

## **RETOUR SUR UN PARI PÉDAGOGIQUE EN FORMATION ADULTE : AMENER DES ÉTUDIANTS À DEVENIR CO-AUTEURS DE LEURS REFLEXIONS ÉTHIQUES PROFESSIONNELLES**

**LABBÉ SABRINA**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

[labbe@univ-tlse2.fr](mailto:labbe@univ-tlse2.fr)

**CHAUBET JEAN-PIERRE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**FAUVY CATHERINE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**FISICHELLA CARINE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**LANDES HÉLÈNE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**LARCHER LAURE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**LOPEZ CLÉMENCE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**GUESSAN AKISSI N**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**TOURNAL ANASTASIA**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

**VIDOT ANNE-GAËLLE**

Université Toulouse Jean Jaurès – Toulouse - France

### **Résumé**

Cette communication relève d'un pari pédagogique et son objet consiste à faire état des réflexions éthiques engagées dans le cadre d'une formation universitaire (un master professionnel de Sciences de l'Éducation formant aux métiers de l'accompagnement « métiers et pratiques du développement professionnel ») et menées par une promotion de 9 stagiaires au cours de l'année 2015-2016 à l'Université Toulouse – Jean Jaurès dans le département des Sciences de l'Éducation.

Le déroulé de l'intervention a consisté à enregistrer une discussion collective dont la thématique était lancée de cette manière « *Selon vous qu'elles seraient les bonnes postures à adopter dans le cadre d'un accompagnement éthique ?* ». L'intégralité de la discussion a été enregistrée puis saisie en vue d'être soumise à analyse lexicale automatisée à l'aide du logiciel libre *Iramuteq* (Ratinaud, 2009). Les premières analyses ont été restituées à l'ensemble de la promotion afin d'en parfaire, de manière collective, les interprétations. Après la restitution des analyses et dans une démarche coopérative, les étudiants ont eu à rechercher, partager et étudier des textes scientifiques concernant l'éthique

professionnelle (Jutras et Labbé, 2014). Au final, ils ont eu à dresser une note de synthèse concernant les différentes connaissances et réflexions menées dans le cadre de ce dispositif.

L'appui théorique à notre démarche pédagogique peut se résumer ainsi : dans les échanges entre pairs ce sont les différentes représentations de ce que serait un *accompagnement éthique* chez les acteurs en formation qui sont exprimées (Moliner et Guimelli, 2015 pour une excellente synthèse sur les représentations sociales). Le *focus group* (Markova, 2003 par exemple) mené ainsi que la restitution des analyses et leur interprétation collective puis les échanges autour des textes représentent en effet différents espaces de discussions et de confrontations des représentations visant l'émergence du conflit socio-cognitif formatif. Or, les représentations sont générées dans les groupes et elles peuvent aussi évoluer, se transformer dans les délibérations autour d'un objet comportant un enjeu pour le groupe (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Nous pouvons dès lors, en proposant ce déroulé, en amenant les étudiants à confronter leurs idées sur un sujet les interpellant et par l'affiliation collective et progressive des acteurs du groupe en formation, espérer une transformation des représentations *sociales* en représentations *professionnelles* (Lac, Labbé, Mias et Bataille, 2010).

L'ensemble de ces données, la démarche pédagogique et le fruit des réflexions menées feront l'objet de cette communication. Notre pari est donc, à l'occasion de ce colloque, d'amener les étudiants à devenir co-auteurs (Ardoino, 1992) dans cette réflexion relevant d'une pédagogie résolument active.

## **Mots clés**

représentation éthique accompagnement professionnalisation

L'interaction permanente avec l'autre est au cœur du métier du conseiller/formateur se situe dans une intersubjectivité et il est fréquent que ce dernier soit confronté à des situations qui ne peuvent accueillir des réponses ou attitudes normées voire formalisées par avance, les plus appropriées en situation sont parfois des plus inattendues. La question éthique est donc au cœur des métiers de l'accompagnement et de la formation.

Cette proposition de communication relève d'un pari pédagogique et son objet consiste à faire état de réflexions éthiques engagées dans le cadre d'une formation universitaire (un master professionnel de Sciences de l'Éducation formant aux métiers de l'accompagnement « métiers et pratiques du développement professionnel ») et menées par une promotion de 9 stagiaires au cours de l'année 2015-2016 à l'Université Toulouse – Jean Jaurès. Pour cela, nous<sup>1</sup> avons analysé collectivement l'expression du groupe d'étudiants lors d'un *focus group* répondant à la question « Selon vous qu'elles seraient les bonnes postures à adopter dans le cadre d'un accompagnement éthique ? ».

