
DES POSTURES DE L'ACCOMPAGNATEUR À LA POSTURE DE L'ACCOMPAGNANT : PROJET, AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ

Martine Beauvais, Laboratoire TRIGONE – CUEEP – Lille 1

Difficile aujourd'hui d'ignorer l'engouement généralisé pour l'accompagnement. Il ne suffit plus d'enseigner, de former, de soigner, de conseiller... il importe en plus, voire avant tout, d'accompagner. Dans le cadre de cette communication, nous tenterons d'appréhender la question des postures dans l'accompagnement en éducation et en formation au prisme de la question du projet, de l'autonomie et de la responsabilité. Nous situant dans le paradigme du constructivisme et de la complexité, nous dévoilerons dans un premier temps notre conception d'un accompagnement autonomisant et responsabilisant en esquissant le paysage théorique, épistémologique et éthique sur fond duquel notre réflexion s'élabore. Puis nous aborderons la question de la posture de l'accompagnant et/ou des postures de l'accompagnateur en situant, dans un premier temps, l'accompagnement sur trois niveaux de complexité : le niveau micro, à savoir celui des acteurs, de l'accompagnant et de l'accompagné, le niveau meso, à savoir celui de l'organisation au sein de laquelle se joue la fonction accompagnement, le niveau macro, celui de l'institution et des valeurs sociales qu'elle véhicule.

On sait qu'accompagnement et projet sont intimement liés. Nés tous deux d'un contexte de désinstitutionnalisation¹ (F. Dubet, 2002), dans une société où l'assujettissement cède la place à la responsabilisation (D. Martuccelli, 2004), où chacun se doit de répondre à la plus épuisante des injonctions, à savoir celle d'être soi-même (Ehrenberg, 2000), projet et accompagnement semblent se partager la vedette au "hit parade" des termes à la mode. En effet, qui peut encore aujourd'hui échapper à la tyrannie du projet et de l'accompagnement. Du "projet de vie" à "l'accompagnement de fin de vie", préserver sa vie intime semble relever d'un combat quotidien. Pourtant, les effets contre-productifs des injonctions au projet et des pratiques terroristes d'accompagnement ne manquent pas d'être dénoncés². En même temps, les efforts de conceptualisation menés depuis plusieurs années autour de la notion de projet³ et plus récemment autour de celle d'accompagnement⁴ permettent d'en appréhender les possibles dérives tout en contribuant à en légitimer les usages, lorsqu'ils sont éthiquement "convenables".

Notre "projet", dans le cadre de cette communication, est bien de contribuer à en légitimer les usages, et pour ce faire nous tenterons de mieux comprendre ce que signifie accompagner, en adoptant parfois et/ou souvent une posture d'accompagnant, dans une conception d'un accompagnement autonomisant et responsabilisant. Ainsi, notre réflexion⁵ s'élaborera autour de trois grandes questions : Qu'est-ce qu'accompagner ? Que signifie accompagner l'autre dans son projet ? Que signifie avoir le projet d'accompagner l'autre dans son projet ?

¹ Le projet envahit notre quotidien dans de multiples domaines dès les années 1975-1980 suivi de près par l'accompagnement.

² Cf, entre autres, J.P. Boutinet (2002), M. Léauté (1991), D. Castra (2003).

³ Cf. J.P. Boutinet (1990 et 2004).

⁴ Cf., entre autres, "Paul, M., (2004), Guy Le Bouëdec, Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., (2001), Demol, J.N., Poisson, D., Gérard, C., (2003).

⁵ Notre réflexion prend ancrage dans notre expérience d'enseignante et d'accompagnante dans des dispositifs universitaires de formation de formateurs et d'accompagnateurs (IUP des Métiers de la Formation, et licence professionnelle GAPP - Gestion et Accompagnement des Parcours Personnels et Professionnels dans les Organisations - CUEEP – Lille 1). Nous livrerons parfois, en guise d'illustration et en notes de bas de pages, quelques extraits d'entretiens conduits auprès de quatre enseignants-chercheurs, tuteurs universitaires et accompagnateurs dans les dispositifs IUP et GAPP.

1. Qu'est-ce qu'accompagner ?

Une tendance souvent remarquée lorsque nous posons cette question à des étudiants et/ou à des professionnels de l'accompagnement, est d'y répondre par la négative. "Accompagner n'est pas faire à la place de...", "accompagner n'est pas juger", "accompagner n'est pas diriger", "accompagner n'est pas transmettre à l'autre ses propres savoirs et ses propres valeurs...". Une autre tendance est de rechercher tout ce qui de près ou de loin semble présenter des affinités avec ce qui est nommé aujourd'hui accompagnement. On placera alors l'accompagnement dans une "nébuleuse" (M. Paul, 2004) réunissant de multiples pratiques, telles que le coaching, le mentoring, le tutorat, etc. On y répond aussi parfois en déclinant ce qu'il convient de faire pour "bien" accompagner : "écouter", "se mettre en empathie", "créer une relation de confiance", etc... Mais, à moins que l'accompagnement ne soit rien de plus qu'un nouveau mot pour dire ce qui se faisait déjà sous un autre vocable : aide, facilitation, guidance, etc, cela ne nous éclaire toujours pas sur ce qu'il pourrait signifier spécifiquement, si tant est qu'il signifie quelque chose de spécifique.

Nous proposerons une définition succincte de l'accompagnement en disant qu'il s'agit d'*une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts*" (M. Beauvais, 2004, p. 101). Nous pensons qu'accompagner implique que l'on partage une certaine conception de l'Homme ; conception de l'Homme en tant que "*Sujet⁶ Autonome⁷, Responsable⁸ et Projectif⁹*".

Sujet, parce qu'appréhender l'autre en tant que Sujet revient 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.

