

ACCOMPAGNER DES ACTEURS ÉDUCATIFS : DES CONTEXTES EN CHANGEMENT(S), DES VALEURS EN QUESTION(S).

Martine Beauvais*, Agathe Haudiquet**

*Université de Lille 1
CUEEP – Département des Sciences de l'Éducation
Bât B5/6 Cité Scientifique
59655 Villeneuve d'Ascq Cedex
martine.beauvais@univ-lille1.fr

** Université de Lille 1
CUEEP – Département des Sciences de l'Éducation
Bât B5/6 Cité Scientifique
59655 Villeneuve d'Ascq Cedex
agathe.haudiquet@univ-lille1.fr

Mots-clés : éducation, posture, recherche-accompagnement, valeurs

Résumé : Notre propos s'ancrera dans une « recherche-accompagnement » menée dans le Pas-de-Calais auprès de 40 travailleurs sociaux issus de diverses professions éducatives, d'aide et d'assistance. Notre démarche se veut compréhensive et nous cherchons à saisir des éléments contextuels (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005) nous permettant de comprendre comment, dans un contexte social, économique et juridique en constante évolution, les travailleurs sociaux conçoivent et re-questionnent leur métier et notamment les valeurs qui le fondent. D'un point de vue méthodologique nous questionnerons notre démarche de recherche, démarche qui sous certains aspects s'apparente à la recherche-action mais néanmoins s'en distingue, notamment par sa finalité première, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs et par les postures adoptées par les chercheurs-accompagnateurs.

La "recherche-accompagnement" à laquelle nous faisons ici référence s'inscrit sur une longue temporalité, à ce jour cinq années. Les formes de cette recherche-accompagnement ont été en permanence co-construites non seulement par le duo de chercheuses que nous sommes mais aussi et surtout avec les acteurs concernés. Aussi, ces formes, vivantes, n'ont jamais cessé d'évoluer et évoluent encore et notre communication ne donnera à voir que quelques éléments de cette recherche notamment contextuels et méthodologiques.

1. Une recherche ancrée dans le champ de l'éducation

La recherche-accompagnement dont il va être question est le fruit d'une rencontre entre deux enseignantes-chercheuses et une quarantaine de travailleurs sociaux, éducateurs pour la plupart avec quelques assistants sociaux, œuvrant principalement dans des maisons d'enfants mais aussi parfois dans des services d'AEMO¹.

Le réseau a joué un rôle important dans cette rencontre que l'on peut aujourd'hui qualifier sans exagérer d' « inespérée » au regard de l'espace de liberté réciproquement alloué tant du point de vue de la conception du projet, que l'on peut nommer aujourd'hui « recherche-accompagnement », que de sa mise en œuvre. C'est sans doute parce que, dès le départ, des personnes se sont fait confiance et se sont parlé sans ambages ; l'absence de cadre préétabli, de

¹ Action Éducative en Milieu Ouvert.

prescriptions, et, a fortiori, d'obligations de résultats, ainsi que la mise à distance des enjeux institutionnels y étant, à notre avis, pour beaucoup.

Le statut associatif du commanditaire, le GESAD 62 (Groupement d'établissements du secteur associatif de département du Pas-de-Calais, né en 1986), a aussi certainement favorisé cette liberté et la souplesse indispensable à l'évolutivité et à la constructivité de la démarche. L'existence d'une instance créée en 1996, appelée le LAPES (Laboratoire d'analyse des pratiques éducatives et sociales) a servi de lieu d'implantation, de structuration et de légitimation. Pour reprendre les propos de sa présidente, le LAPES a pour objectif « d'offrir aux professionnels éducatifs la possibilité de se rencontrer, d'échanger et d'approfondir leurs réflexions autour de thèmes en phase avec l'actualité ou les préoccupations propres à leur champ d'activité : le secteur de l'enfance en difficulté sociale et familiale ».

