

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**LE JEU POSTURAL DE L'ACCOMPAGNATEUR EN RESSOURCES HUMAINES DANS
UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION SITUÉE, UN ACCUEIL DE L'ALTÉRITÉ**

Pierre-Michel Martínez

Aix Marseille Université, ADEF EA 4671, 13331, Marseille, France, pierre-michel.martinez0553@orange.fr

Mots-clés : altérité, être, évaluation, existence, posture

Résumé. En tant qu'accompagnateur en ressources humaines, nous avons mené une enquête afin de comprendre pourquoi nos accompagnés passaient d'un mode de pensée de la certitude à celui du questionnement. Pour cela, nous avons visionné 54 heures de vidéo de séances, que nous avons analysées. Il en est ressorti que l'accompagné s'approprie un jeu linguistique auquel joue l'accompagnateur, ainsi qu'une posture qui consiste à être à l'aise dans l'incertitude. Il s'agit d'un travail qui permet de devenir autre, mais également de se ressentir autrement qu'un être muni d'une essence, une éducation à l'altérité, à l'autre que l'être, un travail pour exister.

1. Le contexte

En tant qu'accompagnateur professionnel en ressources humaines, notre enquête débute par notre pratique de l'évaluation située. Il s'agit d'une évaluation des processus en situation « pour l'intelligibilité de ce qu'on fait » (Vial, 2012, p. 347). En d'autres termes, notre métier consiste à accompagner des professionnels dans leurs changements à l'occasion d'un déclencheur qui leur est problématique. Le but est de devenir « soi-même comme un autre » (Paul Ricœur, 1990), à travers une problématisation qui met en tension deux éléments contraires, qui tiraillent le professionnel dans la situation.

Précisons que cette pratique n'est pas à confondre avec l'aide. Nos bénéficiaires n'ont pas de défaillances, notre profession « est un pari sur les possibles de l'autre » (Vial, Mamy-Rahaga, Tellini, 2013, p.17). Nos interventions sont basées sur l'idée que l'accompagné est capable de trouver son propre chemin, nous n'avons pas à l'aider en le lui donnant.

Ainsi, une posture de non-sachant est indispensable à ce dispositif, et afin d'évaluer en situation, il est important d'être ouvert au questionnement de l'autre. Il convient alors, d'accepter de ne pas savoir pour questionner, car c'est l'accompagné qui porte le sens de son existence.

Au cours de notre expérience professionnelle, nous avons pu remarquer que nos bénéficiaires arrivaient en début de séquence avec des certitudes, et repartaient avec un questionnement, et seulement parfois avec quelques réponses. Une sorte de droit au non-savoir semblait avoir été construit avec le temps. Une question se mit en place au fur et à mesure des séances : l'accompagnement professionnel favoriserait-il l'accueil du non-savoir ? Le droit de penser qu'il y a des choses qui se ressentent et qui ne peuvent pas se rationaliser, en somme accepter sa part d'inconnu.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. L'enquête

Afin d'approfondir ce ressenti, nous avons étudié des séquences « vidéo » de nos accompagnements. En tant que professionnel, notre démarche a consisté en une enquête de terrain avec les outils dont nous disposions.

Pour commencer, nous avons sélectionné 6 accompagnés, soient 3 femmes et 3 hommes, dont le nombre de séances était pour chacun de 6, avec une durée de séance de 1H30. Au total, nous avons 36 séances, soient 54 heures de vidéos. Notre technique de recueil des données a consisté à relever sur les vidéos un champ lexical particulier, celui du non-savoir chez les 6 accompagnés.

Il s'agit d'un matériau qualitatif, d'une démarche herméneutique, nous avons questionné l'évidence grammaticale, en faisant une analyse de contenu afin de décrypter le discours, au sens de Bardin où « l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications (Bardin, 1977, p.42). De fait, notre « analyse a pour souci d'étayer les impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables » (Bardin, 1977, p.47).

Suite à la retranscription des vidéos, « la lecture flottante » (Bardin, 1977) de notre texte nous a permis de dégager un thème, celui de l'altérité, mais dans un double sens, celui de la question de l'autre, et celui de la question de l'autre que l'être, l'ex-ister. Nous avons établi « *une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés* » (Bardin, 1977, p 43), et plus précisément, entre le champ lexical et sémantique des accompagnés et un mode de pensée philosophique.