Autonome, parce que tout être humain est autonome-dépendant (E. Morin, 2004). Autonome en ce sens qu'il définit lui-même ses propres lois, qu'il s'auto-organise, qu'il s'auto-produit et s'auto-régule (M. Beauvais, 2003, p. 93-109). Mais cette autonomie est à la fois relative et dépendante. On sait que l'être vivant acquiert son autonomie à partir du milieu extérieur sur lequel il agit (P. Vendryès, 1981, p. 25). Dans une démarche d'accompagnement, viser l'autonomisation de l'Autre, déjà autonome-dépendant comme tout système vivant, c'est viser sa complexification, c'est agir de telle sorte qu'il multiplie ses options, ses choix, dans un environnement au sein duquel et sur lequel il agit.

Responsable, parce qu'en considérant l'Autre en tant que Sujet Autonome on ne peut que le considérer également en tant qu'être humain responsable. Rappelons, avec H. Atlan (2002, p. 81) que la responsabilité est un *a priori* qui concerne tout être digne d'humanité. Avec le principe de responsabilité, la démarche d'accompagnement peut se fonder éthiquement.

Projectif enfin, parce que considérer l'autre en tant qu'être projectif, c'est adopter l'idée selon laquelle le sens du réel émerge du projet que nous avons sur ce réel, nous inscrivant ainsi dans une conception téléologique du Sujet.

Ainsi partager une conception de l'Homme en tant que Sujet Autonome, Responsable et Projectif, implique pour celui qui s'inscrit dans une démarche d'accompagnement, de créer les conditions susceptibles, de favoriser chez l'autre, son autonomisation, sa responsabilisation et la "prise en projet" (G. Liiceanu, 1994, p. 41) de lui-même par lui-même. Ces conditions peuvent se traduire, entre autres, par la conception et la construction de cadres d'accompagnement, à la fois souples et fermes, présentant un certain nombre de "points fixes", et laissant à l'autre la place, l'espace, le temps, pour se construire, pour s'inventer. Ces conditions peuvent se traduire également par l'adoption de

⁶ *Versus* Objet, prenant en compte sa dimension subjective et "*pris dans un sens opposé à celui du sujet "assujéti" ou "aliéné"*" (J.F. Berthon, 2003, p. 118).

⁷ Nous devrions dire "*Autonome-dépendant*", au sens d'E. Morin (2004).

⁸ Nous référant aux éthiques de la responsabilité contemporaines développées notamment par J.P. Sartre (1996/1997), H. Jonas (1990) et E. Lévinas (1982).

⁹ "*L'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise (...)* Le destin de l'homme est en lui-même" (J.P. Sartre, 1996, p. 51-56).

postures pertinentes et facilitantes, postures qui, nous y reviendrons, naissent dans la situation et dans l'instant de la relation accompagnant-accompagné.

Du rôle d'accompagnateur à la posture d'accompagnant

Aujourd'hui on peut dire que l'accompagnement est une pratique sociale présente dans de multiples domaines, de l'éducation à la santé en passant par l'économique, elle envahit les sphères de notre vie publique et privée.

Comme toute pratique sociale, l'accompagnement peut être appréhendé au moins à trois niveaux :

- un micro niveau, celui des acteurs (là où se fait et se vit l'accompagnement par ses acteurs : accompagnant/accompagné),
- un méso niveau, celui de l'organisation de formation, (là où se décline la fonction accompagnement),
- un macro niveau, celui de l'institution politique (là où se conçoivent et se décident les logiques d'accompagnement au regard des valeurs sociales véhiculées).

Dans ses grands traits le rôle de l'accompagnateur se définit au niveau meso. Il se définit d'ailleurs le plus souvent¹⁰ en second rôle, l'accompagnement étant un "plus-qualité" à la fonction et/ou au métier traditionnels (enseignement et accompagnement, formation et accompagnement, encadrement et accompagnement, direction et accompagnement). En revanche, les postures empruntées par cet accompagnateur au niveau micro, celui de la relation entre acteurs, ne sont ni définies *a priori*, ni prescrites par d'autres en amont et/ou en extériorité. Les postures, qui traduisent selon nous un certain rapport au monde et à l'autre, émergent de la situation d'accompagnement et dans l'instant de la relation, relation qui elle-même se construit dans un cadre organisationnel spécifique et contraignant.

Ainsi, et parce que selon nous accompagner signifie quelque chose de spécifique, proposons-nous de distinguer les termes "accompagnateur" et "accompagnant"¹¹. L'accompagnateur, dans sa fonction d'accompagnement, pouvant alors adopter plusieurs postures, celle de l'accompagnant certes, mais aussi celles du guide, du conseiller, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger, sans pour cela sortir ni du cadre d'accompagnement ni de son rôle d'accompagnateur, ni trahir ses intentions, voire ses conceptions, en terme d'accompagnement.

Cette nuance étant établie, la question "qu'est-ce qu'accompagner en formation et/ou en éducation ?" peut mériter d'autres réponses que celles précédemment citées sous la forme négative (accompagner n'est pas diriger, etc). Il devient possible de concevoir, que dans une démarche d'accompagnement, avec des intentions fortes en terme d'autonomisation, de responsabilisation et de projection de l'autre par lui-même dans un environnement, on s'autorise parfois et toujours à bon escient, c'est-à-dire en conscience, à conseiller, à guider, à diriger¹², à aider, à assister et même à s'ingérer.

Précisons à présent ce que signifie, selon nous, emprunter une posture d'accompagnant dans une démarche d'accompagnement.

¹⁰ Même si l'on voit apparaître notamment dans les domaines de l'insertion socio-professionnelle des fonctions d'accompagnement à part entière faisant d'ailleurs l'objet de recrutements spécifiques.

¹¹ Le premier terme, un peu statique, décrivant une fonction, celle d'accompagner, et le second, plus vivant, exprimant le mouvement.

