Université de Lille
Laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille)
Équipe CIREL Proféor

École Doctorale – SHS Lille Nord de France

THÈSE DE DOCTORAT
En sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue le Mercredi 11 décembre 2024

Claire Michel

Praticiens réflexifs et pouvoir d'entendre en travail social : *Quelle place pour les approches biographiques en formation ?*

Sous la direction de :
M. Christophe NIEWIADOMSKI

JURY

Madame Maria Pagoni-Andreani, Professeure des Universités, Université de Lille	Présidente du Jury
Madame Carole Baeza, Professeure des Universités, Université Sorbonne Paris Nord	Examinatrice
Monsieur Bruno Hubert, Professeur des Universités, Université de Lille	Examinateur
Madame Martine Janner-Raimondi, Professeure Émérite des Universités, Université Sorbonne Paris Nord	Rapporteuse
Monsieur Sébastien Ponnou-Delaffon, Professeur des Universités, Université de Paris 8	Rapporteur
Monsieur Christophe Niewiadomski, Professeur Émérite, Université de Lille	Directeur de thèse

Remerciements

Ce travail d'écriture est avant tout le fruit d'une somme de rencontres, d'échanges et de réflexions. Mes premières pensées vont à mon Directeur de thèse, Christophe Niewiadomski. Merci à lui pour son accompagnement, depuis notre première rencontre en 2014, et pour sa bienveillance constante. Il m'a en effet autorisée à m'engager dans la recherche et m'a soutenue dans mes différents choix et différentes épreuves. Sa disponibilité, son écoute, ses conseils, sa patience, son exigence, sa gentillesse, son regard m'ont permis de tenir bon et de grandir, malgré les nombreuses difficultés rencontrées dans ce parcours doctoral. C'est avec beaucoup de tendresse que je le remercie pour tout ce chemin parcouru.

J'ai par ailleurs traversé ce parcours doctoral en pensant très régulièrement à mes « copines de fac », comme j'aime les appeler : Caro, Caro, Céline, même si le M2 « TISLE » est derrière nous, depuis dix ans maintenant, vous êtes toujours auprès de moi !

Ce travail n'aurait pas été non plus le même sans l'écoute, très précieuse, de Madame Mention. Je lui adresse mes pensées affectueuses. Sa présence, toujours chaleureuse, m'accompagne dans la construction de ma posture clinique et dans tout mon *être*.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres du jury, pour leur participation à la soutenance et pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail. Ils font partis, à présent, de ma grande Aventure.

Je tiens également à remercier l'équipe du RISC. Merci à Isabelle Seret et Christophe Niewiadomski, pour leur accompagnement clinique lors de la formation en sociologie clinique. Merci aux différents intervenants pour leurs partages riches en expériences et cliniques : Vincent de Gaulejac, Lise Poirier Courbet, Catherine Besse, Fabienne Hanique, Pascal Fugier, ils ont contribué à l'effet de conscience. Merci à mes chers collègues de formation : Anne, Bruno, Caroline, Fanny, Marie, Mustapha, Nadia, Nathalie, Niévès. Ils ont su me soutenir et m'accompagner dans mon processus de subjectivation, processus par ailleurs complexe mais essentiel à la posture de chercheur. Leur contenance m'a permis de m'y aventurer en toute confiance et douceur. Merci à vous !

Mes remerciements les plus sincères à l'équipe du département des Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Tours : Corinne, Melpomeni, Hervé, Samuel, Sébastien ; et à l'équipe de recherche « Education, Ethique, Santé ». Un grand merci pour votre accueil, votre confiance, votre accompagnement, dans cette première expérience dans l'univers de l'enseignement et de la recherche. Vous avez contribué à la formation de mon identité professionnelle.

Merci à toutes les personnes qui ont permis la réalisation de l'enquête de terrain et la mise en place du dispositif d'accompagnement collectif et clinique. Malgré l'anonymat, je suis très reconnaissante à l'égard des étudiants et des formateurs qui ont accepté de s'aventurer dans mon aventure scientifique.

Plus largement, je pense également à l'ensemble des bénéficiaires du travail social, étudiants, collègues, professionnels rencontrés ou croisés tout au long de mon parcours professionnel en tant qu'assistante de service social et formatrice. Chacun apprend de l'autre.

A mes très chères amies pétillantes, indulgentes, souriantes, toujours prêtes à me soutenir et à accueillir mes larmes, si nombreuses à certains moments : Aurélie, Charlotte, Élise, Élodie, Émilie, Julie, Odile, Sophie, Vanessa, et toutes les autres… (Une pensée toute particulière à mon amie disparue, Amélie). Je vous adresse mes sentiments les plus chaleureux.

Une spéciale dédicace à toi Sophie pour ta relecture bienveillante et ton soutien.

Merci du fond du cœur à mes parents, pour leur présence inconditionnelle. Merci à mon fils pour sa patience et pour son esprit critique sur le monde social, les manières d'être et de faire et surtout sur sa maman.

Sommaire

Introduction p.9

Première partie : Travail social et conceptions de la réflexivité p.14

I. L'éclairage réflexif de l'intérêt porté à l'écoute clinique en travail social p.19

I.1. Entendre les souffrances sociales : un héritage familial p.21
I.1.1. La rencontre avec la sociologie et l'œuvre de Pierre Bourdieu p.21
I.1.2. Un parcours professionnel, une posture d'accompagnement p.23
I.1.3. Écouter l'invisible pour rendre visible l'indicible p.25

I.2. La reprise d'études universitaires en Sciences de l'éducation et de la formation p.27
I.2.1. La mise à distance des dimensions sociales dans l'accompagnement p.29
I.2.2. L'élargissement du questionnement scientifique p.32
I.2.2.1. La rencontre avec la psychanalyse : la construction d'un savoir singulier p.33
I.2.2.2. L'intérêt pour la clinique p.35
I.2.2.3. La rencontre avec le monde de la formation professionnelle p.36

I.3. L'aliénation du sujet dans le « Moi » p.39
I.3.1. L'épreuve d'une déconstruction tant attendue p.39
I.3.1.1. La famille Michel p.42
I.3.1.2. Perte et quête de sens : la difficulté à s'engager dans son existence p.43
I.3.2. Devenir sujet : « ce que je fais de ce que l'on a fait de moi » p.45

II. Pourquoi le travail social ?
Devoir entendre p.47

II.1. Des origines charitables du travail social à la prise en charge de la pauvreté p.49
II.1.1. Détour historique du traitement de la pauvreté p.50
II.1.1.1. La pauvreté dans le contexte de la modernité : l'émergence de l'assistance publique p.51
II.1.1.2. Révolutions démocratique et industrielle p.52
II.1.1.3. L'apparition du régime des classes et de la question sociale : l'émergence de l'assurance p.54
II.1.2. La prise en charge de la question sociale, « devoir entendre » : Du principe de charité à celui de solidarité p.56
II.1.2.1. Quelle prise en charge de la misère ouvrière ? p.57
II.1.2.2. La naissance du travail social et de sa professionnalisation p.59
II.1.2.3. Le travail social, au cœur des Trente Glorieuses : un travail sur autrui p.61

II.2. Le travail social contemporain : le souhait d'entendre ? p.65
II.2.1. La société hypermoderne et ses injonctions p.65
II.2.1.1. Le déclin institutionnel, la montée des singularités p.66

II.2.1.2. Catégorisation des publics et injonctions biographiques : Psychologisation de la demande au sein du travail social p.69
II.2.2. Le travail social face à l'individuation p.70
II.2.2.1. Responsabilisation et activation p.71
II.2.2.2. Pour quelle écoute des souffrances ? p.72

III. L'appareil de formation en travail social
Pour une professionnalisation du « vouloir entendre » p.76

III.1. La professionnalisation du travail social : entre compétences et individualisation p.78
III.1.1. L'appareil de formation en travail social : une professionnalisation prescrite et individualisée p.79
III.1.1.1. L'apparition des référentiels et des certifications : le développement de l'individualisation p.82
III.1.1.2. L'apprentissage d'un métier prescrit p.84
III.1.2. Le paradigme participatif de la professionnalisation : des savoirs expérientiels à la compétence réflexive p.87
III.1.2.1. Professionnalisation et autoformation de l'étudiant : le tournant réflexif p.89
III.1.2.2. La sommation à la réflexivité, devenue propriété de l'action p.92

III.2. Quelle place accordée au « vouloir entendre » ? p.94
III.2.1. Travail social et éducabilité p.95
III.2.1.1. Vouloir faire face à l'enjeu de l'éducabilité p.95
III.2.1.2. Vouloir être responsable pour autrui p.99
III.2.2. Travail social, écoute, paroles p.101
III.2.2.1. L'identité narrative p.102
III.2.2.2. L'implication du travailleur social dans l'écoute : formulation de la question de recherche et des hypothèses p.105

Deuxième partie : La formation des praticiens réflexifs au « pouvoir entendre » p.108

IV. Identité professionnelle et construction du « pouvoir entendre »
Du métier à la profession, de l'individuel au collectif, du vouloir au pouvoir entendre p.113

IV.1. Le processus de formation en travail social p.115
IV.1.1. L'enjeu, devenu individuel, de la formation des adultes p.116
IV.1.1.1. Formation, didactique professionnelle et apprentissage : Une « pédagogie du modèle » p.117
IV.1.1.2. L'éducation pour adultes : l'andragogie et la question du rapport au savoir p.121
IV.1.1.3. La part du sujet chez l'étudiant p.125
IV.1.2. Identité professionnelle et « pouvoir entendre » : s'engager auprès d'autrui p.127
IV.1.2.1. Professionnalisation et formation de l'*être* dans le champ du travail social p.128

