir et user de son libre arbitre⁵¹. Aussi la question du « libre arbitre », de la liberté, de l'autonomie⁵², se retrouve-t-elle au cœur des préoccupations de quiconque prétend agir avec/auprès/sur autrui.

Être autonome, c'est déterminer soi-même la loi à laquelle on se soumet. Tout système vivant est autonome, ce qui signifie qu'il est capable de s'autoproduire, les processus et les produits se spécifiant mutuellement. Il ne rejette pas le désordre, bien au contraire il en fait un « facteur d'organisation » (Atlan, 1979, p. 41) et c'est en l'intégrant qu'il se complexifie.

⁵¹ Par ailleurs, nul ne peut ignorer aujourd'hui l'importance de la question de l'individualisation et/ou de l'individuation dans les sociologies de la modernité (Martuccelli, 2002).

⁵² Et on sait à quel point la réflexion philosophique est féconde sur ce sujet.

Ce n'est plus le milieu qui détermine l'individu mais l'individu qui s'auto-organise, s'auto-produit, s'auto-finalise, en actualisant son milieu et en élucidant son environnement (Lerbet, 1995, p. 55). Accompagner revient alors à penser, à inventer, des conditions susceptibles de favoriser chez l'autre cette actualisation et cette élucidation. On sait avec Dupuy (1982, p. 182) que tout système autonome est « partiellement obscur à lui-même ». Mais c'est justement de cette obscurité que peut jaillir le nouveau.

En optant pour le paradigme du constructivisme on opte pour une conception de l'homme en tant que sujet autonome, responsable et projectif, et en tant que praticien-chercheur de l'accompagnement il nous semble difficile d'appréhender autrement cet « autre » que l'on prétend accompagner. Ainsi et selon nous, adopter une conception de l'homme en tant que sujet autonome, responsable et projectif pourrait être retenu comme postulat paradigmatique de l'accompagnement.

Des principes éthiques

Le praticien de l'accompagnement qui partage ce postulat paradigmatique partagera également, et toujours selon nous, des principes éthiques directement actionnables dans ses pratiques d'accompagnements singuliers. Mais avant d'évoquer ces principes, et l'autonomie de l'individu incluant nécessairement « la faculté d'être responsable » (Jonas, 1990, p. 211), il nous semble opportun de nous arrêter quelques instants sur le concept de responsabilité.

Le principe de responsabilité

Que signifie être responsable ? Soulignons en premier lieu, avec Ricœur (1995, p. 57), un des problèmes liés au concept juridique de responsabilité. Dans le droit civil, « la responsabilité consiste dans l'obligation de réparer les dommages ». Si l'on s'en tient à cette formule, la « faute » étant réparée, on peut alors penser que l'on est quitte. Ainsi, et paradoxalement, assumer sa responsabilité revient à la faire disparaître. Mais la responsabilité ne peut se limiter à cela et elle n'est d'ailleurs pas forcément associée à la faute, de même qu'elle n'est d'ailleurs pas forcément associée au « bien », à la vertu. Nous pouvons agir de façon tout à fait responsable en poursuivant des fins ignobles (Neuberg, 2000, p. 301).

Au-delà d'une responsabilité « civile » et « pénale », il est une responsabilité morale, pas toujours sanctionnée par la loi, responsabilité qui peut comprendre beaucoup plus que les effets produits par notre action ou par celle d'une personne dont nous avons la charge. Il s'agit de notre responsabilité au regard

de l'humanité, responsabilité qui s'étend alors dans l'espace et dans le temps, responsabilité « incessible » (Lévinas, 1982, p. 97) qui concerne tout être humain conscient de son humanité et désireux d'en être digne.

On parlera alors davantage de conscience, de sentiment de responsabilité⁵³. Ainsi, dès lors que l'on considère l'homme en tant que sujet et dès lors que l'on a conscience du « lien dialectique » qui existe « entre ipséité et altérité » (Ricœur, 1990, p. 367) il ne peut être envisagé de penser la relation intersubjective autrement que comme une relation éthique dans laquelle l'un est responsable de l'autre et ce, sans en « attendre la réciproque » (Lévinas, 1982, p. 95)⁵⁴.