¹² À la question : qu'est-ce qui te fais-dire que tu accompagnes et que tu ne fais pas autre chose ? un enseignant-chercheur interviewé, qui dans sa fonction de direction de mémoire se présente comme accompagnateur plutôt que directeur, répond : "*Je peux dire que c'est un accompagnement parce que j'impose rarement les choses*". Pour cet enseignant accompagner n'est pas imposer, mais ne l'interdit pas totalement. Ce même enseignant parlera également de "suivi", d'"encadrement", d'"enseignement", de "conseil" et précisera qu'il essaie de "cadrer". Pourtant, et au regard de notre conception de l'accompagnement (M. Beauvais, 2004, 2005) nous dirons que sa démarche présente davantage d'affinités avec une démarche d'accompagnement qu'avec une démarche de direction.

La posture d'accompagnant

La posture d'accompagnant est une posture singulière qui place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait. L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait "se retenir", "s'abstenir", pour que l'autre puisse "se prendre en projet", se décider et advenir (M. Beauvais, 2004). Mais se retenir et s'abstenir ne signifie en rien abandonner l'autre à son "destin". Le léger mais réel retrait dont il s'agit ici traduit plutôt une sorte de vigilance passive, un souci et un intérêt pour l'autre permanents.

Il va de soi que cette posture, même si elle émerge au niveau micro, ne peut être appréhendée à ce seul niveau. La posture, les postures empruntées par l'accompagnateur ne sont pas sans rapport avec le cadre institutionnel et politique au sein duquel elles se déploient et surtout sans rapport avec les projets des institutions et de leurs acteurs.

Le projet d'accompagner, et nous pourrions ajouter d'accompagner le projet de l'autre, puisqu'on ne peut concevoir d'accompagnement sans projet, et nous y reviendrons, est intimement lié aux projets de l'institution, tant dans leur nombre que dans leur qualité. Et l'on sait qu'une institution, comme une société, qui s'inscrit dans une culture du projet favorise l'inscription des individus dans cette même culture. (G. Liiceanu, 1994, p. 92).

Mais revenons à notre définition de l'accompagnement.

En disant qu'accompagner consiste à aider l'autre à "cheminer, à se construire, à atteindre ses buts", nous ne disons rien, ou du moins pas explicitement, sur le comment nous comptons aider l'autre¹³. Et certains pourraient alors imaginer que l'accompagnement peut se traduire en méthodologies "prêtes à l'emploi", présentant une succession d'opérations à réaliser d'une certaine manière et dans un ordre prescrit. Dans cette pensée, "cheminer" et "se construire" signifieraient avancer sur un chemin déjà tracé, par d'autres, et les critères de réussite de l'accompagnement seraient tout trouvés ; un accompagnement réussi étant un accompagnement qui s'est déroulé comme prévu, et dont les buts ont été parfaitement atteints, buts, définis eux aussi par avance, voire détaillés en objectifs et en sous-objectifs opérationnels.

Mais il se trouve qu'en choisissant les termes "cheminer", "se construire" et "atteindre ses buts", nous dévoilons, même implicitement, notre conception du réel, notre propre rapport au monde et à l'autre. Ainsi, en reprenant à notre compte l'idée de "chemin", nous nous référons au fameux poème d'Antonio Machado¹⁴, cher aux "adeptes" de la pensée complexe. En disant que le chemin se construit en marchant, nous affirmons que l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement, émergent¹⁵ en grande partie, de et dans l'instant de leur rencontre, se construisent chemin faisant et que l'on ne peut pas parler d'accompagnement quand chemin et projet sont entièrement déterminés par avance, en totale extériorité. Enfin, en associant l'idée de projet à celle d'accompagnement, nous affirmons, inscrivant l'accompagnement dans une perspective téléologique, qu'il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet¹⁶.

¹³ Nous ne disons rien non plus sur le pourquoi, sur nos intentions, notre projet d'accompagnateur.

¹⁴ "Marcheur, ce sont tes traces ce chemin, et rien de plus ; marcheur il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant." (Extrait du poème d'A. Machado, cité par J.L. Le Moigne, 1994).

¹⁵ "Les émergences sont des propriétés ou qualités issues de l'organisation d'élément ou constituants divers associés en un tout, inductibles à partir des qualités ou propriétés des constituants isolés, et irréductibles à ces constituants." (E. Morin, 2004, p. 234).

¹⁶ Ce qui pose la question des nombreux accompagnements "contraints" dans les domaines de l'insertion sociale et professionnelle, accompagnement des personnes dans des projets professionnels et/ou de formation, dont ils ne sont ni auteurs, ni même parfois acteurs.

2. Que signifie accompagner l'autre dans son projet ?

Même si, et avec J.P. Boutinet (2004), nous retenons dans le "projet" le "pro" de l'anticipation¹⁷, le projet qui nous intéresse ici, projet professionnel et/ou personnel qui s'ancre dans un parcours de vie d'adulte, est davantage un projet "mou"¹⁸, aux contours encore flous et qui intègre une part d'imprévu significative. S'il est visée, intention, il se réalise, se concrétise de manière toujours singulière et chemin faisant.

Précisons que nous sommes en grande partie redevable à J.P. Boutinet (1990/2002/2004) de la conception que nous avons aujourd'hui du projet. Cet auteur souligne (2004, p. 34) trois caractéristiques du projet : son "exemplarité", le projet relève de l'idéal, de l'inédit, son "opérativité", le projet concrétise l'intention, et sa "pronominalisation", le projet n'est pas anonyme, il est relié à un acteur-auteur. Il situe le projet dans "un espace polarisé autour de quatre points cardinaux" qui correspondent à "quatre formes d'émergence historique du projet" et qui, bien que paraissant antagonistes, demandent à être appréhendés dans leur complémentarité : *l'individuel et le collectif d'un côté, l'existential et le technique de l'autre*¹⁹.

