

# Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière

**Martine Beauvais**, Maître de conférences

---

Université Lille 1

## Résumé

La posture du chercheur-accompagnateur est une posture plurielle et singulière. Elle repose sur une conception de la recherche et de l'accompagnement qu'il convient de donner à voir et pose, en filigrane, des questions d'ordre éthique et épistémologique, qui nous invite à re-penser le "convenable".

## Mots clés

AUTONOMIE, COMPRÉHENSION, DOUTE, POSTURE, RETENUE

## Introduction

"Chercheur-accompagnateur", une posture plurielle et singulière, la nôtre, pensée et agie dans un contexte d'Action et de Recherche, où il s'agit, pour un groupe de chercheurs, praticiens de l'alternance et de l'accompagnement en formation, d'accompagner la qualité de l'alternance, de ses pratiques, de ses conceptions, dans la Région Nord – Pas de Calais. S'il nous paraît aujourd'hui nécessaire d'entreprendre un effort de conscientisation, de compréhension de ce que peut signifier adopter, construire, entrer dans une telle démarche et "inventer" une telle posture, à savoir celle de "chercheur-accompagnateur", c'est autant pour tendre à élucider quelques-unes des multiples tensions qu'elle comprend, et/ou qu'elle génère, et à saisir ce qu'elle est susceptible de produire, que pour dévoiler - et d'abord *se* dévoiler - en filigrane, le paysage épistémologique et éthique sur fond duquel elle pourrait bien se dessiner et se légitimer. Cette contribution nous permettra ainsi de poser quelques-unes des prémisses susceptibles de contribuer à une modélisation de la démarche de recherche-accompagnement. Cette démarche se construisant et se concevant chemin faisant, nous focaliserons ici sur la question de la (des) posture(s) du chercheur-accompagnateur.

Si nous parlons de recherche-accompagnement et non de recherche-action, ce n'est pas que nous ayons l'intention (la prétention !) de proposer une nouvelle démarche à toutes fins d'ajouter notre propre "étiquette" à la liste déjà longue des méthodologies qualitatives. C'est plutôt parce qu'il nous semble que

l'on peut relever quelques sensibles distinctions, ou plus précisément quelques points de discussion, entre la "recherche-action" dans laquelle nous nous repérons globalement et notre manière, plus singulière, de rechercher tout en accompagnant et/ou d'accompagner tout en recherchant. Donnons à voir quelques-uns de ces points.

Dans la recherche-action, le chercheur considère l'autre comme sujet-acteur, et parfois même sujet-acteur et co-chercheur (A. Mucchielli, 1996, p.193-194). Dans ce que nous nommons la recherche-accompagnement, l'Autre, aux côtés duquel nous agissons, "contre" lequel nous agissons - "contre", dans sa double acception d'être tout prêt de lui tout en étant en rupture avec lui (C. Gérard, 2006, 115-116) -, nous le considérons en tant que sujet-acteur et co-chercheur. Que peut signifier et impliquer cette façon de considérer l'Autre ?

Comme dans la recherche-action, il s'agit d'une recherche impliquée au sens où le chercheur-accompagnateur n'ignore pas qu'il influe sur ce, et ceux, qu'il tente de comprendre et d'accompagner. Il s'agit également d'une recherche engagée, non pas au sens où le chercheur fait de l'action de l'autre, de la "cause" de l'autre, sa propre action et sa propre cause, mais au sens où l'autonomie de l'autre devient sa préoccupation première. Il s'agit d'une Recherche-Accompagnement à visée autonomisante. Comment susciter et favoriser cette autonomisation de l'autre et ce, tant au niveau des processus mis en œuvre dans la conception du projet de l'autre, que dans sa construction, sa conduite et son évaluation ?

On comprend déjà que la posture du chercheur-accompagnateur se doit d'être pensée et agie avec le souci permanent de laisser la place, sa place, à l'autre. Mais comment savoir qu'il peut prendre sa place ? Et quels effets ce souci permanent de l'autre peut-il induire ?

Nous reviendrons sur ces questions, mais au préalable, et afin d'ancrer nos propos, quelques mots sur notre intervention en tant que "chercheur-accompagnateur" dans un contexte régional.

