

# Accompagnement et éthique de la relation

Quelle que soit la forme que prend l'accompagnement, nous avons vu que le terme définit une relation éducative temporaire, circonstancielle et issue d'un rapport dissymétrique entre deux sujets qui sont censés co-agir pour construire le chemin de l'accompagné. En accompagnant le sujet durant une période de transition, le praticien de l'accompagnement va lui permettre de « *donner du sens à sa vie* » (Vial et Mencacci, 2007, p.51), de la conduire en quelque sorte. C'est une démarche qui demande à prendre en considération de sujet « dans sa pluralité » (Ibid.) et à ne pas lui imposer de vérité unique quant à son devenir. « *L'accompagnement convoque sans nul doute une sagesse et une éthique particulière* » (Cifali, 1999b, p.2). Il est avant tout une rencontre. Nous devons donc nous interroger sur les valeurs qui animent l'accompagnateur dans cette relation et de manière plus générale sur l'éthique qui est en jeu.

## 5.1. Conception éthique de l'accompagnement

Un sens de l'altérité se dessine dans l'accompagnement, de respect de l'autre dans ce qu'il est et veut devenir, car il ne s'agit ni de guidage ni de contrôle. La notion de temporalité est présente aussi : l'accompagnement respecte le rythme de l'autre et l'aide à se projeter vers le futur. Une éthique de la démarche se réfère ainsi à la valeur de l'accompagné, la prend en compte pour l'aider « *à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, 2004, p.101). L'accompagnant ne cherche pas à décider à la place de l'autre, mais à l'appréhender, dans le contexte institutionnel propre à son activité, en tant que « *personne singulière, personne qui se construit, qui se « pro-jette »* » (Ibid., p.103).

La prise de conscience de la complexité et de la singularité des situations est elle-même constitutive d'une démarche éthique d'accompagnement. Si le but consiste à aider l'autre à grandir, cela doit participer d'un développement de l'intelligence qui ne consiste pas en une série d'additions ou de soustractions d'expériences nouvelles, mais en un changement de caractère de cette expérience (Vygotski, 1997). L'approche constructiviste de l'accompagnement relève d'une pensée complexe pour l'éducation du futur (Morin, 1999) : il s'agit de situer les informations dans leur contexte, d'en saisir la complexité des éléments et l'aspect multidimensionnel. « *Apprendre, c'est faire des liens* » (Gaté, 2009b, p. 80), mettre en réseau des informations issues d'un questionnement sur la situation. Ce paradigme de

l'apprentissage relève d'un interactionnisme socioconstructiviste qui suppose que sur son chemin de l'apprentissage, la personne accompagnée soit auteure de sa démarche mais néanmoins accompagnée dans la construction et la reconstruction de ses savoirs.

D'après Boutinet, Bourdoncle et Gonnin-Bolo (2009, p.110), le besoin d'accompagnement proviendrait de la transformation de notre société qui ne fonctionne plus selon un principe de transmission par les pères du fait de la complexification et de la diversification des modes d'information et de communication remettant en question la stabilité des savoirs. La fonction enseignante, qui reposait sur « *l'axe vertical de l'autorité* » (Ibid., p.111) a laissé place à une fonction formatrice, centrée sur l'individu et non sur le savoir, puis à une fonction accompagnatrice, située sur un axe plus horizontal, celui du conseil de l'aîné au plus jeune. Cette évolution semble liée à un « *déficit d'existential* » (Ibid., p.113) qui rendrait l'accompagnement nécessaire par la qualité de la relation apportée.

En effet, « *l'humain a besoin de l'humain pour grandir, apprendre, guérir* » (Cifali, 2004, p.13). C'est pourquoi l'accompagnement, que Cifali désigne par « *démarche clinique* », peut être compris comme une « *rencontre* » et ce qu'elle signifie de présence à l'autre, « *de malades nécessaires et d'invention commune* » (Ibid.) dans l'espace d'intersubjectivité créé chemin faisant avec l'accompagné. Agir sur le terrain de l'éthique, c'est se trouver « *face à des indécidables ; là où le bien et le mal ne sont pas tranchés ; là où personne ne peut savoir avec certitude* » (Cifali, 1999b, p.15). L'accompagnement ne peut pas avoir lieu si le praticien ne questionne pas ses valeurs dans l'action, car il confronte à « *l'insaisissable* » du rapport humain (Paul, 2009a, p.24).