IV.1.2.2. Soutenir la dynamique identitaire de l'étudiant en formation pour une meilleure compréhension de soi p.132

IV.2. L'implication du futur professionnel en travail social p.134
IV.2.1. La difficile implication des étudiants : vignette clinique p.135
IV.2.2.1. Les effets d'un cadre contraint : la difficulté à s'impliquer p.138
IV.2.2.2. Le rôle de l'accompagnateur p.141
IV.2.2. Identité professionnelle et « pédagogie du retour sur soi » p.143
IV.2.2.1. La personnalité professionnelle p.144
IV.2.2.2. Le praticien réflexif p.146

V. La réflexivité : L'espace subjectif de la professionnalisation
Une mise en disposition de l'être p.148

V.1. La réflexivité : le pouvoir d'engager sa subjectivité p.151
V.1.1. Travail social et normativité p.152
V.1.1.1. L'injonction contemporaine à la subjectivation p.153
V.1.1.2. Pouvoir entendre la vérité du sujet p.155
V.1.2. De l'individualisation à l'individuation : un sujet en devenir p.157
V.1.2.1. Le désengagement du sujet dans la formation professionnelle p.158
V.1.2.2. Une perspective psychanalytique : la division du sujet p.160
V.1.2.3. Une perspective sociologique : l'individu, un produit social p.163

V.2. Accompagner la mise en disposition de l'être de l'étudiant : la clinique narrative p.167
V.2.1. Sujet et assujettissement : la dialectique du sujet p.168
V.2.1.1. Le sujet « assujetti » p.169
V.2.1.2. Le sujet « cause » de son action p.171
V.2.2. La clinique narrative en formation p.172
V.2.2.1. Une démarche clinique en formation p.174
V.2.2.2. Une parole porteuse de sens p.177

VI. Les approches biographiques p.180

VI.1. Le statut des approches biographiques dans les sciences sociales p.183
VI.1.1. Les approches biographiques p.184
VI.1.1.1. Quelques repères historiques de la condition biographique p.184
VI.1.1.2. Des approches plurielles p.187
VI.1.2. Deux approches biographiques concernées par la formation des praticiens réflexifs en travail social p.189
VI.1.2.1. Le courant des histoires de vie en formation p.190
VI.1.2.2. La sociologie clinique et la démarche « roman familial et trajectoire sociale » p.194

VI.2. L'expérience singulière-plurielle de l'approche biographique p.197
VI.2.1. Les attentes d'une formation : l'émergence d'une question de départ p.198
VI.2.2. Les découvertes de la première année de formation p.200

VI.2.2.1. Chercher à comprendre l'intérêt de la formation : S'impliquer et prendre place au sein du dispositif p.200
VI.2.2.2. Les outils méthodologiques : entre assujettissements et désirs p.202
VI.2.2.3. Les effets de la formation en sociologie clinique p.207

Troisième partie : Quelle mise en disposition clinique dans le champ du travail social ? Problématisation et méthodologie de recherche p.209

VII. Dispositif d'accompagnement clinique : le « pouvoir d'entendre »
Clinique de l'accompagnement et formation à la clinique p.212

VII.1. Accompagner : le travail social à l'épreuve de la clinique p.214
VII.1.1. La démarche d'accompagnement : reconnaître l'autre p.215
VII.1.1.1. L'épreuve d'une rencontre p.218
VII.1.1.2. La clinique psychanalytique p.221
VII.1.1.3. L'accompagnement à l'épreuve du sujet : une démarche clinique p.224
VII.1.2. La posture clinique : le « pouvoir d'entendre » p.226
VII.1.2.1. Entendre les paroles p.228
VII.1.2.2. L'écoute du sujet p.229

VII.2. Accompagner les étudiants en travail social vers leur pouvoir d'entendre : L'approche clinique dans le champ de la formation p.231
VII.2.1. Formation à la clinique p.232
VII.2.1.1. La dimension éthique de l'accompagnement p.236
VII.2.1.2. L'implication de l'étudiant au sein des espaces cliniques p.236
VII.2.2. Clinique de la formation p.238
VII.2.2.1. Question de recherche p.241
VII.2.2.2. Hypothèses p.241

VIII. La clinique comme méthode d'investigation et de transmission
La construction identitaire du chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation p.243

VIII.1. D'une démarche compréhensive à l'approche clinique p.245
VIII.1.1. L'implication du chercheur dans la production de connaissances : Le chercheur et son objet p.247
VIII.1.1.1. La démarche compréhensive p.249
VIII.1.1.2. La rencontre intersubjective dans la relation de recherche : une mise en disposition clinique p.251
VIII.1.2. La méthode clinique pour produire des connaissances p.253
VIII.1.2.1. L'inconfort méthodologique d'une position privilégiée : l'engagement du chercheur dans sa recherche p.255
VIII.1.2.2. La démarche clinique au cœur d'enjeux épistémologiques p.256

VIII.2. De la méthode clinique à la méthodologie d'enquête : construire un espace clinique ouvert sur le sens p.258
VIII.2.1. Mise en place de l'enquête p.259

VIII.2.1.1. Le public concerné : les futurs éducateurs spécialisés p.259
VIII.2.1.2. Le lieu p.261
VIII.2.1.3. La mise en œuvre de l'enquête p.262
VIII.2.2. La réalisation de l'enquête : des entretiens et un dispositif clinique p.263
VIII.2.2.1. Le choix des matériaux p.264
VIII.2.2.2. Le déroulement de l'enquête p.267
VIII.2.3. L'analyse des données p.270
VIII.2.3.1. La phase d'organisation : la pré-analyse p.270
VIII.2.3.2. L'investigation du matériau p.271

Quatrième partie : Impasse et voie possible pour favoriser le « pouvoir d'entendre »
Des travailleurs sociaux p.273

IX. Quelle mise en disposition possible dans le processus de professionnalisation ?
La réflexivité : propriété de l'action au sein du dispositif de formation p.278

IX.1. La désimplication des sujets dans la construction de leur identité professionnelle : « devoir faire » p.280
IX.1.1. La réalisation de ses désirs inconscients à travers un idéal professionnel p.281
IX.1.2. Les représentations du métier : être responsable d'autrui, et non pour autrui p.285
IX.1.3. Le sujet professionnel aliéné dans le « Moi » responsable de son action p.291
IX.1.4. L'étudiant pris dans les filets du formateur p.296

IX.2. Un désir d'apprendre, entrelacé dans un « devoir-être » p.300
IX.2.1. La réflexivité devenue outil technique du professionnel p.301
IX.2.2. L'accompagnement : un travail avec et sur autrui p.305
IX.2.3. Le référentiel de compétences : la référence à l'expérience prescrite de l'étudiant p.309
IX.2.4. L'accompagnement en formation : la sommation à la réflexivité pour savoir agir P.313

X. La formation en travail social par la démarche clinique : de la sociologie clinique à la formation des adultes
La réflexivité : propriété de l'être et du « pouvoir entendre » p.320

X.1. L'importance des approches biographiques en formation du travail social : La construction d'une posture clinique à partir de l'*être* de l'étudiant p.330
X.1.1. L'importance du volontariat dans la professionnalisation : prendre soin du « vouloir entendre » des étudiants p.333
X.1.2. Faire connaissance avec son expérience et celle des autres : la mise en commun des singularités dans le processus de professionnalisation p.342
X.2. La posture clinique de l'intervenant/formateur p.347
X.2.1. Une « clinique du regard » au sein de l'appareil de formation p.351
X.2.2. L'accompagnement du formateur clinicien : des places voulues p.356

XI. Discussion

Pour une intention clinique en travail social
à partir d'un travail interdisciplinaire p.364

XI.1. former une mise en disposition de l'action du professionnel à partir de l'alternance : la dimension pratique p.366

XI.2. Les approches biographiques : prendre soin de la mise en disposition de l'*être* du professionnel : la dimension ontologique p.372

XI.3. L'universitarisation de la formation, une mise en disposition du *nous* p.377

Conclusion p.380

Bibliographie p.383

Annexes Tome II

Introduction

Ce travail doctoral a pour origine un ensemble de questionnements soulevés tout au long d'un parcours : d'abord à partir d'une histoire familiale où se sont rencontrés des habitus bourgeois et populaires. Dans un contexte professionnel ensuite, celui du travail social, où il a fallu faire face à la psychologisation des rapports sociaux dans l'accompagnement. Puis lors de notre parcours académique où pour la première fois notre « vouloir entendre » a été pris en compte et compris. Enfin, au sein d'un espace clinique et théorique dans lequel il a pu se professionnaliser nous permettant ainsi de « pouvoir entendre » le sujet.

Mais c'est d'abord un peu par hasard que nous nous sommes retrouvée au sein du département des Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lille. Nous avions en effet validé, à la suite de l'obtention de notre diplôme d'assistante de service social, 70% de la licence « sciences de l'éducation ». Nous avons cependant résisté un certain temps avant de pouvoir nous engager au cœur de cette discipline, lui préférant au départ la sociologie et plus précisément l'œuvre de Pierre Bourdieu. Nous pensions encore à cette époque que le « Moi » était avant tout surdéterminé socialement et pris dans les filets de la scène sociale. Néanmoins, l'usage clinique de la sociologie en formation, définissant désormais les contours de notre pratique professionnelle, nous aura permis de franchir ces frontières, soucieuse en effet de mieux comprendre l'individu contemporain et ses marges de manœuvre. Notre souhait a en effet toujours été celui de permettre aux bénéficiaires du travail social de dépasser leurs empêchements socio-psychiques.