Dans l'accompagnement du projet, c'est souvent autour de ces quatre points et de leur mises en tensions, qu'un effort d'élucidation mérite d'être entrepris. De même, entre le projet de l'étudiant, le projet de la personne qu'il forme et/ou accompagne, le projet de l'organisation au sein de laquelle il conduit cet accompagnement, le projet de l'institution au sein de laquelle il se forme et est accompagné, le projet de ses tuteurs universitaires et professionnels, les projets de ses pairs qu'il accompagne et qui l'accompagnent²⁰, le projet du politique en matière de formation et d'accompagnement des personnes dans leurs parcours personnels et professionnels, les projets des multiples partenaires impliqués, ... , il se crée des interactions, des tensions et des reliances d'où émergent de nouvelles formes qui contribuent à transformer, tant dans leur conception que dans leur réalisation, les projets individuels et collectifs. Ainsi, accompagner le projet de l'autre, se concevant et se réalisant au milieu d'une kyrielle d'autres projets plus ou moins "durs" ou plus ou moins "mous" exige que l'on appréhende le projet de l'autre à la fois comme projet individuel, singulier, unique, inédit mais aussi comme projet pluriel, portant parfois une dimension collective, projet se nourrissant d'autres projets individuels et/ou collectifs, qu'il reflète, qu'il traverse, qu'il transforme, et qui le reflètent, le traversent et le transforment²¹.

Accompagner le projet de l'autre exige également, et peut-être avant tout, de s'intéresser à ce qui le préoccupe. On sait en effet avec l'auteur de "l'Anthropologie du projet" (1990) que l'idée de projet est étroitement associée à celle de préoccupation²². Le terme projet, qui n'apparaît qu'au 15^{ème} siècle dans le vocabulaire latin, nous renvoie à des expressions telles que : *"Quid cogitant (ce qu'ils*

¹⁷ Dans tout projet il y a mise "en tension entre des contraires à concilier, le "pro" de l'anticipation et le "jet" de la réalisation" (J.-P. Boutinet, 2004, p. 24).

¹⁸ Nous reprenons à notre compte la distinction opérée par J.P. Boutinet (2004, p. 60) entre les projets "durs", qui "n'admettent pas d'écarts possibles entre le temps de l'anticipation et le temps de la réalisation" et les projets "mous" qui "tolèrent voire même impliquent un certain jeu d'indétermination entre les projections opérées et les réalisations qui vont s'ensuivre."

¹⁹ Ces quatre points "contribuent finalement à définir deux dimensions qui au sein de tout projet s'entrecroisent : celle qui à travers la socialité met en relation l'acteur et l'environnement social, celle qui par l'action relie le processus et le produit." (J.P. Boutinet, 2004, p. 34).

²⁰ Dans le cadre des dispositifs de formation en alternance auxquels nous faisons référence, l'accompagnement de l'étudiant se fait à plusieurs niveaux, accompagnement individuel par ses tuteurs professionnels et universitaire, accompagnement collectif par un collectif d'enseignants universitaires et professionnels, co-accompagnement entre pairs lors de séances collectives.

²¹ On retrouve cette intention d'appréhender le projet de l'autre au regard de sa contribution aux autres projets de l'institution et d'autres partenaires dans le questionnement des enseignants-chercheurs auprès de l'étudiant accompagné : "Essayer de comprendre la contribution qu'il apporte à la structure ou l'institution qui l'accueille... parce que généralement c'est pas facilement perçu. C'est tout un jeu de questions qui paraissent relativement simples."

²² "Les nombreuses acceptions du projet que nous observons dans la grande variété des dess(e)ins pourraient finalement se laisser réduire à un seul terme, celui banal mais lancinant de préoccupation." (J.P. Boutinet, 2004, p. 7).

pensent) ; *quid mente agitavi* (ce qui me préoccupe) ou encore *mihi est propositum* (mon dessein est de)" (J.P. Boutinet, 1990). Accompagner l'autre dans son projet c'est d'abord chercher à comprendre, un peu²³, ce qui le préoccupe²⁴, c'est chercher à saisir ce qui le questionne et parfois le dérange²⁵. Chercher à comprendre n'est pas chercher à tout savoir et à tout expliquer, et il ne s'agit pas de demander à l'autre de se livrer à une présentation détaillée et exhaustive d'une situation "parfaitement" élucidée et analysée²⁶.

Chercher à comprendre le projet de l'autre c'est aussi chercher à comprendre l'autre en tant que Sujet Autonome, Responsable et Projectif, (M. Beauvais, 2004, p. 106), Sujet se questionnant, se projetant, se décidant, dans un environnement singulier et dans des temporalités elles aussi singulières. Mais c'est aussi accepter que l'Autre m'échappe en partie, voire en grande partie, et que son dessein lui aussi échappe en partie, ou en grande partie, à ma compréhension. C'est, selon nous, choisir le paradigme de la compréhension à celui de l'explication²⁷, c'est abandonner le phantasme de vouloir tout expliquer du réel, voire de l'autre, de son dessein, et accepter de ne pas tout comprendre²⁸.

3. Que signifie avoir le projet d'accompagner l'autre dans son projet ?

Si accompagner l'autre dans son projet, c'est avant tout être attentif à ce qui le préoccupe et participer à la fois activement, volontairement, mais aussi passivement, presque malgré soi - par une présence-absence réelle et discrète (M. Beauvais, 2005, p. 191), par une écoute attentive et attentionnée, par un questionnement²⁹ sans cesse mis en question(s) et en doute(s), mais aussi par le simple fait d'être là, à côté, voire un peu en retrait³⁰, à une juste distance de l'autre - à l'émergence de son projet, à sa conception, à sa réalisation, alors nous pouvons dire qu'avoir le projet d'accompagner le projet de l'autre, c'est avant tout se préoccuper de ce qui préoccupe l'autre. Autrement dit, avoir le souci³¹ du souci de l'autre. Ce souci n'a rien à voir avec la peur³² de ce qui pourrait arriver de mal à l'autre, et la peur d'en assumer l'entière responsabilité, peur paralysante et enfermante qui conduirait rapidement à abandonner sa posture d'accompagnant, à décider et à agir à la place de l'autre, voire en son nom,

²³ "J'essaie de comprendre un peu la personne", propos tenus par un enseignant-chercheur en réponse à la question : comment t'y prends-tu pour accompagner ?