Nous avons choisi d'ancrer notre réflexion dans le champ de la psychologie sociale via l'étude des représentations sociales et professionnelles. Les représentations sociales sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p.53). Ces dernières sont aussi considérées comme un système d'interprétation influençant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Dans ce cadre, la théorie des représentations sociales permet de comprendre et de rendre accessibles les connaissances du groupe en formation sur ce que serait, pour lui, l'objet étudié : ici un accompagnement éthique. Outre leur fonction cognitive, les représentations sociales ont aussi une fonction identitaire : elles situent les individus et le groupe dans un champ social et participent à la définition de l'identité du groupe. S'agissant d'un groupe d'étudiants se préparant aux métiers de l'accompagnement dans le domaine professionnel, nous nous sommes référés à une catégorie particulière des représentations sociales : les représentations professionnelles. Ce concept a été proposé en 1997 par l'équipe REPERE (Représentations et Engagements Professionnels leurs Evolutions : Recherche, Expertise) sous la direction de Bataille (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, et Piasser, 1997) ; il permet d'envisager en quoi le contexte professionnel génère, à l'intérieur des groupes qui le composent, des représentations communes intégrées différemment selon leur position dans la profession. Les représentations professionnelles constituent alors un référentiel, un guide pour l'action et aussi un indicateur de professionnalisation. Enfin, tout le long du cheminement professionnel, les représentations sociales et professionnelles remplissent une fonction de maintien de l'identité professionnelle. Dans notre approche ceci revient donc à proposer que penser l'accompagnement d'une certaine façon participe d'une reconnaissance commune à un corps professionnel. Ce cadre théorique des représentations professionnelles nous permettra donc d'appréhender le processus formatif d'un groupe de professionnels en devenir interrogé sur la notion d'accompagnement éthique.

La démarche pédagogique envisagée peut se résumer ainsi : dans les échanges entre pairs ce sont les différentes représentations de ce que serait un accompagnement éthique chez les acteurs en formation qui sont exprimées. En effet, les représentations en tant que système de significations, expriment le rapport que les individus et les groupes entretiennent avec leur environnement et c'est avant tout dans l'interaction et le discours que se forment les représentations (Jodelet, 2003).

Ainsi, outre le fait d'être un outil de recueil *in situ* de représentations sociales, le *focus group* mené, mais aussi la démarche globale incluant la restitution des analyses, leur interprétation collective puis les échanges des étudiants autour des textes sur l'éthique représentent alors aussi des espaces de discussions et de confrontations visant l'émergence du conflit socio-cognitif formatif. Or, les représentations sont générées dans les groupes et peuvent aussi évoluer, se transformer dans les délibérations autour d'un objet comportant un réel enjeu pour le groupe (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Nous pouvons dès lors, en proposant ce déroulé, c'est-à-dire en amenant les étudiants à confronter leurs idées sur un sujet les interpellant et par l'affiliation collective et progressive des acteurs du groupe en formation, initier une transformation des représentations sociales en représentations professionnelles (Lac, Mias, Labbé, et Bataille, 2010).

L'ensemble de ces données, la démarche pédagogique et le fruit des réflexions menées collectivement sont donc l'objet de cette communication. Notre objectif a été, dans le cadre de cette réflexion relevant

d'une pédagogie résolument active et à l'occasion de ce colloque, d'amener des professionnels en formation à devenir co-auteurs (Ardoino, 1992) de ce qu'est, selon eux, un accompagnement éthique.

### **Un *focus group* passé au crible d'analyses lexicales**

Selon Kalampalikis (2004), le *focus group* « est particulièrement adapté aux recherches qui essaient de montrer comment et combien le rôle de certains facteurs tels que le genre et l'appartenance sociale, politique, nationale ou ethnique influencent la perception et la représentation d'un objet culturel ou d'une situation donnée. Il permet le recueil d'un large éventail de discours (points de vue, opinions, informations, souvenirs) autour d'un objet d'étude consensuels ou conflictuels. Il fournit des données fondées sur l'interaction et donne à voir comment les interprétations des sujets sont liées aux valeurs et normes culturelles partagées au sein du groupe de discussion » (p.1). Cette technique de recueil de données est ainsi considérée comme un outil pertinent pour mettre en lumière les représentations sociales au sein d'un groupe puisqu'elles puisent les données à l'endroit même où elles se développent. Mais au delà, « (...) en tant qu'espaces de communication (Kalampalikis, 2004 ; Markova, 2004), les *focus groups* offrent-ils un moyen adéquat pour étudier les processus de construction, de transmission et de transformation des représentations sociales (Jovchelovich, 2004 ; Salazar Orvig et Grossen, 2004) » (Touré, 2010, p.10)

