

4^{ème} Congrès International de l'AIFRIS
5 au 8 juillet 2011

"Crises, gouvernances, développement durable : quelles articulations avec l'intervention sociale ?"

Haute École de Travail Social - Genève

Accompagner vers une re-conception du métier de travailleur social

Martine Beauvais et Agathe Haudiquet¹

La "recherche-accompagnement", à la différence de la "recherche-action" n'a pas pour visée première une transformation des pratiques mais une autonomisation des acteurs impliqués. Cette autonomisation nécessite une élucidation des contextes et une conscientisation des actions professionnelles.

Dans le cadre de cette communication, nous ferons le "récit" d'une "recherche-accompagnement" menée auprès de travailleurs sociaux, en l'occurrence des éducateurs de rue. Cette recherche-accompagnement, qui débuta en septembre 2010, fut brutalement interrompue trois mois plus tard. Cette rupture constitue pour nous une expérience particulièrement riche d'enseignements, à condition toutefois que nous opérions un retour réflexif sur notre action en tant que "chercheur-accompagnateur" et que nous tentions de saisir et de comprendre les éléments qui ont contribué à produire cette situation. Cet exercice nous permettra, entre autres, d'éprouver nos choix et "convictions" épistémologiques, méthodologiques et éthiques, en partie déjà mis à l'épreuve dans d'autres contextes de recherche, et de repérer des "points fixes" susceptibles de mieux concevoir, construire et conduire. Au préalable, quelques éléments de compréhension sur la démarche de "recherche-accompagnement".

Origines et fondements de la démarche de "recherche-accompagnement"

Nous n'allons pas procéder ici à une présentation exhaustive de notre démarche, ce travail ayant fait l'objet de précédents travaux². Rappelons néanmoins quelques-uns de ses principes fondamentaux.

¹ Martine BEAUVAIS et Agathe HAUDIQUET sont Maîtres de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lille 1. Laboratoire CIREL – TRIGONE.

² Cf. M. Beauvais, H. Haudiquet (2009-2010)

Depuis cinq années, nous nous efforçons de conscientiser les principes théoriques, épistémologiques et éthiques sur lesquels se fonde notre démarche de recherche, démarche éprouvée initialement sur le terrain de la santé, auprès de formateurs d'IFSI³ puis sur le terrain du travail social, auprès de professionnels de l'éducation spécialisée. Cette démarche, que nous nommons "recherche-accompagnement", s'inscrit sur de longues temporalités et présente de nombreuses affinités avec la "recherche-action" de type lewinien⁴.

En effet, comme la recherche-action, elle se veut "appliquée", "impliquée", "imbriquée" et "engagée". (A. Mucchielli, 1996, p. 193). Elle est "impliquée", au sens où nous n'ignorons pas que nos affinités paradigmatiques (constructivisme⁵ et complexité⁶) influent considérablement sur notre saisie et notre interprétation d'éléments contextuels ; "imbriquée", parce que l'enchevêtrement lié à la multiplicité des projets des acteurs et à la variété des contextes au sein desquels ils agissent, exige que nous appréhendions chaque situation en tant que système complexe (E. Morin, 1990) ; et enfin "engagée" au sens où la visée première de la recherche-accompagnement, à savoir l'autonomisation des acteurs dans la conception et dans l'action professionnelle, vise également à satisfaire notre propre éthique de la responsabilité en tant qu'intervenant en éducation et en formation (M. Beauvais, 2011) et plus largement en tant qu'Humain. Toutefois, là où la "recherche-accompagnement" se distingue de la recherche-action, c'est par sa visée première, à savoir l'autonomisation des acteurs et également par la posture empruntée par les chercheurs-accompagnateurs, à savoir une posture d'"accompagnant", posture toute en "retenue" (M. Beauvais, 2007). Par ailleurs, la co-conception, la co-construction et la co-évaluation de la démarche avec les acteurs concernés en constituent les principes majeurs.

Ainsi, la "recherche-accompagnement" n'est pas une démarche qui peut être formalisée et prescrite hors Sujets et hors contextes. Si l'intention d'entrer dans cette démarche spécifique appartient en premier lieu aux "chercheurs-accompagnateurs", qui partagent une conception

³ Institut de Formation en Soins Infirmiers.