Nous développons maintenant deux dimensions indissociables d'une réflexion éthique : la responsabilité, dont nous verrons qu'elle est considérée comme principe premier de l'éthique, et la question des normes, qui intervient dans toute réflexion sur l'éthique d'une relation éducative. Nous devons donc expliciter davantage ce qu'éthique veut dire.

## **5.2. Ethique de l'accompagnement et responsabilité de l'autre**

La responsabilité vise l'autonomisation du sujet : celui-ci doit devenir capable d'assumer ses pensées et ses actes en s'inscrivant comme un parmi d'autres. Ses limites sont celles des autres, et devenir autonome revient à reconnaître et accepter « *qu'on a besoin des autres pour être soi-même* » (Vial, 2010, p.18). Pour parvenir à responsabiliser l'accompagné, le praticien

se pose la question des limites de sa propre action : qu'est-ce qui est *bien* dans ce qu'il fait ? Quelles sont les limites de son action pour qu'elle soit considérée comme *bonne* action pour l'accompagnant en milieu scolaire ? A ce stade de la réflexion, éthique et morale semblent se confondre. Nous distinguerons ces notions avant d'évoquer le concept d'altérité.

### 5.2.1. Les principes éthiques

Beauvais (2004, pp.106-110) définit trois principes éthiques pour l'activité d'accompagnement :

- le principe de responsabilité, au sens de responsabilité morale, qui concerne « *tout être humain conscient de son humanité et désireux d'en être digne* » (Ibid., p.107). La responsabilité désigne, dans le droit civil, l'obligation de l'individu à réparer ses dommages. Mais il ne s'agit pas ici de cette responsabilité légale dont l'objectif est paradoxalement de faire disparaître sa responsabilité en assumant sa faute. Il est question dans l'accompagnement du sentiment de responsabilité à l'égard de l'autre pour l'accompagner vers l'autonomie, pour le rendre responsable de l'accomplissement de son projet. C'est en quelque sorte une « *méta-responsabilité* » (Ibid., p.108) par laquelle l'accompagnateur « *se considère comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre* ». Elle induit un devoir d'ingérence qui l'autorise à intervenir quand l'accompagné fait des choix suicidaires.
- Le principe de retenue consiste à se placer à une distance « *a-justée* » (Ibid., p.109) c'est-à-dire pensée, questionnée et sans cesse réajustée en fonction du contexte et du chemin construit et du projet qui se dessine, pour ne pas décider à la place de l'autre.
- Le principe du doute est fondamental et doit être partagé entre accompagnant et accompagné. En invitant à se remettre constamment en question, il permet de limiter une assurance trop grande pour ne pas empêcher la nouveauté de surgir. Il est en lien avec le principe d'incertitude déjà mis en avant dans le cadre d'une pensée complexe<sup>75</sup>.

La responsabilité du devenir de l'autre va donc guider l'action de l'accompagnateur, ce qui nous amène à envisager son autorité vis-à-vis de l'accompagné, en considérant l'étymologie du terme, *augeo*, *j'augmente* en latin.

---

<sup>75</sup> cf. Supra Chapitre 4 p.79

Nous savons que la relation d'autorité éducative se construit :

- par la *potestas*, liée au pouvoir légal du statut, de la fonction, qui revient à « être l'autorité » (Robbes, 2016, [En ligne]). Celle-ci est non négociable, mais non suffisante et peut être créatrice d'une violence institutionnelle du fait de l'asymétrie des places.
- Par l'*auctoritas*, dont l'étymologie première, du latin *augeo*, signifie « j'augmente ». Elle donne à l'*auctor*, l'auteur, la possibilité de faire grandir l'autre, de le mener à l'autonomie, de l'amener à poser lui-même des actes qui le rendront par la suite auteur. C'est « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte » (Prairat, 2012b, p.14) : elle s'oppose à la contrainte par la force comme à la persuasion par arguments. Si elle requiert l'obéissance, c'est « une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1954/1972, p.140).

Par une capacité fonctionnelle à exercer une influence sur l'autre, et ce sans contrainte, l'éducateur construit des savoir faire et savoir être qui se mettent en œuvre dans l'action, dans une relation toujours contextualisée.