Dans le cadre de cette expérience, le *focus group* a duré précisément une heure et trois minutes. Neuf étudiants y ont participé dont quatre étudiants en cursus initial (âgés respectivement de 23, 23, 24 et 25 ans) et cinq en reprise d'études (âgés de 33, 42, 45, 48 et 49 ans). Deux d'entre eux ont une expérience professionnelle significative dans les métiers de l'accompagnement à l'emploi. Les participants ont installé les tables en « U » afin que chacun puisse avoir une visibilité sur l'ensemble des personnes. Le déroulé de l'intervention a été lancé de cette manière par l'animatrice du *focus group* « *Selon vous qu'elles seraient les bonnes postures à adopter dans le cadre d'un accompagnement éthique ?* ». Cette dernière s'est ensuite mise en retrait afin de laisser les participants débattre entre eux. Le *focus group* a été enregistré puis il a été intégralement retranscrit. Cette procédure a suivi les règles de déontologie propres aux recherches en Sciences Humaines (liberté de participer, garantie de l'anonymat, restitution du corpus retranscrit aux participants entre autres). L'intégralité des échanges recueillis lors du *focus group* a ensuite été soumise à analyse lexicale automatisée à l'aide du logiciel libre Iramuteq (Ratinaud, 2009). Ce logiciel propose, entre autres analyses, la méthode REINERT (ailleurs appelée ALCESTE : Analyse des Lexèmes Co-occurents dans un Ensemble de Segments de Texte). Ce traitement automatisé de données se déroule en plusieurs temps. La première étape est l'identification de classes de discours distinctes avec la Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Ces classes de discours représentent des thématiques prégnantes dans l'ensemble du corpus et seront reliées à d'éventuelles variables sociologique que le chercheur renseigne. Dans un second temps, le logiciel réalise une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) permettant d'extraire la complexité du corpus recueilli et de la représenter sur un plan factoriel. Cette analyse lexicale automatisée illustre des mondes lexicaux présents dans un entretien (qu'il soit individuel ou collectif) et donc des éventuels univers sémantiques exprimés quand on propose une thématique. Ces univers peuvent aider à déceler, approcher la représentation qu'un collectif a généré autour d'un objet qui relève d'un enjeu pour lui.

L'analyse lexicale a donc été effectuée et l'ensemble de la promotion, accompagnée de l'enseignante-chercheuse a tenté d'en dégager, de manière collective, les interprétations. Cette étape de restitution, qui peut être appelée par une posture déontologique, remplit ici un triple objectif : celui du devoir de restitution, celui de la validation interne des analyses (Bedin et Broussal, 2015) mais aussi, grâce à la mise en place d'un nouvel exercice de délibération, il permet la création d'un espace dans lequel peuvent évoluer les représentations des objets étudiés (et l'on entrevoit bien ici la dimension pédagogique de notre expérience).

Après la restitution des analyses et dans une démarche coopérative, les étudiants ont eu à effectuer des recherches, à partager et à étudier des textes scientifiques concernant l'éthique professionnelle (Jutras et Labbé, 2014). Au final, tous les participants ont dû dresser d'abord à l'oral puis dans un document collectif écrit, une note de synthèse concernant les différentes connaissances et réflexions menées dans le cadre de ce dispositif. C'est bien cette note de synthèse, remaniée, qui constitue l'objet de cette communication.

### Résultats des analyses et interprétations collectives

Après l'étape préparatoire de lemmatisation et de segmentation, le logiciel fournit les caractéristiques générales suivantes concernant le corpus lexical retenu pour l'analyse : 10 351 occurrences et 1 230 formes après lemmatisation, 619 hapax.



**Schéma 1 : nuage de mots**

Le nuage de mots ci-dessus représente une première représentation du corpus. Chaque mot est représenté en proportion de son nombre d'apparition. On observe donc en premier lieu la focale du groupe sur le terme « éthique » davantage présent qu'« accompagnement » ou « posture » pourtant présents dans la phrase d'amorçage. Le groupe a donc bien suivi la consigne et l'objectif visé par la démarche.