⁴ "La recherche-action consiste en une méthodologie scientifique particulière, servant de base au processus de modification d'un comportement de groupe. Elle a en commun avec la recherche, dans un sens général, le désir de comprendre les phénomènes dans leur environnement propre, permettant ainsi la construction de la connaissance dans un secteur donné. Ce qui caractérise la recherche-action, par contre, réside dans une perspective de changement social et de formation des groupes concernés en regard d'un but collectivement visé. En ce sens, la recherche-action dans sa conception lewinienne, diffère de la science traditionnelle en ce qu'elle comporte une visée interventionniste combinée à un souci d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elle érige et révisé ses concepts à la lumière des données fournies par la pratique." (D. Guénard, 1992, p. 46).

⁵ Cf. J.-L. Le Moigne (1994-1995)

⁶ Cf. E. Morin (1990)

de la science en tant que "science-invention", plutôt qu'en tant que "science-découverte"⁷, en revanche l'élaboration et la réalisation de la démarche ne peuvent résulter que d'un processus de co-conception, de co-construction et de co-évaluation avec les acteurs concernés. La "recherche-accompagnement" émerge "chemin faisant", dans l'action et par l'action, dans la relation et par la relation entre Sujets co-auteurs, co-chercheurs, animés par des projets à la fois pluriels et singuliers. Toutefois, elle ne peut émerger qu'à la condition qu'un certain nombre de conditions, et/ou "points fixes", soient satisfaites. L'une de ces conditions concerne le cadre, qui ne doit jamais être totalement pré-établi mais contenir des espaces, des temps "vides" pour que les acteurs puissent s'en saisir, une autre de ces conditions est le volontariat de l'ensemble des acteurs. Cette condition constitue un préalable au démarrage de l'action. Nous reviendrons sur ces conditions mais à présent, donnons à voir quelques éléments du contexte de cette "recherche-accompagnement".

Quelques éléments de contexte

La recherche-accompagnement en question s'inscrit dans le champ de la prévention spécialisée. Placée sous l'autorité du Conseil général et de l'Aide sociale à l'enfance, la prévention spécialisée vise à lutter contre la désocialisation et l'exclusion des jeunes en difficulté ou en rupture. Elle s'inscrit juridiquement dans le cadre de la mission que le législateur a confiée au Département, à savoir prévenir la marginalisation et faciliter l'insertion ou la promotion sociales des jeunes et des familles dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale⁸.

Après plusieurs entrevues avec le directeur de l'association de prévention spécialisée, il a été convenu fin juin 2010, de mener une recherche-accompagnement auprès de l'ensemble des salariés. Celle-ci était destinée à susciter un débat autour des principes fondamentaux de l'association, en invitant chacun à repenser les finalités des actions engagées et à relier le sens de ces actions aux valeurs portées par le projet éducatif. Adopté par le conseil d'administration en mars 2009, ce projet s'attarde longuement sur les valeurs philosophiques

⁷ Selon nous (M. Beauvais, 2007) : "*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.*"

⁸ CASF, art. L121-2.

de la pratique éducative, tels que le respect, le partage, l'anonymat, « la libre-adhésion », l'engagement, l'autonomie, ainsi que sur les postures qui en découlent dans le cadre d'une démarche de conscientisation, de négociation, de construction et d'émancipation. Pour en garantir l'esprit et donner un sens éthique à l'action, le recours à certaines méthodes est préconisé, en particulier l'accompagnement, la médiation et le partenariat.

Initialement, la recherche-accompagnement devait se dérouler sur huit journées d'intervention alternées de quatre réunions du comité de pilotage, s'étalant de septembre 2010 à juin 2011. Une note de service avait été transmise aux salariés pour les informer des modalités de mise en œuvre de la recherche-accompagnement. Cette note insistait sur le caractère "indispensable" de leur présence aux séances. La participation effective de l'ensemble des acteurs concernés par la démarche étant une des conditions de sa réussite, la direction précisa également que si les demandes de congés déjà validées seraient prises en compte, durant ces mêmes dates, aucune autre demande ne pourrait être satisfaite. Outre l'équipe de direction composée du directeur, de la directrice des services éducatifs et de deux chefs de service, une vingtaine de travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, animateurs socio-éducatifs, répartis sur trois secteurs géographiques étaient concernés par cette recherche-accompagnement.

Un premier comité de pilotage au début du mois de septembre réunissait l'équipe de direction et nous-mêmes. Deux semaines plus tard, la recherche-accompagnement démarrait.