### **5.2.2. Différencier éthique et morale**

Dans son essai consacré à la fonction de chef d'établissement, Obin (1996) aborde la problématique d'un métier situé « au carrefour de la Loi, de la Morale et de l'Éthique » (Vergnaud, 1996, p.6) et montre que ces trois approches sont en constante interrelation par les valeurs qui les fondent. Le mythe d'Antigone et de l'opposition entre loi du prince et loi divine apparaît également dans cette réflexion professionnelle pour illustrer le conflit entre devoir social et devoir moral. Inévitablement, la question de la distinction entre les dimensions éthique, morale et légale des situations de travail se pose dans les métiers de relations et de décisions humaines.

Éthique et morale méritent d'être définies, leur distinction n'étant pas évidente dans l'usage ordinaire des termes.

Dans la Grèce antique, l'éthique était, avec la physique et la logique, l'une des trois sciences de la philosophie. Éthique vient du grec *ethos* qui signifie mœurs et renvoie aux « règles de conduite qu'il est bon de tenir et à leurs justifications » (Prairat, 2008, p.297). En ce sens, éthique et morale sont donc considérées comme des synonymes pour désigner une pratique ayant pour fin une vie bonne et heureuse dans une perspective aristotélicienne. Dans son *Éthique à Nicomaque*, Aristote donne un but à la philosophie morale, qui contribue à la

définition des fins de l'action humaine selon une rationalité pratique, et non théorique : « *Ce n'est pas pour savoir ce qu'est la vertu que nous nous livrons à ces recherches ; c'est pour apprendre à devenir vertueux et bons.* » (Livre II, Chapitre 2, p.80)<sup>76</sup>.

L'éthique aristotélicienne considère donc tout ce qui se rapporte aux actions et se situe dans une perspective téléologique, marquée par une fin, un but ; elle pose la question de la quête raisonnée du bonheur : comment bien vivre ? Autrement dit c'est une science pratique ayant pour objet l'action de l'homme en tant qu'être de raison et visant la vertu dans la conduite de sa vie.

Au tournant du 18<sup>ème</sup> siècle, les philosophes anglais Bentham et Mill mettent résolument la théorie pratique de l'éthique au service du bonheur du plus grand nombre d'individus, selon une doctrine utilitariste qui rejette l'idée d'un modèle unique de l'Homme et défend les libertés individuelles (Marzano, 2008, pp.11-14). Leur approche d'une éthique visant le bonheur de l'homme a inspiré la philosophie morale anglo-saxonne, en s'opposant à la morale kantienne d'orientation déontologique, celle du devoir.

La philosophie morale en France est largement inspirée des principes universels kantien qui désignent de manière impartiale ce qu'il convient de faire quelles que soient les circonstances de l'action (Ambroise, 2011, p.301). En développant une éthique basée sur la distinction entre le bien et le mal, en définissant les comportements moralement et socialement exigibles, Kant se demande : quel est mon devoir ? L'éthique se définit alors comme une science des lois de la liberté, supposée comme « *propriété de la volonté de tous les êtres raisonnables* » (Kant, 1993, p.129). Dans *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), il rassemble les préceptes qui dictent une conscience morale par le fait de la raison et de la volonté de l'individu. C'est l'idée même d'autonomie, comprise comme « *la propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi* » (Ibid.), qui est au cœur de la morale kantienne.

En introduisant avec *La Phénoménologie de l'Esprit* (1806-1807) l'idée d'une construction sensible et progressive de la conscience, Hegel (1991) dénonce une tension entre éthique et morale : si la première relève d'une conformité aux coutumes rationnelles d'une communauté, la seconde consiste en une raison pratique forgée par l'individu lui-même. La valeur de l'obligation fondée par la morale est fondamentale mais non suffisante, nous rappelle Cifali (2002, p.162). Une approche clinique de l'acte éducatif peut nous permettre de prendre en compte chaque situation dans sa singularité, en prenant en considérant ce qui se joue dans le rapport à l'autre.