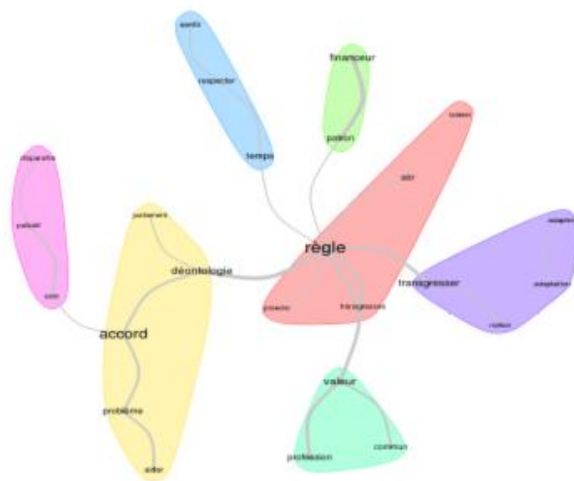
### **La classification hiérarchique descendante (CHD)**



**Schéma 2 : dendrogramme de la CHD**

Le schéma ci-dessus présente la manière dont le corpus a réparti la hiérarchie des classes de discours construites. Nous commencerons l'analyse par la classe la plus distincte des autres et ainsi de suite.

La classe 4 : Des règles à questionner : entre acceptation et transgression

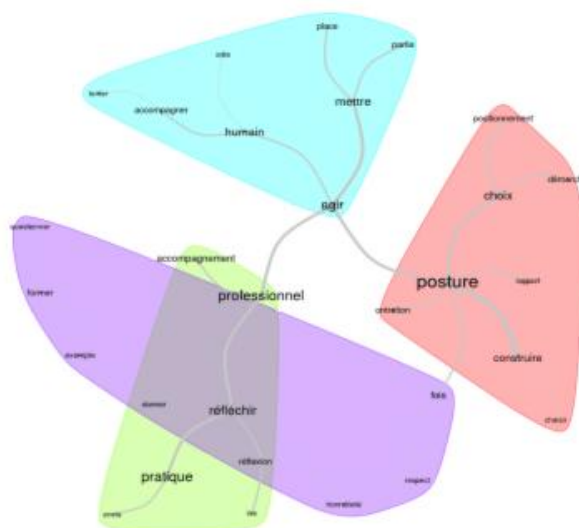


**Schéma 3 : Graphe de la classe 4 nommée « Des règles à questionner : entre acceptation et transgression »**

Cette classe représente 31% du corpus analysé. La thématique de discours abordée ici est centrée sur le « règle » que l'on entrevoit dans une dimension plurielle. La règle impulsée par le « financier » ou le « patron » peut être différente de celle orientée par la « déontologie » ou encore celle qui se réfère à nos propres « valeurs », celle de la « profession » celle qui nous sont « communes ». « En effet, l'éthique repose sur un réseau de valeurs personnelles que l'on retrouve au travail et qui sont spécifiques. Les soucis d'être juste et équitable, le soi-même et des autres, l'intégrité et la cohérence de ce que l'on dit et de ce que l'on fait, *etc.* on ne peut se permettre de faire ce que l'on veut, il y a des choses à respecter » (Fuentes, Kinderstuth, Unal et Vallon, 2005, p.1).

Il semble donc qu'il faille trouver un accord avec la règle, qui est parfois, le groupe en convient, un cadre nécessaire. Mais la règle, imposée de l'extérieur, représente souvent une contrainte, car édictée par des acteurs extérieurs, ou rendue difficile par manque de « temps ». Cette règle (qui peut être la limitation du « temps » à passer avec les personnes accompagnées) est ici questionnée car jugée incompatible avec une démarche éthique dans laquelle elle serait donnée de l'intérieur. C'est alors pourquoi le groupe exprime le fait qu'il faille parfois la « transgresser » (passer un peu plus de « temps »), l'« adapter » dans un besoin de trouver un équilibre entre accord et transgression.

## La classe 1 : La posture professionnelle, entre action et réflexion



**Schéma 4 : Graphe de la classe nommée « La posture d'accompagnement, entre action et réflexion »**

Cette classe représente 25,4% du corpus analysé. Le terme « posture » (repris sans doute de la question d'amorçage) est exprimé par le groupe et est très présent, voire central dans cette classe de discours. Nous retiendrons deux définitions données par le dictionnaire Larousse électronique (CNTRL) pour ce terme. La première définition propose « Attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance ». La seconde propose « Attitude morale de quelqu'un ». Nous constatons immédiatement que, pris dans son ensemble, les définitions relèvent d'un aspect dual : le corps et l'esprit. Il en va de même pour ses synonymes les plus employés : « l'attitude » et « la position ». Ces deux termes comprennent également un double sens puisqu'ils concernent aussi bien des comportements « physiques » qu'intellectuels. La « posture » constituerait bien dès lors, une démarche qui impliquerait, « entremêlerait » le corps, l'action, la « praxis » et une réflexion « éthique ».