En effet, les résultats de cette enquête dépassent notre questionnement de départ puisqu'il semble non seulement nous montrer l'émergence d'un droit au non-savoir, un accueil des trois formes d'altérité, mais également un changement philosophique, car derrière le champ lexical du non-savoir est apparu celui de l'existence.

Ainsi, au fur et à mesure des séances, nous sommes passé de la part des accompagnés, de « réponses apocritiques » (Meyer, 1986, p. 20), dont la problématique est close, où les réponses « solutionnent et suppriment le problème » (Meyer, 1986, p. 20), à des « réponses problématologiques » (Meyer, 1986, p 121), avec une problématique maintenue, ce qui souligne le passage d'un mode pensée issue de la transcendance, de l'être, où l'idée consiste à croire que les réponses proviennent d'en dehors du sujet lui-même, à un mode de pensée de l'immanence, de l'existence où les réponses portent la signature du sujet. Comme le souligne Bruno Goloubieff dans sa thèse : « La façon d'appréhender un problème semble être capitale. Un problème peut être traité au moins de deux façons : soit le problème veut plus ou moins consciemment être résolu, soit il veut être travaillé » (Goloubieff, 2013, p. 292).

De plus, pour l'accompagné, il ne s'agit pas seulement de se penser « soi-même comme un autre » (Ricœur, 1990), car comme le souligne Muriel Briançon : « *C'est en analysant trois formes de passivité que Ricœur va mettre en évidence trois formes d'altérité : il y aurait ainsi une passivité impliquée par la relation de soi à autrui inhérente à la relation d'intersubjectivité, mais aussi une passivité résumée dans l'expérience de la chair, ainsi qu'une passivité plus dissimulée, celle du rapport de soi à soi-même qu'est la conscience. Cette triple forme de passivité reflèterait la complexité de l'altérité, sa densité relationnelle et la force d'attestation de la conscience* » (Briançon, 2008, p.7).

Plus précisément, « Il m'est clairement apparu qu'il n'existe pas *un* seul désir d'altérité mais plusieurs, puisque l'altérité revêt au moins trois formes : L'Autre, c'est autrui : l'altérité m'est extérieure. L'Autre, c'est mon désir, mon inconscient, mon aliénation : l'altérité m'est intérieure.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

L'Autre, c'est ce que je ne parviens pas à penser : l'altérité est épistémologique ». (Briançon, 2012, p. 147).

En effet, au cours des séquences, il semble, de manière récurrente, que, chez nos accompagnés, une posture d'accueil des trois formes d'altérité se construit puisque nos accompagnés commencent par ce qu'ils savent, et qu'au cours des séances apparaît ce qu'ils ignorent. Dans la séquence, se construit l'idée d'un questionnement sur autrui qui succède à l'apriori, un questionnement sur eux-mêmes qui ébranle leur identité, leur être, et l'émergence d'un droit au non-savoir et à l'existence.

Le contenu des conversations indique une appropriation d'un jeu auquel joue l'accompagnateur, une posture qui consiste à être à l'aise dans l'incertitude, à porter le poids de l'altérité, à se dire « *je ne sais pas* » sans en être effrayé, et d'articuler l'identité et l'altérité comme deux contraires en tension faisant émerger la surprise. Une nouvelle vision du monde semble s'opérer chez l'accompagné, qui lui permet d'articuler ce qu'il sait de l'autre, de lui-même et du savoir avec ce qu'il ignore. Une pensée construite sur le connu fait place à une acceptation de l'articulation connu/inconnu. De plus, cette prise en compte semble dynamiser le changement. Les accompagnés apprennent à jouer, mais avec quoi ?

Enfin, un questionnement succède à ces constats, quelles sont les sources de la construction de cette posture d'accueil, de ce jeu ? En effet, notre enquête restait problématique, puisque la posture d'accompagnateur nous interdit l'instruction, et qu'il ne s'agissait pas d'une volonté de notre part. D'où provenait cet effet ? C'est alors qu'un échange prit sens, et lors d'une de nos séances, un accompagné dit ceci :

Accompagné : « je sais pas comment ça c'est fait, mais maintenant, je fais comme vous, je vis avec l'inconnu »

Accompagnateur : « comment ça comme moi ? »

Accompagné : « ben... la façon de prendre les trucs... comment que vous faites là, votre manière d'exister ici » (extrait 23).