### **Une expérience de recherche-accompagnement**

Cette intervention s'inscrit dans un programme Etat - région de développement de la qualité de l'alternance comprenant trois phases successives. Il s'agit ici de la troisième phase, à savoir l'accompagnement des instances politiques (2004-2006, niveau macro). Les phases précédentes concernaient les acteurs (1998-2000, niveau micro) et les institutions (2000-2003, niveau méso). Elles ont permis pour la première, de mettre en évidence des clés qualitatives de l'alternance et pour la seconde, de proposer un modèle d'accompagnement des organisations de formation conduisant l'alternance<sup>1</sup>. Dans cette troisième phase,

notre intervention consistait globalement à accompagner des instances politiques dans leur projet de développement de la qualité de l'alternance. Quatre sites régionaux étaient concernés, accompagnés chacun par un binôme de chercheurs. Précisons également que ce programme mobilise un petit groupe de chercheurs dans le cadre du Laboratoire TRIGONE, Lille 1, axe : "conception des systèmes de formation et de l'alternance", animé par Jean Clénet et Daniel Poisson.

Notre intention, en tant qu'accompagnateur d'une de ces instances politiques, était de les "aider" à réaliser leur projet, à savoir "modéliser et valoriser leurs stratégies politiques en matière d'alternance"<sup>2</sup> en agissant sur leurs conceptions. La "modélisation" étant vue comme un processus et un outil leur permettant à la fois de s'approprier collectivement le projet qualité, de se distancier du niveau opérationnel et surtout de repenser leur conception de la qualité. La "valorisation" répondant davantage à une volonté politique de donner valeur et/ou de révéler la (les) valeur(s) des choix politiques opérés en matière de développement de la qualité de l'alternance ; choix politiques traduits par de multiples actions de terrain en faveur des différents acteurs de l'alternance et au bénéfice de l'alternant. Notre projet, en tant que groupe de recherche sur la qualité de l'alternance, est d'appréhender et de comprendre les conceptions des instances politiques et les logiques de gouvernances mises-en-œuvre, toujours en matière de développement de la qualité de l'alternance, et de modéliser notre propre recherche-accompagnement. Notre projet en tant que chercheur, préoccupé par la notion et/ou le pré-concept d'accompagnement, est de comprendre ce qui, dans notre démarche et plus précisément notre (nos) posture(s) de "chercheur-accompagnateur", est susceptible de contribuer ou non à favoriser la propre "prise en projet" (G. Liiceanu, 1994, p. 41) de l'autre, au regard de ses propres singularités contextuelles et temporelles. C'est autour de ce second projet que porteront nos présents propos.

Nous pouvons dire aujourd'hui que trois "temps forts" et/ou processus (nous n'avons toujours pas, à ce jour, trouvé la "bonne" terminologie...) ont marqué cette intervention :

### ***La compréhension***

Dans un premier temps il s'agissait de recueillir des éléments d'informations nécessaires à notre compréhension de l'institution accompagnée et de son projet en matière de qualité de l'alternance. Il s'agissait également de veiller à ce que nous-mêmes, en tant que Chercheur-Accompagnateur, donnions à saisir *a minima* des éléments d'informations permettant à l'institution accompagnée de nous comprendre, de nous situer en tant que chercheur-accompagnateur, et d'appréhender notre projet dans le programme de développement régional de la

qualité de l'alternance. Dans cette première phase, où il importait pour les deux parties de comprendre et de se comprendre, la difficulté essentielle (ou devrions nous dire, celle à laquelle nous avons été le plus sensible au regard de notre propre projet), résidait dans la lisibilité des postures.

Comment l'autre nous appréhendait-il et nous abordait-il ? En tant que chercheur ? consultant ? expert, accompagnateur ? journaliste ? etc. Et nous, comment appréhendions-nous et abordions-nous l'autre ? En tant que client ? commanditaire ? personne accompagnée ? décideur ? objet de recherche ? concepteur ? etc. En bref, qu'étions-nous en "droit" d'attendre l'un de l'autre ? Qu'étions-nous censés faire ensemble, produire ensemble, et jusqu'où ?

### ***L'agir***

Le projet de l'institution se traduisant par des stratégies et des logiques d'action, il s'est agi d'accompagner leur cohérence tout en "résistant" aux tentations et aux demandes pressantes de "dire et de faire à la place de...". C'est ainsi que nous avons participé à deux réunions de travail avec les principaux acteurs concernés par le projet qualité de l'alternance de l'institution et avons été mis à contribution en conduisant, à leur demande, des entretiens non-directifs auprès d'acteurs de l'alternance (apprenti, formateur, maître d'apprentissage, etc.) repérés par eux-mêmes et ce dans le cadre de la réalisation d'un outil de communication sur le projet qualité. Entretiens que nous avons fait le choix de seulement retranscrire et retransmettre tels quels, sans aucun travail d'analyse aux responsables du projet.