La démarche de « recherche-accompagnement » s'est mise en œuvre progressivement. Elle ne faisait pas partie de la commande initiale faite au chercheur qui était plutôt d'écouter et de restituer librement des histoires professionnelles de travailleurs sociaux autour d'une thématique donnée : « Frustrer pour aider à grandir ». Cette démarche a peu à peu émergé du processus de questionnement des représentations du travail socioéducatif et des pratiques professionnelles, première phase du processus qui s'est déroulée sur les deux premières années. Pendant deux ans, en effet, il s'est agi d'exposer et de retranscrire des études de cas et les discussions que celles-ci ont suscitées, laissant apparaître des problématiques d'accompagnement d'enfants et de parents en difficulté. Les travailleurs sociaux s'en sont « donné à cœur joie », si l'on peut dire, allant au plus profond des situations de Cécile, Mathieu, Valentin, Laura, Florent, Lydie et les autres, 17 enfants au total. Le riche matériau ainsi recueilli a ensuite fait l'objet d'une analyse thématique à l'issue de laquelle des représentations dominantes sont apparues autour de plusieurs notions, celle de cadre, d'accompagnement, de lien, de violence et de sanction.

C'est sur la base de cette première exploitation des matériaux recueillis, matériaux faisant apparaître des similarités, des différences mais aussi des ruptures de points de vue et de pratiques professionnelles, qu'a pu être envisagée et inventée une autre suite à cette action. D'un débat collectif a émergé une envie partagée de comprendre davantage ses manières de penser et d'agir l'accompagnement socioéducatif, de se comprendre soi-même à travers les autres, à partir de son environnement, de ses missions et de ses valeurs. Pour pouvoir satisfaire ce besoin d'aller plus loin, il semblait indispensable d'engager une démarche d'accompagnement des travailleurs sociaux et pour ce faire, de constituer un binôme de chercheuses².

Le contexte de travail était donc relativement installé lorsque, désormais en binôme, nous avons entrepris la troisième année l'accompagnement des travailleurs sociaux avec pour visée, le renouvellement des conceptions et des pratiques professionnelles en cours. Cela impliquait d'inventer collectivement une démarche de conscientisation des pratiques en cours, d'élucidation des contextes, de distanciation vis-à-vis de ces pratiques et de ces contextes et de re-conception du métier d'éducateur, au sens large. Trois rencontres trimestrielles avec chaque groupe de zone (Littoral, Artois, Audomarois³) ont eu lieu, scindant le processus d'accompagnement en deux phases. Dans un premier temps, chaque notion préalablement repérée (cadre, lien, accompagnement violence, sanction) a fait l'objet d'un travail de re-conception par sous-groupes de trois à quatre personnes provenant de structures différentes. L'idée était de permettre à chacun de re-penser sa pratique professionnelle. Nous avons alors procédé à un brainstorming, en invitant les participants à jeter sur le papier tous les mots renvoyant de près ou de loin à la notion choisie pour finalement, après moult débats et négociations, ne garder que 10 mots-clés, perçus comme les plus représentatifs de la notion, et enfin, écrire en huit lignes et présenter sa propre définition de la notion. Dans un deuxième temps il s'est agi de co-élucider les contextes d'intervention. A la question : comment voyez-vous votre environnement relationnel (partenaires) et votre place dans

² Nous reviendrons un peu plus loin sur l'importance du binôme pour

³ Zones géographiques du Pas-de-Calais, département du Nord de la France.

cet environnement ?, les participants ont répondu sous forme de dessins qu'ils ont copieusement commentés et argumentés. Ce moment très créatif et aussi, force est de le reconnaître, récréatif, a donné naissance à des problématiques centrales qui, à l'issue d'une dernière discussion, ont permis de choisir la problématique de la journée d'étude, entre temps imaginée : « Les pratiques socioéducatives à l'épreuve des nouveaux contextes ».

La journée d'étude, conçue comme le « point d'orgue » de cette année de recherche-accompagnement, représentait le moyen d'impliquer les travailleurs sociaux comme des « praticiens-chercheurs », capables de produire, de communiquer des points de vue et de participer ainsi à la légitimation des pratiques professionnelles. Cette journée se déroula à Arras le 5 juin 2009.

2. Fondements de la démarche et posture du chercheur-accompagnateur

Il importe à présent de dire quelques mots sur notre démarche de recherche qui, certes, présente de nombreux points communs avec la recherche-action⁴ de type lewinien et pourtant s'en différencie.