Se pourrait-il que l'accompagné ait appréhendé notre posture et un jeu linguistique, et que ceci soit pour lui symbolisé par l'acceptation de l'altérité ? Il semble que cet accompagné ait conscientisé le fait d'accueillir l'inconnu, non de manière conceptuelle, mais par sa manière de jouer, d'exister, en nous mimant. L'accompagnement n'étant pas une instruction, de l'ordre de la transmission de savoir, les accompagnés semblent avoir imité notre jeu linguistique et notre posture. De fait, ils ont incorporé un désir d'altérité, un non-savoir.

3. L'analyse du contenu signifiant

Nous avons relevé des indices ou des manifestations concernant les trois formes d'altérité, celui de l'inconnu et de la surprise, appartenant à chacune des formes d'altérité (int : intérieur, ext : extérieur, epis : épistémologique) chez l'accompagnateur et l'accompagné :

L'accompagnateur
Accompagnateur : -« ça ! Une surprise ! Vous avez plongé dans l'inconnu (epis), et vous ressortez les bras chargés de neuf » (extrait 26).
Accompagnateur : -« Nous sommes ici pour accepter d'ignorer (epis) » (extrait 2).
Accompagnateur : -« Ce que vous savez ne m'intéresse pas beaucoup (epis), expliquez-moi

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

ce que vous ignorez plutôt (epis) » (extrait 21).
Accompagnateur : -« Changer, ce n'est pas apprendre à se définir dans la lumière, mais plutôt à s'orienter dans le noir (int) » (extrait 23).
Accompagnateur : « je ne sais pas, je n'ai pas d'apriori sur l'apriori (epis)»

Tableau 1 : Contenu signifiant de la part de l'accompagnateur

L'accompagné
Accompagné : -« Je ressens que vous jouez comment vous êtes, ça m'enlèverai beaucoup de poids si j'arrivai à devenir ça (ext) » (extrait.4).
Accompagné : -« Moins j'arrive à vous définir, moins j'arrive à me définir (ext, int)» (extrait.7).
Accompagné : -« C'est bizarre, moi qui pensais que savoir c'était savoir (epis), je viens de comprendre en fin compte que j'en sais rien, ou pas tout, enfin peut-être... c'est compréhensible ce que je viens de dire » (extrait 12)
Accompagné : « Attendez, si je croyais que les gens me voulaient du mal parce que j'étais ça, alors peut-être...enfin je crois, que je devrais leur poser la question... c'est vrai je ne leur en ai jamais parlé... c'est nul l'apriori...hein ? (ext) »
Accompagné : « rire, la phrase semble rien dire, et pourtant je ressens quelque chose, c'est possible de comprendre sans savoir ? (epis) »
Accompagné : « haaa... je crois que je viens de comprendre, il faut que j'arrête de vous demander des réponses (epis) »

Tableau 2 : Contenu signifiant de la part de l'accompagné

Une philosophie de l'existence a parcouru nos entretiens, avec l'idée que penser l'être comme existence et non comme essence faisait partie de la pratique de l'accompagnement professionnel, et ce faisant, on y travaillait sa place dans un rapport à l'image de soi. En outre, dans l'accompagnement professionnel, l'être essentialiste y est perçu comme une grotte de refuge où vont se jouer et se rejouer indéfiniment les mêmes scènes, car « on ne peut s'empêcher d'admettre qu'il existe dans la vie psychique une tendance irrésistible à la reproduction, à la répétition » (Freud, 1920, p.22), et dans cet être-refuge, l'on ne peut changer puisque, indéfiniment, comme un écho autiste, on se répète « je suis comme ça ».