### ***La retenue***

La visée de notre recherche-accompagnement étant la "prise en projet" et l'autonomisation de l'autre dans la conception et la réalisation de son projet de modélisation et de valorisation (au sens de donner valeur) de ses stratégies en matière d'alternance, il s'agissait pour nous de savoir nous "retenir", au sens de M. Serres (1991). Mais pour ce faire, il convenait de choisir et de saisir le(s) moment(s), pour "se réserver", pour s'abstraire (au sens de s'écarter) jusqu'à "se retirer", et ce, au moment même où l'autre attendait de nous que nous adoptions la posture de l'expert ou du consultant, de celui qui sait ce qui est bon de faire et comment le faire, au risque même de semer le doute sur notre propre légitimité. En effet, entrer dans une démarche de recherche-accompagnement autonomisant, c'est accepter de se retrouver confronté, également en permanence, au risque de crises, de ruptures, risque quasiment occulté dans toute autre posture de consultant ou d'expert. Rappelons qu'ici, l'attendu n'est pas de produire un service prescrit mais d'agir sur les conceptions, par une élucidation, un questionnement et une co-construction d'un cadre considéré.

Aussi, l'autonomisation se fait-elle préoccupation première du chercheur-accompagnateur

Nous reviendrons sur ces trois temps forts et/ou processus, "compréhension", "agir", "retenue", à la fois marquant des phases plus ou moins délimitées dans le temps mais aussi se confondant, s'enchevêtrant, tout au long de notre accompagnement. Disons pour l'instant qu'ils ont été générateurs (révélateurs ?) de fortes tensions, tensions qui parfois se sont effectivement traduites par des crises. Mais aussi, tensions qui se sont révélées nécessaires à l'émergence du nouveau, nécessaires pour que l'Autre "accompagné", ose auprès de nous et "contre" nous (C. Gérard, 2006, 115-116), se projeter, se concevoir, s'agir autrement.

Nous n'insisterons pas davantage, dans le cadre de cette communication, sur les modalités, le déroulement et ce qu'a produit notre intervention, notre propos visant plutôt ici une mise en relief de questions d'ordre épistémologique et éthique posées dans une telle démarche. Ainsi, proposons-nous dans un premier temps de dévoiler, un peu, notre conception de l'accompagnement et de notre conception de la recherche. Puis nous nous attarderons sur la question des postures de l'accompagnateur et notamment de la double posture chercheur-accompagnateur en revenant sur la compréhension, l'agir et le retrait, et les tensions qu'ils génèrent. Ainsi, et chemin faisant, nous serons amenés à esquisser quelques-uns des traits paradigmatiques susceptibles de participer à légitimer la posture singulière du chercheur-accompagnateur.

Dans un premier temps, donnons à voir et/ou à comprendre notre conception de l'accompagnement et de la recherche en affirmant et/ou ré-affirmant<sup>3</sup> quelques-uns de nos choix paradigmatiques.

## **Une conception de la recherche-accompagnement**

### ***L'accompagnement***

Dans d'autres travaux (M. Beauvais, 2004, p. 101) nous avons défini l'accompagnement comme une "démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts". Les termes "cheminer", "se construire" et "atteindre ses buts", révélant, même implicitement, notre conception du réel, notre propre rapport au monde et à l'autre. Ainsi, derrière les verbes "cheminer" et "se construire", nous affirmons que "l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement, émergent<sup>4</sup> 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 projet". (M. Beauvais, 2006)

Nous pensons également qu'accompagner implique que l'on partage une conception de l'Homme en tant que "Sujet Autonome, Responsable et Projectif" (M. Beauvais, 2004, p. 106).

Sujet *versus* Objet, prenant ainsi en compte sa dimension subjective. 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). Responsable<sup>5</sup> parce que tout être humain étant autonome, tout être Humain est "*a priori*" responsable (H. Atlan, 2002, p. 81), autonomie et responsabilité étant constitutive l'une de l'autre. Et enfin, Projectif, défendant ainsi l'idée selon laquelle le sens du réel émerge du projet que nous avons sur ce réel et rejoignant, sur ce point, la doctrine sartrienne (1996, p. 51) selon laquelle "l'homme n'est rien d'autre que son projet".