De la co-construction à la co-destruction de la démarche

Rappelons qu'une des spécificités de la démarche de "recherche-accompagnement" est qu'elle se construit "chemin faisant". Les "chercheurs-accompagnateurs", au fur et à mesure de l'action, élaborent et proposent des *scénarii* jugés, de leur point de vue, pertinents et efficaces, c'est-à-dire "susceptibles" de permettre aux acteurs de choisir et de prendre la place qui leur convient. Ainsi, il s'agit de ne pas tout prévoir, ou plutôt de prévoir une place pour l'imprévu, pour l'improvisation, pour la co-invention. Seuls quelques points fixes sont posés, co-élucidés et présentés comme incontournables et à accepter (A. Comte-Sponville, 1997, M. Beauvais, 2009). Bien entendu, les points fixes peuvent être rediscutés, mais seulement entre les séances, aux moments prévus pour l'évaluation et le ré-ajustement de la démarche dans le cadre des rencontres collectives et/ou en comités de pilotage.

La visée première de la "recherche-accompagnement" est l'autonomisation des acteurs impliqués. On sait que l'autonomie résulte d'une acquisition. Nous acquérons et développons de l'autonomie à partir de notre environnement et par rapport à lui (P. Vendryès, 1981). Ce qui nous amène, avec E. Morin, (2004), à parler d'"autonomie-dépendante"⁹. Mais, si tout système vivant est autonome, cette autonomie n'est jamais totale, l'autonomie en soi n'existe pas de même que l'hétéronomie. L'autonomie est toujours relative et dépendante. Dépendance liée, entre autres, aux contraintes extérieures, contraintes à partir desquelles seulement, une émancipation peut être envisagée. Ici, les points fixes vont permettre de baliser le cadre de la "recherche-accompagnement". Et c'est bien à partir de ce cadre et par rapport à lui que les acteurs seront susceptibles de développer davantage d'autonomie dans leurs pratiques et ce, par la confrontation des représentations, par le questionnement du sens, par la conscientisation des valeurs mises en jeu dans l'action professionnelle.

A présent, quelques mots sur le déroulement de cette "recherche-accompagnement" qui a pris fin brutalement lors de la 3^{ème} journée de séminaire. Précisons que nous ne procéderons ici à aucune interprétation et/ou analyse des matériaux recueillis. Nous nous contenterons de "dérouler" le processus de la "recherche-accompagnement" en révélant de manière parfois abrupte, quelques-unes de nos impressions du moment, impressions relatives à l'ambiance, au climat général.

1^{ère} journée de séminaire :

Lors de la première journée, après avoir présenté les grands principes de la démarche (méthodologie, intentions, points fixes) et procédé à une brève présentation de l'ensemble des participants, nous avons d'emblée invité les travailleurs sociaux à prendre la "première place" (V. Jankélévitch, 1981), adoptant une posture très en "retenue" (M. Serres, 1991, M. Beauvais, 2009), posture privilégiée dans une démarche d'accompagnement et ici, de notre point de vue, la plus efficiente pour favoriser chez l'Autre sa propre "prise en projet". (G. Liiceanu, 1994).

⁹ Voici la définition proposée par E. Morin (2004, p. 233) : "*En grec, l'autonomie est le fait de suivre sa propre loi. L'autonomie du vivant émerge de son activité d'auto-production et d'auto-organisation. L'être vivant, dont l'auto-organisation effectue un travail ininterrompu, doit se nourrir en énergie, matière et information extérieures pour se régénérer en permanence. Son autonomie est donc dépendante et son auto-organisation est une auto-éco-organisation.*"

Dès ces premiers instants, nous avons ressenti des tensions importantes au sein du groupe et une méfiance vis-à-vis de nous. Rien d'alarmant toutefois, la relation de confiance n'étant jamais posée d'emblée, nous recevions ces premiers messages verbaux et non-verbaux comme des informations à prendre en compte dans la construction de la démarche.

La visée première de la "recherche-accompagnement" étant l'autonomisation des acteurs dans leur(s) pratique(s), il importait de repérer des clés d'entrée susceptibles de favoriser l'élucidation des pratiques et la conscientisation des valeurs. Aussi, avons-nous proposé une situation favorisant des premiers échanges, des premières confrontations autour des représentations liées à leur(s) fonction(s) en tant que travailleur social. Cette situation s'articulait autour de trois temps.