2.1 De la recherche-action à la recherche-accompagnement

Pourquoi la nommer « recherche-accompagnement » ? D'abord parce qu'il s'agit à la fois d'une démarche de recherche et d'une démarche d'accompagnement. Recherche et accompagnement étant ici intimement liés, voire indissociables. Mais ce trait de caractère peut également être attribué à la recherche-action, ou recherche et action sont reliées par un trait d'union. Ce n'est donc pas ce qui marquera l'originalité de notre démarche. Il s'agit à la fois d'une recherche menée dans une démarche d'accompagnement (M. Beauvais, 2004) et, entre autres, sur la question même de l'accompagnement et d'un accompagnement des acteurs à la recherche et par la recherche.

Toujours en proximité avec la recherche-action, notre recherche vise, comme celle-ci, l'intégration et l'implication des acteurs dans le monde de la recherche et ce, jusqu'à la communication (journée d'étude) et la publication (publication en cours de réalisation) de ce qu'ils produisent.

Là où notre démarche va se distinguer de la recherche action, c'est dans sa visée première, qui n'est pas tant celle d'une transformation des pratiques des acteurs que celle de leur autonomisation, notamment en favorisant la conscientisation des pratiques et en invitant à la re-conception de leurs métiers. Visée première où intention forte qui se traduit, pour les chercheurs-accompagnateurs que nous sommes par la co-conception et la co-construction de formes d'accompagnement susceptibles de favoriser cette autonomisation et par des postures spécifiques, notamment la posture d'accompagnant.

Ainsi, cette démarche, même si elle présente de nombreuses affinités avec la recherche-action et même si elle se fonde sur des principes méthodologiques propres aux paradigmes du constructivisme (J.-L. Le Moigne, 1994, 1995) et de la complexité (E. Morin, 1990b) principes qui, pour l'une d'entre nous (M. Beauvais, 2003) nous permettaient de penser et d'agir la recherche bien avant de construire cette démarche spécifique, n'a pas été conçue et construite hors sujet et hors contexte. Fondée sur des conceptions d'ordre épistémologique et éthique de la recherche et de l'accompagnement, elle reste cependant le fruit original d'une co-conception et d'une co-construction par le binôme de chercheurs que nous sommes et par/avec les acteurs concernés.

⁴ Recherche-action pour laquelle nous reprendrons la définition particulièrement explicite proposée par D. Guénard (1992, 46) : "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."

C'est aussi un parti pris que de ne pas ajouter d'injonction supplémentaire dans un contexte de travail déjà contraint et pressurisé. Ainsi, nous avons délibérément choisi de ne pas poser comme objectif d'avoir à agir et à transformer la réalité au terme d'une obligation de production et de résultats attendus, comme ce peut être le cas dans une recherche-action. Le praticien-chercheur que nous convoquons est considéré comme un sujet libre de penser, de faire ou de ne pas faire. Nous avons exprimé notre conception de la recherche en supprimant de notre paradigme l'action à laquelle s'est substitué l'accompagnement, destiné à rendre compte d'un processus. Tout au plus, en se montrant ambitieuses, pourrait-on parler de processus favorable à l'émergence et à la reconstruction d'une posture de praticien par la recherche.

2.2 De la « science-découverte » à la « science-invention »

Quelques mots sur notre conception de la science. Il convient selon nous de distinguer ce que nous pourrions nommer la « science-découverte » de la « science-invention » (M. Beauvais, 2006). « La découverte est neutre (...). L'invention par contre est hautement motivée » écrit L. Thiry (2004, p. 34). Avec cet auteur, nous pensons que la « science-découverte », science 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 suffisamment, de notre point de point de vue, de l'usage social de ce qu'elle découvre et ce, au risque de n'être ce qu' E. Morin qualifierait de « science sans conscience » (E. Morin, 1990a). En revanche, ce que nous nommons la « science-invention », refuse de nier l'implication, l'engagement, du chercheur, conférant ainsi toute sa place à sa subjectivité, à sa conscience et à sa responsabilité citoyenne. Nous parlerons même d'intégration de cet engagement dans le processus de la recherche à la faveur d'une connexion maximale entre les valeurs éthiques (réinterrogées) et la posture du chercheur.