---

<sup>76</sup> Aristote (1992). *Ethique à Nicomaque* (J.Barthélémy Saint Hilaire, Trad.) Paris : Le Livre de poche

En référence à la philosophie de Levinas (1982), Prairat (2012c) énonce que « *l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, un en-plus à énoncer pour faciliter notre rapport à autrui, elle est ce rapport même* » (p.26). Dans la relation éducative, l'éthique procède d'un souci de l'avenir de l'autre et de la conscience de sa vulnérabilité dans l'agir éducatif (Moreau, 2007, pp. 57-68). Dans un équilibre fragile entre élan vers l'autre et recherche d'autonomie, l'éducateur devrait être à l'écoute sans susciter ce qu'il désire façonner chez l'Autre ; trouver une analogie avec lui pour le comprendre, mais éviter de l'absorber ou de tisser des liens trop serrés (Postic, 1979/2001, p.266).

Dans ce fragile équilibre où se trouve le C.P.E., nous nous demandions comment ce professionnel pouvait passer d'une posture relationnelle à une posture organisationnelle. Il sera question également de s'interroger sur la nature des liens qu'il tisse et sa distance à l'élève lorsqu'il se place sur l'axe relationnel.

### **5.2.3. L'altérité selon Ricoeur**

Evoquer les différentes étapes de l'élaboration des concepts d'éthique et de morale nous conduit vers la pensée de Ricoeur, qui a cherché à dépasser la contradiction de ces points de vue pour proposer de discerner éthique et morale à travers les notions respectives de valeurs et de loi. Pour ce philosophe de l'agir humain, la morale est une exigence universelle fondée sur des normes et des devoirs, indépendants du contexte et par définition contraignants. L'éthique la précède, incarnée dans des valeurs, et se rapportant au contexte pour tenter d'élucider les concepts nécessaires à la réflexion morale. Elle peut donc être considérée comme une puissance de renouvellement par le questionnement qu'elle suscite (Prairat, 2008, p.297).

La visée éthique selon Ricoeur (1998) est la « *visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes* » (p.202). Elle est indissociable du concept d'« *identité narrative* » (Ibid., p. 167), qui se distingue de l'identité personnelle par son caractère instable, qui se fait et se défait par le sujet lui-même en fonction de la situation qu'il vit et de l'orientation qu'il donne à son existence, en bref, de son agir.

*Soi-même est comme un autre*, écrit Ricoeur en 1990. Dans une dialectique de l'*ipséité*, identité propre non réductible à une autre, douée de pluralité et de diversité, et de la *mémeté*, identité sociale donc permanente, l'identité narrative se découvre au sujet dans sa rencontre avec l'autre. L'individu se construit par le récit de sa vie dans la rencontre avec les autres et avec les événements, au sein des institutions : « *la rencontre avec nous même, dans l'essence de notre humanité, passe pour l'essentiel par le souci de l'autre* » (Mallet, 1998, p.66).

Le concept d'altérité allie l'idée de différence et de pluralité, en instaurant un « *regard sur le « différent » à travers la relation que l'on établit avec lui* » (Lerbet-Sereni, 2014a, p.149).

La philosophie de Ricœur nous permet de comprendre que la vie éthique associe :

- souci de soi, autrement dit l'estime de soi, c'est-à-dire le sens attribué à nos propres actions ;
- souci de l'autre, soit la sollicitude pour l'autre comme accomplissement de notre agir ;
- et souci de l'institution, qui désigne les structures du vivre-ensemble, souci qui se traduit par le sens de la responsabilité d'autrui.

Elle nous conduit à appréhender la responsabilité comme condition du lien avec autrui inhérente à l'éthique telle que la conçoit Levinas (1982) : « *La relation intersubjective est une relation non symétrique. En ce sens, je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie* » (p.95). C'est l'expérience sensible de la vulnérabilité de l'autre qui induit de manière solidaire une responsabilité envers lui, celle-ci pouvant être assumée ou pas, acceptée ou rejetée. Il s'agit là d'une responsabilité éthique qui dépasse l'acceptation ordinaire d'une obligation morale de répondre de ses actes et induit l'idée d'une protection de l'humanité : « *en principe le moi ne s'arrête pas à sa « première personne » ; il soutient le monde* » (Ibid., p.96). Rappelons qu'elle doit également être distinguée de la responsabilité professionnelle du fonctionnaire de service public d'éducation, dont nous ne traiterons pas ici. Néanmoins cette triple responsabilité, à la fois civile, pénale et administrative (Buttner et Maurin, 2013), influe forcément sur le comportement de l'éducateur et sur ses prises de décision. La question des normes à respecter se pose pour l'éducateur.