Dans un premier temps, chacun était invité à compléter individuellement la phrase suivante : *"Agir en tant que travailleur social aujourd'hui, pour moi ça signifie..."*, avec pour seule consigne de ne pas dépasser 12 mots (ce qui exigeait déjà une sélection et une hiérarchisation des idées). Le temps de ce premier travail n'était pas déterminé à l'avance, il importait que chacun prenne le temps nécessaire, *son temps* (E. T. Hall, 1971), pour réfléchir et *se réfléchir* (A. Schön, 1996), formuler et écrire. (G. Lerbet, 1995).

Dans un deuxième temps, après que chaque participant ait produit sa propre phrase, des sous-groupes de 3 à 5 personnes, se sont constitués. La seule consigne pour la constitution des sous-groupes était que la pluralité des structures soit représentée, permettant aux personnes ne travaillant pas ou peu ensemble de se rencontrer. Nous cherchions ainsi à favoriser au maximum l'explicitation des propos (on dit rarement aux autres ce qu'ils sont, de notre point de vue, supposés savoir) et l'installation progressive d'un climat de confiance. La confiance n'est jamais posée d'emblée, elle est affaire de réciprocité, de temps, elle se construit elle-aussi "chemin faisant", dans l'action, dans la relation. Aussi, est-ce en multipliant les situations d'échanges et de co-production d'idées que l'on peut "espérer" créer un climat de confiance, un climat au sein duquel, peu à peu chacun veut bien "croire" en la sincérité de l'Autre, au soutien de l'Autre,¹⁰ en sa volonté de cheminer avec nous vers... un objectif à co-inventer et à co-construire.

¹⁰ La confiance concerne la croyance et la foi, l'une renvoyant au cognitif et l'autre à l'affectif (M. Beauvais, 2003) et D. Sibony (191, p. 129) précise que *"Dans une langue comme le latin, "croire" signifie "donner son cœur ; c'est se soutenir de ce don, y trouver un soutien, pouvoir "sentir" que c'est fondé alors même que, réellement, ça ne l'est pas"*.

Revenons à ce premier séminaire. Au sein des sous-groupes, chaque participant présentait sa propre définition puis une discussion s'enclenchait autour des diverses "représentations" du travail social. De cette discussion, une définition commune par sous-groupe était produite. Là encore, les temps de discussion, de co-formalisation et de co-écriture n'étaient pas pré-déterminés. Enfin, dans un troisième temps, chaque sous-groupe, par la voix d'un ou de deux "rapporteurs" présentaient en plénière la définition du sous-groupe en insistant surtout sur les points d'accord et/ou de désaccord et un débat collectif s'enclenchait.

Ici, l'idée n'était pas de "lisser" les représentations ou de rechercher un quelconque consensus autour d'une "bonne" conception du travail social, mais plutôt par la mise en exergue des points d'accord et de désaccord, de faire émerger la question des significations et du sens du travail social, ré-interrogé au regard des pratiques plurielles et des contexte(s) en changement(s).

A l'issue de cette phase de travail, les participants proposèrent de retenir l'idée essentielle de chaque définition sous la forme d'un mot clé. Voici, juste à titre d'illustration, les définitions produites :

"Agir en tant que travailleur social aujourd'hui, pour moi (puis pour nous), ça signifie..."

1. *"Accueillir la personne, l'accompagner à construire son projet, adapter, négocier et favoriser le lien social"*. (mot clé : *posture*)
2. *"Aller vers, promouvoir, agir avec les jeunes, leur environnement conformément aux missions"* (mot clé : *fonction*)
3. *"Mobiliser avec les personnes nos compétences et nos expériences pour le aider à "se grandir""*. (mot clé : *échange*)
4. *"Accompagner la personne dans son projet de vie et dans l'accès aux droits"*. (mot clé : *éthique*)
5. *"Créer des liens, accompagner le jeune dans environnement familial, politique, économique"*. (mot clé : *contrainte*)

De ces présentations de définitions et des débats qu'elles suscitèrent, en commun accord avec le groupe, il fut décidé pour la séance de l'après-midi de poursuivre la réflexion à partir des mots clés, ceux-ci constituant des "entrées" permettant d'aller un peu plus loin dans la réflexion commune. Nous proposons de recomposer de nouveaux sous-groupes et de produire un "dessin" collectif articulé autour de ces cinq mots clés, à savoir : posture, fonction, échange, éthique, contrainte. Là encore, la richesse des échanges entre participants pouvait nous laisser envisager une évolution plutôt favorable de notre démarche. La présentation des dessins en plénière permis de mettre en lumière des significations singulières attribuées aux mots clés et d'enclencher un débat sur le sens du métier.