La démarche de « recherche-accompagnement » est une démarche qui non seulement intègre la dimension subjective de la recherche (P. Feyereabend, 1979) mais qui ne se prémédite pas. Elle s'invente, elle s'improvise, et si ce n'est en totalité au moins en grande partie. Ici la tâche des co-chercheurs-accompagnateurs consiste à penser, à agir, à re-penser et à ré-agir en permanence et pendant l'action un cadre d'accompagnement, cadre jugé par nous-mêmes, mais sans certitude, comme pouvant être susceptible de permettre aux acteurs d'élucider ce qui fait la réalité de leur métier et de repenser ce qui pourrait contribuer à le légitimer.

Ainsi, le chercheur-accompagnateur est aussi celui qui vise l'invention chez l'Autre, ce qui signifie qu'il ne sait jamais à quoi s'attendre, si ce n'est à être surpris. Pour ce faire, pour favoriser l'invention chez l'Autre, il adopte une posture d'accompagnant (M. Beauvais, 2009), il se place un peu en retrait, il s'efface un peu tout en restant particulièrement attentif et vigilant à ce qui pourrait advenir, avant tout soucieux de laisser l'autre prendre *sa* place et *se* décider. Ainsi, paradoxalement, son engagement se traduit moins par des paroles, des actes, des réponses (je sais ce qu'il faut faire et comment le faire) que par l'écoute, le questionnement mais aussi le silence, la « retenue », voire le retrait.

2.3. Une posture en retrait dans une recherche engagée

On comprend déjà que la posture du chercheur-accompagnateur se doit d'être pensée et agie avec le souci permanent de laisser la place, *sa* place, à l'Autre, ce qui est loin d'être évident. Le prestige dont la fonction de chercheur continue d'être revêtue dans notre société peut constituer un obstacle. Non seulement pour le praticien, qui, « impressionné », risque d'emprunter d'emblée une posture de soumission au savoir incarné par le chercheur, mais également pour le chercheur lui-même, qui confortablement installé dans son statut, pourrait, s'il n'y prend garde, s'enfermer facilement dans sa tour d'ivoire.

Par ailleurs, comment savoir que l'Autre va, peut, prendre sa place ? Déjà, en ne prévoyant pas tout, en laissant suffisamment de place à l'imprévu, à l'inattendu, pour qu'il puisse s'en emparer. Mais aussi et peut-être surtout, en évaluant en permanence sa posture et son action et en étant prêt

à en changer et c'est, entre autres, ici que le « co » le fait d'être en permanence un duo⁵ de chercheurs-accompagnateurs va se révéler indispensable, en permettant la co-conscientisation des postures et la confrontation et la mise en tension des représentations de chacune. Parce que la posture du chercheur-accompagnateur est une posture à risques. Outre le risque couru par tout chercheur, à savoir celui « de passer de l'état de chercheur à celui d'expert... », (L. Thiry, p. 10), elle comprend aussi le risque de passer de l'état d'accompagnateur, au sens que nous lui conférons (M. Beauvais, 2009) à celui de consultant et ce, bien souvent, juste pour rassurer l'Autre sur nos compétences et notre « qualité » de chercheur et/ou nous rassurer.

En effet et paradoxalement, cette insaisissable présence-absence du chercheur-accompagnateur peut à la fois être perçue par l'Autre comme quelque chose de confortable, rassurant, de « doux », mais aussi comme quelque chose d'inconfortable, d'étrange, d'inquiétant, voire de méprisant et « violent ». Elle peut tout à la fois traduire un profond respect de l'Autre, de reconnaissance de ses savoirs, de ses valeurs et en même temps d'irrespect, de manque d'intérêt et de considération pour ce qu'il fait et/ou ce qu'il est. Et cette posture-là, même quand elle semble être comprise par l'Autre, même quand la confiance semble installée peut se révéler à certains moments insupportable pour cet Autre, parce que des contraintes fortes, notamment en terme de délais, sont là et qu'il s'agit pour lui de produire, souvent vite, trop vite, et dans l'urgence, du résultat.