### **5.3. Ethique de l'accompagnement et normes**

L'établissement scolaire fonctionne selon des principes légalement établis et un système complexe de normes (Prairat, 2012d, pp.124-125) : celles qui ordonnent les relations entre enseignants, personnels non enseignants et autorités de tutelle ; celles qui organisent les relations avec les parents ou tuteurs des élèves ; et enfin les normes qui structurent l'activité pédagogique. Ces dernières émanent des instructions officielles et des référentiels de compétences, mais dépendent également des normes sous-jacentes aux théories pédagogiques du moment (Chobaux, 1967, pp.55-56). D'autres normes, extérieures à l'Ecole, vont également influencer le comportement de l'éducateur, ce sont les normes sociales, en lien avec ses devoirs moraux.

### 5.3.1. L'éthique et les normes dans la prescription

Depuis 2007 (M.E.N.), « *agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable* » est une compétence exigée chez tous les enseignants et CPE. Les concours de recrutement ont été révisés dans les modalités des épreuves orales pour contrôler l'acquisition de cette compétence et avec la réforme du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.) en 2010, une nouvelle épreuve orale, commune à l'ensemble des spécialités, a été créée : « *Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable* ». Depuis la professionnalisation des épreuves d'admission du C.A.P.E.S. en 2013, la question des valeurs du métier est maintenant intégrée dans l'épreuve d'entretien sans être traitée à part. Cette prise en compte dans le recrutement initial des personnels d'enseignement et d'éducation d'une compétence commune liée à l'éthique du fonctionnaire va dans le sens d'un décloisonnement institutionnel entre l'éducatif et le pédagogique dans l'E.P.L.E.. Les candidats doivent connaître les grands principes de fonctionnement du système éducatif et de l'établissement ainsi que les valeurs fondatrices constitutives du service public d'éducation. Conformément à la C.C. 6 « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » (Référentiel 2013) ils sont amenés à montrer leurs capacités à « *accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés* », « *éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves ... et de tout membre de la communauté éducative* » et « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves* ». Il s'agit d'impliquer les futurs professionnels dans la politique éducative nationale et locale en lien avec les problématiques éducatives actuelles, comme la lutte contre les discriminations, le respect des règles de vie collective, et en particulier la défense de la laïcité ravivée depuis janvier 2015 (Grande mobilisation de l'École, 2015).

Le cadre est clair : les professionnels d'éducation et d'enseignement sont censés être formés à l'application d'une éthique professionnelle dans l'exercice de leur métier, et assumer ces principes dans le cadre de leurs missions. Au concours de recrutement des C.P.E., l'éthique a toujours été au cœur du programme par une entrée philosophique et professionnelle à la fois, et ce domaine du curriculum de formation relève aujourd'hui pour le parcours de master C.P.E. de compétences transversales et disciplinaires. Cependant l'émergence de la notion d'éthique appliquée qui emprunte une démarche transdisciplinaire pour soulever un questionnement moral en lien direct avec diverses situations de vie<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> La bioéthique, l'éthique environnementale ou encore l'éthique sexuelle figurent parmi les thèmes retenus dans l'ouvrage de Marzano.

(Marzano, 2008, p.5), nous incite à dépasser le seuil de la prescription officielle pour découvrir la manière dont les professionnels de terrain peuvent faire vivre cette éthique en fonction de leur contexte d'intervention.

### **5.3.2. Le poids de la norme en éducation**

Ce qui nous intéresse dans une analyse compréhensive de la pratique professionnelle des C.P.E. ne relève pas de la prescription réglementaire, mais de la posture que chacun d'entre eux adopte lorsqu'il se trouve en situation d'accompagner l'élève dans son parcours scolaire, une éthique appliquée à la relation éducative en quelque sorte, qui accorderait au sujet éduqué, et à l'acte éducatif lui-même, une valeur intrinsèque.

Nous avons mis en évidence les attentes de la communauté éducative en termes de normes vis-à-vis du C.P.E. : quelle est la place de la norme dans l'acte éducatif, et en quoi influence-telle l'éthique de l'éducateur ?

Du latin *norma* qui signifie « règle », « équerre », la norme se définit comme un critère auquel on se réfère pour porter un jugement de valeur, par rapport à une moyenne ou un idéal (Clement et al., p.216). Prairat (2012a) relève trois attributs de la norme : régularité, contrainte et pratique partagée. « Une norme est une régularité qui enferme de surcroît une injonction à faire ou à ne pas faire » (p.38) : elle affirme une normativité dont la dimension est collective.