Bien entendu cette conception de l'Homme ne fait pas l'économie d'une réflexion d'ordre socio-philosophique, *a minima* critique, autour du paradigme de l'Homme-Individu (A. Ehrenberg, 2000, P. Corcuff, 2002, F. Dubet, 2002, D. Martucelli, 2004) et des multiples injonctions auxquelles il est censé se soumettre, à savoir justement les injonctions à l'autonomie, au projet, à la responsabilité, à la prise d'initiative, etc. De même cette conception de l'Homme ne cherche pas à isoler un "individu" de son "contexte". Bien au contraire, puisque nous considérons, avec G. Bateson (1996) le contexte comme fondamental, indispensable à toute tentative de compréhension. Rien ne peut avoir de signification, de sens, en dehors de son contexte.

### ***La recherche***

Notre cadre de références théoriques et épistémologiques est largement redevable aux épistémologies constructivistes et complexes (J.-L. Le Moigne, E. Morin). Sans procéder ici à un inventaire des postulats paradigmatiques et des "Concepts Maîtres" grâce auxquels et à cause desquels nous opérons une "singulière" lecture du réel (cf. E. Morin, 1991, p. 213), il nous semble néanmoins important de rappeler quelques-uns des postulats majeurs auxquels se réfère la pensée complexe, et à partir desquels nous nous saisissons du réel, postulats qui se traduisent de manière significative par des choix méthodologiques et des postures.

### ***De l'explication à la compréhension***

L'explication (ex-plicare, déplier pour aller au delà de l'implicite) relève du rationnel, de la logique, de l'abstrait. Expliquer quelque chose du réel implique que l'on appréhende ce quelque chose en tant qu'Objet, et non en tant que Sujet.

On ne peut expliquer une personne, ni l'autre, ni soi-même. On peut en revanche donner des explications susceptibles de la comprendre. L'explication, seule, ne donne qu'une idée simple et réductrice du réel appréhendé. La compréhension qui dépasse l'explication a elle aussi ses limites, ses "incompréhensions". Comprendre, se comprendre et comprendre l'autre, les trois démarches qui constituent selon E. Morin (2004, p. 121-139) la "compréhension humaine", nécessite de conjuguer "compréhension objective" et "compréhension subjective". Cette compréhension là, "compréhension complexe", qui permet de percevoir dans sa complexité, la complexité humaine exige d'abord que l'on prenne conscience de ses propres cadres de références, que l'on s'en distancie, que l'on prenne conscience du paradigme à partir duquel on pense et on agit, on "prescrit" et on "proscrit" (E. Morin, 2000, p. 23-26).

#### ***De la découverte à l'invention***

"La découverte est neutre (...). L'invention par contre est hautement motivée" écrit L. Thiry (2004, p. 34). Avec elle, nous dirons que la "science-découverte", celle qui prétend découvrir le réel, l'expliquer, l'analyser, le vérifier et qui revendique alors la neutralité du chercheur et son objectivité ne se soucie pas de l'usage social de ce qu'elle découvre et ce, au risque de n'être qu'une "science sans conscience" (E. Morin, 1990). La "science-invention", en revanche, ne nie pas l'implication, l'engagement, du chercheur et donne ainsi toute sa place à sa subjectivité, à sa conscience, à sa responsabilité citoyenne. C'est le projet du chercheur, révélé, projet d'un Sujet conçu en tant que "système observant", qui contribue à légitimer la connaissance construite. (J.-L., Le Moigne, 1994, p. 123). Inventer le réel, et non pas le découvrir, suppose alors la recherche et la conception de modèles susceptibles de le rendre intelligible. C'est ici que la "modélisation"<sup>6</sup>, au sens de J.-L. Le Moigne (1999) se révèle un outil majeur pour celui qui vise la construction de "connaissances-projets". Mais, de même que la compréhension n'exclut pas l'explication mais s'en nourrit, la "recherche-invention" n'exclut pas la "recherche-découverte", et c'est davantage dans un rapport dialogique, c'est-à-dire dans leurs complémentarités et leurs antagonismes, qu'il convient de les appréhender.

#### ***De la certitude au doute***

Nous avons déjà proposé de faire du doute un des principes éthiques de l'accompagnement (M. Beauvais, 2004), doute qui, et paradoxalement, renforce en les re-questionnant en permanence, la responsabilité et la légitimité de l'accompagnant. Concernant la recherche, et plus particulièrement la question de la démarche et de la posture du chercheur, il nous semble là encore que le doute constitue un des premiers principes éthiques susceptibles de contribuer à légitimer son travail de chercheur.