²⁴ "Les nombreuses acceptions du projet que nous observons dans la grande variété des dess(e)ins pourraient finalement se laisser réduire à un seul terme, celui banal mais lancinant de préoccupation." (J.P. Boutinet, 2004, p. 7).

²⁵ Cet intérêt pour la préoccupation de l'autre, nous le retrouvons dans les discours des enseignants-chercheurs chargés d'accompagner les étudiants dans l'écriture de leur mémoire Ainsi, à la question : Comment t'y prends-tu pour accompagner, l'un d'entre eux répond : "J'essaie par exemple de voir dans quel champ il est... est-ce que c'est une préoccupation autour de la motivation de l'apprenant, est-ce que c'est une préoccupation plutôt didactique... donc cerner un petit peu le champ...". Un autre répond : "J'ai des questions du style : quand tu as poussé la porte de ton organisme ou de la salle de cours, qu'est-ce qui t'a chipoté, qu'est-ce qui t'as mis en boule, qu'est-ce qui t'as étonné... en gros je débroussaille comme ça."

²⁶ Comme l'illustrent ces propos d'un enseignant-chercheur sur ce qu'il vise et fait lors du premier entretien avec l'étudiant : "comprendre ce que la personne veut bien dire, peut bien dire sur la mission et la représentation qu'elle se fait de son mémoire.... je laisse voler... des questions pour savoir où on est, ce qu'on y fait, ce qu'on veut faire".

²⁷ Choisir signifiant ici privilégier. Il ne s'agit pas d'exclure l'explication mais de l'intégrer quand elle nourrit la compréhension.

²⁸ "Même lorsqu'elle se concentre sur les phénomènes humains, si nécessaire et perspicace soit-elle, la compréhension comporte des limites et des risques d'erreur, y compris le risque d'incompréhension, puisqu'une compréhension ne peut comprendre que ce qu'elle comprend". (E. Morin, 1986, p. 149).

²⁹ Un questionnement qui n'attend pas forcément de réponses précises comme le stipule un enseignant-chercheur : "Ce sont des questions simples auxquelles j'attends pas forcément de réponses précises, et sur lesquelles on peut d'ailleurs revenir ultérieurement."

³⁰ A la question : qu'est-ce qui te fait dire que tu accompagnes ? un tuteur universitaire répond : "parce que je me sens très à côté. C'est pas moi qui mène."

³¹ Comme le précise J.P. Boutinet (2004, p. 7) le terme de préoccupation si présent dans le projet "peut renvoyer au terme allemand de Sorge (souvent traduit en français par souci)."

³² Peur que l'on peut rapprocher de l'angoisse sartrienne, angoisse, selon J.P. Sartre, que nous fuyons dans la "mauvaise foi". (J.P. Sartre, 1997, p. 108).

et tout cela au nom du "devoir d'ingérence" (D. Poisson, 2003, M. Beauvais, 2004). Bien au contraire, ce souci a affaire au sentiment de responsabilité, qui intègre la "croyance"³³ en l'autonomie et en la responsabilité de l'autre. Cette peur, telle la peur d'H. Jonas³⁴, est une peur non pas inhibante mais stimulante, qui nous invite à anticiper et à agir dans l'intention de la projection, de l'autonomisation et de la responsabilisation de l'autre par lui-même. C'est parce qu'on se préoccupe de l'autre qu'on le sollicite à se préoccuper de lui-même, parfois en créant quelques perturbations, quelques désordres autour de lui, afin qu'il se projette, qu'il fasse des choix, se décide, et agisse. Se soucier du souci de l'autre c'est contribuer à déterminer l'autre à se déterminer lui-même³⁵. Il va de soi que ceci ne peut se faire que dans un cadre institutionnel, cadre qui participe à la légitimation de l'accompagnement, cadre à la fois existant et en partie contraignant³⁶, mais aussi laissant une large place à l'indéterminé, au non-prévu, à l'imprévu pour que puisse jaillir du nouveau et du singulier.

Si l'accompagnement s'inscrit selon nous dans le paradigme du constructivisme et de la complexité, c'est non seulement parce qu'il s'inscrit dans une perspective téléologique, qu'il privilégie la compréhension à l'explication³⁷, mais c'est aussi parce qu'il réserve une place significative à l'incertitude³⁸ et au doute³⁹. Le projet naît du doute, de la mise en question(s) de nos propres certitudes et de notre propre projet de vie. C'est parce qu'il y a incertitude qu'il peut y avoir projet et détermination de soi-même par soi-même. Un monde de certitudes est un monde clos, sclérosé, un monde où plus rien ne peut se produire ni s'inventer, puisque plus rien ne peut être questionné, critiqué, transformé. Un monde de certitudes est un monde totalement fini, un monde terminé⁴⁰, qui ne laisse plus aucune place pour qu'émerge du nouveau⁴¹. Le projet d'accompagner une personne dans la conception, la construction, la réalisation de son propre projet implique, peut-être plus que pour de nombreux autres projets éducatifs et/ou de formation, de laisser une place conséquente à l'incertitude et au doute⁴². Certes, il importe en tant qu'auteur/acteur de ce type de projet d'être au clair, *a minima*, sur son dessein, ses intentions, tant vis-à-vis de soi-même que vis-à-vis de l'autre et/ou des autres personnes concernées. Il importe également, si l'on se prend en projet⁴³ d'accompagner, d'adopter parfois et/ou souvent, lorsqu'il nous semble que cela peut se révéler pertinent, une posture d'accompagnant, d'être au clair "*a minima*" sur sa propre conception du projet et de

³³ Le terme croyance renvoyant à la fois à la notion de confiance et à celle de foi.