Plutôt que de produire trop vite du résultat en faisant des interprétations hâtives notre double posture de chercheur-accompagnateur, nous invite plutôt à favoriser la co-élucidation, la co-compréhension, la co-interprétation et la co-modélisation par, et avec, les acteurs eux-mêmes, acteurs impliqués, engagés dans ce projet collectif. L'accompagnement des acteurs dans la re-conception de leur métier exige des temporalités longues. Les longues temporalités sur lesquelles les projets de recherche-accompagnement se construisent autorisent à prendre le temps du « doute », et à nous « retenir » (M. Beauvais, 2007), doute et retenue étant constitutifs de la posture du chercheur comme de celle de l'accompagnateur. Doute et retenue s'alliant avec un minimum d'assurance et se traduisant par un agir et une posture en permanence ré-ajusté à toutes fins de ré-assurer également le praticien pour qu'il ose prendre le risque d'inventer de nouveaux chemins. En effet, on ne peut demander à quiconque de prendre la première place si c'est pour marcher sur des sables mouvants.

3. De la saisie de matériaux par le chercheur à la re-conception de pratiques par les acteurs

A présent, revenons sur l'ensemble de la démarche et donnons à voir ce que les différentes phases du processus de recherche ont permis de saisir et de produire.

3.1. Des études de cas à la production d'une étude

Rappelons qu'à l'origine de la démarche il y avait une commande faite à un « expert ». En effet, le rôle qui nous était attribué était celui d'« écrivain public »⁶ dont la mission était de rendre compte, avec sa « patte », des histoires racontées par des travailleurs sociaux. Pendant deux ans, au rythme de trois réunions par trimestre environ, sous notre plume, des éducateurs et des assistants sociaux ont relaté des faits sous forme d'études de cas. Les cas étaient choisis en fonction de leur corrélation avec une thématique préalablement adoptée par le LAPES : « Frustrer pour aider à grandir ». Dix-sept études de cas et autant de débats, que nous appellerons des entretiens collectifs, ont été retranscrits avant de faire l'objet d'une analyse lexicale et thématique. Des constats sont alors apparus, articulés autour de cinq mots-clés : le cadre, l'accompagnement, le lien, la violence et la sanction. Au terme d'un rapport d'une vingtaine de pages, ils révèlent des conceptions et des modes d'action que nous ne pouvons présenter sans déborder de l'objet du présent article. Toutefois, dans un souci d'éclairage de l'auditeur et/ou du lecteur, voici, très succinctement,

⁵ Rappelons qu'étymologiquement dans duo il y a doute.

⁶ Terme utilisé par le président du LAPES de l'époque.

quelques conclusions provisoires. Le cadre, quelle qu'en soit la source, la loi, l'institution, la famille, est l'espace (sécurisé) indispensable à délimiter et à conscientiser pour qui veut développer l'autonomie. Mais cette autonomie, étroitement associée à la liberté, a une contrepartie : la responsabilité. A l'intérieur de ce cadre, l'accompagnement est une activité en même temps qu'une posture où l'écoute, l'empathie sont privilégiées. Il prend forme et temporalité dans un projet et représente l'outil de construction ou de reconstruction sociale par excellence. A tel point qu'on peut raisonnablement considérer aujourd'hui l'accompagnement comme la colonne vertébrale du travail socioéducatif. Le lien donne sens à l'accompagnement où la relation éducative ne peut s'envisager autrement que dans la réciprocité. Il se situe au cœur d'un paradoxe qui plonge régulièrement les éducateurs dans le désarroi : le besoin d'attachement en réparation d'une rupture familiale, scolaire, sociale et la distance à mettre pour que le sujet, l'enfant en l'occurrence, puisse un jour s'émanciper et s'envoler de ses propres ailes. La violence, sous-jacente dans les relations sociales, institutionnelles, éducatives et familiales, entraîne une lutte permanente pour éviter le pire : le non-retour, la destruction voire l'autodestruction. La sanction apparaît comme la réponse coercitive en dernière instance à cette violence.

Les résultats de cette étude ont été présentés en 2007 aux membres du LAPES sous forme de power-point. Un support écrit a été remis à chaque participant en vue de faciliter la lisibilité et la compréhension des résultats. L'attrait et l'intérêt suscités par le recours à cette méthode d'analyse ont fortement contribué à la poursuite des travaux.