C'est pour cela que, dans un désir de changement, l'accompagné, passe de l'être comme totalité prédéfinie à découvrir, à une existence infinie à construire. Dans ce sens où l'être est une totalité à découvrir, « une totalité où la conscience embras(e) le monde, ne laisse rien d'autre hors d'elle, et devient ainsi pensée absolue. La conscience de soi est en même temps la conscience du tout [...] et dans la pensée de la totalité, il y a du totalitarisme, puisque le secret y est inadmissible » (Lévinas, 1982, p.73).

Ainsi, l'accompagné semble s'éduquer à l'altérité, à l'autre que son être essence, à son existence. Comme le souligne Michel Vial : « Tant qu'on n'a pas travaillé l'être, on ne peut pas sortir de l'être. Donc on ne peut pas se priver d'être passé par le passage du travail sur l'être, pour en sortir de l'être » (Vial, 2009, p. 2-3).

L'accompagné, de fait, s'extrait du champ lexical et sémantique de la métaphysique, et sans le savoir, l'accompagné reprend à son compte la vieille querelle entre Parménide et Héraclite en passant de « l'être » au « devenir ». Il travaille à éviter ce que Nietzsche appelait la naïveté face à la grammaire car « L'erreur de l'être [...] a pour elle chaque mot, chaque phrase que nous

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

prononçons. » (Nietzsche, 1888, p.130). L'accompagné s'éduque à ressentir, car « les sens ne mentent pas en tant qu'ils montrent le devenir, la disparition, le changement... Mais dans son affirmation que l'être est une fiction Héraclite gardera éternellement raison ». (Nietzsche, 1888, p.130).

Lorsque Michel Vial écrit « Les gens confondent être et exister. » (Vial, 2009, p2-3), il se situe au cœur de la problématique, « Il apparaît clairement que le sillon parménidien et le sillon héraclitéen reflètent pour la pensée philosophique l'antagonisme entre la logique de Contrôle et la logique du Reste en Evaluation. D'ailleurs, J. Ardoino et G. Berger ne disaient-ils pas, il y a déjà plus de vingt-ans : « Passer du contrôle à l'évaluation revient donc à changer de paradigme théorique. En termes plus philosophiques, on quitte la logique parménidienne pour embrasser celle d'Héraclite » (Briançon, 2013, p107, citant Ardoino, J. & Berger, G, 1986 p. 123).

Cette pratique de « l'évaluation située » (Vial, 2012, p. 347) des processus, cette mise de côté de l'être sclérosant, cet accompagnement au changement devient un accompagnement à l'impermanence, un accompagnement à sortir de l'être. Comme l'accompagnateur, l'accompagné ne recherche pas la vérité dans son discours mais seulement le sens qui en découle. Si son discours ne lui révèle ni le vrai, ni l'être, il lui révèle seulement sa propre existence.

Ce lien entre l'accompagnement professionnel et la question de l'être se rejoint dans la dialectique que nous utilisons en séance, car elle accompagne le bénéficiaire à « sortir de la sidération pour exister, c'est-à-dire reconquérir le goût du devenir, être en projet. Le but est bien de passer de l'Être à l'existence » (Goloubieff, 2013, p. 230).

Ainsi, « être » peut devenir Gorgone, dans la croyance d'un rapport à soi d'attributs pétrifiés, imposés par la nature, condamné comme Sisyphe à la répétition d'un acte vidé de signification, à recommencer éternellement les mêmes relations à autrui. Il convient alors, pour l'accompagné, d'exister en se pensant au minimum deux fois. Et c'est dans la distinction entre ses deux récits que le vécu peut alors passer de la narration nécrosée à la dynamisation vivante, en co-construisant avec le monde ses souvenirs, pour changer son vécu en expérience, en vitalisant dans un conflit ses actions, et enfin passer de la toute puissance de l'être au pouvoir d'agir du devenir, car comme le soulignait Deleuze, « si les oppressions sont si terribles c'est qu'elles empêchent le mouvement pas parce qu'elles offensent l'éternel » (Deleuze, 2004, p. 1).