L'« accompagnement », cette « pratique » « professionnelle » particulière, comprend donc pour ce groupe deux dimensions superposées sur le schéma : la réflexion (« réfléchir » et « réflexion ») en violet surplombe la pratique en vert. « L'éthique se réfère à la conscience et à la pratique, chose que l'on retrouve dans la vie personnelle comme dans la vie professionnelle (Fuentes, Kinderstuth, Unal et Vallon, 2005, p.1). Nous sommes au cœur de ce que représente pour le groupe un accompagnement éthique. La « bonne » posture c'est celle qui s'autorise le mouvement. Dans son article « Vers une éthique de l'accompagnement » (2009), Beauvais propose, en termes de posture, la "retenue" comme un « des principes permettant de penser et d'agir des accompagnements singuliers et légitimes ». Elle nous dit au sujet de ce principe, « ...il importera qu'il pense, qu'il évalue en permanence, la "juste distance" entre lui, accompagnant, sujet libre, conscient et méta-responsable, et l'autre, accompagné, sujet libre, conscient et responsable » (p.7). Ceci fait écho aux deux termes fortement liés et présents dans cette classe : « accompagner » lié à l'« humain » et à la proposition d'Udave de voir dans l'accompagnement un certain humanisme (Udave, 2002).

### Classe 3 : L'expression de zones d'imprécisions



#### **Schéma 5 : Graphe de la classe 3 nommée « L'expression de zones d'imprécisions »**

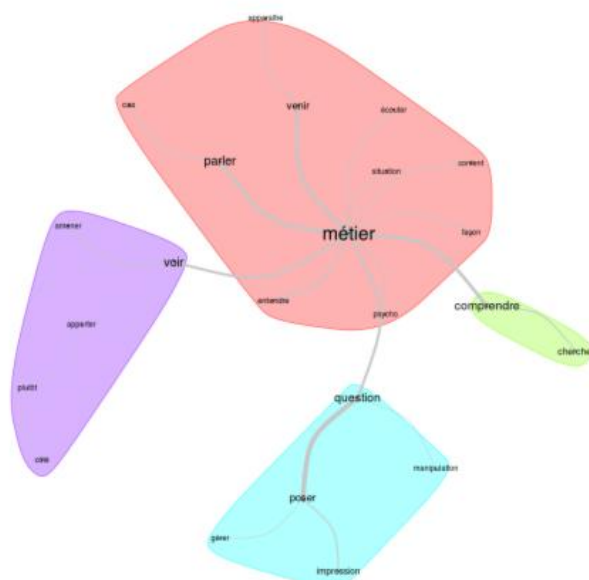
Cette classe représente 23,4% du corpus analysé. L'emploi de mots génériques dans cette classe de discours, tels que « chose », « aller », « gens », « penser » génère une impression d'imprécision, de flou. Nous avons pensé en premier lieu à l'idée des mots dits *gloutons* proposés par Alain Rey, linguiste éditeur des dictionnaires Le Robert. Ce dernier parle de mots *gloutons* pour parler de mots qui semblent manger le sens de tous les autres. « Si ces mots sont bien partagés, pour ce qui est de leurs contenus, chacun sait bien dans son for intérieur, que tel n'est probablement pas le cas. Il suffit d'évoquer ces « mots passe partout » pour lire sur les visages des participants une complicité de bon aloi » (Mias, 2005, p.46). Par exemple, n'est-il pas intéressant de voir ici l'emploi du mot « gens » quand, dans d'autres circonstances, on dirait « stagiaires » ou « bénéficiaires » ou encore « clients ». Ici les membres du groupe ne souhaitent pas trancher, ne pas se positionner, peut-être parce qu'il est question d'éthique et que certaines expressions ne sont pas dicibles ici.

L'on peut sonder aussi la présence du terme « morale » parmi ces mots flous. Questionner ce que serait un accompagnement éthique a occasionné, dans ce groupe, un « moment » de flottement et l'expression de termes aux contours incertains. Cette classe de discours peut alors témoigner d'une tendance plus large et que l'on ne peut que constater dans le langage commun quant à l'éthique : éthique et morale sont employés à tout va, bien souvent brandis dans les discours sans que le sens propre des termes ne soit réellement respecté. Le groupe n'a pas échappé à ces expressions incertaines mais lorsque l'on ne souhaite pas réellement la précision c'est bien « moral » qui est utilisé et non « éthique ».

