Savoirs et éthique dans l'accompagnement

Knowledge and ethics in accompaniment

Fachkenntnisse und Ethik in der Betreuung

Saberes y ética en el acompañamiento

Évelyne Simondi et Béatrice Perrenoud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1121>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1121

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2011

Pagination : 79-92

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Évelyne Simondi et Béatrice Perrenoud, « Savoirs et éthique dans l'accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1121> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1121

Savoirs et éthique dans l'accompagnement

> Évelyne SIMONDI

> Béatrice PERRENOUD

Université de Provence-Aix-Marseille 1, UMR ADEF-Équipe 3 (Éducation, formation et évaluation), CRAEP (Groupe de recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation)

RÉSUMÉ • On distingue trois modèles éthiques et des savoirs multiples référés à une posture d'accompagnement. Le discours de deux formatrices en service social au sujet de leur pratique d'accompagnement est utilisé pour questionner les liens entre savoirs et réflexion éthique. Des postures singulières sont mises en évidence dans leur rapport au savoir conçu comme dialectique entre savoir et éthique, et à partir desquelles des perspectives de recherche sont proposées.

MOTS-CLÉS • savoir, relations interpersonnelles, formation professionnelle continue.

Dans un dispositif d'Analyse des pratiques (AP), peu codifié et visant l'émancipation des formés, se pose la question du rapport au savoir du formateur dans la construction d'un agir éthique. Une réflexion est initiée sur le lien entre les savoirs mobilisés et le travail engagé sur la relation éducative. Elle s'appuie sur le postulat qu'il n'y a de savoirs que dans un rapport au savoir, nécessitant lui-même un positionnement éthique, et le constat de la diversité des savoirs et des modèles éthiques référés à l'accompagnement des formés dans un dispositif de formation. À partir d'une enquête de terrain dans le champ de la formation française en Travail social (TS), le discours de deux formatrices en formation initiale constitue le matériau alimentant notre questionnement. En regard des multiples savoirs référés à une relation éducative d'accompagnement, qu'en est-il de l'engagement éthique du formateur ? En quoi le rapport au savoir, en ce qu'il permet d'analyser les liens entre savoirs mobilisés et éthique professionnelle, éclaire-t-il la posture éthique en accompagnement ?

1. Problématique des savoirs et de l'éthique dans l'accompagnement

Le modèle d'AP proposé par les formateurs du TS en formation initiale vise un processus de professionnalisation ancré dans l'expérience des formés (Fablet,

2001). Dans un atelier d'AP, le groupe de formés est utilisé pour la confrontation des représentations à propos des situations et des pratiques, et pour la construction d'une interprétation partagée. Le rôle du formateur consiste à sensibiliser les formés aux processus en jeu dans les situations évoquées, à favoriser une énonciation de ces divers processus. Il consiste également à leur faire prendre conscience de la pluralité des interprétations, afin de se positionner dans leurs propres choix d'action. Enfin, il comprend la mise en lien avec des références théoriques afin de renforcer l'assise des interventions choisies.

Ce modèle d'analyse appelle donc à la mise en œuvre d'un accompagnement, une forme d'étayage la moins « impositive » et la moins extérieure possible au cheminement des formés (Vial & Mencacci, 2007). Le formateur est alors davantage centré sur le processus du formé que sur la transmission d'un savoir (Beauvais, 2004). Cette forme de relation éducative doit être pensée et agie en fonction de la singularité des échanges engagés par les formés, dans un cadre — une manière d'être et de travailler ensemble — qui articule les exigences individuelles et institutionnelles. Susciter l'engagement et la prise de décision du formé requiert du formateur l'adoption de postures et de stratégies sans cesse à réguler et réajuster. C'est pourquoi, il semble souhaitable que le formateur, pour engager ce travail de distanciation, d'orientation et de prise de décision en situation, soit conscient de la posture didactique qu'il occupe (Stahl, 2001 ; Cifali, 1998) et qu'il développe la capacité à en estimer les enjeux, à en saisir les occasions.

Par ailleurs, cette praxis d'accompagnement, « faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel de développement de leur propre autonomie » (Castoriadis, 1975, p. 103), implique une réflexion sur les valeurs fondamentales de l'éducation (Gaberan, 2006). Ce travail influence aussi la manière dont les savoirs sont à mettre en œuvre en situation.