Mais Canguilhem (1966/2011) a démontré dans *Le normal et le pathologique* que ce terme était équivoque, « désignant à la fois un fait et une valeur attribuée à ce fait » (p.76). Toute norme se construit et ne doit pas être confondue avec la moyenne ou l'idéal eux-mêmes. En biologie la normativité est définie comme la capacité à remettre en question les normes usuelles à l'occasion de situations critiques. Cette réflexion sur la normalité nous éclaire par son regard sur la société considérée comme machine et organisme à la fois, et par conséquent sujette à régulations à l'image de l'homéostasie biologique. Puisque « la norme sociale n'est pas intérieure » (Ibid., p.191), les normes sont à inventer dans les relations humaines, pour nous permettre de reconnaître la variété des comportements humains. Les normes humaines sont ainsi « déterminées comme possibilités d'un organisme en situation sociale d'agir » (Ibid., p.203) et non comme les fonctions humaines elles-mêmes. Il faut donc considérer les capacités d'adaptation de l'organisme à son milieu et tolérer la variété individuelle et chronologique des normes en fonction des modèles d'action des individus (Ibid., p.215).

La tension entre maintien d'un cadre normatif et respect de la singularité du sujet est constitutive de l'entreprise d'éducation. Cifali (1999a) nous met en garde vis-à-vis des

certitudes et prétendues stratégies éducatives valables pour tous, en nous invitant à croire dans la force créative de la relation éducative : « *Si l'éducation est le lieu exemplaire du pouvoir et de la puissance, son succès insuffisant attesterait aussi que ce pouvoir est néanmoins limité : l'humain échappe aux prédéterminations ; il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalisante.* » (para.39)

Développée dans le champ de l'éducation, la théorie psychanalytique de Freud permet d'appréhender les risques d'une trop forte répression des instincts pulsionnels des enfants (Cifali et Imbert, 1998, p. 7). Ceux-ci sont pourtant des « *sources de forces fécondes* » (Ibid., p. 20) pour forger leur caractère. La recherche d'une normalisation des comportements par l'éducation empêche ainsi l'enfant de dépasser l'insatisfaction de ses pulsions pour se construire, en restreignant ses capacités de « *sublimation* » (Ibid.) des désirs originaires vers des buts plus précieux de réalisation de soi : « Parents et éducateurs veulent des « *enfants-modèles* », en tous points conformes aux normes ; des enfants aseptisés, déssexualisés, qui leur assurent « *la paix* ». Ils en viennent alors à tuer en eux le « *plaisir-désir de vivre* » » (Ibid.).

Respecter le développement de l'enfant ne signifie pourtant pas qu'il faille le laisser accéder à tous ses désirs. Freud rappelle qu'« *il faut que l'éducation inhibe, interdise, réprime* » (Freud, 1921, p. in Cifali et Imbert, 1998, p.34) mais il rappelle aussi que le lycée doit offrir aux jeunes gens « *appui et soutien à une époque de la vie où ils sont forcés, par les conditions de leur développement, de relâcher leurs liens avec la maison parentale et avec leur famille* ». (Freud, 1921, in Cifali et Imbert, 1998, p. 93). L'éducation consiste donc en une question d'équilibre « *entre le Scylla du laissez-faire et le Charybde du refuser* » (Ibid., p.35).

L'accompagnant va être soumis à cette tension entre l'aspect normatif de la collectivité et le projet individuel de l'accompagné. Dans son travail d'accompagnement, la norme semble toujours omniprésente (Cifali, Théberge et Bourassa, 2010, p.183). Il doit jongler entre le collectif et l'individuel, les contraintes institutionnelles d'un côté et le désir de l'œuvre rêvée de l'autre. Dans cette tension entre institution, accompagnant et accompagné, le travail du praticien va consister, par sa connaissance fine de l'institution et dans une position de médiateur, à « *jouer* » (Ibid.) avec les normes pour qu'elles perdent leur pouvoir destructeur sur l'accompagné. C'est pourquoi la « *neutralité bienveillante* » (Vial et Mencacci, 2007, p.251) n'est pas de mise pour entretenir la relation avec l'accompagné et l'inviter à s'engager dans un questionnement qui lui permettra d'avancer. Selon Vial et Mencacci (Ibid.), la présence à l'autre est indispensable dans la relation d'accompagnement : une trop grande

retenue empêcherait l'accompagné, lorsqu'il est questionné, de s'engager dans ses réponses. Pour dire, pour se livrer, l'accompagné a besoin de sentir l'engagement de son accompagnateur. Cela passe par une capacité à « *être avec l'autre* » (Cifali, 2010, p.184) lorsque sa douleur s'exprime, à l'accepter avec lucidité au lieu de l'éviter pour qu'elle se taise.