Pour conclure ce premier séminaire, nous proposons aux participants de procéder à un "feedback" de la journée, en précisant que cela nous permettrait d'envisager, en partie, le déroulement du second séminaire. Rappelant une fois encore la philosophie de la démarche et sa finalité. Subitement, l'ambiance plutôt détendue jusqu'alors vira au froid. Seuls trois ou quatre participants prirent la parole, deux d'entre eux remettant complètement en question l'intérêt et le sens de ces séminaires. Les autres proposant de poursuivre la séance suivante sur la question des valeurs du travail social.

Le deuxième séminaire se déroula le mois suivant. Nous démarrions la matinée par une distribution et une lecture du compte-rendu, réalisé par nos soins, de la première journée. Ce compte-rendu reprenait de la manière la plus "neutre" possible, les matériaux produits par les participants, à savoir les mots et les dessins figurant sur les feuilles de "paper-board", relevés en fin de séance. Aucun commentaire de la part des chercheurs n'y figurait. Les réactions au compte-rendu étant relativement faibles, nous proposons de démarrer la journée par un "brainstorming" autour du thème : "Nos valeurs en tant que travailleur social" et ce, toujours en sous-groupe. Il s'agissait d'énoncer un maximum de termes perçus comme des valeurs puis d'en sélectionner cinq, considérées par le groupe comme "fondamentales" et de les présenter en plénière en soulignant les points de débat.

Voici, toujours à titre d'illustration, les valeurs retenues et hiérarchisées par les quatre sous-groupes :

1. Responsabilité, tolérance, écoute communication, réciprocité.

2. Égalité, solidarité, respect, différence, liberté.
3. Respect, citoyenneté, justice, solidarité, engagement.
4. Justice, humanisme, engagement, liberté, respect.

Si l'ambiance du début de matinée semblait plutôt froide, ce travail permis de délier les langues, les discussions s'enclenchèrent, parfois s'emballèrent, frôlant même la "dispute". Des propos vifs et particulièrement méprisants furent brièvement échangés en toute fin de matinée entre deux participants. L'après-midi, après un repas partagé dans une ambiance de moins en moins conviviale, nous poursuivions les travaux, toujours en sous-groupe, en proposant de partir d'une situation concrète dans laquelle une de ces valeurs méritait d'être re-questionnée. Puis, nous proposons à chaque sous-groupe de rapporter ces travaux en plénière. Un participant refusa de "jouer le jeu", le conflit commençait à s'exprimer plus clairement. Lors du feed-back de la journée, les rares retours furent très négatifs : "ça ne sert à rien".

Suite à ce second séminaire, nous décidions, d'un accord commun dans le cadre du comité de pilotage, de poursuivre la démarche en travaillant plus concrètement sur des projets en cours ou à venir. Paradoxalement, si le retour du groupe en fin de séminaire apparaissait plutôt négatif, les réflexions et commentaires saisis individuellement par les chefs de service de manière informelle semblaient globalement (à l'exception de deux ou trois personnes) assez positifs. Jusqu'à présent, les thèmes de réflexion choisis avaient pour finalité de favoriser les mises en interrogation(s) du travail social au regard de la question du sens et des valeurs. Ces mises en interrogation(s) favorisant la co-élucidation et la co-conscientisation des pratiques en contextes. En orientant le troisième séminaire sur le thème des projets éducatifs, nous visions une participation plus aisée des participants, tout à la fois plus et moins impliquante. Plus impliquante, au sens où chacun serait invité à parler de sa pratique quotidienne, moins impliquante au sens où le débat autour des conceptions et des valeurs pouvait être délibérément évité. Mais, ce faisant, nous prenions le risque d'abandonner un moment notre visée première et notre posture d'accompagnant et de glisser vers une recherche de "transformation" et une posture d'expert (L. Thiry, 2004). Conscientes de ce risque, c'est avec une attention et une vigilance extrêmes que nous élaborions un nouveau "scénario" et entamions le troisième séminaire.