1.1 De la question des savoirs mobilisés

Le formateur mobilise en AP quatre types de savoirs dont l'ensemble forme une totalité mouvante, structurée et opératoire que Malglaive (1998) appelle le savoir en usage. Il s'agit des :

- savoirs techniques ou procéduraux qui sont les outils de travail de l'assistant en TS. Ces savoirs, indispensables pour se repérer et jouer son rôle dans la pratique, lui permettent de définir, argumenter et légitimer ses décisions et sa position. Ils signent l'inscription sociale de son activité professionnelle ;
- savoirs théoriques, issus de différentes disciplines. Ces savoirs permettent de donner des interprétations fondées sur des situations professionnelles. Ils sont utiles pour rompre avec le sens commun et participent à l'inscription dans le corps professionnel ;

- savoirs pratiques d'expérience, issus de la propre expérience d'assistant en TS du formateur ou puisés dans l'expérience d'autres praticiens. Ces savoirs sont constitués par un répertoire de situations emblématiques. Ils sont utiles pour interpréter les situations et décider de l'action. Ils favorisent la socialisation des étudiants, par l'intégration de repères, de normes, de stratégies d'actions et d'un langage professionnel ;
- savoir-faire, appris et expérimentés dans la pratique de formateur. Ces savoirs portent sur le travail d'analyse des situations amenées par les étudiants et sur la capacité à « faire faire » aux étudiants. Ces savoirs portent également sur l'utilisation du groupe pour favoriser l'apprentissage et la régulation de la dynamique de groupe.

Même si la mise en œuvre d'un accompagnement vise clairement l'émancipation des formés quant à leur capacité à décider dans l'action, le formateur ne peut pas nier sa fonction d'enseignement, ni la finalité d'insertion professionnelle de la formation. La dimension essentielle de transmission de savoirs en formation initiale questionne la formation par l'AP : quelle(s) posture(s) didactique(s) le formateur va-t-il privilégier dans l'atelier ? Va-t-il adopter la posture qui consiste à assurer l'acquisition de savoirs théoriques et savoir-faire professionnels, à interroger le sens de l'action et élaborer des hypothèses, et/ou à s'assurer de la motivation à l'exercice de la profession ?

Pour Cifali (1998), la posture d'accompagnement convoque « un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie » (p. 123). Peu importe, semble-t-il, la nature des savoirs mobilisés par le formateur, il importe surtout que celui-ci se construise un référentiel qui lui corresponde. Pour accompagner, il s'agirait aussi de développer certaines attitudes (Blanchard-Laville, 2004). Ce sont plus les savoirs en acte de l'accompagnateur que les savoirs sur l'accompagnement qui seraient importants pour arriver à mettre en œuvre cette pratique.

D'autres auteurs (Lhotellier, 2001 ; Beauvais, 2004) questionnent les conditions nécessaires à la pratique d'accompagnement, la réflexion éthique étant pour eux première. La volonté d'influencer existe, tout l'enjeu consiste en situation d'accompagnement, à ce que le formateur choisisse d'influencer le formé avec intégrité (Stahl, 2001). La construction d'une réflexion éthique paraît alors aussi importante que la question de l'appropriation de savoirs par le formateur.

1.2 À une éthique de l'accompagnement

L'éthique conduit le formateur à questionner divers niveaux de responsabilité, complémentaires dans les actes et la finalité visée.

1.2.1 Déontologie professionnelle

Un premier niveau, déontologique, centre la responsabilité du formateur sur le mandat qui lui est attribué et tente de répondre à la question « qu'est-ce qu'un formateur doit faire ? ». Dans une perspective fonctionnaliste, la responsabilité

morale vise à assurer la bonne conformité des prestations fournies par le formateur pour atteindre le but fixé et à garantir l'adéquation des moyens mis en œuvre. La morale, en servant de cadre normatif, se place ainsi du côté de l'obligatoire et de l'universalité (Ricoeur, 1990). Imbert (1994) relève cependant que le respect de la morale seule permet d'instaurer une maîtrise et un ordre apparents qui excluent la prise en compte de la différence et de l'altérité, empêchant d'œuvrer à la finalité émancipatoire.