Pour le C.P.E. garant du respect des règles de vie et de droit dans l'établissement, le rapport à la norme est essentiel et fortement lié à son action dans l'axe de socialisation des élèves. Comment procède-t-il lorsque son objectif est d'accompagner l'élève dans l'expression de son vécu si la norme est omniprésente ? Cela nécessite probablement un positionnement particulier, une manière d'aborder la norme qui rende possible le maintien d'une relation éducative visant à faire grandir l'autre.

## **5.4. La théorie du *care*, ou éthique de la sollicitude**

La réflexion morale menée dans le cadre d'une éthique du *care* a pour ambition de réinscrire l'éthique dans l'ordinaire de la vie quotidienne en apportant une considération accrue à la parole et à la valeur de chacun. Cette théorie développée en particulier dans la culture anglo-saxonne moins empreinte de morale kantienne que notre société française, nous paraît être à même d'éclairer une possible relation d'accompagnement entre adulte responsable éducatif et élève en milieu scolaire.

### **5.4.1. En une voix différente, le modèle de l'éthique du *care***

La pratique du *care*, née des mouvements féministes anglo-saxons, se prête mal à une traduction française par les notions de bienveillance, ou encore de sollicitude, auxquelles elle ne se résume pas. Elle peut être définie comme une « *combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face à face* » (Gaussel, 2013, [n.p.]).

C'est une approche plus descriptive que normative à l'égard du sujet dont on prend soin, appliquée au travail social et de santé et à l'éducation, qui a été développée par Gilligan (1982). La psychologue américaine y proposait un changement de paradigme sur le soi, les relations humaines, et le développement moral, en bref une autre voix qui s'intéresse à la condition humaine en résistant à la théorie de la justice de Kohlberg (Gilligan, 2011, p.56). A la différence de ce modèle qui conçoit la morale comme forme de justice basée sur la compréhension et la mise en œuvre de droits et de règles, l'éthique du *care* s'intéresse à la singularité de la situation par un mode de pensée plus « *contextuel et narratif* » que formel et

abstrait (Laugier et Paperman, 1982, p.III). Face au dilemme de Heinz conçu par Kohlberg<sup>78</sup>, la jeune Amy propose en effet de communiquer avec le pharmacien qui refuse de donner le médicament qu'il ne peut se faire payer dans l'immédiat, pour le faire accéder à sa propre logique et parvenir à un accord. Cette réponse est interprétée dans l'éthique de la justice comme celle d'un développement comportemental inférieur à celui du jeune Jack qui choisit « logiquement » la voie du vol pour résoudre un problème qui met à mal les principes universels de justice. L'adolescente a pourtant conçu ce problème différemment à travers la narration des rapports humains (le risque causé par le vol, ses effets sur la situation), et en envisageant de régler le conflit entre droit de propriété défendu par le pharmacien et droit de vie de la malade. C'est en dialoguant avec l'autre qu'elle parvient à prendre en compte les différents paramètres de la situation, de ses besoins propres et des besoins des autres, pour argumenter une solution qui réduit la tension entre les valeurs contraires des individus.

Cette étude de cas ouvre la voie dans l'ouvrage à une réflexion d'ordre éthique qui éclaire d'un jour nouveau, d'une voix différente, les situations mettant en jeu des valeurs, sans apporter de réponse unique voire universelle à des problèmes d'ordre humain. « *L'essence d'une décision morale consiste à exercer un choix et à en accepter la responsabilité* » (Gilligan, 1982, p.111). En se fondant sur la responsabilité et l'attention à autrui, sur le rôle du dialogue dans la relation à l'autre, Gilligan combine sentiments d'affection et de responsabilité dans l'action pour subvenir aux besoins et au bien-être de l'individu, dans une vision complémentaire de l'éthique de la justice fondée sur des principes de droits et de devoirs.