Après un accueil café particulièrement froid, nous engageons la journée par la distribution et la lecture du compte-rendu de la séance précédente. Là aucun retour verbal. En revanche un violent retour non verbal, un "silence de plomb" Ce silence collectif semblait être la seule réponse que le groupe voulait, pouvait, nous renvoyer à ce moment précis. Nous décidions de ne pas enclencher les travaux prévus pour la matinée et après quelques interminables secondes ou minutes d'attente, nous proposons de mettre en question(s) l'intérêt même de la démarche pour les participants. Petit à petit, les langues se déliaient, les conflits institutionnels et parfois même personnels se dévoilaient. Nous ne pouvions que constater le non-volontariat des participants. Ils nous avouaient, pour la plupart d'entre eux, le malaise qu'ils ressentaient en participant à ces séminaires. La démarche n'était en rien voulue, attendue, elle était perçue majoritairement comme une obligation, une injonction de la direction à laquelle ils n'avaient d'autres choix que de se soumettre. Conclusion, aucune envie de se mettre en projet ensemble et/ou avec nous, de co-concevoir et de co-construire quoi que ce soit. Certes, un collectif semblait se former à ce moment précis, un collectif animé par la volonté de dé-construire le projet porté unilatéralement par la direction de l'association et mis en œuvre par nous-mêmes. Progressivement, les participants nous révélèrent des éléments de contextes auxquels nous n'avions pas eu accès lors de la négociation de la "recherche-accompagnement" ou plus précisément qui nous avaient échappé par défaut d'élucidation. Puis ils s'emparèrent totalement de l'espace libéré et entamèrent le débat sur des questions d'ordre institutionnel, voire managérial qui ne nous concernaient pas. Nous proposâmes alors de sortir de cet espace de "dispute" et les laissâmes décider ensemble de la poursuite ou de l'arrêt de la démarche. C'est l'arrêt qui finalement fut décidé, par nous-mêmes et par eux.

Des principes à respecter

Revenons à présent sur quelques-uns des fondements de la démarche à toutes fins d'opérer un retour réflexif, compréhensif, sur cette expérience et de dégager des principes inhérents à la "recherche-accompagnement". Nous l'avons à plusieurs reprises souligné, la "recherche-accompagnement" se spécifie essentiellement par sa visée première, à savoir l'autonomisation des acteurs et avec elle leur responsabilisation, et l'adoption d'une posture particulière, à savoir celle d'un "accompagnant", d'un tiers qui, volontairement, se retient.

Les conditions de l'autonomisation sont de plusieurs ordres. D'abord, il convient de penser et d'agir un cadre susceptible de la favoriser. Ce cadre, qui contient des points fixes et des espaces temps indéfinis, est à co-élucider et à co-construire chemin faisant avec les participants. Mais de même qu'on ne peut que penser des conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation, on ne peut prévoir à l'avance, hors contextes, hors sujets, d'adopter une posture d'accompagnant. Cette posture, tout en retenue, émerge dans la relation inter-subjective. C'est l'Autre qui me constitue en tant qu'"accompagnant" en adoptant une posture d'"accompagné". Ce qui implique au préalable qu'il puisse se "projeter" (J.-P. Sartre, 1996) dans la démarche proposée. Ce qui dans le cas présent était pour le moins difficile. Les participants n'avaient pas vraiment le choix, soient ils "obéissaient" à leur direction en faisant *a minima* acte de présence, soit ils désobéissaient et ne se présentaient pas aux journées de séminaire, prenant alors le risque d'être sanctionnés par leur hiérarchie. La marge de liberté qui leur restait était mince, elle autorisait néanmoins de ne pas "jouer le jeu", de ne pas s'impliquer et/ou s'engager réellement. Renoncer à se saisir de cette marge de liberté revenait alors à "accepter" pleinement son "assujettissement".

Une autre des conditions indispensables à la réalisation de la recherche-accompagnement, est la constitution du "co". C'est par la co-élucidation, la co-conscientisation, la co-construction, la co-évaluation que la visée d'autonomisation peut, en partie, être satisfaite. Le "co" demande à ce que soit pensée la question du partage. Le partage c'est à la fois ce qui nous sépare – "ma part n'est pas la tienne" et ce qui nous relie – ce qui fait qu'il y a partage – (P. Ricoeur, 1995). Le partage, parce qu'il nous fait prendre part ensemble à quelque chose, contribue à installer le "co", contribue à nourrir la confiance. Ainsi, la confiance et le partage se nourrissent mutuellement. Et ce qu'il s'agit de partager, ce ne sont pas forcément des conceptions, mais déjà des "croyances" dans la "bonne foi" de l'Autre, dans son désir de cheminer près de nous, "contre"¹¹ (C. Gérard, 2006) nous, vers quelque chose de nouveau.