On sait aujourd'hui que le désordre fait partie (du) et contribue au vivant (J.-P. Dupuy, 1982, F. Varela, 1989, H. Atlan, 1979). On sait également qu'il nous faut abandonner toute prétention à une connaissance totale - tout savoir sur tout est un phantasme qui relève d'une autre époque - et que c'est davantage par la connaissance de la connaissance (E. Morin, 1986), par la ré-intégration du "Sujet", de son "Projet", que notre compréhension du monde, de l'Homme, pourra encore et encore se développer, se complexifier, et ce dans l'inachèvement.

Ainsi, notre conception de la recherche nous conduit à privilégier la compréhension à l'explication, sans toutefois l'exclure, mais en la plaçant au service de la compréhension. Si nous sommes davantage motivés par la recherche de connaissance-invention que par celle de connaissance-découverte, nous ne sommes pas moins à l'affût de cette dernière quand elle nous est nécessaire pour inventer. Enfin, nous assurons la permanence de notre quête de légitimité en la fondant sur le doute, doute sur notre compréhension du monde, de nous-mêmes, de l'Autre, doute qui invite, contraint, à re-questionner et nous re-questionner en permanence.

Revenons à présent à ce que nous avons nommé les trois "temps forts" (et/ou "processus").

Ces temps, nous l'avons rapidement évoqué, ne sont pas à concevoir de manière linéaire. Il ne s'agit pas, surtout pas, de : premièrement "comprendre", deuxièmement "agir" et troisièmement "se retenir". Ces trois temps forts sont forts tout au long de notre recherche-accompagnement. Ils constituent des sortes de "*boucles étranges*", au sens de D. Hofstadter, 2000). Ils s'enchevêtrent, se tressent, un peu comme dans une fugue à trois voix, où tour à tour, chacune des voix devient première, "Sujet", et/ou "Contre-Sujet", mais n'existe que dans le thème, dans la mélodie tressée par les trois voix.

### **Comprendre, agir et se retenir**

Le temps de la compréhension est particulièrement marquant dans la première phase d'une recherche-accompagnement. Il apparaît au premier plan. Comprendre devient une finalité en soi et il importe, avant tout, de comprendre pour... comprendre. Durant cette phase l'intention première est de comprendre l'autre dans sa complexité, de saisir, de se saisir au sens d'embrasser, (de) ce qui fait son environnement, ses contraintes contextuelles et temporelles, ses enjeux, ses projets, et en même temps de veiller à favoriser un climat d'intercompréhension, susceptible de permettre à l'Autre, Sujet/Objet de la recherche et de l'accompagnement, de se saisir lui aussi du chercheur-accompagnateur, en complexité.



Au-delà de l'intention de saisir l'autre dans sa complexité, l'intercompréhension participe à la démarche de recherche-accompagnement, elle en est même constitutive. Ainsi, et en affinité avec la philosophie de J.G. Fichte et notamment son principe d'"intersubjectivité constitutive"<sup>7</sup>, nous pensons qu'une des spécificités de l'accompagnement, spécificité que l'on retrouve dans la démarche de recherche-accompagnement, est qu'accompagné et accompagnant se constituent en tant que tels dans et par la relation d'accompagnement (M. Beauvais, 2006).

Aussi, ce temps de la compréhension n'est-t-il pas réservé à cette seule première phase. Il est présent tout au long de la recherche-accompagnement. Il se met seulement en arrière plan, laissant au premier plan, l'agir et/ou le retrait. Dès lors que l'accompagnement et/ou la recherche concerne l'Humain, l'effort de compréhension de soi, d'autrui, d'un contexte, de ce qui se joue et de ce que ça vaut, est permanent et participe pleinement à ce qui se construit chemin faisant. Dans l'univers de la compréhension humaine, il n'existe pas (fort heureusement !) d'indicateur et/ou de déclencheur permettant de dire : à présent, nous avons "tout" compris, maintenant, nous pouvons passer à l'action. Néanmoins, le "temps de la compréhension", celui qui introduit l'accompagnement et/ou la recherche est sensiblement différent du "temps de la compréhension" présent en arrière plan tout au long du chemin de l'accompagnement et/ou de la recherche. Pour reprendre notre langage musical, nous dirons que le temps de la compréhension, première voix, "Sujet", n'est pas le temps de la compréhension deuxième ou troisième voix, "Contre-Sujet". Ce temps là est "introduction", au sens d'ouverture d'une œuvre musicale, il annonce le thème, donne à voir une couleur, pose un rythme, installe un climat. Dès les premières notes, on sait implicitement quelque chose sur ce qui va suivre, sur ce qu'on va vivre avec/contre l'autre. Et dès les premières notes on s'installe implicitement dans une certaine posture, celle intuitivement perçue comme la plus pertinente pour aborder, affronter, la suite de l'événement.