1.2.2 Éthique aristotélicienne

La philosophie aristotélicienne propose un deuxième niveau d'engagement dans l'action éducative pour prétendre à la mise en œuvre d'un agir véritablement éthique. Il s'agit de tenter de répondre à la question « qu'est-ce qu'être un bon formateur ? » en passant au crible de la raison les principes de la déontologie professionnelle, dans la perspective de les mettre en œuvre avec justesse. Cette « délibération prudente » nécessite un mouvement herméneutique entre la visée d'un idéal de bon formateur et la pesée des avantages et des inconvénients de ce choix au niveau de l'action (Ricoeur, 1990). Les valeurs sont le fil rouge de ce deuxième degré d'engagement professionnel. Il s'agit, dans la contingence d'un accompagnement singulier, de s'approprier et d'adapter les normativités pour s'accorder aux spécificités de chaque situation.

1.2.3 Éthique de l'accompagnement

Le projet d'émancipation, finalité de l'accompagnement, implique d'une part, de concevoir la relation comme une rencontre intersubjective et d'autre part, de ne plus s'identifier à des modèles de pratiques ou de raisonnements (Cifali, 1998). Trois orientations éthiques différentes sont rattachées à la posture d'accompagnateur : l'éthique de la responsabilité, du désir et de la relation.

Vouloir accompagner l'autre dans sa professionnalisation pose non seulement la question de l'autonomie, mais également celle de la responsabilité. Beauvais (2004) propose pour l'accompagnement une éthique de la responsabilité prenant appui sur la métaphysique de Levinas (1995). Celui-ci suggère de penser la relation intersubjective non comme une relation réciproque mais comme un rapport dissymétrique, et non à partir d'un espace commun mais à travers l'écart qui sépare le moi et l'autre. L'émotion du visage de l'autre est le fondement de cette responsabilité éthique. Dans une telle relation, le moi est mis en question par l'autre. La responsabilité du formateur envers le formé se conçoit pour Beauvais (2004), comme la réalisation des potentialités de conduite raisonnable du formateur, à l'aune de valeurs morales telles la responsabilité, le doute et la retenue.

Une autre conception de l'éthique s'oriente sur la prise en compte de l'inconscient et du désir des sujets pour décider des actions du formateur dans l'accompagnement. La relation éducative considère alors l'apprentissage

comme un processus dans lequel « chacun se greffe au “savoir” comme objet extérieur, l’investit afin qu’il lui devienne objet désirable, et donc que se tisse une relation durable entre soi et lui » (Cifali, 1994, p. 215). Le formateur est amené à prendre en considération l’autre et les effets transférentiels de la relation intersubjective. Sans se considérer comme un thérapeute, il fait « l’expérience de la subjectivité comme discours de l’inconscient » (Weil, 1997, p. 8). La régulation de son « désir d’emprise » et le repérage des phénomènes inconscients qui traversent la relation éducative (Vallet, 2003) font alors référence à une éthique du désir.

Conjuguant ces deux conceptions, Vial et Mencacci (2007) évoquent pour l’accompagnement une éthique du sujet dans sa relation à l’autre, mettant en dialectique pouvoir d’agir et désir, social et subjectivité. Le formateur médiatise le lien entre les étudiants et la communauté professionnelle. L’éthique de la relation s’éprouve dans la contingence de la situation. Elle requiert, de la part du formateur, l’interprétation et le débat des valeurs sociales incorporées afin d’intégrer l’inattendu dans l’interaction avec des étudiants en changement, et d’estimer la prise de risque dans les actions envisagées.

Dans une situation de formation peu codifiée comme l’AP, il est fait l’hypothèse que le rapport au savoir, comme processus dialectique entre savoir et éthique, occupe une place importante dans la construction de l’action de formation. L’objectif de ce texte est d’identifier les traces de la dialectique entre positionnement éthique et savoirs dans les discours des formateurs, afin de mieux en comprendre les liens dans une pratique d’accompagnement.

2. Investigation méthodologique et traitement du discours

Deux formatrices, Ingrid et Rose (prénoms fictifs), ayant chacune une expérience d’environ dix ans de l’AP en TS, ont été interviewées. Outre l’obtention de leur diplôme d’État en TS, chacune détient un titre universitaire de master 2 (en sociologie pour Ingrid, en sciences de l’éducation pour Rose). Toutes deux ont accumulé une longue expérience professionnelle avant de devenir formatrices.

Un entretien de type compréhensif (Kaufman, 2004) d’une durée de 75 minutes a été mené avec chacune d’elles au sujet de sa pratique dans des ateliers d’AP en formation initiale. Une analyse de contenu verticale des propos recueillis a été croisée avec une analyse transversale (Bardin, 2007), ce qui a permis d’établir des comparaisons entre les positions éthiques et les formes de rapport au savoir entretenues par les formatrices. Afin de caractériser les interventions décrites par ces formatrices, leurs discours ont tout d’abord été traités par une analyse à l’aide de la typologie des savoirs (Malglaive, 1998) et des dimensions du rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996).