Une dizaine d'années se sont écoulées depuis notre reprise universitaire en Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation. Fière d'être travailleuse sociale, néanmoins invisibilisée dans un contexte sociétal où l'individu hypermoderne doit à présent s'assumer individuellement, laissant sous-entendre que c'est à lui seul de mobiliser ses ressources pour s'en sortir, nous voulions acquérir plus d'épaisseur clinique et théorique pour être davantage entendue. Nous considérions en effet que si l'on ne l'est pas, il est difficile de prendre soin d'autrui. Nous comprendrons plus tard que la question éducative, loin d'être une ingénierie didactique dans le processus d'accompagnement, est un peu plus complexe que cela. C'est certainement la discrétion, celle qui permet de solliciter le sujet, qui permet finalement la bienveillance éducative.

Nous ne voulions plus être simplement considérée comme responsable d'autrui, au risque sinon d'infantiliser, dans l'accompagnement, l'articulation écoute-parole. Au contraire, nous voulions pouvoir être responsable pour autrui, en raison même de l'existence de l'inconscient. C'est ainsi que nous avons commencé à nous intéresser à la psychanalyse et à ses enjeux pour nous rapprocher de l'*être* des bénéficiaires rencontrés sur le terrain, en nous montrant à l'écoute de ce que le sujet cherche à nous dire derrière ce qu'il dit et ne dit pas, et à partir de ce qu'il montre, alors qu'« *au-delà du moi conscient, un autre parle à mon insu.* » (Menard, 2020, p. 9).

Nous découvrions dès lors la complexité des déterminismes psychiques et l'aliénation du sujet à l'image fictionnelle du moi. Lacan précise : « *derrière ce qui se dit dans un discours, il y a ce qu'il veut dire, et derrière ce qu'il veut dire il y a un vouloir dire.* » (Lacan, 1975bis, p. 267). Pour Fichte (1796-1797), si l'individu est certes un être inachevé, il déborde de ce qu'il est. En effet, l'individu est produit par son histoire, mais aussi acteur de l'histoire et enfin auteur d'histoires (Bonetti ; Gaulejac (de), 1988). Cependant, « *ce qui fait intériorité ne s'associe pas aussi aisément que la règle de l'association « libre » ne le suggère.* » (Piau, 2013, p. 177).

Nous nous sommes en outre intéressée à l'éducabilité et à ses enjeux au sein des Sciences de l'éducation et de la formation. Ces dernières nous ont en effet autorisée, en appui de la sociologie clinique, à mieux saisir, tout au long de notre parcours doctoral, le processus complexe de subjectivation, essentiel à la compréhension du « pouvoir d'entendre » des travailleurs sociaux et donc à leur professionnalisation. En effet, les Sciences de l'éducation et de la formation s'intéressent, dans une approche pluridisciplinaire, aux faits éducatifs, c'est-à-dire aux individus et aux processus dans lesquels ils s'inscrivent. Elles questionnent en ce sens l'être humain, la société et leurs relations, à partir de la pédagogie, de l'andragogie et des pratiques d'accompagnement. En d'autres termes, à partir de la difficulté à « apprendre et à grandir ».

Ainsi, nous avons voulu comprendre de quelle manière susciter cet effet de conscience, c'est-à-dire pouvoir appréhender le poids des déterminismes socio-psychiques en matière d'éducation et de formation, mais également le mettre en œuvre à partir d'un travail biographique pour en modifier le cours.

Ce travail doctoral est donc pour nous l'occasion de prendre la plume pour mieux comprendre et protéger celles et ceux qui présentent un déficit d'intégration, mais aussi celles et ceux qui éprouvent le désir de vouloir les entendre. Pouvoir se soucier de l'autre, et donc du binôme écoute-parole, participe des valeurs cardinales que nous souhaitons défendre ici.

Tout au long de cet écrit, nous verrons en effet que le développement du pouvoir d'agir, celui de l'injonction au projet, est devenu un enjeu majeur du travail social, ayant pour effet de responsabiliser à outrance les différents acteurs du champ du travail social. Il est en effet question d'inciter les bénéficiaires « à se prendre en main » et à lutter pour qu'ils puissent eux-mêmes transformer leurs conditions de vie (Donzelot, 2012, p. 242). Dans cette perspective, l'appareil de formation, à partir d'une logique de référentiel de compétences, considère le travailleur social comme responsable de cette activation : le professionnel impose un discours que les bénéficiaires doivent tenir sur leur propre condition (Bourdieu ; Chartier, 2010, p. 40). Sa professionnalisation se trouve ainsi réduite à l'apprentissage d'un « savoir bien agir », restreint au rôle qu'il doit tenir. Si « *tout le monde peut être d'accord sur les principes quant à l'intérêt d'un pouvoir d'agir, mais ça ne suffit pas pour le rendre effectif.* » (Jouffray, 2015, p. 4).

Dès lors, nous nous préoccupons, dans une démarche compréhensive, de la façon dont le dispositif de formation pourrait davantage soutenir le « pouvoir d'entendre » des travailleurs sociaux, évitant ainsi l'écueil d'une sur-responsabilisation des personnes accompagnées à partir de leur pouvoir d'agir s'exerçant dans des modalités de participation. Cette intention nous conduit dès lors à formuler la question de départ suivante :

Quelle place est accordée au détour réflexif dans les dispositifs de formation, et quel sens prend-il dans le processus de professionnalisation des futurs travailleurs sociaux ?

C'est en effet le développement de l'écoute clinique des futurs professionnels qui permettra, nous semble-t-il, aux personnes accompagnées d'être soutenues dans leur processus de subjectivation, en déconstruisant les mécanismes de domination. Nous tenterons de montrer ici comment l'introduction des approches biographiques dans la formation en travail social peut participer au développement du processus réflexif de l'étudiant, nécessaire à la professionnalisation de son « vouloir entendre » la misère sociale, qui implique une construction identitaire professionnelle.

Structurée en quatre parties, déclinée en onze chapitres, cette thèse suit un cheminement de pensée qui interroge la manière de « pouvoir entendre » les bénéficiaires du travail social malgré la complexification croissante des situations d'accompagnement aujourd'hui.

Notre première partie, organisée en trois chapitres, nous permettra d'abord de contextualiser notre objet de recherche. Pour mieux saisir ses contours, nous l'aborderons, dans un premier chapitre, sous l'angle d'un éclairage réflexif en ce qui concerne l'intérêt que nous portons à la notion d'écoute clinique au sein du travail social. Ceci nous amènera ensuite à interroger, au cours du deuxième chapitre, l'existence du travail social et la construction de son rôle de médiateur qui, réduit au « devoir entendre » la misère sociale, aura des conséquences sur l'accompagnement et l'écoute des souffrances de ses bénéficiaires. Nous mettrons enfin en question, lors du troisième chapitre, l'offre de formation professionnelle face aux aspirations actuelles. Orientée à partir d'une « pédagogie du modèle », en appui d'une alternance entre expérience pratique et acquisition des compétences, elle semble favoriser la fabrication d'un « professionnel expert » qui se doit d'agir au nom du bien pour autrui. En effet, l'idéal de maîtrise de notre société, qualifiée d'hypermoderne, tend à réduire l'accompagnement à des procédures de plus en plus standardisées, lesquelles visent à « mettre en action » les personnes accompagnées à partir de leurs potentialités supposées. Ce « travail avec autrui » peut cependant fragiliser l'essence même de l'accompagnement, celle de permettre au bénéficiaire de trouver un sens à son existence malgré les difficultés de la vie. Néanmoins, à quelles conditions pouvoir entendre les vulnérabilités ?

C'est ce que nous avons tenté de développer tout au long de la deuxième partie, laquelle nous aura permis d'explorer le processus de formation et ses effets réflexifs sur la professionnalisation des praticiens, devenus réflexifs, dans le champ du travail social. Dans le quatrième chapitre, nous questionnerons ainsi l'accompagnement en formation et ses enjeux en ce qui concerne la construction de l'identité professionnelle des étudiants, essentielle à l'accueil et l'écoute des vulnérabilités. Nous développerons ensuite, au cours du cinquième chapitre, la notion de réflexivité et son importance dans la construction du « pouvoir entendre », professionnalité exigeante du futur travailleur social. Elle implique en effet, pour le professionnel, de pouvoir s'engager, à partir d'une exploration réflexive de son « vouloir entendre », dans le travail d'accompagnement, à partir d'une posture clinique. Nous verrons enfin en quoi les approches biographiques peuvent contribuer au processus de réflexivité attendu pour accueillir la souffrance de l'autre.

Dans la troisième partie, les chapitres sept et huit seront consacrés à la problématisation et à la méthodologie de recherche, lesquelles feront place à la clinique, devenue une perspective des sciences sociales.

Enfin, la quatrième partie de la thèse nous permettra d'organiser, à l'aide de nos trois derniers chapitres, l'interprétation des données recueillies au cours de l'enquête et de mettre en discussion les résultats obtenus.