Ce temps de la compréhension est aussi celui de l'incompréhension. "L'éthique de la compréhension nous demande d'abord de comprendre l'incompréhension" (E. Morin, 2004). Par ailleurs, s'informer n'est pas comprendre et un des risques auquel est confronté tout "chercheur-invention", privilégiant une démarche inductive et considérant dès lors que tout peut être signifiant, est de se perdre dans une récolte infinie d'informations, informations pas toujours pertinentes et trop nombreuses pour être exploitées. Connaissant ce risque, le "chercheur-découverte", celui qui privilégie une démarche déductive, se préserve, en décidant à l'avance des données qu'il va recueillir et en délimitant parfaitement son champ d'investigation. Certes, il ne risque pas ainsi de se perdre, et de devoir tâtonner pour retrouver son chemin, lui aussi

tracé en amont. Il se rassure, et rassure, et sa légitimité risque peu d'être soupçonnée. Mais il ne risque pas non plus d'inventer quoi que ce soit.

La difficulté du "chercheur-invention" est bien d'être à la fois à l'affût de "tout" ce qui pourrait contribuer à sa compréhension et en même temps de ne pas se noyer dans le "tout". C'est ici que le principe hologrammatique (E. Morin, 1990) selon lequel "la partie est dans le tout" et "le tout est dans la partie" peut se révéler utile. Il invite à appréhender les parties comme étant susceptibles de contribuer à notre compréhension du tout et réciproquement.

Mais il se trouve que dans la Recherche-accompagnement, ce n'est pas forcément le Chercheur qui succombe à une crise boulimique d'informations. Le Sujet accompagné lui aussi, soucieux d'être compris, bien compris, s'empresse, en toute bonne foi, d'alimenter (de gaver !) le chercheur d'une foulditude d'informations que celui-ci n'aura ni le temps ni les moyens de traiter, mais qui surtout ne lui permettront pas forcément de comprendre, de complexifier sa représentation, sa conception de l'Autre, en projet dans un contexte singulier.

La compréhension de l'autre nécessite que l'on procède en permanence à des allers-retours des connaissances objectives et subjectives que l'on se construit sur l'Autre, avec l'Autre, contre l'Autre. Seuls ces retours peuvent permettre de cheminer en boucle et de donner sens à ce qui se "co-naît", à ce qui se co-construit. La compréhension de l'Autre nécessite aussi que l'on interroge en permanence ses propres cadres de références, cadres théoriques, épistémologiques et éthiques, qui à la fois figent le réel perçu, se figent, mais aussi transforment ce réel et se transforment.

Ainsi, dans la recherche-accompagnement à laquelle nous faisons référence, il nous a fallu au fur et à mesure de notre investigation évaluer, au sens de donner "valeur", notre propre niveau de connaissance et de compréhension de l'autre et de son contexte au regard de notre propre projet de recherche-accompagnement, projet ce construisant, s'inventant chemin faisant, en re-liance/dé-liance du projet de l'autre, lui aussi se construisant et s'inventant chemin faisant.

Nous ne pensons pas que c'est en ajoutant, en empilant les données les unes sur les autres, qu'elles soient prévues et attendues ou pas, que l'on accèdera à une compréhension complexe de l'Autre, de son projet, de son environnement, de ses contraintes temporelles et contextuelles. Viser une compréhension complexe de l'autre, de son projet, exige que l'on veille à stimuler certains processus majeurs - tels que l'élucidation du cadre (qui ? produit quoi ? comment ? pourquoi et pour quoi faire ?) l'élucidation des projets (du politique accompagné, du chercheur-accompagnateur, des

institutions partenaires/concurrentes) et enfin l'élucidation des temporalités (le temps du politique n'est pas celui du chercheur) - considérés et/ou à considérer par la recherche-accompagnement.