2.1 Savoirs en usage dans la relation éducative

Les savoirs décrits par les deux formatrices s'inscrivent dans deux dimensions : les processus cognitifs qu'elles disent promouvoir chez les étudiants et les stratégies qu'elles disent mettre en œuvre pour favoriser ces processus.

L'analyse de contenu a permis d'identifier trois processus que les formatrices cherchent à mettre en travail chez les formés. Il s'agit des processus de référencement, problématisation et distanciation présentés dans le tableau 1.

Processus à promouvoir chez l'étudiant	Exemples d'items représentatifs chez Ingrid	Exemples d'items représentatifs chez Rose
1. a Référenciation à des savoirs procéduraux	<i>Il faut s'appuyer en même temps sur ce qui constitue le cadre d'une profession, donc déjà une déontologie, un cadre juridique administratif, des missions</i>	<i>On va leur demander de faire des liens avec des concepts de législation ou une question de droit, avec la manière dont ils l'utilisent dans la relation à l'autre</i>
1. b Référenciation à des savoirs théoriques	<i>Il y a d'une part les savoirs savants, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre d'études scientifiques qui ont été faites, que ce soit en sociologie, en psychologie, en économie, etc.</i>	<i>L'enjeu va être de voir tous ces éléments théoriques qu'on leur a donnés, qui ont été programmés : qu'est ce qu'ils vont en faire sur le terrain ?</i>
1. c Référenciation aux savoirs pratiques d'expérience	<i>C'est le savoir de toutes les expériences qu'on peut récupérer de droite et de gauche. Je ne me sers pas que de mon expérience, je me sers de l'expérience des étudiants, de professionnels</i>	<i>J'avais monté énormément mes interventions par des exemples pratiques, par des expériences professionnelles ou personnelles</i>
2. Problématisation	<i>C'est faire prendre conscience justement que rien n'est évident [...], qu'on peut faire d'autres choix. Certaines personnes peuvent être dans la dépendance tout en ayant quand même une certaine autonomie. C'est des fois des choses comme ça qu'il faut réfléchir dans ces groupes</i>	<i>C'est une posture qui renvoie à l'autre des interrogations [...] pour permettre à l'autre de réfléchir, de se questionner</i>
3. Distanciation	<i>On fait plus travailler sur le choix professionnel qu'on fait à un moment donné et par rapport à son engagement professionnel et personnel. C'est par le regard des autres qu'on va pouvoir renvoyer à chacun ce qui est objectif dans la situation et puis ce qui l'est moins</i>	<i>Quand l'étudiant a compris que, au-delà de l'appréciation du formateur, c'est ce travail sur soi qui est en jeu pour construire sa posture professionnelle, je crois que c'est gagné parce que le travail a commencé à se faire</i>

Tableau 1 : Processus à promouvoir chez l'étudiant

Les trois processus détaillés dans le tableau ci-dessus dévoilent le travail d'implication et de distanciation des formatrices dans leur rapport au savoir. Le processus de référencement apparaît comme un rapport construit à la culture professionnelle, pour s'étayer et se repérer dans l'action. Il fait partie des processus qui « construisent l'identité professionnelle du sujet » (Vial, 2001, p. 30).

La problématisation en tant que processus de questionnement permet, chez Ingrid, de poser le doute et l'incertitude au cœur de la pratique. Les questions non résolues, les manques non comblés, permettent d'« introduire la nécessité de la déprise à côté de la maîtrise, dans le mouvement instituant de la construction du savoir » (Giust-Desprairies, 2003, p. 136). La distanciation incite à la réflexion sur son implication dans les situations professionnelles, à ce qu'on y projette de soi. Elle indique le travail effectué sur soi afin d'éviter les biais d'une implication à la fois professionnelle « tenant aux affiliations, aux options, aux transversalités, aux appartenances, aux statuts, aux fonctions et aux rôles » et libidinale concernant « les pulsions, les investissements, éventuellement les fantasmes personnels » (Ardoino, 2000, p. 35).

Ces processus concourent à la professionnalisation conçue comme un travail entre soi et la culture professionnelle, en incitant les étudiants à un positionnement fait de questionnement, de choix, d'engagement. Le travail engagé par les formatrices fait appel à une mise en travail singulier des étudiants, mobilisant les dimensions professionnelles et personnelles, qui ne se satisfait pas de raisonnements désincarnés.