3.2. Accompagnement : phase de « co » entre chercheuses et praticiens

Nés de ce premier travail, académique certes, les moult questionnements sur le sens et la légitimité de conceptions et des pratiques socio-éducatives ont permis d'introduire avec pertinence la démarche de recherche-accompagnement. On est alors progressivement entrés dans une phase de « co » aussi bien entre chercheuses qu'entre chercheurs et travailleurs sociaux adoptant progressivement la posture de praticiens-chercheurs.

Mener conjointement une recherche-accompagnement exige au préalable de s'entendre sur quelques principes, notamment d'ordre épistémologique, et de partager certaines valeurs, entre autres liées à la place que l'on se donne et que l'on donne à l'Autre dans ce monde commun (G. Truc, 2008). La recherche-accompagnement, parce qu'elle se construit, parce qu'elle s'invente dans l'action et par l'action nécessite pour se maintenir un certain désordre permanent. C'est une des raisons pour lesquelles la recherche-accompagnement ne peut se penser ni se conduire par un chercheur solitaire. Le « co » constitué au minimum d'un binôme va garantir, pour peu que la confiance entre les chercheuses autorise suffisamment la critique mutuelle, ce désordre permanent. Nous l'avons précédemment souligné, le risque couru par tout chercheur est celui de glisser, de se réfugier, dans l'expertise, parfois (souvent) par désespoir, soit pour se rassurer, soit pour rassurer l'Autre, bref pour satisfaire à un moment donné sa perpétuelle quête de légitimité.

De même, favoriser le « co » au niveau des acteurs engagés dans cette recherche, favoriser l'échange, la confrontation, les controverses à toutes fins que chacun puisse re-penser sa pratique professionnelle, re-confronter ses valeurs personnelles et professionnelles à sa pratique, élucider, comprendre et accepter (A. Comte-Sponville, 1997) les nouvelles contraintes liées au contexte de son intervention va nécessiter, au préalable, un climat de confiance mutuelle entre les personnes. Ainsi dans la démarche de recherche-accompagnement, la confiance se révèle comme un préalable, tant pour les chercheurs-accompagnateurs que pour les travailleurs sociaux amenés progressivement à adopter une posture de praticien-chercheur. Et si elle se pose comme préalable à tout travail, elle n'est jamais donnée, elle n'est jamais là d'emblée ni jamais acquise définitivement. La confiance s'installe doucement, dans le temps, elle se construit dans l'action et par l'action, elle fait écho à une responsabilité collective et partagée de ce qui se fait ensemble, de ce que produisent les acteurs, engagés collectivement dans la démarche. Ainsi, la démarche de recherche-accompagnement n'a pu se construire que parce que les acteurs s'y sont collectivement engagés, collectivement responsabilisés et surtout se sont mutuellement accordés la confiance indispensable à la prise de risque de chacun et de tous.

3.3. Co-construire ensemble pour communiquer avec d'Autres

Après la phase de co-conscientisation, de co-construction de modèles permettant de mieux lire la réalité contextuelle et de situer son action dans ces contextes mieux appréhendés, un besoin collectif de communiquer à d'Autres, le fruit des réflexions s'est exprimé. Toujours avec la même visée, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs dans cette démarche, nous avons pensé et suggéré des formes de travail et de négociation susceptibles de permettre aux travailleurs sociaux de concevoir, de construire et d'animer une journée d'étude autour de leurs travaux. Un comité de pilotage s'est mis en place de la manière la plus démocratique possible. Chaque groupe de zone⁷ a été invité à élire ses représentants, représentants impliqués dans la conception, la mise en œuvre et l'animation de la journée.

Sans être passives, nous étions en retrait, c'est-à-dire en veille, toujours disponibles, prêtes à intervenir par défaut ou en cas d'urgence mais avec la ferme volonté de ne jamais agir pour... agir. Comme nous l'avons précédemment évoqué, cette posture de retrait s'est révélée déroutante pour certains dont les représentations du chercheur, bien-pensant et communicant par nature, étaient brutalement bousculées. En effet, les acteurs de la journée d'études ont été les travailleurs sociaux.