Première partie

Travail social et conceptions de la réflexivité

Tout point de départ d'un travail de recherche peut être mis en lien avec les aspects de son propre vécu. Cet aspect subjectif et réflexif détermine l'angle que nous prenons pour choisir, aborder et traiter une question de recherche, c'est-à-dire pour faire émerger la mise en mots d'une problématique. Finalement, pour reprendre la célèbre formule de Gaston Bachelard (1949), « *par notre premier choix, l'objet nous désigne plus que nous ne le désignons.* » (Bachelard, 1949, p. 11). Il s'agit donc, pour tendre à l'objectivité, de chercher à mieux comprendre le rapport que le chercheur entretient avec son objet de recherche. Il sera en effet question, tout au long de cet écrit, de relier « *le sujet connaissant à l'objet à connaître* » (Paturel, 2008, p. 52) en constituant « *une trame complexe ouverte à l'élaboration : le rapport du chercheur à ses motivations, ses objectifs explicites et implicites, ses choix théoriques et méthodologiques, ses implications institutionnelles, etc.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 20).

Nous allons ainsi tenter, dans cette première partie, de permettre au lecteur de mieux saisir notre positionnement épistémologique, en contextualisant notre réflexion concernant l'intérêt que nous portons à la formation des travailleurs sociaux, alors que nous chercherons à définir ce que recouvre « être travailleur social », mais surtout, au-delà du « devoir entendre » la misère sociale, pourquoi et comment le devenir. Alors que persistent des inégalités sociales et culturelles au sein de nos sociétés contemporaines, nous souhaitons en effet rappeler, qu'encore aujourd'hui, les bénéficiaires du travail social, pour la plupart, se trouvent être en difficulté pour participer à la vie de la cité, générant dès lors des frustrations, des souffrances et que par ailleurs, l'idéologie de la réalisation de soi par soi-même semble s'installer au cœur même du travail social.

Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de « souffrance » si, comme le précisent Thomas Périlleux et John Cultiaux dans *Destins politiques de la souffrance* (2009), elle est devenue un « mot éclat » ? Moteur de notre désir de comprendre, elle jouera en effet un rôle « *d'intuition et de découvertes* » (Rizet, 2007, p. 298).

Nous essaierons donc, au travers de ces trois premiers chapitres, de mieux la définir alors que nous accordons une importance toute particulière au fait de ne pas la réduire à un simple état, de fragilité ou de faiblesse, et qu'elle fonde par ailleurs notre posture de chercheuse.

Au contraire, nous percevons la souffrance davantage comme une vulnérabilité, celle qui est « *le cœur du sujet* » (Sang Ong-Van-Cung, 2010, p. 119) ou tel un empêchement, qui viendrait dire quelque chose de l'*être* qui l'accueille (être de l'homme) et de son environnement (être de la société). En effet, aucun individu ne devient sujet sans être d'abord assujetti et subordonné, nous rappelle Judith Butler (2022). Il s'agit là de soutenir l'idée que la vulnérabilité, inhérente à l'existence humaine, réside principalement dans son rapport à l'Autre[1], celui qui s'inscrit dans l'ordre du symbolique, nous échappe et nous empêche toute maîtrise de nous-mêmes. « *Le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre, non pas tant parce que l'autre détient les clés de l'objet désiré que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre.* » (Lacan, 1966, p. 268) En quête de reconnaissance, le sujet vise, non pas seulement l'autre, mais cet Autre, si intime, mais sans jamais pouvoir l'atteindre. Dépendant de lui, il nous fait cependant naître sans cesse : « *Il nous appelle et il nous nomme avant que nous soyons devenus autonomes.* » (Sang Ong-Van-Cung, 2010, p. 132). Il est donc primordial d'en prendre soin.

Au cours de notre enfance, nous nous rappelons avoir observé le monde, son organisation, ses individus et par ailleurs les souffrances qu'engendrait le jeu des positions sociales. Cet intérêt, pour les souffrances dîtes sociales, s'est transformé en une volonté de prendre soin de ce monde, c'est-à-dire, nous concernant, de chercher à permettre à chacun de participer à la vie de la cité. Visée néanmoins complexe lorsque l'on sait que le prendre soin d'autrui, tout en évitant l'écueil d'une incitation à prendre en charge soi-même son malheur, au cœur d'une société devenue individualiste, ne va aucunement de soi. C'est ainsi que nous sommes devenue assistante de service social, métier où l'accompagnement proposé, comme nous le rappelle Isabelle Astier (2007), nous aura permis de prendre en compte les souffrances des personnes accompagnées en lien avec l'impact de la misère de position sur la fabrication des individus en termes de manières d'être et de faire. Parce qu'intervenir auprès d'autrui, et l'accompagner n'est pas qu'une simple affaire de sens commun ni une simple réponse à un besoin, le professionnel doit pouvoir s'engager auprès de lui.

[1] Le petit autre est notre semblable, une projection, une réflexion de l'ego. Il est formé à notre image. Le grand Autre, réservoir des signifiants, est le lieu du déploiement de la parole qui se trouve être le lieu de l'unité. Ainsi, nous comprenons que la reconnaissance n'est jamais une simple réponse à un besoin.

Le travailleur social est en effet obligé de s'opposer à l'idée selon laquelle « *tout le monde est sujet, souverain de sa vie, et que les seules limites que nous rencontrons relèvent soit de notre nature* (…)*, soit de notre volonté.* » (Lemoine, 2020, p. 113).

Depuis des années, nous ne cessons, au travers de notre parcours personnel, professionnel, académique et clinique, de nous intéresser à la manière d'entendre les souffrances des bénéficiaires du travail social, et aux conditions du « pouvoir d'entendre » des professionnels de l'accompagnement, dont le pouvoir nécessite, non pas de *devoir,* mais bien de *vouloir* avant tout prendre soin. Pierre Bourdieu, lors d'une interview avec Beate Krais, précisait : « *pour parvenir à voir et à dire un monde tel qu'il est, il faut accepter d'être toujours dans le compliqué, le confus, l'impur, le flou.* » (Bourdieu ; Chamboredon ; Passeron, 1968, 2005).

Le premier chapitre de cette thèse nous permettra de contextualiser notre implication dans le champ de la relation d'aide, et des sciences de l'éducation et de la formation, d'abord en tant qu'assistante de service social, ensuite en tant que formatrice au sein d'un Institut Régional du Travail social (IRTS), et enfin à l'occasion de notre parcours doctoral. Ce détour réflexif nous amènera à définir les contours de notre réflexion en spécifiant par ailleurs notre positionnement clinique. En effet, si nous nous intéressons à l'écoute complexe pour favoriser l'émergence du sujet, c'est parce que nous avons pu nous-mêmes, au travers de notre parcours, d'une part renoncer à l'illusion d'un sujet libre, autonome et maître de ses choix, et d'autre part pu entendre la part de sujet qui existe en chacun d'entre-nous.

Le deuxième chapitre, quant à lui, s'intéressera à l'héritage charitable et philanthropique du travail social et à la manière dont il se positionne aujourd'hui face aux exigences d'une « société des individus » pour reprendre la célèbre formule de Norbert Elias (1991) ou encore « singulariste » comme le propose Daniello Martuccelli (2010). Alors qu'il apparaît d'abord dans une logique de prise en charge de la pauvreté liée au monde moderne, nous verrons comment le travail social contemporain alimente, à son insu, une forme d'illusion selon laquelle il suffirait de répondre à une demande, sous l'angle des politiques publiques, pour traiter les différentes questions sociales. Bien au contraire, porter attention à autrui et favoriser son émancipation nous apparaît relever d'un accompagnement bien plus exigeant que de simples réponses « techniques » à apporter.

Le chapitre trois nous conduira à interroger le dispositif de formation des travailleurs sociaux, et plus précisément la manière dont il est organisé au travers des domaines de compétences où finalement, l'écoute semble se construire à partir d'une injonction biographique, davantage pour accéder à une demande d'aide et la combler, que pour entendre les désirs inconscients des bénéficiaires du travail social. À notre sens, cette écoute ne semble pas pouvoir contribuer à favoriser la prise en compte des multiples déterminismes auxquels doivent faire face les individus ou alors à reproduire des inégalités sociales et culturelles.

À l'issue de cette contextualisation réflexive et théorique, nous formulerons notre question de recherche et nos hypothèses, inscrites dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Il nous semble, en effet, que le travail d'accompagnement ne peut faire l'économie d'une interrogation relative à la réduction des inégalités sociales et culturelles à partir d'une réflexion approfondie sur soi-même. Dès lors, ces métiers, qui impliquent un agir auprès d'autrui, ne peuvent se penser sans prendre en compte les enjeux politiques, sociaux, psychiques, historiques, théoriques, cliniques et épistémologiques, qui concernent chaque individu dans l'espace social. La pluralité des approches théoriques, le domaine pluridisciplinaire, la diversité épistémologique, que l'on retrouve dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, nous autoriseront, à nous rapprocher de la complexité du processus de professionnalisation en formation du travail social. Ceci nous permettra par ailleurs de mieux le comprendre et d'y inclure la question du sujet professionnel (Blanchard-Laville, 2019) pour lequel l'approche clinique prend place au cœur de notre travail de recherche.

Parce qu'il ne suffit pas d'appliquer une recette pour devenir travailleur social, les sciences de l'éducation et de la formation nous permettront, à partir d'une analyse par regards croisés, d'une part de nous attarder sur un processus de formation dont l'objet est de préparer les futurs professionnels à poser un regard réflexif sur leur action en s'interrogeant sur leur posture, et d'autre part de les enrichir en ce qui concerne les multiples facettes de l'individu traversé par une histoire individuelle, sociale, familiale et culturelle.