Des stratégies pédagogiques sont mises en œuvre pour maintenir un cadre de travail qui favorise le développement des processus cognitifs décrits dans le tableau 1. Les trois stratégies pédagogiques repérées dans le discours des formatrices : construire un espace de confiance, gérer la dynamique de groupe et utiliser le groupe comme catalyseur de l'apprentissage, sont illustrées dans le tableau 2.

Stratégies pédagogiques	Exemples d'items représentatifs chez Ingrid	Exemples d'items représentatifs chez Rose
1. Construire un espace de confiance	<i>Que l'expression des uns et des autres ne soit pas, à un moment donné, une blessure pour d'autres</i>	<i>Il y a quelque chose qui va exploser autour du ressenti et de ce que l'étudiant a vécu et ça peut être très formateur [...] en fonction de comment c'est repris sans jugement, de façon très basique, [les étudiants] vont s'autoriser peut être à un peu plus parler d'eux dans la profession</i>
2. Gérer la dynamique du groupe	<i>J'avais l'impression que des fois ça explosait [...] je pense que par moments on peut être dans la subversion</i>	<i>Si on reste trop directive c'est sûr que ça va être plus difficile, mais moi où je pense que je suis peut-être un peu trop directive, c'est dans la prise de parole</i>
3. Utiliser le groupe comme catalyseur de l'apprentissage	<i>Chacun se posant la question de savoir comment lui, il aurait fait, quel engagement il aurait eu, quel choix il aurait fait</i>	<i>L'idéal c'est que les étudiants puissent entre eux trouver, non pas des réponses, mais des pistes de réflexion</i>

Tableau 2 : Stratégies pédagogiques mises en œuvre

Les formatrices mettent en œuvre les conditions pour que l'apprentissage s'effectue dans le groupe et par le groupe. Le groupe est envisagé, par les formatrices, comme un espace-temps relationnel où priment protection et permission pour l'expression, la réflexion et la prise de décision.

2.2 Rapport au savoir

Le tableau 3 ci-dessous présente ce qu'il apparaît du rapport au savoir des deux formatrices. Cinq dimensions du rapport au savoir ont été repérées : rapport à l'autre, à sa pratique, au groupe, au soi professionnel et aux savoirs.

Rapport au savoir	Exemples d'items représentatifs chez Ingrid	Exemples d'items représentatifs chez Rose
1. Rapport à l'autre	<i>Faire confiance, ce qu'on doit retrouver chez un étudiant qui présente une situation sociale. C'est lui, en tant que futur professionnel, c'est pas l'autre</i>	<i>C'est très important de faire confiance au processus de l'autre, c'est l'autre qui est en travail et que l'autre est en capacité de faire et d'avancer</i>
2. Rapport à sa pratique	<i>À un moment donné, il y a aussi des choix et que, en ayant pris conscience de ça en tant que chercheur, j'ai pris conscience de ça aussi en tant que professionnelle</i>	<i>Je sens que l'étudiante est en souffrance et je sens que j'ai du mal. Même si elle reconnaît qu'elle est en difficulté, on sent qu'elle est bloquée, qu'elle n'y arrive pas quoi, alors est-ce que c'est moi qui n'y arrive pas ?</i>

Rapport au savoir	Exemples d'items représentatifs chez Ingrid	Exemples d'items représentatifs chez Rose
3. Rapport au groupe de formés	<i>Par moments on ne fait plus qu'un avec le groupe, on n'est pas plus distingué qu'un autre membre du groupe</i>	<i>Si l'étudiant ne vient pas, c'est au formateur d'aller vers lui et de pointer un certain nombre de choses qui vont ou ne vont pas et d'essayer de voir ce qu'il peut mettre en place</i>
4. Rapport au soi professionnel	<i>Je crois que ce qui m'a le plus servi, bizarrement, pour animer ces groupes c'est davantage mon parcours de chercheur que d'assistante sociale</i>	<i>L'élément qui m'a permis de basculer de ma posture de praticien, même en situation d'analyse de pratiques, à ma posture de formateur, je pense que ça a été ma formation autour de l'évaluation, je pense, le travail systémique</i>
5. Rapport aux savoirs	<i>Je ne me pose pas en tant que professionnelle qui a exercé pendant X ans et qui donc savait bien faire et faire mieux que les autres, c'est pas ça du tout</i>	<i>J'ai vécu des situations très fortes où le travail en supervision, où le travail en analyse de pratiques qu'ils soient en psycho sociale ou en systémie, m'ont beaucoup aidée à comprendre ce que je vivais dans la situation</i>