³⁴ "La peur qui fait essentiellement partie de la responsabilité n'est pas celle qui déconseille d'agir, mais celle qui invite à agir ; cette peur que nous visons est la peur pour l'objet de notre responsabilité." (H. Jonas, 1990, p. 421).

³⁵ Et nous pourrions dire, à devenir "libre", nous référant ainsi ici à l'éthique fichtéenne, et à une conception de l'être humain en tant que sujet libre, responsable et coresponsable du devenir de l'autre et du monde : "Il faut pour que je m'éveille à la conscience qu'autrui exerce en ma direction des sollicitations communicationnelles, m'adresse des signes intentionnels pour me déterminer à me déterminer moi-même, et se manifeste comme liberté visant ma propre liberté à éveiller". (S. Audonnet, 2004, p. 727)

³⁶ Extrait d'entretien : "Je ne conçois pas qu'il y ait un développement de l'autonomie personnelle s'il n'y a pas ces exigences auxquelles la personne doit faire face". Ici, le tuteur universitaire fait référence aux normes d'écriture universitaires.

³⁷ Privilégier la compréhension, rappelons-le, non pas au détriment de l'explication, mais plutôt en l'intégrant : "La compréhension objective (de *cum-prehendere*, *appréhender ensemble*) comporte l'explication (*ex-plicare*, *sortir de l'implicite*, *déplier*). L'explication acquiert, assemble et articule données et informations objectives concernant une personne, un comportement, une situation, etc. Elle fournit les causes et déterminations nécessaires à une compréhension objective qui intègre ces données dans une appréhension globale." (E. Morin, 2004, p. 125).

³⁸ "L'incertitude est nécessaire à la décision. C'est parce qu'il y a incertitude qu'il peut y avoir doute sur chacune de mes décisions" écrit G. Liicenanu, 1994, p. 54).

³⁹ Nous référant ainsi aux concepts d'incertitude et de doute, que l'on retrouve au cœur de la pensée complexe, telle qu'elle est présentée dans l'œuvre de E. Morin. (1980/1986).

⁴⁰ Et nous pourrions écrire "un monde mort".

⁴¹ "Rien ne naît, nouveau, si quelque soleil exaspéré l'empêche". (M. Serres, 1991, p. 183).

⁴² Doute dont nous faisons un des principes éthiques de l'accompagnement. (M. Beauvais, 2004, p. 109).

⁴³ "L'homme est un être indéfini qui se détermine librement au gré d'un non-enracinement permanent.... Décider, délimiter, instituer de nouveaux contours, c'est se prendre en projet comme on se prend en charge" (G. Liiceanu, 1994, p. 41).

l'accompagnement, et de s'interroger sur leur association afin d'élucider, au mieux, quelques-uns des paradoxes qu'ils soulèvent déjà isolément⁴⁴ et que leur "mariage" renforce et/ou fait naître.

Accompagnement et projet : une union paradoxale

On le sait, toute intervention sur une autre personne visant son éducation, sa formation, son développement, sa complexification, soulève un problème d'ordre éthique (M. Fabre, 1994, p. 246). Au nom de quoi intervenir ? Quid de la liberté, du libre arbitre de l'autre ? Cette question éthique est probablement encore plus présente quand l'intervention vise explicitement l'autonomisation, la responsabilisation, la projection de l'autre⁴⁵, et semble tourner littéralement en paradoxe éthique dès lors que l'on défend une conception de cet Autre, comme Sujet Autonome, Responsable et Projectif. Si l'autre est réellement "tout cela" le projet de l'accompagner n'est-il pas le plus absurde des projets qu'un homme ait pu avoir sur un autre homme ? Absurde, peut-être pas... mais paradoxal, certainement. Voyons ensemble ce que cela peut changer.

Le paradoxe est encore trop souvent appréhendé comme (et/ou confondu avec) une contradiction, une énigme, qu'il s'agit de résoudre. À titre d'exemple, la question du temps de et dans l'accompagnement soulève un paradoxe. D'un côté on prétend que c'est l'accompagné qui construit son propre chemin, décide vers où il veut aller, choisit comme il veut y aller et surtout à son propre rythme et de l'autre, on affirme que tout accompagnement institutionnalisé, à un début et une fin, et que cela contribue par ailleurs à en fonder la légitimité. Envisager d'accompagner l'autre à perpétuité, c'est aller à l'encontre de la visée de tout accompagnement, à savoir l'autonomisation, la responsabilisation, de l'accompagné.

Devant ce type de paradoxe, on cherche alors des solutions permettant, si ce n'est de le solutionner, de s'en débarrasser. Solutions difficile à trouver dès lors que l'on reste à ce niveau de compréhension et que l'on considère qu'il y a contradictions, donc non-sens. En revanche, et pour peu que l'on cesse d'appréhender le paradoxe comme un problème à résoudre, et que l'on s'aventure au delà du non-sens immédiatement perçu, il se montrera, dans ses tensions et apparentes contradictions, révélateur de sens⁴⁶. "*Être paradoxal*", écrit O. Abiteboul (1998, p. 222), "*c'est être soi tout en existant en fonction de l'autre, c'est être soi dans l'autre*". Ainsi, nous pensons qu'un des processus majeurs à prendre en compte dans tout projet d'accompagnement, est justement celui des temporalités et qu'il relève de la responsabilité de l'accompagnant de veiller à l'élucidation et à la co-élucidation des multiples temporalités liées aux personnes, aux cadres organisationnels et politiques et aux projets des uns et des autres⁴⁷.