Concrètement, le matin, après le mot de bienvenue du président du GESAD 62 suivi d'une brève introduction de la journée par la présidente du LAPES, ils se sont exprimés tour à tour sur leurs valeurs, leur(s) contexte(s) et leur(s) métier(s), rassemblés de manière dynamique autour d'une question centrale : « Être travailleur social aujourd'hui : quelles légitimités ? ». Certains travailleurs sociaux ont, dans la foulée, apporté leurs témoignages à l'issue desquels des échanges fructueux avec les participants ont eu lieu. La pause du midi a été consacrée à un débriefing à chaud.

L'après-midi a été organisée sous forme d'ateliers où les participants ont été invités à réfléchir et à discuter autour de trois thématiques respectives : « des valeurs partagés », « des contextes en évolution », « un métier re-questionné ». Chaque atelier a été animé par deux travailleurs sociaux qui, parfois, ont été confrontés à des tensions (non-reconnaissance et non-respect du rôle des animateurs, monopolisation de la parole, vérités assénées, absence de dialogue et d'échange) sans doute liées à une inversion des fonctions d'encadrement et donc de la hiérarchie entre les travailleurs sociaux –animateurs et les directeurs d'établissements ou les chefs de service. Deux rapporteurs par atelier préalablement désignés ont finalement rendu compte des débats dans une synthèse restituée en assemblée plénière.

La journée s'est terminée par un rapide exposé sur les principes et les visées de la démarche de recherche-accompagnement présenté par l'une d'entre nous, Martine Beauvais, et un discours de clôture tenu par le président du GESAD 62 et la présidente du LAPES.

3.4. Co-écrire pour ouvrir les frontières

Une fois constitué en tant que « communauté de recherche » (P. Lebus, 1997), les travailleurs sociaux initiés aux « règles » du débat scientifique, aiguisés au jeu de la controverse et du débat public ne pouvaient en rester là. C'est-à-dire qu'ils ne pouvaient considérer la partie terminée, ils ne pouvaient se résoudre à archiver les écrits produits pour la journée d'étude. Certes la communication de leurs travaux avait permis d'ouvrir le débat à un public élargi, notamment constitué de partenaires du travail social, mais cette ouverture s'avérait encore trop limitée. Le travail de conscientisation et de co-conception mené durant ces trois dernières années a eu pour effet, non seulement d'autonomiser et de responsabiliser les acteurs par rapport à leur action professionnelle mais également, et dans un même mouvement, de transformer leurs postures.

⁷ Précisons que pour favoriser l'animation, nos interventions se déroulaient sur trois zones regroupant chacune plusieurs structures : Littoral, Artois et Audomarois. Ainsi, dans chaque zone réunissait une quinzaine de travailleurs sociaux.

En transformant sa posture, on modifie également ses frontières. Et le besoin d'élargir ses frontières, de s'ouvrir à un monde plus large s'est exprimé et s'est traduit par un projet de publication collective. On connaît le rôle « éminemment auto-organisateur » que joue l'écriture dans l'appropriation de la pensée (G. Lerbet, 1995), comme on connaît le rôle de la pensée dans l'action responsable (H. Arendt, 1996). En intégrant le projet de publication collective dans la démarche de recherche-accompagnement, on satisfait là encore notre visée première, à savoir l'autonomisation et la responsabilité des acteurs.

A ce jour, le projet de publication en est à la conception de la trame de l'ouvrage collectif avec l'élucidation des mots-clés, la rédaction d'un résumé, une introduction, une ébauche de titres d'articles et une bibliographie sélective. Un abstract a été envoyé aux éditeurs pressentis. Notre choix s'est porté sur des collections étant à l'interface entre le champ de la recherche et le champ des pratiques professionnelles.

Le groupe « publication » se compose d'une petite dizaine de travailleurs sociaux, présents depuis le début de l'aventure et motivés à s'engager dans le processus d'écriture, ou plus exactement de co-écriture, au moins en binôme. Pour le moment, ce sont les travailleurs sociaux qui « planchent » sous notre regard averti (des règles de publication scientifique) et encourageant. Nous soumettrons nos contributions de chercheurs plus tard, l'idée étant encore une fois de leur laisser prendre la première place (V. Jankélévitch, 1981).