Tableau 3 : Rapport au savoir

Les savoirs en tant que tels n'existent pas. Ils n'existent que parce qu'ils sont à certains moments éprouvés et que d'incorporés, ils deviennent incarnés en situation, mis en œuvre par des sujets parlant et désirant. Dans cette dynamique du rapport au savoir, l'expérience antérieure et l'auto-questionnement permanent du formateur apparaissent primordiaux. Rose évoque le travail engagé par elle précédemment en supervision ainsi que son intérêt pour l'approche systémique, qui permet d'envisager les situations dans leur globalité. Ingrid fait, elle, référence à la posture du chercheur qui lui a permis de travailler cette nécessaire distanciation.

Au regard de sa capacité d'implication et de distanciation, le rapport au savoir du formateur lui permet de se décaler, voire de se décoller, c'est-à-dire qu'il fait rupture entre lui et les formés. Cette « rupture instauratrice d'écart » doit être envisageable car « paradoxalement, la distanciation s'avère être le prix de la proximité (à soi-même, à l'autre, au monde) » (Paul, 2004, p. 76).

Le rapport au savoir représente un tiers possible dans la relation éducative d'accompagnement en formation professionnelle. Ce tiers régule la relation éducative permettant d'éviter fusion ou confusion dans les interactions. De plus, lorsqu'il est engagé dans la culture de la profession enseignée, il permet la reliance entre les étudiants et la communauté des assistants en TS, favorisant ainsi leur professionnalisation. Le rapport au savoir comme tiers constitue alors un acte éthique fondateur de l'accompagnement.

3. Conception éthique des formatrices

Si les deux formatrices s'inscrivent dans les missions dévolues à un atelier d'AP, leur activité se situe aussi dans une orientation didactique singulière, un « bricolage » (Lévi-Strauss, 1962). Elles occupent des postures d'accompagnement distinctes, influencées par leur propre conception de l'éthique. Cette conception apparaît dans l'interprétation de leur discours respectif.

3.1 Ingrid : un accompagnement fondé par une éthique de la relation

La posture d'Ingrid montre une forte visée émancipatoire, l'autre détient sa propre vérité : « *Je crois bien leur avoir dit plusieurs fois : "la réponse c'est vous qui l'avez, moi j'en ai une mais qui est personnelle [...] ce n'est pas LA réponse"* ». Elle accepte de laisser l'espace aux étudiants, d'être témoin de leur processus de changement, « *C'est principalement le groupe qui travaille, à la limite le formateur ne devrait être qu'animateur du groupe* ». Elle renonce à une position modélisante, « *Je ne me posais pas en tant que professionnelle qui a exercé pendant X ans et qui donc savait bien faire et faire mieux que les autres* » et prend des risques, « *Je pense que, par moments, on peut être dans la subversion* ».

En accueillant la subjectivité et l'altérité, « *Faire confiance, ce qu'on doit retrouver chez un étudiant qui présente une situation sociale. C'est lui, en tant que futur professionnel, c'est pas l'autre* », Ingrid marie dans une dialectique « logique des idéaux de la Loi » et « logique inconsciente du devenir du désir », (Vial & Mencacci, 2007, p. 104), dans la perspective d'un étudiant en devenir.

Sa posture d'accompagnement s'ancre fortement dans les valeurs professionnelles de l'assistant en TS, « *On peut parler d'éthique professionnelle, c'est-à-dire qu'on fait référence à des valeurs communes et c'est aussi là-dessus qu'on travaille* ». Ses propos reflètent un engagement, « *C'est important de montrer que l'autre est toujours différent et qu'on est aussi différent soi-même des autres travailleurs sociaux* » et un travail de distanciation, « *C'est par le regard des autres qu'on va pouvoir renvoyer à chacun ce qui est objectif dans la situation et puis ce qui l'est moins* ». Elle ouvre le débat sur les valeurs, « *C'est faire prendre conscience justement que rien n'est évident [...] qu'on peut faire d'autres choix* », favorisant un travail d'élucidation chez les étudiants. L'accompagnement décrit par Ingrid allie la mise en relation des étudiants avec la culture professionnelle et la mise en débat des normes et des valeurs liées à cette culture.