Mais ce flou peut tout autant être évoqué quand nous tentons de définir les métiers de l'accompagnement professionnel. En effet, ces métiers ne constituent pas à ce jour un groupe, professionnel clairement identifié. Ils ne forment pas un acteur collectif en interaction et interdépendance.



## Classe 2 : Un métier nécessitant le doute



**Schéma 6 : Graphe de la classe nommée « Un métier nécessitant le doute »**

La dernière classe de discours (20,3% du corpus analysé) que nous présenterons ici s'organise autour du terme « métier ». Ce terme est lié à une multiplicité de verbes d'actions tels que « comprendre », « chercher », « écouter », « venir », « apparaître », « parler », « voir », « amener », « apporter », « entendre », et enfin « poser » « question ». Cette avalanche de verbes inscrit indéniablement la thématique de cette classe dans un ensemble de savoir-faire relatifs aux métiers de la relation à autrui. Cela réaffirme les propositions de l'une d'entre nous (Labbé, 2013) pour qui l'emploi du terme « métier » inscrit le discours dans une thématique identitaire mais davantage individuelle (lié aux savoirs faire détenus individuellement) que collective (comme dans *profession* qui exprime davantage une idée de statut social et d'appartenance à un corps professionnel).

L'accompagnement éthique relèverait alors d'un métier et d'un ensemble de pratiques qui « posent » « question ». Pour Beauvais « l'accompagnant qui doute, est celui qui questionne sans cesse la légitimité de sa démarche, (...) qui s'efforce de conscientiser ses propres responsabilités, et parmi celle-ci, sa responsabilité de la responsabilité de l'autre » (2009, p. 7). Elle pose, ainsi « le doute » comme un principe nécessaire à la réflexion éthique, et l'appuie en citant Fortin (1995) qui dit qu'il "suffit d'un doute, d'un petit soupçon, pour que s'enclenche le discours éthique". Elle conclut en disant que « c'est bien par le doute, grâce au doute mais aussi dans le doute, que le praticien de l'accompagnement pourra légitimer son action et son projet envers l'autre » (p. 8). Pour le dire autrement, et nous concluons cette étape de l'analyse par ces mots : être du métier nécessiterait alors de savoir douter.

### Deuxième étape de l'analyse lexicale l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

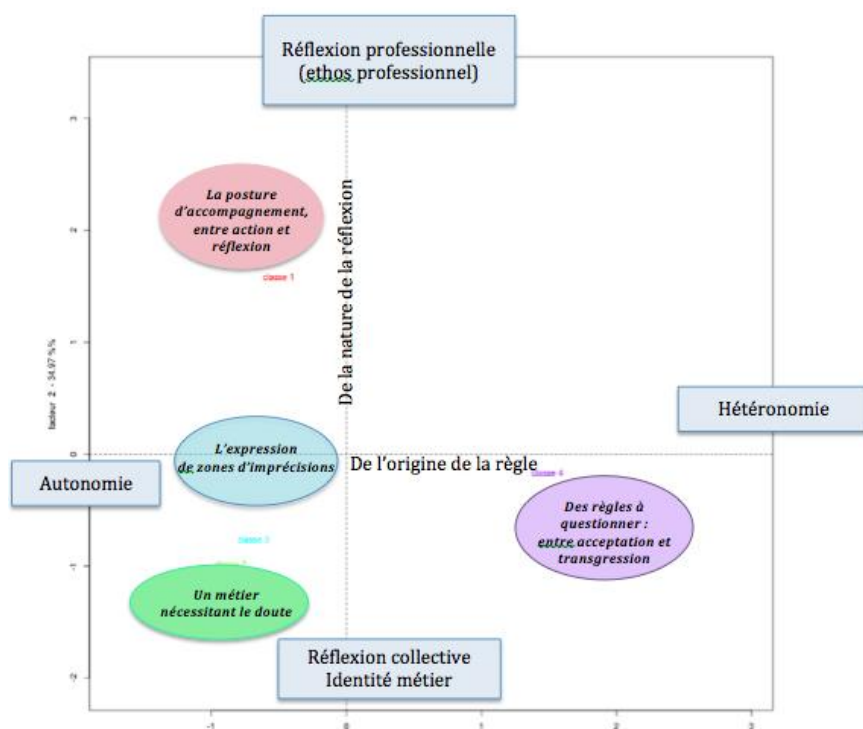
A travers l'AFC nous allons tenter d'entrevoir les principes organisateurs de ce qu'est la représentation d'un accompagnement éthique chez les étudiants interrogés.