4. Pour ne pas conclure

Cette recherche-accompagnement n'ayant pas encore touché à sa fin, il serait impertinent d'en hâter la conclusion. Toutefois, la saisie permanente des éléments contextuels et leur première lecture nous permettent d'avancer, « en vrac », quelques éléments repérés à partir des discours et des travaux des acteurs. Ces éléments portent notamment sur les évolutions sociales, économiques et juridiques.

L'individualisation de la prise en charge des enfants et des familles en difficultés dans le cadre d'un accompagnement personnalisé alors que les travailleurs sociaux doivent inscrire leurs activités dans des temporalités de plus en plus courtes est un premier élément.

Faire des économies de temps, d'argent, bref d'engagement, dans la prise en charge des personnes « en panne » est très mal vécu et ce, d'autant plus, que le discours institutionnel relaye sans cesse le projet d'une aide sociale à l'enfance de meilleure qualité (la fameuse « démarche qualité »). Mais encore faut-il s'entendre sur le terme de qualité.

Privilégier le travail socio-éducatif et donc, l'action en amont pour endiguer les conséquences néfastes de l'exclusion, continue d'être une priorité. Pourtant, la judiciarisation des relations sociales, favorisant, selon la plupart des travailleurs sociaux, la dégradation voire la rupture des liens familiaux, s'accroît de jour en jour (A. Haudiquet, 2005). Le juge des enfants, le juge des tutelles, le juge aux affaires familiales sont désormais des figures incontournables dans « l'administration » des conflits parents/enfants, institutions/enfants. Difficile dans ces conditions pour les éducateurs de trouver leur place et de légitimer une démarche de prévention et de résolution amiable.

La dimension humaine, que les travailleurs sociaux considèrent comme le noyau dur de leur métier, est, par ailleurs, fortement mise à mal par la montée en puissance des compétences techniques exigées dans les protocoles de diagnostic, d'évaluation, de sanction même à l'égard des familles déviantes qu'on disait autrefois « irrelevables ». Un malaise s'en ressent, les valeurs cardinales de l'action socio-éducative telles que par exemple la solidarité, l'écoute, le partage ayant bien du mal à s'exprimer dans un tel contexte. Il n'en demeure pas moins que les travailleurs sociaux ont des ressources et font quotidiennement preuve d'invention pour conserver une posture éthiquement convenable. Certains n'hésitent pas à user parfois de leur devoir de retrait.

A présent, les « praticiens-chercheurs » étant engagés dans un processus d'écriture, de publication, il va s'agir pour les « chercheurs-accompagnateurs » que nous sommes de penser et d'agir des formes d'accompagnement susceptibles de permettre à ces derniers de valoriser au mieux leurs travaux d'écriture en s'autorisant à proposer, à inventer, de nouveaux modèles de lecture de leur réalité professionnelle. Et là encore cet accompagnement va se co-construire chemin faisant.

5. Bibliographie

- Arend, H. (1996). *Considérations morales*. Paris : Rivages Poche.
- Barel, Y. (1993). *Système et paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beauvais, M. (2003). « Savoirs-enseignés ». *Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2007). *Chercheur-Acompagnateur : une posture plurielle et singulière*. Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 3. Actes du Colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative, p. 44-58.
- Beauvais, M., (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. In *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*. TransFormations. Recherches en éducation des adultes. Coord. : Beauvais, M., Demol, J.-N. Lille : Université Lille 1 – CUEEP – TRIGONE-CIREL. 221-236.
- Comte-Sponville.(1997). *De l'autre côté du désespoir. Introduction à la pensée de Svâmi Prajnânpad*. Paris : Éditions L'Originel.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- 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.
- Haudiquet, A. (2005), *La culture juridique des travailleurs sociaux*, Paris : L'Harmattan.
- Jankélévitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lebuis, P. (1997). La réflexion éthique à l'école : projet scolaire et formation du personnel enseignant. In *Les défis éthiques en éducation*. Dir. : Desaulniers, M.-P. Jutras, F. Lebuis, P. Legault, G.A. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Morin, E. (1990a). *Science avec conscience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1990b). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.
- Truc, G. (2008). *Assumer l'humanité. Hannah Arendt : la responsabilité face à la pluralité*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Thiry, L. (2004). *La science et le chercheur. Les chemins du doute*. Bruxelles : Éditions Labor/Éditions espace de libertés.