Sa posture est sous-tendue par une visée interprétative, l'intention de donner sens à son agir professionnel, d'interroger le sens de l'action : « *à chaque fois il faut se la faire soi-même la réponse et faut surtout pas être dans la bonne parole* ». Ingrid joue des autres attitudes didactiques possibles dans la formation par l'AP, c'est-à-dire assurer l'acquisition de savoirs théoriques et professionnels et questionner la motivation à l'exercice professionnel : « *On fait plus travailler sur le choix professionnel qu'on fait à un moment donné et par rapport à son engagement* ».

professionnel et personnel ». Elle fait ainsi passer un message fort aux étudiants qui est celui de la responsabilité individuelle.

Elle vise le transfert dans la pratique jusqu'à la prise de décision, « *C'est aussi savoir agir dans l'action ; pas simplement, je fais une évaluation je réfléchis et puis je dis aux gens : «voilà j'ai compris» et puis ça s'arrête là l'objectif. Au bout du compte c'est quand même un changement* », allant jusqu'au bout des visées de professionnalisation de l'AP. Son discours démontre un engagement tant dans la relation que dans l'action. Il s'inscrit bien dans une éthique de la relation, comme une articulation de l'éthique de l'action et de l'éthique du sujet.

3.2 Rose : un accompagnement fondé sur une éthique du désir

La posture de Rose apparaît plus confuse, alternant des interventions axées sur le processus d'émancipation et d'autres orientées sur la mise en conformité : « *On termine sur un face-à-face, c'est-à-dire que les étudiants restituent et le formateur réagit* ». Son accompagnement est métissé d'enseignement, s'orientant alors sur la transmission de savoirs et le contrôle : « *On est dans les deux postures et (que) je crois que l'étudiant est en capacité de pouvoir repérer qu'on peut être plus dans un processus de régulation qui nous oblige à contrôler un certain nombre de choses, mais qui peut les amener à réfléchir sur d'autres choses* ». Elle semble travaillée par le problème de la toute puissance : « *Je sens que l'étudiante est en souffrance et je sens que j'ai du mal [...] elle n'y arrive pas ou alors est-ce que c'est moi qui n'y arrive pas* ». Elle met aussi en travail sa relation au groupe, « *C'est tout l'enjeu d'avoir confiance en l'étudiant par rapport au travail qu'il peut faire* », tout en étant consciente de son pouvoir d'emprise, « *Si on reste trop directive c'est sûr que ça va être plus difficile mais moi, où je pense que je suis peut-être un peu trop directive, c'est dans la prise de parole* ». Elle cherche à comprendre et interpréter sa propre subjectivité et son action professionnelle dans la rencontre de la subjectivité de l'autre.

Rose privilégie la dimension humaine de la relation au groupe et aux étudiants, « *On peut être aussi dans un moment où on partage quelque chose puisqu'il y a des jeux de solidarité qui peuvent se mettre en place. Des effets de groupe peuvent être ce moment commun qu'on partage* », confondant ainsi un effet possible de l'accompagnement avec son but. Son discours fait état de valeurs humanistes alliant respect et ouverture à l'autre : « *C'est très important de faire confiance au processus de l'autre, c'est l'autre qui est en travail et que l'autre est en capacité de faire et d'avancer* ». Elle cherche à promouvoir chez les étudiants la prise de conscience de leur propre subjectivité : « *Ce travail sur le ressenti sur leur implication sur ce qu'ils ont pu vivre me paraît essentiel dans la formation me paraît être un tournant majeur* ». Elle insiste sur la nécessaire distanciation de soi à soi, de soi aux autres, « *C'est ce travail sur soi qui est en jeu pour construire sa posture professionnelle* », travaillant le processus de distanciation et d'implication.

Parallèlement à ces orientations, Rose privilégie une approche plus cognitive, « *On va leur demander de faire des liens entre les concepts et leur pratique* », ne se positionnant pas comme un modèle qui favoriserait une identification. Son discours est plus déclaratif qu'engagé dans la relation et l'agir. L'inconscient et la subjectivité paraissant être les fondements de sa relation d'accompagnement, son discours s'inscrit principalement dans une éthique du désir.

Conclusion

Dans un atelier d'AP, le rôle du formateur est moins d'enseigner un savoir que d'accompagner les sujets d'un collectif dans leur processus d'apprentissage. L'analyse des discours tenus par deux formatrices en TS a permis d'accéder en partie aux divers processus et stratégies mis en œuvre auprès des formés et à la dynamique du rapport au savoir dans un tel dispositif.