Quand le temps de l'agir passe au premier plan, c'est bien entendu avec en toile de fond la compréhension. "Comprendre" et "agir" se spécifiant et se légitimant mutuellement. Et si l'intention du chercheur n'est pas d'agir pour... agir mais plutôt d'agir pour comprendre, celle de l'accompagnateur est d'agir pour que l'autre s'agisse. Pourtant, il peut arriver de décider d'agir non pas avec comme intention première de comprendre ou de faire agir, mais bien d'agir pour... agir, parce qu'il devient prioritaire de gérer une crise, de re-lie, de rassurer, de légitimer. Dans le cas de notre intervention sur la qualité de l'alternance, nous avons vécu cette situation à deux reprises. Nous avons alors momentanément changé de posture, nous sommes passés la première fois à celle d'animateur, lors d'une réunion d'équipe, puis à celle d'interviewer. Mais à ces deux occasions, nous avons veillé à ne pas nous saisir de toute la place, à laisser un vide, un creux pour que l'Autre puisse s'en saisir, reprendre sa place de décideur et décider.

Nous l'avons dit, notre posture qui n'est ni celle de l'expert, ni celle du consultant, mais celle d'un chercheur-accompagnateur qui a pour visée première l'autonomisation de l'autre. C'est une posture instable, qui se construit, génère et se joue dans la (les) tension(s). En constant équilibre-déséquilibre elle nécessite et autorise des ré-évaluations et des ré-ajustements permanents. Rappelons que dans notre conception, le "chercheur-accompagnateur" est celui qui fonde sa légitimité, non pas sur un savoir d'expert, mais sur le doute, au sens d'E. Morin (1986). Et le doute de l'un peut facilement conduire l'autre à soupçonner sa légitimité. En effet, pourquoi se "con-fier"<sup>8</sup> à quelqu'un qui semble se "dé-fier" de lui-même... voire de nous ?

Le chercheur-accompagnateur est aussi celui qui vise l'invention, qui conçoit l'autre en tant que Sujet, Autonome, Responsable et Projectif et qui dès lors, fait le choix de se tenir un peu en retrait, de s'effacer un peu, avant tout soucieux de laisser l'autre prendre sa place et se décider. Mais dès lors il peut sembler prendre beaucoup de l'autre (mais parfois aussi pas assez !) et lui donner peu. Son engagement, paradoxalement, se traduit moins par des paroles et des actes (je sais ce qu'il faut faire et comment le faire) que par l'écoute, le questionnement mais aussi le silence, la "retenue"<sup>9</sup> (au sens de M. Serres, 1991), voire le retrait.

Paradoxalement, sa présence-absence peut à la fois être perçue comme quelque chose de confortable, rassurant, de "doux", mais aussi comme quelque chose d'inconfortable, d'inquiétant, de "violent". Elle peut tout à la fois traduire

un profond respect<sup>10</sup> de l'autre, de reconnaissance de ses savoirs, de ses valeurs et en même temps d'irrespect, de manque d'intérêt et de considération. Et cette posture-là, même quand elle est comprise par l'autre, même si la confiance est installée, et ce sans jamais être absolue, peut se révéler à certains moments insupportable pour cet autre, parce que des contraintes fortes, notamment en terme de délais, sont là et qu'il s'agit pour lui de produire, souvent vite et dans l'urgence, du résultat.

### **En guise de conclusion... laisser sa place à l'autre.**

Ainsi, concevoir et respecter l'Autre en tant que Sujet Autonome Responsable et Projectif implique, et peut-être avant tout, que l'on fasse sien le principe éthique de "retenue". Retenue, chère à M. Serres (1991) mais également très présente dans la tradition éthique kantienne.

La posture du chercheur-accompagnateur est une posture à risques. Outre le risque couru par tout chercheur, à savoir celui "de passer de l'état de chercheur à celui d'expert...", (L. Thiry, p. 10), elle comprend aussi le risque de passer de l'état d'accompagnateur (au sens que nous lui conférons) à celui de consultant. Elle comprend également le risque d'être appréhendée comme une double posture, c'est-à-dire composée de deux postures parfaitement distinctes et qu'il conviendrait d'agir l'une après l'autre au regard d'objectifs particuliers. Si la posture de chercheur-accompagnateur se fonde sur une conception singulière de la recherche reliée à une conception elle aussi singulière de l'accompagnement, elle est avant tout une posture de l'entre-deux (au sens de D. Sibony<sup>11</sup>, 1991). Cette posture n'est pas donnée en soi. Elle émerge des tensions nées de l'entrechoquement des deux états de chercheur et d'accompagnateur, pensés et agis en contexte, de leur conjonction/disjonction, de leur complémentarité/antagonisme. Dès lors compréhension/incompréhension, doute/certitude, confiance/défiante, agir/non-agir se côtoient, se co-fondent et parfois même se confondent. La posture du chercheur-accompagnateur est une posture à la fois forte et fragile. Forte au sens où l'effort de réflexivité et d'évaluation permanent qu'elle exige favorise une certaine lucidité du chercheur-accompagnateur sur ce qui se produit et ce que ça vaut, et dès lors participe à sa légitimité. Mais aussi fragile, au sens où elle est remise en question(s) permanente de ce qui se produit et de ce qui vaut, questionnant y-compris la légitimité du chercheur-accompagnateur (au nom de quoi ?).