« *L'interrogation déborde le champ spécifique de la psychologie clinique pour s'étendre aux autres sciences sociales soumises par leurs pratiques et leurs objectifs propres, elles aussi, à des contraintes voisines : sociologues, ethnologues, spécialistes des sciences de l'éducation, travailleurs sociaux, médecins sont concernés, dès lors qu'ils se posent la question du sujet (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi…) ou plus exactement celle de sa subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social.* » (Revault d'Allones, 1989, 1999, p. 20).

Chapitre I

L'éclairage réflexif de l'intérêt porté à l'écoute clinique en travail social

Afin de permettre au lecteur de mieux saisir le contexte de notre parcours de thèse, nous avons souhaité, dans ce premier chapitre, nous attarder sur l'histoire personnelle et professionnelle qui nous a amenée, d'une part, à entrer en thèse des Sciences de l'éducation et de la formation et, d'autre part, à nous intéresser à la place occupée par la clinique dans le champ du travail social. Le lecteur pourra ainsi mieux saisir les contours de notre implication et de notre démarche scientifique, en ce qui concerne l'intérêt que nous portons à la dimension existentielle des rapports sociaux. En effet, « *la posture de chercheur clinicien est singulière : elle se construit à partir de son expérience autobiographique et théorique.* » (Vandevelde-Rougale, 2011)

L'écoute proposée aux familles défavorisées, la prise en compte de la violence symbolique objective et subjective, sont des préoccupations qui nous animent depuis de nombreuses années, alors que nous souhaitons permettre à chacun de s'exprimer pour « déjouer l'interdit de penser » (Malherbe, 2001). Nous nous sommes aperçue que l'acquisition du savoir insu est indispensable « *pour que la vie en société puisse continuer, mais que le fait de vivre ensemble est éducatif ; il élargit et illumine l'expérience, il stimule et enrichit l'imagination, il contraint les hommes à penser et à s'exprimer avec vivacité et précision.* » (Dewey, 1916, 2018, p. 84). Nous connaissons en effet, au travers de nos expériences, l'impact des inégalités de classes sociales, accentuées par les processus d'individualisation, de décollectivisation et de désocialisation, sur la parole et sur le surgissement de la singularité :

> « *On sait depuis longtemps qu'un des aspects des rapports de domination est l'inégalité dans les moyens d'expression. L'invalidation de l'autre passe dans le rapport au savoir, à la culture « légitime », et la violence symbolique qui renvoient le dominé au non-savoir : il est donc légitime de parler à sa place puisqu'il ne sait pas et puisqu'il se tait !* » (Gaulejac (de) ; Tabada Léonetti, 1994, p. 263).

Intéressée par la démarche compréhensive des phénomènes sociaux, nous souhaitons donc aborder, dans ce travail de recherche, les enjeux de la formation des futurs travailleurs sociaux en tant qu'ils déterminent un engagement professionnel, mais également éthique, afin que les processus d'assujettissement (Foucault, 2001) se transforment, comme le revendiquait Foucault, en une lutte sociale, alors que notre désir est bien celui de leur permettre « *de cerner ce que la souffrance contient, ce qu'elle fait – et fait faire – à ceux qui l'éprouvent comme à ceux à qui elle peut être adressée.* » (Périlleux ; Cultiaux, 2009, p. 7-8).

Dans cette perspective, nous privilégierons, au cours de ce chapitre, l'utilisation du « je » à celui du « nous » académique, afin de mettre en lumière les processus de subjectivation avec lesquels nous avons composé, mais aussi lutté, au fil de notre trajectoire, en précisant les liens avec nos différentes « rencontres » significatives, qui auront contribuées à la construction d'une position de clinicienne. Comme le souligne Vincent de Gaulejac (2013bis), « *entre fiction et réalité, entre roman familial et histoire sociale, entre illusion biographique et enquête sur le passé, le récit est un outil privilégié pour construire une sociologie du sujet, parce qu'il est l'expression des différents registres qui le constituent.* » (Gaulejac (de), 2013bis, p. 53).

Dès lors, nous présenterons, dans les lignes qui suivent, de quelle manière notre écoute s'est développée et construite pour devenir plus complexe. « *Il s'agit d'écouter avec une oreille plurielle qui peut tout à la fois être sensible à l'éprouvé de l'interlocuteur, à ce que sa parole révèle du côté inconscient et à ce qu'il dit de la réalité sociale dans laquelle il vit.* » (Gaulejac (de), 2017bis, p. 240).

D'abord sociologique, elle nous a permis de nous rapprocher de la scène sociale des bénéficiaires du travail social, à partir de leur vécu. Cet intérêt pour le « moi » du sujet (l'*ego*) nous a ensuite amenée, en fréquentant la psychanalyse et le structuralisme de Jacques Lacan, jusqu'au « je » de son discours (l'Autre). L'accompagnement de la parole du sujet nous aura dès lors invitée à découvrir l'autre scène, celle inconsciente. En effet, l'inconscient est structuré comme un langage, « ça parle », et le lieu de cette parole est l'Autre. À partir d'une mise au travail de notre propre subjectivité, nous avons ainsi pu concilier ces deux scènes en faisant place au sujet personnel et à la scène de l'intériorité, concourant ainsi à une écoute centrée sur la personne.

I.1. Entendre les souffrances sociales : un héritage familial

Très tôt, j'ai éprouvé l'intuition selon laquelle « *la souffrance n'est jamais « état », ou que si elle le devient, il faut interroger les possibilités de son dépassement.* » (Périlleux, Cultiaux, 2009, p. 8). Par ailleurs, cet intérêt précoce pour la souffrance, en tant que sentiment d'injustice et d'empêchement, s'est présenté, au cours de mon parcours de vie, de différentes manières : d'abord par l'omniprésence d'une sensibilité importante par rapport à ces questions pendant mon enfance, puis par une révolte adolescente et enfin par une quête de sens à l'âge adulte. Je me suis questionnée, rétrospectivement, sur l'émergence de ces interrogations, alors que pour tant d'autres la question des déterminismes sociaux et psychiques reste un impensé. S'« *il n'existe pas de définition simple d'une posture clinicienne* » (Legrand, 1993, p. 171), ces interrogations ont concouru à me permettre d'en définir les contours pour lesquels, me concernant, l'analyse du contre-transfert prend une place importante. En effet, pouvoir accueillir et saisir la souffrance sociale est une posture exigeante qui nécessite, pour le professionnel, de pouvoir s'engager dans l'écoute de l'autre, une écoute par ailleurs construite et plurielle qui n'est donc jamais passive. Cela implique de comprendre en quoi lui-même est assujetti.

I.1.1. La rencontre avec la sociologie et l'œuvre de Pierre Bourdieu

Issue d'une famille où se rejoignent à la fois la classe dominante, représentée par mon père, professeur agrégé, dont le capital culturel est important, et la classe populaire représentée par ma mère britannique, qui n'a pas fait d'études et qui est arrivée en France sans aucune connaissance de la langue, je me situe au confluent d'« habitus » à la fois bourgeois et populaires. Il se trouve par ailleurs que j'ai grandi « coincée » entre ma sœur aînée, proche de notre père et entre mon petit frère, quant à lui, proche de notre mère. Cette situation d'entre-deux sociale et psychique m'a longtemps conduit à occuper une place d'« invisible », favorisant l'observation des rapports de domination, et donc d'injustices et de différences de traitement dans ma famille, dans ma fratrie et, plus largement, dans la société. Cette appréhension précoce de l'incidence réelle et symbolique des distinctions sociales m'a amenée à interroger, dans une perspective interdisciplinaire, la question des rapports de domination, mais également à contester cette difficulté pour ma famille d'admettre l'existence de différences, à la fois sur le plan de la logique des places au sein de l'espace familial, mais également leur articulation potentielle avec le registre de l'inconscient.

Affectivement plus proche de ma mère, vraisemblablement parce que j'ai choisi de la soutenir face à la « domination culturelle et domestique » de mon père, j'ai développé une sympathie toute particulière pour la classe populaire, pour les dominés et *a contrario,* j'ai opté pour un rejet de la classe bourgeoise et des dominants.

Dès lors, je me suis souciée de l'émergence et du fonctionnement de la société hypermoderne, traversée par des transformations ayant pour effet de rendre les individus responsables de leurs réussites et de leurs échecs, mettant ainsi à distance la question des surdéterminations sociales. J'ai cessé, très vite, de considérer la société selon une vision naturaliste avec cette intuition forte que : « *Les idées pures n'existent pas* » (Cabin, 2008, p. 7). En effet, il n'existe pas de position dite naturelle ou légitime qui serait simplement liée au mérite ou au bon sens comme on peut souvent l'entendre. C'est ce que Bourdieu appelle la « violence symbolique ».

J'ai ainsi découvert la sociologie et plus précisément l'œuvre de Pierre Bourdieu : *Les héritiers* (1964) ; *Le métier de sociologue* (1968, 2005) ; *La reproduction* (1970) ; *La distinction* (1979) ; *Le sens pratique* (1980) ; *Questions de sociologie* (1981, 2009) ; *La misère du monde* (1993) ; etc.