Dans le cas de l'accompagnement, nous nous situons bien dans une relation intersubjective, dans laquelle certes, l'un et l'autre, en tant que sujets autonomes et responsables ont des devoirs envers eux-mêmes et envers autrui, mais dans cette relation institutionnalisée la responsabilité de l'accompagnant et de l'accompagné se situe à différents niveaux. Accompagner l'autre vers son propre développement, c'est l'accompagner vers davantage d'autonomie et donc davantage de responsabilité. Si la personne accompagnée est responsable des choix et des actes qu'elle pose et/ou ne pose pas dans le but de réussir son projet, celle qui l'accompagne est responsable des choix et des actes qu'elle pose, et/ou ne pose pas, en vue d'aider l'autre à choisir et à agir pour la réussite de son projet. Et notamment, en tant qu'acteur institutionnel, des conditions qu'elle met en œuvre pour susciter et favoriser chez l'autre plus d'autonomisation et plus de responsabilisation. Mais la responsabilité de la personne accompagnée peut, elle aussi, s'étendre et comprendre l'usage qu'elle choisit de faire du cadre d'accompagnement qui lui est proposé⁵⁵. Elle ne peut faire « bon usage » de ce cadre que dans la mesure où elle l'a suffisamment et pertinemment appréhendé. Et là encore, la responsabilité en incombe à l'accompagnant. C'est à lui qu'il revient de créer les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation et la compréhension du cadre d'accompagnement dans lequel, avec lequel et sur lequel il peut penser et agir son projet.

« Je suis responsable même de la responsabilité d'autrui », écrit Lévinas (1982, p. 96). Si en tant qu'homme la formule peut, pour certains, paraître extrême, en tant qu'accompagnant, nous ne pourrions que la reprendre à notre

⁵³ Ou encore et pour reprendre la doctrine éthique kantienne, des « devoirs envers soi-même » et « envers les autres » (Kant, 1994, pp. 263-349).

⁵⁴ La réciproque étant l'affaire de l'autre (Lévinas, 1982, p. 95).

⁵⁵ Ce qui est le cas notamment dans l'accompagnement des étudiants de l'IUP des Métiers de la Formation. Si le cadre de l'accompagnement est défini par l'institution, sa nature même permet à l'étudiant d'en faire un usage singulier (cf. Demol, 2002).

compte. C'est précisément parce qu'accompagner requiert la conscience de l'autre en tant que sujet autonome, responsable et projectif, qu'il importe que non seulement l'accompagnant veille à restituer à l'autre sa responsabilité mais qu'au-delà, il se considère comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre. On comprend ici que restituer à l'autre sa responsabilité n'est pas synonyme de s'en décharger. Il ne s'agit pas de se défiler en refilant à l'autre « le fardeau »⁵⁶ de lui-même. Bien au contraire, en tenant l'accompagnant pour responsable de la responsabilité de l'autre, nous lui attribuons une « méta-responsabilité », par ailleurs seule garante de sa première responsabilité envers l'autre, responsabilité ontologique, responsabilité de tout être humain impliqué dans une relation intersubjective. Dans la relation institutionnalisée qui est celle de l'accompagnement, cette « méta-responsabilité » va jusqu'à inclure un « devoir d'ingérence » (Poisson, 2002, pp. 168-169). Certes, l'accompagné est libre de se projeter et de se construire comme il lui convient. Néanmoins, l'accompagnant en tant que garant d'un cadre institutionnel, a le devoir d'intervenir et de s'interposer quand celui-ci opère des choix « suicidaires ».

Cette méta-responsabilité qui inclut un devoir d'ingérence, nous en faisons notre premier principe éthique de l'accompagnement.

Le principe de retenue

Revenons sur notre première définition de l'accompagnement en tant que démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts. Il nous semble que nous restituons bien en ces quelques mots la responsabilité à l'autre, en tant que sujet autonome, du chemin qu'il se construit et du projet qu'il s'invente. Dans cette acception l'accompagnant n'a ni un rôle d'expert, ni un rôle de guide, ni un rôle de conseiller. Il n'est pas là pour dire ce qu'il sait, même si ce qu'il sait contribue à le légitimer. Il n'est pas là pour dire ce qu'il faut faire ni comment il faut le faire, même si c'est parce qu'il a ce « regard préalable (...) dans ce qui a encore à être et à se produire » (Liiceanu, 1994, p. 185) qu'il peut aider l'autre à se construire.

Pour porter ce regard unique sur l'autre en devenir et en retour se faire simple miroir lui permettant de se deviner, de s'inventer et de se projeter, il convient de se placer à une juste distance. Cette même distance, qui dans toute relation que l'on veut de « confiance » permet de se « comprendre » sans toutefois se « confondre ». Quand nous parlons de « juste-distance », il ne s'agit

⁵⁶ Nous faisons ici allusion aux réflexions particulièrement judicieuses de Philippe Corcuff dans son ouvrage : *La société de verre. Pour une éthique de la fragilité* (2002).

pas de distance vraie ou exacte, mais de distance « a-justée », c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel, du chemin qui se construit et du projet qui se dessine.