**Le premier facteur**, horizontal, oppose des termes forts tels que « règle », « accord », « déontologie » qui peuvent relever d'un univers lexical plutôt formel et relatant de normes instituées telles le droit ou des règles relatives à des corps professionnels comme la déontologie. A l'opposé (à gauche sur le schéma ci-dessous) de ce facteur les termes les plus significatifs relèvent davantage de la réflexion

(avec « comprendre » ou bien encore « réfléchir »). Le premier facteur pourrait donc donner à voir une tension entre ce qui est imposé et ce que l'on peut choisir après réflexion, entre imposition et responsabilité en quelque sorte. Pour reprendre une tension déjà évoquée par Prairat (2009) au sujet d'une distinction entre le droit et l'éthique, ce facteur semble opposer *hétéronomie* (des règles dictées par des instances externes) et *autonomie* (des règles que se donne un corps professionnel par et pour lui-même, un corps professionnel qui s'autorise l'action sans recours à des injonctions extérieures).

Les tensions à lire sur le **second facteur** (vertical sur le schéma) se placent sur le versant réflexif exprimé dans les discours recueillis. Il semble se dessiner deux natures de réflexions autour de ce qu'est l'accompagnateur adoptant une posture éthique (et non plus l'accompagnement). En haut du facteur on entrevoit peut-être davantage la « posture » de ce dernier avec l'expression d'un certain nombre de valeurs (« respect », « humain », « honnêteté »), on pourrait parler de l'expression de l'ethos professionnel (Jorro, 2009). En revanche, à sa base (en bas du facteur vertical) c'est davantage de son identité métier (Chaix, 2007) dont il est question. Être du métier relève d'un certain savoir-faire (sont corrélés à ce pôle du facteur un ensemble de verbes d'action) et la figure de l'accompagnateur s'exprime donc aussi ici à travers sa *praxis*.

Nous pouvons ainsi résumer cette dernière analyse par le schéma récapitulatif suivant, donnant à voir, l'état à un temps T, de la représentation que des stagiaires de formation se préparant aux métiers de l'accompagnement professionnel ont d'un accompagnement éthique : on voit que cette représentation questionne les règles et règlements auxquels ils sont ou seront soumis, annoncent le droit de les questionner, de les remettre en cause et questionne les professionnels en devenir, entre une identité à venir fondée sur des valeurs et des savoir-faire.



### **Schéma 8 : synthèse de l'interprétation de l'Analyse Factorielle de Correspondances**

Sans entrer davantage dans l'interprétation de l'AFC<sup>3</sup> nous pouvons entamer une discussion sur cet exercice, certes exploratoire qui a consisté à amener les étudiants à produire ce discours et à en analyser les données dans le cadre de leur formation.

#### Conclusion

En terme pédagogique, le débat initié a permis aux personnes interrogées de construire une sorte de consensus autour du fait que l'on puisse, parfois, lorsque la règle n'est pas appropriée, ou qu'elle semble injuste et trop difficile à respecter, s'autoriser sa transgression. Cette réflexion relève de ce que

nous entendons par éthique professionnelle, cette capacité qu'a un corps professionnel à s'interroger, depuis l'intérieur, sur ses propres pratiques. La professionnalisation émergente s'exprime alors pour la première fois dans ce groupe en formation par la mise en évidence de paradoxes à dépasser quand on cherche un certain professionnalisme. Dans cette quête d'autonomie et donc de professionnalisation, c'est l'expression du droit de transgresser les règles caduques qui devient ici l'expression d'une éthique émergente.

L'espace délibératif proposé autour de l'éthique a permis l'émergence du doute, de la possibilité de transgresser la ou les normes quand elles ne correspondent pas aux valeurs des professionnels en devenir. Cette démarche a autorisé le doute critique, celui qui intervient en amont et aussi en aval de l'action et qui a pour but, la construction d'une véritable figure du professionnel de l'accompagnement. Entre praxis et ethos, le corps professionnel en devenir s'autonomise pour se réapproprier ses choix, ses règles et les gestes qu'il entrevoit d'adopter. Nous voyons, ici, se profiler la valeur essentielle de l'autonomie. Elle est un prérequis inhérent à la possibilité de se distinguer comme professionnel. « L'autonomie du professionnel fait référence principalement à son pouvoir décisionnel, au « degré de liberté substantielle, d'indépendance et de discrétion que possède l'individu dans la planification de son travail et dans la détermination des procédures à utiliser pour le réaliser » (Gohier, 2003, p.193)

Les échanges des stagiaires au sujet des postures à adopter dans le cadre d'un accompagnement éthique font apparaître l'éthique professionnelle comme étant le discours que se donnent des professionnels, par la délibération, de discerner et décider les actions à mener en créant une ouverture au partage de sens. Ceci implique la reconnaissance de leur autonomie comme fondamentale à la quête du sens en lien à la profession.