En ne prenant pas la peine de vérifier le volontariat de l'ensemble des acteurs concernés par la démarche, nous avons en quelque sorte fait preuve de négligence à leur égard. Nous avons fait comme s'il allait de soi que la démarche proposée (imposée) ne pouvait que répondre à leurs besoins, à leurs attentes non formulées. En agissant ainsi, avant même d'entamer le premier séminaire, c'est un message de "mépris" qui leur était adressé. Nous avons, pas

¹¹ Contre dans sa double acception, au sens tout près de nous, tout "contre" nous, et au sens opposé à nous, favorisant l'affirmation de nous-mêmes dans notre différence.

volontairement bien sûr, mais par déficit de pensée, de jugement (au sens d'H. Arendt, 1996) ou pour le moins d'attention et de vigilance, "oublié" notre propre conception de l'Humain en tant que "Sujet, Autonome, Responsable et Projectif" (M. Beauvais, 2004), et ce faisant « violé » nos propres principes éthiques, notamment le principe kantien selon lequel l'Autre ne doit jamais être considéré comme moyen au service d'une fin propre, mais comme fin en soi. (E. Kant, 1994).

Aborder l'Autre en tant qu'objet, en tant que chose, et non en tant que Sujet, c'est mépriser sa dignité. Le mépris empêche le partage. Celui qui ne se sent pas respecté, pas pris en compte, n'a aucune raison de "prendre part" à un jeu dont il ne comprend ni les finalités, ni les règles. Le mépris suscite la défiance, la méfiance et engage chacun à s'abstenir et à garder pour soi sa pensée et à retenir son "jugement". On sait avec H. Arendt, que le seul collectif dans lequel on peut s'engager en tant qu'Humain responsable, est le collectif auquel on reconnaît appartenir¹². Partager implique une prise de risque, celle d'être désavantagé, voire pillé. Et c'est la raison pour laquelle un minimum de confiance constitue un préalable au partage.

En guise de conclusion

En ne nous assurant pas du réel volontariat des personnes et nous avons pris le risque de nous situer en deçà d'un seuil minimum de confiance. Dès lors, nous étions perçues comme des imposteurs et tous nos discours autour des finalités de la recherche-accompagnement éveillaient des soupçons. Si, réellement, nous n'étions pas au "service" de la Direction, si nous n'étions pas les instruments d'un projet conçu et construit sans eux, voire contre eux, il nous incombait alors de changer de posture. Ce que les participants attendaient de nous, c'était que nous ôtions nos masques, que nous dévoilions nos "vraies" intentions, à savoir non pas l'autonomisation des acteurs dans la conception de leur métier, mais la transformation significative de leurs pratiques au regard de référents pensés par d'autres, que nous nous

¹² Selon H. Arendt c'est en pensant, c'est-à-dire en jugeant de manière lucide et par soi-même des conséquences de ses actions et des actions du collectif auquel l'on reconnaît appartenir, que l'on assume singulièrement sa responsabilité et par là, que l'on actualise sa liberté. *"Arendt souligne que, pour que l'on puisse parler d'une responsabilité collective, deux conditions doivent être remplies. Un collectif constitué comme tel doit d'abord exister, il doit y avoir une solidarité objective entre les individus qui appartiennent au groupe, autrement dit une simple collection d'individus atomisés ne saurait être collectivement responsable de quoi que ce soit. Ensuite, il importe que chacun des membres du collectif n'ait pas lui-même directement pris part à l'action incriminée commise au nom du groupe, auquel cas on discuterait de degrés de culpabilité au sein du groupe ayant mal agité de concert, et non d'une responsabilité collective.* (Truc, 2008, p. 35)

positions non pas en tant qu'accompagnantes mais en tant qu'experts, en tant que consultants détenant les savoirs à savoirs et prêts à les transmettre.