Dans la situation qui lie accompagnant et accompagné, le projet de l'un concerne la « prise » en projet de l'autre. Prétendre aider l'autre à « se prendre en projet » (Liiceanu, 1994, p. 41), à se décider, à s'inventer, est un projet des plus ambitieux mais aussi des plus prétentieux qui soit. Et si notre conscience nous invite à ne pas céder à la tentation de toute puissance, tentation à laquelle nous pourrions si aisément succomber dans ce projet « démiurgique », elle nous invitera alors à nous réserver, à nous abstenir, à nous contenir, à nous « retenir ». « L'homme gentil se retient » écrit Michel Serres (1991, p. 184) et ce que l'homme gentil cherche à éviter avant toute chose, c'est de faire du mal. Se retenir c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer, et pour que peu à peu, l'autre construise son chemin, invente son œuvre. Si accompagner implique la conscience de l'autonomie et de la responsabilité d'autrui, accompagner exige alors aussi la conscience que l'œuvre de l'autre ne peut naître que « dans un creux retenu » (*ibid.*). C'est à l'accompagnant qu'il revient de veiller à ce « creux », de toujours laisser une place à l'inattendu, à l'imprévisible, pour qu'enfin puisse naître du nouveau.

Nous proposons alors le principe de retenue comme second principe éthique de l'accompagnement.

Le principe du doute

Mais pour me retenir, j'ai besoin d'autre chose. Quand les savoirs sont là, quand les gestes se font sûrs, l'assurance professionnelle, et avec elle les habitudes, s'installe. Cette assurance contribue à fonder la confiance entre celui qui accompagne et celui qui se fait accompagner. Elle est nécessaire dans cette relation où se joue le « destin » (toujours au sens de Liiceanu, 1994) de l'autre et où il va être question de se décider, c'est-à-dire de prendre des risques et d'en assumer la responsabilité. On sait que la confiance est un postulat indispensable dans toute relation d'aide⁵⁷. Toutefois, une assurance excessive, une confiance absolue en soi, ne peuvent être propices à l'émergence du nouveau. Toute décision est prise de risques et toute prise de risques fait peur. L'invention ne naît pas sur fond de certitudes et d'habitudes, l'invention naît au contraire sur

⁵⁷ Relation d'aide, au sens rogérien. Pour nous, toute relation qui vise le développement, l'apprentissage, la complexification d'une personne peut être comprise comme relation d'aide.

fond d'hésitations, de craintes, de doutes.⁵⁸ Par ailleurs, si nous décidons de faire nôtres certains des postulats propres aux pensées constructivistes et complexes, et partageant une conception de l'homme comme sujet autonome, responsable et projectif - et c'est ce pour quoi nous optons - nous intégrons l'« aléatoire » et l'« incertitude » dans notre vision du monde. Nous abandonnons alors toute prétention à une rationalisation systématique du réel, nous accueillons l'incertitude et le doute, et avec Edgar Morin (1977, pp. 15-22) nous allons même jusqu'à douter de notre propre doute.

C'est dans ce 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), que notre pensée se complexifie et que l'on peut enfin (se) décider et (s')inventer⁵⁹. Et si on a le souci d'offrir à l'autre un accompagnement de qualité, c'est-à-dire pensé et agi en permanence au regard d'un projet singulier, contextualisé et se formant, il importe non seulement de « se retenir » mais aussi, et dans un même mouvement, de « douter ».

Nous faisons alors du doute, notre troisième principe éthique de l'accompagnement. Mais ce troisième principe n'est pas réservé au seul accompagnant. Si je veux aider l'autre à (se) décider et à (s')inventer je dois aussi lui apprendre à douter. Ainsi, non seulement l'accompagnant a la charge de veiller à la responsabilité de l'autre mais il lui reviendra également de veiller à ce que cet autre sache et s'autorise, lui aussi, à douter. Pour cela, il reviendra à l'accompagnant non seulement de veiller au « creux » nécessaire à la naissance de toute œuvre mais également de créer autour de l'autre suffisamment de désordre, pour qu'il hésite, abandonne ses assurances et certitudes et accueille en lui le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre « destin »⁶⁰.

En guise de conclusion

Faisant du doute un de nos principes éthiques fondamentaux, il nous semble convenable à présent de conclure cette réflexion par sa propre mise en doute(s) et en question(s).

Derrière le « gentil »⁶¹ accompagnant, celui qui prétend n'avoir d'autre intention que celle d'aider l'autre à cheminer, à se construire, à atteindre ses

⁵⁸ « La décision émerge toujours dans la pénombre du doute » (Liceanu, 1994, p. 53).