Le pari pédagogique de l'enseignante-chercheuse s'inscrivait lui-même dans une démarche éthique de la posture du formateur ; ce pari contenait la reconnaissance de cette autonomie en accompagnant les stagiaires dans leur professionnalisation à travers la mise en place de ce *focus group*. Plus qu'une transmission de savoirs l'enseignante-chercheuse a permis l'émergence et l'expression d'une réflexion sur le métier visé, donc a facilité l'appropriation d'une forme de connaissance. « 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 » (Simondi et Perrenoud, 2011 p.87).

## Références bibliographiques

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente*, n° 25-26, pp. 15-34.

Bataille, M., Blin, J. F., Mias, C. et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.

Beauvais, C. (2004). Vers une éthique de l'accompagnement. *Actes de la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France*. [En ligne]. Disponible le 7 septembre 2009 : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>

Bedin, V. et Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. Dans D. Broussal, P. Ponté et V. Bedin (Eds). *Recherche- Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

Chaix M.-L. (2007). « Dispositifs de formation en alternance et construction d'identité de métier », in Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg [voir [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Marie-Laure\\_CHAIX\\_482.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-Laure_CHAIX_482.pdf)].

Fortin, P. (1995). *La morale, L'éthique, L'éthicologie*. Laval, Québec : Presses de l'Université du Québec. (Cité par Beauvais, 2004)

Fuentes, V. ; Kinderstuth, L. ; Unal, S. et Vallon, P. (2005). *Ethique personnelle et éthique professionnelle*. Notes de mémoire d'IAE, non publiées.

Gohier, C. (2003). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers ; F. Jutras ; P. Lebuis et G.A. Legault. *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presse de l'université du Québec, pp 190-205.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.

Jorro, A. (2009). La construction de l'ethos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n°3, p.13-25.

Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 245-252. (cité dans Touré, 2010).

Jutras, F. et Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 105-108. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 281-289.

Labbé, S. (2013). Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? *Chroniques du travail*, (3), 94-113.

Lac, M., Mias, C., Labbé, S. et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèle d'intelligibilité des processus de formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (24), 133-145.

Markova, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 231-236 (cité dans Touré, 2010)

Mias, C. (2005). L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal. *Note de synthèse pour Habilitation à Diriger des Recherches*. Toulouse, France : Université Toulouse -Le Mirail : Non publiée.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation et didactique*, 3(2), 113-131. <http://doi.org/10.4000/educationdidactique.485>

Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Version 0.1 alpha 3) [Windows, GNU/Linux, Mac OS X]. Récupéré le <http://www.iramuteq.org>

Simondi, E. et Perrenoud, B. (2011). Savoirs et éthique dans l'accompagnement. *Recherche et formation*, (66), 79-92. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.1121>

Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus group : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

Udave, J.-P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. *Actes du colloque « Accompagner les démarches innovantes »*. La Grande-Motte, Académie de Montpellier, France. Les 25 et 26 avril 2002. Tiré de [http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/IMG/pdf/accompagner\\_les\\_demarches\\_innovantes.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/IMG/pdf/accompagner_les_demarches_innovantes.pdf)

1 Le « nous » désigne ici un ensemble d'auteurs à la composition un peu particulière. Il s'agit en effet d'une enseignante-chercheuse accompagnée des 9 étudiants devenus, le temps d'un enseignement, co-auteurs (via cette communication) de leur apprentissage.

2 Le secteur de l'accompagnement professionnel est constitué d'une mosaïque d'acteurs, les structures (différentes par leur statut, leur source de financement, leur public) emploient des « conseillers », « chargés », « consultants », dont le profil, l'expérience et la formation sont très disparates. Ils ne disposent pas de lieux collectifs (tels qu'une association socioprofessionnelle, un syndicat, un Ordre, etc.) qui pourraient faire connaître à des interlocuteurs clés (comme les pouvoirs publics, l'État, ou d'autres financeurs) leurs revendications professionnelles.

3 Nous aurions pu interpréter les 3ème et 4ème facteurs par exemple.