Les travaux de cet auteur m'ont en effet permis de développer une sensibilité particulière quant aux ressorts de la souffrance symbolique vécue par les individus issus des classes sociales dominées, alors que l'espace des positions sociales impose ses règles et normes en matière d'être et de faire, rendant par ailleurs l'individu contemporain responsable de sa condition.
Pour le dire autrement, les dominants imposent leurs valeurs auprès des dominés, qui, en les incorporant telle une douce violence, se font eux-mêmes agents de leur domination. Cette analyse sociologique des rapports de domination faisait alors résonance avec ce que je pouvais vivre dans mon contexte familial. C'est pourquoi j'ai commencé à interroger les déterminismes sociaux, mais surtout les marges de manœuvre des individus dans l'espace social, en portant un intérêt tout particulier aux phénomènes d'exclusion. Ce faisant, je suis, presque *tout naturellement*, devenue assistante de service social.

À ce moment-là, le sens que je donne à mon projet professionnel vise à permettre à chacun d'être *écouté*, quelle que soit son origine sociale et culturelle, quelle que soit sa place dans la société et dans son environnement familial.

I.1.2. Un parcours professionnel, une posture d'accompagnement

Pendant une dizaine d'années, j'ai rencontré et accompagné des publics en situation de grande précarité. Diplômée en 2007, j'ai exercé mes fonctions dans différents services : en centre d'accueil pour demandeurs d'asile, prévention des addictions, pédopsychiatrie, centre d'hébergement et de réinsertion sociale et enfin en psychiatrie adulte.

Dans ces différents contextes, aux prises avec les réalités du terrain, j'ai d'abord été soucieuse du *regard* sensible, bienveillant et non évaluatif que je posais sur les personnes accueillies. En d'autres termes, un regard compréhensif qui, à mon sens, devait surtout prendre en compte les faits sociaux, pour mieux saisir le sens de leurs conduites alors que je suis sensible à la justice sociale : « *Quand l'humanité est l'objet du savoir, il est légitime de s'intéresser aux traits singuliers d'un individu, d'une époque ou d'un groupe, autant qu'aux lois qui commandent le fonctionnement et le devenir des sociétés.* » (Aron, 1967, p. 506). Comme a pu le montrer par ailleurs Émile Durkheim, il existe un ordre des choses, extérieur à l'individu, néanmoins qu'il intériorise et qui l'empêche d'« avoir de quoi être » (Guienne, 2006, p. 10).

Pour l'auteur, « *est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles.* » (Durkheim, 1895, 1981, p. 14).

J'avais donc l'intuition que pour pouvoir accompagner l'autre, il fallait d'abord que je le reconnaisse, au-delà de sa demande, en articulant déterminations sociales et psychiques, et comme le souligne Maela Paul (2012), « *être là, seulement là, mais aussi interpellant l'autre par « je suis là, et vous ?* » (Paul, 2012, p. 14). L'idée était que l'on puisse, ensemble, se mettre en mouvement, et plus précisément que je puisse m'accorder au sien, afin de l'encourager à se saisir de ses capabilités. Ma préoccupation principale n'était donc pas celle de rendre autonomes ni responsables les personnes, mais davantage de les convoquer, au sens transférentiel, à l'investigation de leur vérité (Paul, 2012, p. 14), mais aussi de pouvoir, au sens contre-transférentiel, être sollicitée.

Au-delà de la mise en œuvre d'un regard clinique (Hanique, 2004), j'ai par ailleurs été soucieuse de l'écoute que je leur proposais, qui allait, me semble-t-il, bien au-delà de l'offre et de la demande, ou pour le dire autrement, au-delà de la seule prise en compte d'un besoin, même si devenu indispensable au travail social pour provoquer la rencontre.

Je souhaitais en effet comprendre ce qu'il y avait en amont de cette demande, saisir les conditions sociales, pour mieux entendre leur part de sujet et leur désir inconscient, et non pas seulement écouter le manque exprimé auquel les personnes devaient faire face. Dès lors, au cœur de cette posture d'accompagnement, j'avais le souci de prendre en compte et de comprendre, pour entendre et prendre soin (Niewiadomski, 2012). Il s'agissait pour moi de participer, comme le souhaitait Bourdieu, à une forme de « *dissémination des armes de défense contre la domination symbolique.* » (Bourdieu, 1981, 2009, p. 13).

C'est ainsi que j'ai tenté de soutenir les individus en difficulté en prenant en compte la dimension collective de leur parcours de désinsertion et d'exclusion, d'entendre la violence symbolique qu'ils subissaient, tout en évitant de les considérer comme seuls responsables de leur condition.

Néanmoins, « *de l'assistance à l'aide sociale, de l'État providence à la décentralisation de l'action sociale, les missions du travail social ont évolué considérablement au cours du XXe siècle* » (Maestracci, 2006, p. 603), transformant l'accompagnement social en commande sociale (Paul, 2012, p. 15) de plus en plus individualisée et paradoxale, j'ai rapidement réalisé que ce n'était pas ce que l'on attendait de moi.

Au cours de mes différentes expériences professionnelles, au sein de différentes institutions, je me suis en effet trouvée être en décalage entre une réalité de terrain qui tend à mettre à distance les dimensions sociales et ma vision de la pratique d'accompagnement des familles en situation d'exclusion. L'accompagnement est aujourd'hui davantage pensé tel un dispositif (Paul, 2012, p. 15), qui a pour objectif, comme nous le rappelle Michel Foucault (1971, 1975), de régler un problème ou de répondre à une urgence. En outre, l'intérêt que je portais à la prise en compte des souffrances sociales dans l'accompagnement socio-éducatif n'était pas l'enjeu attendu : il fallait répondre à la demande et non pas prendre le temps d'entendre et d'écouter. Ce que l'on attendait de moi ne correspondait donc pas à ma manière d'être et de faire, alors *qu'a contrario*, j'attendais davantage des institutions dans lesquelles j'évoluais. Michel Autès (2000) souligne très justement que le travail social se situe à l'interface entre des missions institutionnelles et l'écoute de la souffrance, des demandes et des besoins des individus. Je me trouvais fragilisée par l'existence de nombreux paradoxes qui se manifestaient au confluent de l'écoute des souffrances de plus en plus complexes et d'injonctions managériales et institutionnelles de plus en plus restrictives.

Plus soucieuse de l'écoute proposée que des démarches administratives à effectuer et des missions à respecter et davantage préoccupée à l'idée de rendre visible les mécanismes de la domination sociale, pour être au plus près du vécu des personnes, je me suis trouvée rapidement placée dans une situation d'inconfort relatif, résultant des effets, à la fois professionnels et intersubjectifs, des rapports de domination intra institutionnels.

I.1.3. Écouter l'invisible pour rendre visible l'indicible

Si je voulais avant tout porter attention à autrui, je comprendrais vite que l'écoute, proposée au sein des métiers de la relation d'aide, est contrainte par des missions institutionnelles, mais aussi par les représentations du monde social. En ce sens, si elle rend possible une demande, en soutenant sa mise en mots, elle réduit les individus à des objets que l'on doit faire parler pour répondre à des logiques d'autonomisation. Cela correspond à *« un travail sur soi censé favoriser une reprise en main de son destin.* » (Fouré, 2006, p. 270).

Alors que l'écoute est l'outil indispensable pour le travailleur social, elle est néanmoins souvent présentée comme relevant d'une technique d'entretien, mais aussi de « qualités humaines ». Telle une disposition naturelle, elle permet certes d'affiner un diagnostic social ou de repérer des difficultés, mais elle est finalement peu étudiée dans sa complexité, alors qu'il est question de saisir et de recevoir ce que la personne cherche à exprimer. L'écoute, au sens d'entendre l'individu pris dans les filets du social, s'apprend. Laisser la place à la parole de l'autre se travaille. En effet, l'écoute n'est pas seulement intentionnelle ni volontaire. Bien au contraire, « *elle s'affirme comme une attention singulière prêtée par un (ou des) sujet(s) à un autre (ou à d'autres) sujet(s).* » (Ardoino, 2008, p. 296). En effet, écouter en travail social ne doit pas seulement signifier être attentif à ce qui est dit, mais aussi, et surtout saisir ce qui se cache derrière ce qui est dit ou ce qui n'est pas dit, alors que comme le souligne en effet Vincent Descombes (1977), ce qui est dit se partitionne de la manière suivante : « *d'un côté ce que j'ai dit, de l'autre ce que je n'ai pas dit et qui devient le non-dit de mon discours.* » (Descombes, 1977, p. 25). L'écoute, que je souhaitais proposer en tant qu'assistante de service social, m'invitait à entendre une histoire et son énonciation et non pas l'énoncé d'une simple demande. Celle-ci, au demeurant, se doit d'être bien exprimée au risque, sinon, de ne pas entraîner de réponse. À partir d'un récit de vie donc, je tentais de prendre en compte les mots, ceux non dits, et leur sens, pour mieux entendre la personne accompagnée, en faisant articuler écoute, parole et réponse, tout en préservant la subjectivité d'un « sujet singulier désirant » (Niewiadomski, 2002).

Dès lors, l'usage clinique de la sociologie, au travers de l'œuvre de Pierre Bourdieu, m'aura permis de me rapprocher encore d'un peu plus près les bénéficiaires du travail social en cherchant à saisir ce qu'ils avaient manqué à dire. Sans le savoir vraiment, je commençais à développer une posture clinique en m'intéressant à la question de l'inconscient socio-psychique.