Prétendre mener, ou poursuivre une recherche-accompagnement dans un contexte où les conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation et la confiance semblent impossibles à réunir relèverait de l'imposture. Certes, par souci de ne pas abandonner l'institution et l'ensemble des acteurs concernés, nous aurions pu envisager de repenser la démarche et en toute "bonne foi" ou plutôt "mauvaise foi" (J.-P. Sartre, 1943), la transformer en formation répondant ainsi à la demande des participants et les rassurant sur leurs propres jugements vis-à-vis de notre intervention. La fuite dans la "mauvaise foi" a pour vertu de nous laisser croire que nous ne sommes pas si "mauvais" que ça, que nous ne sommes pas des "lâches", que nous assumons nos propres responsabilités et que par conséquent, les autres devraient en faire autant. Mais dans le cas présent, la fuite dans la "mauvaise foi" aurait consisté justement à ne pas fuir cette situation. A nous y maintenir, au prix de poursuivre dans l'incertitude la plus grande des effets de notre action sur les Autres (H. Jonas, 1990), au prix de la violation de nos propres principes éthiques et épistémologiques. Ici, la seule issue entrevue à toutes fins d'assumer "courageusement" notre responsabilité en tant que "chercheur-accompagnateur" et en tant qu'accompagnateur fût la rupture.

Références bibliographiques

- Arendt H. 1996. *Considérations morales*. Paris : Rivages Poche.
- Beauvais, M. 2003. "Savoirs-enseignés". *Questions de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Beauvais, M. 2004. "Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement", pp. 97-113. In *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Paris : L'Harmattan.
- Beauvais, M. 2007. *Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière*. Actes du colloques - bilan et perspectives de la recherche qualitative. Recherches Qualitatives. Hors Série n° 3.
- Beauvais, M. 2009. "Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement", pp. 223-238. In *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*. Coord. : M. Beauvais et J.-N. Demol. TransFormations. Recherches en éducation des adultes. Lille : Université Lille 1. CUEEP – Trigone-Cirel.
- Beauvais, M. Haudiquet, A. 2009. *La recherche accompagnement : entre visée et postures*. Lille : 2ème Colloque International Francophone sur les méthodes qualitatives. Recherches Qualitatives : enjeux et stratégies.
- Beauvais, M. Haudiquet, A. 2010. *Accompagner des acteurs éducatifs : des contextes en changement(s), des valeurs en question(s)*. Genève : Congrès AREF. Actualité de la recherche en éducation et formation.
- Beauvais, M. 2011. "La responsabilité en formation : une affaire de peur et de courage", pp. 61-71. In *L'exigence de responsabilité en formation des adultes*. Revue Éducation Permanente, n° 187.
- Comte-Sponville, A. 1997. *De l'autre côté du désespoir. Introduction à la pensée de Svâmi Prajnânpad*. Paris : Éditions Accarias. L'Originel.
- Gérard, C. 2006. "Concevoir le projet de l'action collective", pp. 17-53. In *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Coord. : M. Beauvais, C. Gérard, J.-P. Gillier. Paris : L'Harmattan.
- Guénard, D. 1992. Introduction à la dynamique lewinienne. In Baribeau, C. *La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines*. ARC Association pour la recherche qualitative. Volume 7.
- Hall, E. T. 1971. *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jankélévitch, V. 1981. *Le paradoxe de la morale*. Paris : Éditions du Seuil.

Jonas H. 1990. *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Champs Flammarion.

Kant, E. 1994. *Métaphysique des mœurs I. Fondation Introduction*. Paris : GF – Flammarion.

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.

Lerbet, G. 1995. *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Éditions Nathan.

Liiceanu, G. 1994. *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon.

Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.

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.

Ricoeur, P. 1995. *Le juste*. Éditions Esprit.

Sartre, J.-P. 1943. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Tel Gallimard.

Sartre, J.-P. 1996. *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Éditions Gallimard.

Schön, D. A. 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Serres, M. 1991. *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.

Thiry, L. 2004. *La science et le chercheur. Les chemins du doute*. Bruxelles : Éditions Labor.

Truc, G. 2008. *Assumer l'humanité. Hannah Arendt : la responsabilité face à la pluralité*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Vendryès, P. 1981. *L'autonomie du vivant. Recherches interdisciplinaires*. Paris : Maloine Éditeur.

Beauvais, M. Haudiquet, A. 2010. *Accompagner des acteurs éducatifs : des contextes en changement(s), des valeurs en question(s)*. Genève : Congrès AREF. Actualité de la recherche en éducation et formation.