Nous allons voir qu'en abordant la question du "projet d'accompagnement du projet de l'autre" sous l'angle de la paradoxalité, nous pouvons accéder à un autre niveau de compréhension nous permettant de dépasser les "simples" contradictions et de complexifier notre lecture du réel. Ainsi, pour accéder au sens masqué par un paradoxe, il convient au delà de ce qui nous semble contradictoire, d'imaginer un autre niveau englobant les précédents niveaux, eux-mêmes enchevêtrés, et nous en facilitant l'intelligence. Si l'on place le projet de l'accompagné à un premier niveau et celui de l'accompagnant à un second et/ou inversement, l'un et l'autre s'enchevêtrant, semblant parfois se confondre, et que l'on fonde l'accompagnement sur une conception de l'Homme en tant que Sujet Autonome, Responsable et Projectif, ce qui *a priori* pouvait nous sembler contradictoire, on comprend alors que ces niveaux pourtant hiérarchisés⁴⁸, se spécifient mutuellement et qu'en se spécifiant ils contribuent à se légitimer.

⁴⁴ Tels qu'Accompagner l'autonomie, accompagner la réalisation de soi ou de devoir répondre à l'injonction de se mettre en projet.

⁴⁵ Et que cet Autre est un Adulte.

⁴⁶ "*Le paradoxe ne constitue pas une résolution mais une révélation*" (O. Abiteboul, 1998, p. 222). Voir également sur la question du sens et du paradoxe Y. Barel, 1993, p. 197-208.

⁴⁷ Les deux autres processus majeurs et relevant eux aussi de la responsabilité de l'accompagnant étant la co-élucidation et la co-construction du cadre de l'accompagnement ainsi que la prise en projet de l'accompagné, la propre prise en projet de l'accompagnant et leur conscientisation.

⁴⁸ Citons D. Hofstadter, 2000, p. 778 : "*Un enchevêtrement tout simple, comme l'action en retour n'entraîne pas de distinctions de niveaux présumées. Vous en avez un exemple banal quand, en vous douchant, vous vous lavez le bras droit avec le gauche, et vice versa.*". {XE "Hofstadter"}

Ainsi, le troisième niveau englobant les précédents et nous permettant de les lire sous l'angle de la complexité est un niveau qui est de l'ordre de la conception. Il s'agit de penser le projet de l'accompagné et le projet de l'accompagnant au prisme des trois principes de la complexité formulés par E. Morin (1990, p. 98-102), c'est-à-dire, dans un rapport dialogique, à la fois dans leurs antagonismes (autonomie/hétéronomie), mais aussi dans leurs complémentarités, en tant que processus récursifs, le projet de l'accompagnant spécifiant, voire constituant, le projet de l'accompagné spécifiant, voire constituant, lui-même celui de l'accompagnant, et dans l'idée hologrammatique qui se traduit non seulement par "*la partie est dans le tout*", le projet de l'accompagné est dans le projet d'accompagnement du projet de l'accompagné, mais aussi par "*le tout est dans la partie*", le projet d'accompagnement du projet de l'accompagné est dans le projet de l'accompagné.

Mais revenons sur notre conception de l'Homme, conception qui selon nous contribue non seulement à fonder épistémologiquement, conceptuellement et éthiquement, l'accompagnement et notamment le projet d'accompagnement du projet de l'Autre, mais aussi qui nous permet d'élucider le paradoxe inhérent au projet d'accompagnement et d'accéder au sens.

Ainsi, nous soutenons l'idée selon laquelle, partager une conception de Soi et de l'Autre en tant que Sujet Autonome, Responsable et Projectif contribue à légitimer le projet d'accompagnement du projet de l'autre. En affinité avec la philosophie de J.G. Fichte et notamment son principe d'"*intersubjectivité constitutive*"⁴⁹ nous sommes tentés de dire qu'une des spécificités de l'accompagnement est qu'accompagné et accompagnant se constituent en tant que tels dans et par la relation d'accompagnement. Pour J.G. Fichte (1998), j'advies en tant qu'Homme dans la relation à l'autre. Nous disons après lui, j'advies en tant qu'accompagnant et/ou accompagné également dans la relation à l'autre. Si celui qui accompagne aide l'Autre à se prendre en projet et à se déterminer lui-même en tant qu'être Autonome, Responsable et Projectif, celui qui est accompagné confirme lui aussi l'Autre, l'accompagnant, en tant qu'être Autonome, Responsable et Projectif. Le sens du projet d'accompagnement du projet de l'autre émerge dans la relation à l'autre, là où deux subjectivités se co-auto-déterminent en tant qu'êtres libres. L'autonomie, nous dit E. Morin (2004, p. 233), est "*autonomie-dépendante*"⁵⁰. Prétendre viser l'autonomisation de l'autre dans cette conception n'a rien d'absurde, pas plus que de prétendre viser sa responsabilisation et sa projection de lui-même par lui-même.

En guise de conclusion

Un être libre est un être responsable⁵¹ et/ou un être responsable est un être libre⁵². Si projet et accompagnement partagent un même destin, par leur contexte social d'origine, par l'engouement qu'ils suscitent mais aussi par les multiples injonctions paradoxales qui gravitent autour d'eux, ils ont aussi en commun, et ce pour peu qu'un souci de légitimité nous anime, de nous entraîner dans une quête de sens dont les horizons sont d'ordre épistémologique, conceptuel et éthique. Dans une société de l'Individu, où chacun se doit d'inventer, de construire et d'assumer seul son destin, celui qui

⁴⁹ "Pas de Toi, pas de Moi", nous rapprochant ainsi de la philosophie de J.G. Fichte pour qui "*on ne devient homme que parmi les hommes*" (J.G. Fichte, 1998, p. 54). Seule la relation à l'autre permet à l'Humain de le devenir et l'éducation est conçue comme "*détermination à l'auto-détermination*" (Ibid., p. 55). La relation éducative est une relation de réciprocité puisque c'est en éduquant l'autre à devenir lui-même que l'on confirme sa propre Humanité.