> « *On peut toujours faire deux usages différents de l'analyse sociologique : des usages que l'on peut appeler cliniques, tels que la socioanalyse, qui consiste à aller chercher dans les acquis de la science les instruments d'une compréhension de soi sans complaisances ; et des usages que l'on peut dire cyniques, et qui consistent à chercher dans l'analyse des mécanismes sociaux des instruments pour « réussir » dans le monde social. Il va de soi que je m'efforce constamment de décourager les lectures cyniques et d'encourager les lectures cliniques.* » (Bourdieu, 1992, p. 182).

C'est ainsi que j'ai intégré la pédopsychiatrie, au sein de services où la psychanalyse était majoritairement représentée par les professionnels, en pensant alors que les dimensions sociales en tant qu'incorporation des structures sociales, seraient prises en compte dans le travail d'accompagnement thérapeutique. J'ai cependant été marquée par la forte psychologisation des rapports sociaux que l'on retrouve en pédopsychiatrie, et plus largement, au sein même de l'intervention sociale. En effet, l'approche sociologique des difficultés socio-psychiques rencontrées par les familles accueillies semble souvent être un impensé parce que réduite à un simple outil de contextualisation des faits sociaux, sans finalement prendre en compte leur incorporation et donc leurs conséquences sur les individus.

Je découvre, dans ce contexte professionnel, au sein du service public et dont la sectorisation concerne un territoire dit défavorisé, la psychanalyse et ses praticiens : pédopsychiatres, psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, infirmiers, mais aussi éducateurs et assistants de service social, pour lesquels les préoccupations principales, dans l'accompagnement proposé, à mon sens, relèvent de la question du transfert et de celle de la norme. Une manière psychologisante, me semble-t-il, d'agir sur les individus, alors que « *le normal ou le pathologique ne peut être pensé que dans les limites de l'individualité biologique.* » (Le Blanc, 2015, p. 62).

J’ai fortement été déstabilisée, non pas seulement par l’omniprésence de l’analyse du transfert dans l’accompagnement thérapeutique, essentiel par ailleurs pour permettre au patient d’explorer ses conflits intrapsychiques, ses souffrances psychiques et de les mettre au travail, mais peut-être davantage par l’absence de l’analyse du contre-transfert, avant même la rencontre avec le patient et sa famille. Dans l’accueil et l’écoute des souffrances, il s’agit également de pouvoir élaborer le transfert opéré sur le patient à partir des dimensions sociales, et donc des rapports sociaux, intériorisées par les individus.

En outre, au sein d’un lieu de soin en pédopsychiatrie les réactions, les idéaux et les idéologies, les représentations, d’ordre culturel et social, auxquelles font face les professionnels dans leur rencontre avec les familles précaires, ne sont pas ou peu explorées, et pourtant observables, instaurant dès lors une « dépersonnalisation des rapports » (Gaulejac (de), 2005, p. 77).

Dans ce contexte de remise en question professionnelle et personnelle, où je me sentais isolée concernant l’intérêt porté à l’inscription sociale des individus, j'ai alors souhaité reprendre des études universitaires afin de me doter de notions théoriques susceptibles de me permettre de développer ma lecture clinique et ainsi mieux appréhender les situations de psychologisation des rapports sociaux et lutter contre la domination symbolique.

> « *Bien que les psychanalystes tirent une légitime fierté de leur aptitude à l’auto-observation, historiquement les réactions de transfert de l’analysé ont été découvertes avant les réactions de contre-transfert de l’analyste ; de même, statistiquement, la littérature psychanalytique mentionne plus souvent le transfert que le contre-transfert.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 75).

I.2. <u>La reprise d’études universitaires en Sciences de l’éducation et de la formation</u>

Ma reprise d’études universitaires, et plus précisément ma rencontre avec mon directeur de mémoire, Monsieur Christophe Niewiadomski, m’ont permis de rendre visible une pensée sociologique, qui jusqu’alors ne semblait pas être reconnue dans mon parcours personnel et professionnel : l'existence d'un monde social complexe ainsi que les incidences d’un système de positions, d’habitus et de reproduction des inégalités sociales et culturelles.

À l'issue de mon parcours de Master (d'abord en Master 2 TISLE[2] puis en Master 2 AERTEF[3] à l'Université de Lille, en Sciences de l'éducation et de la formation), j'ai par ailleurs réalisé, par la démarche scientifique, que de prendre en compte les dimensions sociales dans la relation d'aide est loin d'être un allant de soi, si l'on n'est pas autorisé à les penser. Néanmoins, Freud a su montrer que tout rapport à autrui est également un rapport social (Freud, 1975). Or, cet impensé laisse place à des interprétations à forte dominance psychologique, alors que la société contemporaine fait déjà peser sur les individus la responsabilité de leur condition en les sommant d'être autonomes et acteurs de leur vie. Certes, nous sommes des êtres singuliers, mais inévitablement, des dimensions sociales nous traversent tous.

> « *À l'heure où l'on nous impose d'être « entrepreneur de soi-même », et où l'on exige de nous de plus en plus de nous désigner en tout point responsables personnellement de ce que nous sommes, il est indispensable de garder à l'esprit que nous sommes des êtres éminemment sociaux, portés par des mœurs, pris dans des logiques sociales générales et locales, reprenant largement des façons communes de voir et de penser (que nous pensons nôtres alors qu'elles ne le sont pas toujours), et même nous violentant nous-mêmes, par délégation, sans toujours interroger la légitimité d'une telle violence (dont d'autres tirent pourtant grand avantage.* » (Lemoine, 2020, p. 7-8).

En effet, mon questionnement scientifique a d'abord été celui de tenter de mieux comprendre les incidences des surdéterminations sociales et culturelles dans l'espace social, ensuite de saisir de quelle manière les professionnels de l'écoute (pédopsychiatres, psychologues et assistants de service social) prennent en compte les dimensions sociales dans l'accompagnement thérapeutique proposé aux familles, avec l'intuition suivante :

> « *Si l'on ne comprend pas les racines sociologique et anthropologique des troubles psychiques, on ne pourra pas sortir de l'approche psychiatrique traditionnelle qui repose sur la dualité entre le psychique et le social et sur leur corollaire, la maladie mentale.* » (Ehrlich ; Gastal de Castro, 2013, p. 69).

[2] Master 2 « *Travail social, insertion sociale et lutte contre les exclusion* »
[3] Master 2 « *Analyses, Etudes, Recherches sur le Travail Educatif et la Formation* »

I.2.1. La mise à distance des dimensions sociales dans l'accompagnement

Lorsque j'intègre la pédopsychiatrie, je suis confrontée à la place accordée à la dimension inconsciente de l'individu. Néanmoins, je comprends vite qu'au cœur de l'accompagnement thérapeutique, l'inconscient de la psychanalyse met à distance l'inconscient social. Pourtant leur coexistence me semble être une nécessité.

Je produis, d'abord dans le cadre du Master 2 TISLE, un travail de recherche (Michel, 2015) consacré à la question de la prise en compte des dimensions sociales dans l'accompagnement thérapeutique en pédopsychiatrie. Ce questionnement de recherche s'inscrivait donc dans un contexte professionnel spécifique, celui d'un centre médico-psychologique (CMP) où j'occupais les fonctions d'assistante de service social, et dans lequel je m'interrogeais sur les modalités de prise en compte des dimensions sociales dans l'accompagnement thérapeutique proposé.

À partir d'un travail d'observation participante, puis d'entretiens réalisés auprès des professionnels de l'accompagnement, il est apparu que le travail thérapeutique réalisé par les cliniciens tend à occulter en grande partie l'incidence des surdéterminations sociales qui affectent les trajectoires des usagers et de leurs familles. Dès lors, cette situation concoure à favoriser la non prise en compte de l'incidence clinique des phénomènes de précarisation croissante des individus et à privilégier des réponses de nature « psychologisante », invitante certes les individus à trouver des ressources en eux-mêmes, mais excluant du même coup les raisons sociales susceptibles de mieux éclairer les situations auxquelles ils doivent faire face. Les thérapeutes interrogés semblaient en effet échouer à appréhender l'importance clinique des dimensions sociales et, de ce fait, n'entendaient guère la violence symbolique que peuvent subir les familles les plus précaires.

Ce travail de recherche a été une première expérience destinée à rendre visible ma pensée en objectivant et en révélant par l'enquête de terrain que, derrière l'illusion d'une bienveillance de la part des psychologues et des pédopsychiatres concernant l'accueil d'un public précaire, ils reproduisent, à leur insu, le poids des inégalités sociales dans le travail d'accompagnement. « *Et en cela, la sociologie ne peut que décevoir les rêves communs qui portent à faire de l'être humain le créateur de sa condition et de lui-même.* » (Ansart, 1990, p. 38). En effet, revendiquer qu'il n'y a pas de différence dans la prise en charge thérapeutique des familles, signifiant que l'accueil est le même pour toutes les familles, quel que soit leur niveau social, revient à confirmer que des différences sont faites.

Ainsi, partir du postulat d'une égalité entre les familles face aux soins signifie, dans la recherche menée, que les soignants ne sont pas réellement attentifs aux inégalités sociales. On ne peut le nier, dans un lieu de soin tel que le CMP où l'on retrouve principalement d'une part la psychanalyse comme outil d'accompagnement thérapeutique et d'autre part des rapports de domination, il semblerait presque « normal » d'y retrouver une forme de psychologisation à outrance des rapports sociaux. Par ailleurs, je me suis rendu compte, au cours de la recherche, que les soignants avaient une vision restrictive du rôle de l'assistant de service social.