## Notes

<sup>1</sup> Cf publications C2RP "Comprendre l'alternance et développer sa qualité", février 2000 et "Les formations accompagnements, Pour développer la qualité des formations en alternance", février 2005.

<sup>2</sup> Projet formulé en ces termes par les acteurs concernés dans les premiers temps de notre accompagnement.

<sup>3</sup> Cf. Beauvais, M. (2003), *"Savoirs-Enseignés", Question(s) de légitimité(s)*, Paris : L'Harmattan.

<sup>4</sup> "Les émergences sont des propriétés ou qualités issues de l'organisation d'éléments 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).

<sup>5</sup> Nous référant aux éthiques de la responsabilité contemporaines développées notamment par J.P. Sartre (1996/1997), H. Jonas (1990) et E. Lévinas (1982). Cf. Beauvais, M. (2006).

<sup>6</sup> J.-L. Le Moigne (1999, p. 5) définit la modélisation ainsi : "Action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles".

<sup>7</sup> "Pas de Toi, pas de Moi". "On ne devient homme que parmi les hommes" (J.G. Fichte, 1998, p. 54). Pour J.G. Fichte, 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.

<sup>8</sup> L'étymologie nous renvoyant à la foi, *fides*, comment peut-on avoir foi en quelqu'un qui ne semble pas avoir foi en lui-même ?

<sup>9</sup> "Retenue" dont nous faisons un des trois principes éthiques de l'accompagnement, avec le "doute" et la "responsabilité" (M. Beauvais, 2004).

<sup>10</sup> Le "respect", comme le précise P. Pharo (2001, p. 61), comportant généralement trois composants : "1) celui de la considération liée à un rang, un âge, un sexe, une excellence, 2) celui de la retenue, de la non-atteinte et des égards dus à certaines personnes et certaines choses, 3) celui enfin de la distance liée à une comparaison des différences, le moins devant se soumettre au plus".

<sup>11</sup> "L'entre-deux est une forme de coupure entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de *no man's land* entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux." (D. Sibony, 1991, p. 11).

## Références

Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée., Essai sur l'organisation du vivant.* Paris : Éditions du Seuil.

- Atlan, H. (2002). *La science est-elle inhumaine ? Essai sur la libre nécessité*. Paris : Bayard Éditions.
- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée, Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Beauvais, M. (2003). "Savoirs-Enseignés", *Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. Dans *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, M. (2005). Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité. Dans Clénet, J., Poisson, D (Éds). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2006). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie, responsabilité*. 7<sup>ème</sup> Colloque Européen sur l'Autoformation. Faciliter les apprentissages autonomes. Toulouse, 18, 19, 20 Mai 2006.
- Beauvais, M. (2006). L'accompagnement au prisme de la responsabilité. Dans Beauvais, M., Gérard, C., Gillier, J.-P. (Éds). *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre, Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.
- 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.
- Fichte, J.G. (1998). *Fondement du droit naturel selon la doctrine de la science*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gérard, C. (2006). Pour une pragmatique de l'accompagnement en formation. Dans Beauvais, M., Gérard, C., Gillier, J.-P. (Éds). *Pour une éthique de l'intervention, Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Paris : L'Harmattan (à paraître sept. 2006).
- Hofstadter, D. (2000). *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*. Paris : Dunod.
- 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.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Liiceanu, G. (1994). *De la limite, Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon.
- Martucelli, D. (2004). *Figures de la domination*. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.
- Morin, E. (1990). *Science sans conscience*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Thiry, L. (2004). *La science et les chercheurs. Les chemins du doute*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

**Martine Beauvais** est Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Lille 1 - USTL - CUEEP. Elle est membre du laboratoire TRIGONE, Axe : "Conception des systèmes de formation et de l'alternance". Ses recherches s'inscrivent dans la formation des adultes en privilégiant le questionnement éthique et épistémologique.