⁵⁹ « Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense... » écrit Michel Serres (1991, p. 147).

⁶⁰ Toujours au sens de Gabriel Liceanu (1994).

⁶¹ Toujours au sens de Michel Serres (1991).

buts, ne se cache-t-il pas un agent des « institutions de soi » (Ehrenberg, 2000), un promoteur de l'individualité (Martuccelli, 2002), un partisan inconditionnel de l'injonction à être soi-même et à en assumer toute la responsabilité, et dès lors un propagateur du pire des maux dont souffre notre société, à savoir « la fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 2000) ?

Certes, nous pouvons arguer pour notre défense que nos principes éthiques, à savoir le principe de responsabilité, le principe de retenue et le principe du doute, contribuent à faire de nous, malgré tout, de « gentils » accompagnants. Des accompagnants vigilants et attentifs, soucieux de ne pas engager l'autre dans une course effrénée au dépassement de soi, course qui risquerait de le conduire vers l'épuisement et la dépression. Toutefois, et quels que soient les principes éthiques que nous prétendons actionner dans nos pratiques singulières d'accompagnement, nous ne parviendrons pas à éluder le paradoxe éthique lié à toute intervention sur autrui, comme nous ne parviendrons pas à répondre, une fois pour toutes, à la question de la légitimité de notre intervention. Par ailleurs, comment légitimer nos pratiques d'accompagnement quand on sait le rôle et les responsabilités qui nous reviennent en tant qu'agent des « institutions de soi » et promoteur de l'individualité ? Toutefois, et si répondre à la question « au nom de quoi ? » s'avère, encore, pour nous, vital, nous parlerons alors, non pas de légitimité en soi mais de recherche de légitimation. Et cette recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée, pourra se traduire, entre autres, par des questionnements et des évaluations permanentes sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être.

Références

- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barel, Y. (1993). *Pourquoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien ?* In *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beauvais, M. (2003a). Accompagnement et évaluation : sens, éthique et paradoxes. *Les Cahiers d'Études du C.U.E.E.P.*, 50-51, 163-179, « Accompagnements en formation d'adultes ».
- 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 ».
- Berkeley, G. (1991). *Principes de la connaissance humaine*. Paris : Flammarion (traduit par D. Berlioz).

- Boutinet, J.P. & Pineau, G. (dir.) (2002). L'accompagnement dans tous ses états. *Éducation Permanente*, 153.
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre, Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.
- Demol, J.N., Poisson, D. & Gérard, C. (coord.) (2003). Accompagnements en formation d'adultes. *Les Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.*, 50-51.
- Demol, J.N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. In J.P. Boutinet & G. Pineau (dir.), L'accompagnement dans tous ses états. *Éducation Permanente*, 153.
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Publication de l'Université de Tunis, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Presses Universitaires de France. Présentation et traduction de Gérard Deledalle.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dupuy, J.P. (1982). *Ordres et désordres, Enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf, Champs Flammarion.
- Jünger, E. *Sens et signification*. Christian Bourgeois Éditeur.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs II, Doctrine du droit, Doctrine de la vertu*. Paris : GF Flammarion.
- Lalande, A. (1999). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (vol. I). Paris : Quadrige, Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.L. (1994). *Le constructivisme, tome 1 : des fondements*. 1995, *Le constructivisme, tome 2 : des épistémologies*. Paris : ESF Éditeur.
- Lerbet, G. (1995). *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*. Paris : Éditions Nathan.
- Lerbet-Sereni (2003). L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible. *Les Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.*, 50-51, 203-220, « Accompagnements en formation d'adultes ».
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Librairie Arthème Fayard et Radio France.
- Liuceanu, G. (1994). *De la limite, petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Éditions Gallimard.
- Misrahi, R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique ?* Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1977). *La méthode, 1, La nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Neuberg, M. (2000). *De la responsabilité*. In J.F. Dortier (coord.), *Philosophies de notre temps* (pp. 299-316). Éditions Sciences Humaines.
- Poisson, D. (2003). Ingénierie et autoformation éducative. In P. Carré, A. Moisan & D. Poisson, *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*. Paris : Éditions Esprit.
- Sartre, J.P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Éditions Gallimard.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-Instruit*. Éditions François Bourin.
- Valéry, P. (1957). *Oeuvres, Tome 1*. Bibliothèque de La Pléiade, Éditions Gallimard
- Vendryès, P. (1981). *L'autonomie du vivant*. Paris : Recherches interdisciplinaires, Maloine Éditeur.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. In Paul Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.