Alors, Lévinas considère que « *l'être assumé est une charge. Par là ce qu'on appelle le tragique d'être est saisi dans son origine même. Il n'est pas simplement la traduction des malheurs et de déceptions qui nous attendent et qui nous arrivent au cours de notre existence parce qu'elle est finie. Il est au contraire, l'infini de l'existence qui se consomme dans l'instant, la fatalité dans laquelle se fige sa liberté comme dans un paysage hivernal où les êtres transis demeurent captifs d'eux-mêmes. Le temps, loin de constituer le tragique, pourra peut-être délivrer.* » (Lévinas, 1981, p133). En somme, l'accompagné accepte de perdre son illusion d'immortalité pour y gagner le présent, la situation, l'instant de vie. Être, passe alors, de la statue idéale cosmologique, à la beauté tragique de son alliance avec le temps.

Enfin, nous avons observé nos accompagnés passer par deux points de vue opposés, en début de séance, celui de la confusion entre l'être et l'existence, le courant de Parménide, où on « ne voit rien en dehors de l'être » (Aristote, livre A, chapitre V), l'existence n'y est vue que comme un reflet de l'être, et en fin de séance, celui qui sépare l'être de l'existant : le Courant de Gorgias où « On voit donc par là clairement que l'être n'existe pas » (Gorgias cité par Sextus Empiricus, 73-74), faisant ressortir l'idée qu'être diffère d'exister. Nous pouvons penser alors que lorsque l'accompagné a ressenti l'inexistence de l'être, il a compris que renoncer à être lui permettrait d'exister. Il renonce à son essence pour accepter son impermanence, sa part d'inconnu, son altérité.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4. Conclusion

Comme le souligne Michel Vial, il serait opportun de se poser la question si « *tant qu'on n'a pas travaillé l'être, on ne peut pas sortir de l'être. Donc on ne peut pas se priver d'être passé par le passage du travail sur l'être, pour en sortir de l'être [...] la formation ne peut pas masquer les questions que l'on se pose et qui sont des questions sur son destin, sur son existence. La formation est soit l'occasion d'accélérer ce travail-là, ou de le commencer* (Vial, 2009, p2-3). Ainsi, cette question ne concerne plus seulement l'accompagnement, elle devient éducative au sens large. Il conviendrait de mener une étude plus approfondie sur les champs sémantiques et lexicaux de l'être et de l'exister auprès de personnes en formation. Afin d'observer la vivacité du problème, et dans la perspective d'apprendre à jouer avec les mots au sens de Winnicott, ou le jeu permet de construire sa relation au monde, un jeu d'enfant «où l'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu » (Winnicott, 1997, p.139). Et ainsi, se demander si renoncer à être pour exister est une question d'éducation ?

Les références bibliographiques

- Aristote (s.d.). *La Métaphysique*. Paris : Pocket, 1991.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P U F.
- Briançon, M. (2008). L'altérité au cœur de l'identité : que peut enseigner l'altérité intérieure ? *Sciences Croisées*, Numéros 2-3 : L'identité.
- Briançon, M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Briançon, M. (2013). *Contribution philosophique à la pensée de la logique d'accompagnement dans l'évaluation*. Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg.
- Deleuze, G. (2004). *Les intercesseurs*. Repéré à <http://multitudes.samizdat.net/Les-intercesseurs>
- Freud, F. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Repéré à <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>
- Goloubieff, B. (2013). *Identifier les entraves à l'activité de problématisation en formation. Quelle auto-évaluation pour se professionnaliser?* Thèse 3^o cycle en Sciences de l'éducation, Université : Aix Marseille.
- Gorgias. (s.d.). *Traité sur le non-Être ou sur la nature*. Fragments transmis par Gorgias cité par Sextus Empiricus *Adversus mathematicos*, VII, 65-87. Repéré à <http://www.philo5.com>
- Lévinas, E. (1981). *De l'existence à l'existant*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Edition originale, 1947).
- Lévinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris : librairie Arthème fayard et Radio-France.
- Meyer, M. (1986). *De la problématologie Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Nietzsche, F. (1908). *Ecce Homo. Comment on devient ce que l'on est*. (Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche, traduction par Henry Albert, Edition originale, 1888). Repéré à <http://fr.wikisource.org>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vial, M. (2009). *Être, faire et exister*. Repéré à <http://reseaeval.org>.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Mamy-Rahaga, A. & Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en RH, les 4 dimensions de l'accompagnement*. Bruxelles : De Boeck.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Connaissance de l'inconscient. Paris : Editions Gallimard.