L'articulation d'attitudes d'affection et de responsabilité ne relève pas d'une contradiction si l'on se réfère à la conception levinassienne de la responsabilité évoquée plus haut<sup>79</sup>. Elle répond en partie à notre interrogation relative à la nature des liens tissés entre CPE et élève dans la relation d'accompagnement en postulant que la responsabilité de l'éducateur vis-à-vis de ses élèves passe par une attention bienveillante à leur égard.

#### **5.4.2. L'éthique du care appliquée à la psychopédagogie**

« *Dialogue is essential in this approach to moral education* <sup>80</sup> » (Noddings, 1988, p.223) : lorsque elle explore la nature des relations de *care* en éducation, Noddings insiste sur le rôle de l'écoute de l'éducateur pour gagner la confiance des élèves et explique que le dialogue

---

<sup>78</sup> Heinz n'ayant pas les moyens d'acheter le médicament qui sauverait sa femme, doit-il le voler au pharmacien ?

<sup>79</sup> cf. Supra p.96

<sup>80</sup> « Le dialogue est essentiel dans cette approche d'éducation morale ».

permet de renseigner les enseignants au sujet des besoins, des habitudes de travail, des intérêts et des talents de leurs élèves, pour mieux adapter leur action pédagogique à leur progression individuelle. Cette recherche d'éclairages sur les perspectives pour trouver des solutions aux problèmes et faire des choix responsables, permet d'engager le dialogue avec les élèves sur les probables conséquences de leurs actes, pour eux-mêmes et pour les autres, et de les amener à s'exprimer sur leurs motivations et leurs comportements. Cette bienveillance dans la relation éducative ne mène pas à un relativisme qui conduirait l'éducateur à abandonner ses principes, mais engage l'élève dans une argumentation de son point de vue et de ses choix.

Noddings (2003) conçoit le bonheur comme préoccupation principale et ingrédient de la réussite de l'éducation. Les moments d'enseignement devraient être vécus comme des instants de bienveillance et c'est en traitant les élèves avec respect et considération qu'il est possible de leur demander de se traiter de manière similaire (Noddings, 1988, p.223). Le dialogue est essentiel dans cette approche éducative où la recherche d'une voie vers des choix responsables est mutuelle, dans une réciprocité entre éducateur et élève. C'est une approche éducative qui permet de comprendre ce que l'enfant veut être et ce que nous pouvons, en tant qu'éducateurs, approuver en lui pour l'encourager (Ibid., p.224).

Cette conception du bonheur semble éloignée de l'éthique de la vertu aristotélicienne (Plot, 2011, p.270) : il ne s'agit pas d'atteindre l'excellence par son comportement mais de rechercher le bien-être (*welfare*) des autres. En déclarant qu'il existe un besoin pressant dans notre société moderne de parler des buts de l'éducation, Noddings estime qu'un approfondissement de cette question permettrait de découvrir de nouvelles possibilités de l'action éducative (Gibbons, 2005, p.197). Lorsque les élèves perçoivent les buts que s'est donnés l'enseignant et les efforts consentis pour y parvenir, ils prennent conscience de l'attention à leurs besoins et de la bienveillance dont ils bénéficient et répondent positivement aux sollicitations éducatives (Noddings, 2005, p.2).

Dans cette relation de sollicitude, les deux parties apportent leur contribution à la relation. A la différence de la théorie de la justice où l'on évalue soi-même les conflits relationnels à l'aune des principes d'égalité et de respect, dans le *care*, soi et les autres ne sont pas des entités séparées (Paperman, 2011). La relation constitue en elle-même la figure centrale, comme « *un visage à deux faces* » (Ibid., p. 324) à partir duquel l'agent moral perçoit le besoin et tente d'y répondre. Considérant la vulnérabilité des individus qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour se réaliser dans une société libérale basée sur l'individualisme

et l'injonction à l'autonomisation (Monjo, 2012, p.222), l'éthique du *care* représente une éthique appliquée susceptible de répondre aux besoins de relations humaines en éducation.

Dans le cadre de notre réflexion sur l'accompagnement dans la pratique professionnelle du C.P.E., la théorie du *care* nous semble constituer une référence pertinente pour apporter une réponse aux contradictions traditionnellement formulées entre bienveillance de la relation et responsabilisation des adolescents.