Pour les deux formatrices, les savoirs ne sont pas des certitudes. Se référant toutes deux à des valeurs humanistes, l'une privilégie les questions du choix en situation et de l'engagement relatifs à une éthique de la relation, alors que l'autre insiste sur un questionnement permanent du processus d'implication et de distanciation dans une éthique du désir.

Deux perspectives de recherche apparaissent. L'une consisterait à explorer si, d'une posture éthique singulière mise en dialectique avec les savoirs mobilisés et l'expérience acquise, peut naître une nouvelle culture professionnelle chez les formateurs, orientée sur la capacité à se distancer des idéaux et des aliénations imposés par les institutions. L'autre porterait sur la mise au jour des enjeux entre ce qui est considéré comme universel et les singularités des formés dans un dispositif d'AP.

Évelyne SIMONDI

evelynesimondi@yahoo.fr

Béatrice PERRENOUD

b.perrenoud@heurtebise.ch

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris : PUF.
- BARDIN L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- BEAUVAIS M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, n° 6, p. 99-113.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. L'analyse des pratiques (2) », *Éducation permanente*, n° 161.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la Société*, Paris : Éd. du Seuil.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- CIFALI M. (1998). « Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement », in G. Chappaz & M. Lafont (dir.) *Accompagnement et formation : actes de l'Université d'été*, Aix-en-Provence : Université de Provence ; Marseille : CRDP de Marseille, p. 121-154.
- FABLET D. (2001). « Les apports des pratiques d'orientations psychosociologiques », in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 151-169.
- GABERAN P. (2003). *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste*, Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- GIUST-DESPRAIRIE F. (2003). *L'imaginaire collectif*, Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- IMBERT F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif : pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice.
- KAUFMANN J.-C. & SINGLY F. de (2004). *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.
- LEVINAS E. (1995). *Altérité et transcendance*, Saint-Clément : Fata morgana.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris : Plon.
- LHOTELLIER A. (2001). « Note conjointe sur l'accompagnement » in G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier et al., *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, p. 183-199.
- MALGLAIVE G. (1998). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*, Paris : PUF.
- PAUL M. (2005). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- STAHL R. (2001). « Un exemple de formation à l'accompagnement en formation », in G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier et al., *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, p. 97-125.
- VALLET P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris : L'Harmattan.
- VIAL M. (2001). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck.
- VIAL M. & MENCACCI N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles : De Boeck.
- WEIL D. (dir.) (1997). *Figures du sujet dans la modernité*, Paris : Arcanes.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Knowledge and ethics in accompaniment

ABSTRACT • Three ethical models and multiple theoretical references are linked to accompaniment practice. Two social service vocational teachers talks of their accompaniment. Their talks are used to question the relationship between knowledge and ethical reflexion. some singular positions are revealed in regard to their relationship to knowledge, which is designed as a dialectic between knowledge and ethics. From these examples, some research perspectives on the dialectics between knowledge and ethics are suggested.

KEYWORDS • knowledge, interpersonal relations, continuing professional development.

Fachkenntnisse und Ethik in der Betreuung

ZUSAMMENFASSUNG • Drei ethische Modelle und mehrfache Fachkenntnisse sind in direktem Zusammenhang mit einem Betreuungsverhalten. Das Interview von zwei Ausbilderinnen im Sozialbereich über ihre Betreuung dient dazu, die Verhältnisse zwischen Fachkenntnissen und ethischer Reflexion zu prüfen. Ihr singuläres Verhalten wird in ihrem Verhältnis zu den Fachkenntnissen betont, was als Dialektik zwischen Fachkenntnissen und Ethik betrachtet wird. Daraus werden Forschungsperspektiven vorgeschlagen.

SCHLAGWÖRTER • Fachkenntnisse, Verhältnis, Berufsausbildung.

Saberes y ética en el acompañamiento

RESUMEN • Se distinguen tres modelos éticos y unos saberes múltiples referidos a una postura de acompañamiento. El discurso de dos formadoras en servicio social a propósito de su práctica de acompañamiento es utilizado para cuestionar los vínculos entre saberes y reflexión ética. Unas posturas singulares han sido puesto en evidencia en su relación al saber concebido como dialéctica entre saber y ética, y a partir de las cuales proponemos algunas perspectivas de investigación.

PALABRAS CLAVES • conocimiento, relaciones interpersonales, formación profesional continua.