⁵⁰ "*En grec, l'autonomie est le fait de suivre sa propre loi. L'autonomie du vivant émerge de son activité d'auto-production et d'auto-organisation. L'être vivant, dont l'auto-organisation effectue un travail ininterrompu, doit se nourrir en énergie, matière et information extérieures pour se régénérer en permanence. Son autonomie est donc dépendante et son auto-organisation est une auto-éco-organisation.*" (E. Morin, 2004, p. 233).

⁵¹ Dans une conception sartrienne, c'est parce que je suis libre que je suis responsable (J.P. Sartre, 1997).

⁵² Avec E. Lévinas, le Sujet ne peut advenir que dans la relation et dans la responsabilité envers autrui : "*Je suis moi dans la seule mesure où je suis responsable*" (E. Lévinas, 1982, p. 87).

a pour "métier"⁵³ de participer à la réalisation de l'autre par lui-même doit, *a minima*, s'engager dans une démarche réflexive et critique, "qu'est-ce que ça vaut ? et au nom de quoi ?".

Si répondre à la question "qu'est-ce qu'accompagner" exige que l'on précise le champ social dans lequel on accompagne, répondre aux questions "que signifie accompagner ?" et "que signifie avoir le projet d'accompagner le projet de l'autre ?" exige que l'on interroge ses pratiques, ses postures et ses conceptions au regard de référents épistémologiques, conceptuels et éthiques. C'est en conscientisant notre conception et notre rapport au monde et à l'autre que l'on échappera, peut-être un peu, aux dérives totalitaires auxquelles les cultures de projet et d'accompagnement donnent prises. La question du libre arbitre et de la responsabilité du Sujet, ne relèvent pas que de la seule métaphysique, elle concerne, selon nous, tout praticien soucieux de la valeur de ce qu'il fait et de ce qu'il produit.

Références bibliographiques

- Abiteboul, O., (1998), *Le paradoxe apprivoisé*, Paris, Flammarion.
- Audonnet, S., (2004), Fichte Johann Gottlieb, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie moral, Tome 1*, Direction, Canto-Sperber, M., Paris, Presses Universitaires de France.
- Barel, Y., (1993), *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Éditions du Seuil.
- Beauvais, M., (2003), « *Savoirs-enseignés* », *Question(s) de légitimité(s)*, Paris, L'Harmattan.
- Beauvais, M., (2004-6), Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement, in *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Savoirs, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes, Paris, L'Harmattan.
- Beauvais, (2005), Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité, in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Coord. Clénet, J., Poisson, D., Paris, L'Harmattan.
- Berthon, J.F., (2003), Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovation de l'académie de Lille, Une forme privilégiée de la formation professionnalisante des enseignants, in *Accompagnements en formation d'adultes*, coord. Demol, J.N., Poisson, D., Gérard, C., Lille, Les Cahiers d'Études du CUEEP.
- Boutinet, (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.P., (2002), Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education Permanente, n° 153.
- Boutinet, (2004), *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Castra, D., (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Presses Universitaires de France.
- Demol, J.N., Poisson, D., Gérard, C., (2003), *Accompagnements en Formation d'Adultes*, Les Cahiers d'Études du CUEEP.
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dupuy, J.P., (1982), *Ordres et désordre, Enquête sur un nouveau paradigme*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ehrenberg, A, (2000), *La fatigue d'être soi, Dépression et société*, éditions Odile Jacob, Paris.
- Fabre, M., (1994), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Fichte, J.G., (1998), *Fondement du droit naturel selon la doctrine de la science*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁵³ Si l'accompagnement ne peut être considéré comme un métier, les fonctions accompagnements nous permettent en revanche de repérer un certain nombre de "métiers émergents", notamment dans les domaines de l'insertion professionnelle et de la formation.

- Hofstadter, D., (2000), *Gödel Escher Bach, Les brins d'une guirlande éternelle*, Paris, Dunod.
- Jonas, H., (1990), *Le principe responsabilité*, Paris, Champs Flammarion.
- Léauté, M., (1991), Le terrorisme du projet, in *Bilan et orientation (II)*, Éducation Permanente, n° 109-110.
- Le Bouède, G., Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., (2001), *L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?*, Defi-Formation – L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L., (1994), *Le constructivisme, Tome 1 : des fondements*, Paris, ESF Éditeur.
- Le Moigne, J.L., (1995), *Le constructivisme, Tome 2 : des épistémologies*, Paris, ESF Éditeur.
- Liiceanu, G., (1994), *De la limite, Petit traité à l'usage des orgueilleux*, Paris, Éditions Michalon.
- Lerbet, G., (1998), *L'autonomie masquée*, Paris, L'Harmattan.
- Lévinas, E., (1987), *Hors sujet*, Fata Morgana.
- Martuccelli, D., (2004), *Figures de la domination*, Revue Française de Sociologie, 45-3, 469-497.
- Morin, E., (1980), *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Éditions du seuil.
- Morin, E., (1986), *La méthode, 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Éditions du Seuil.
- Morin, E., (1991), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Morin, E., (2004), *La méthode 6. L'éthique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Paul, M., (2004), *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Poisson, D., (2003), Ingénierie et autoformation éducative, In *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Dir. : P. Carré, A. Moisan et D. Poisson, Paris, Presses Universitaires de France.
- Sartre, J.P., (1996), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard.
- Sartre, J.P., (1997), Choix, liberté et responsabilité, in *La responsabilité, questions philosophiques*, Direction, Neuberger, M., Paris, Presses Universitaires de France.
- Serres, M., (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard.
- Varela, F.J., (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Éditions du Seuil.
- Vendryès, P., (1981), *L'autonomie du vivant*, Paris : Recherches interdisciplinaires, Maloine Éditeur.

Martine Beauvais, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation
Laboratoire TRIGONE – CUEEP – Lille 1