Ce dernier est en effet invité à protéger le cadre thérapeutique, mais certainement pas à identifier des éléments d'une clinique sociale qui s'intéresserait aux rapports qu'entretiennent les institutions avec les familles précaires. L'assistant de service social se doit d'intervenir auprès des familles pour permettre le soin. Il devient alors un exécutant au service du consultant.

C'est pourquoi, lors de ma poursuite d'études en Master 2 AERTEF, j'ai voulu cette fois-ci, entendre la parole des assistant.e.s de service social exerçant en pédopsychiatrie et plus précisément la manière dont ces professionnels proposent leur écoute aux familles accompagnées par les cliniciens. Les assistants de service social au sein des CMP, service qui s'organise autour d'une hiérarchie institutionnelle hospitalière : chaque professionnel, selon son statut, occupe une place bien définie en fonction de ses compétences, sont en effet censés pouvoir prendre en compte les dimensions sociales. Or, derrière cette organisation hiérarchisée qui semble se justifier par les compétences et le niveau de responsabilité, s'instaure, comme l'indiquait Pierre Bourdieu : « un processus de différenciation des fonctions ». Dans ce contexte spécifique se jouent alors des rapports de domination et des luttes symboliques. En règle générale, l'organisation hiérarchique du CMP obéit au découpage suivant : les pédopsychiatres et les psychologues sont les garants du soin et interpellent les autres professionnels à partir de leur analyse psycho-médicale. L'orthophoniste quand il y a un problème de langage, le psychomotricien quand il y a un problème avec le corps, et l'assistant de service social quand il faut éventuellement faire des liens avec l'extérieur ou si la situation sociale est problématique. Pour les assistants de service social, il semble néanmoins que les questions de statut, de place et de compétences soient moins définies que pour les autres professionnels.

L'enquête réalisée montre en effet que leur parole est souvent moins reconnue et qu'ils rencontrent donc des difficultés à se faire entendre par rapport à leurs missions. Contrairement aux consultants, les assistants de service social sont en effet davantage perçus comme des professionnels devant être dans l'action plutôt que dans la réflexion. Du fait de leur statut et de leur place dans l'Institution, ils appartiennent ainsi à une catégorie « dominée » au sein du CMP.

Or, l'enquête montre qu'« être dominé » ne rend pas nécessairement plus vigilant quant à la prise en compte des dimensions sociales des familles dominées dans l'accompagnement thérapeutique. Par ailleurs, si les articulations entre dimensions collectives et inconscientes sont manifestement à l'œuvre dans ces situations, ces liens n'obéissent pas à une rationalité immédiatement observable dans la recherche. En effet, l'individu est guidé par :

> « *Un inconscient que l'on est en droit de dire aliéné, puisqu'il n'est qu'extériorité intériorisée (…)* [pour autant] *la réalité psychique ne se dissout pas dans la réalité sociale, mais se caractérise par un ensemble de mécanismes et de processus complexes (comme le refoulement, le déni, la forclusion, la projection, l'identification, l'introjection, etc.).* » (Fugier, 2013, p. 53).

Ainsi, à l'occasion de ce deuxième travail de recherche (Michel, 2017), j'ai compris à quel point les assistants de service social incorporent la pensée collective du lieu de consultation et s'éloignent du traitement des questions sociales en laissant place à une forme de servitude volontaire. Dans les lieux enquêtés, les assistants de service social tentent en effet de maîtriser les interventions administratives et la protection du cadre thérapeutique. Ceci leur permet de mettre à distance leur soumission à l'idéologie des professionnels et la restriction de l'empan de leur activité. Pour trouver leur place, les assistants de service social interrogés semblent en effet privilégier la complicité avec un système inégalitaire afin de trouver matière à reconnaissance, plutôt que de mettre à jour l'existence d'un espace de violence symbolique potentiel. Cependant, cette situation entraîne une invisibilité des surdéterminations sociales et donc l'invisibilité d'une forme de souffrance ressentie par les familles accompagnées par les cliniciens et les assistantes de service social dans des lieux de consultations thérapeutiques.

> « *Et à bien y réfléchir, on conçoit que la sociologie ne puisse en un sens, que susciter malaise et inconfort. Car il y a en effet une extrême violence du discours sociologique. Celui-ci offre une vision dure, une perception difficile du monde social. La sociologie rend la vie éprouvante. Elle fait vole en éclat la plupart des mythes réconfortants dont nous avons besoin pour rendre la vie supportable et même, tout simplement vivable.* » (Lagasnerie (de), 2014, p. 70-71).

Au cœur ces deux recherches, l'ensemble des professionnels interviewés semblaient persuadés de la bienveillance accordée aux familles défavorisées. Néanmoins, cette bienveillance s'organise essentiellement autour de la conviction du devoir « sauver le pauvre de lui-même », comme si ce dernier était une « anomalie ».

La vision du monde développée par ces professionnels les amène à considérer les pratiques culturelles, les manières d'être et de faire, comme des comportements « inadaptés » puisqu'ils ne correspondent pas à leurs normes et leurs représentations. « *Si nous ne pouvons que constater, eu égard à la misère du monde, que les vies malheureusement ne se valent pas, il est rare qu'il en résulte une interrogation sur ce qui fait l'humain en tant que tel.* » (Le Blanc, 2011, p. 11).

Dès lors, ce regard posé sur le pauvre le réduit à la perception qu'il peut avoir de lui-même, l'enfermant alors dans sa condition. En effet, Guillaume Le Blanc (2015) écrit, en s'appuyant sur l'approche canguilhemienne du normal, « *le sentiment, en guidant l'individu vers la saisie de l'anomalie, rabat celle-ci vers la perception d'un anormal.* » (Le Blanc, 2015, p. 63). Émile Durkheim nous aura pourtant mis en garde concernant l'existence de faits sociaux, intrinsèques au fait de vivre ensemble, qui distinguent les comportements dits adaptés de ceux pathologiques. Dès lors, nous rejoignons l'interrogation formulée par Eugène Enriquez (1983) lorsqu'il écrit « *pourquoi l'obéissance est-elle si facile, la servitude volontaire si fréquente, et le devoir d'autonomie si fragile ?* » (Enriquez, 1983, p. 12)

I.2.2. L'élargissement du questionnement scientifique

Il y avait quelque chose d'insupportable pour moi d'accepter l'idée que prendre soin de la détresse sociale, organisée à partir du « devoir entendre », pouvait rencontrer de telles difficultés. Je réalise au même moment que « *si tu veux gouverner les autres, tu dois d'abord te soucier de toi-même.* » (Foucault, 2015, p. 90). C'est pourquoi je décide, pour complexifier mon écoute et ma compréhension du monde social, mais également pour la construction de ma posture de chercheuse, de commencer une analyse, pour mieux comprendre cette question qui m'anime : pourquoi ça résiste tant ?

Alors que je m'étais jusqu'alors intéressée à ce que Vincent de Gaulejac appelle les empêchements « objectifs », c'est-à-dire « *les interdits, les contraintes, la répression sociale, l'absence de moyens d'action, l'ensemble des conditions concrètent qui déterminent les possibilités et les impossibilités d'agir* » (Gaulejac (de), 2009, p. 47), ce parcours universitaire m'a permis de mieux comprendre, sous l'angle des sciences de l'éducation et de la sociologie, les freins à la prise en compte des dimensions sociales dans la relation d'aide.

Si je prends par ailleurs conscience à cette occasion avoir conscience des déterminations sociales qui agissent sur les individus je reste néanmoins éloignée des enjeux intrapsychiques à propos des empêchements subjectifs, c'est-à-dire, « *les inhibitions, les conflits internes, qu'ils soient psychologiques ou psychopathologiques, les capacités et les incapacités internes du sujet* » (Gaulejac (de), 2009, p. 47), qui me concernent et qui, plus largement, concernent l'individu en tant que sujet-social.

I.2.2.1. ***La rencontre avec la psychanalyse : la construction d'un savoir singulier***

Lorsque je décide de me lancer dans l'aventure analytique, je suis encore assistante de service social et j'ai un fort désir, après ce parcours universitaire, de poursuivre mes études jusqu'en thèse. Néanmoins, un sentiment d'illégitimité m'envahit, alors que je suis persuadée que ma place n'est pas à l'université, car réservée aux seuls « dominants ».

Assignée à la mauvaise place et parce que je l'ai construite et intériorisée, je manque de confiance et pense ne pas avoir le droit au savoir. Ou pour le dire autrement, celui que j'ai acquis ne semble pas être reconnu par la société. En effet, dans ma représentation de l'époque, le savoir « valide » appartient exclusivement aux dominants, c'est-à-dire à mon père.

Comme le souligne par ailleurs Nicole Mosconi (2021), « *le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire psychique et familiale, mais aussi de son histoire institutionnelle et sociale.* » (Mosconi, 2021, p. 135). Pourtant, la reconnaissance de mon travail en Master, ma première participation en tant que communicante lors d'un colloque, me procure un sentiment de fierté. Serait-ce une revanche contre le monde social qui m'a fait, contre *« la domination du conscient sur l'inconscient* » (Castoriadis, 1975, p. 151) ? Je comprends alors l'analyse de Bourdieu (1993) : « *ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire.* » (Bourdieu, 1993, p. 44) Un processus de subjectivation semble s'opérer au sein d'un espace « *d'investigation consistant essentiellement dans la mise en évidence de la signification inconsciente des paroles, des actions, des productions imaginaires (rêves, fantasme, délires) d'un sujet* » (Laplanche ; Pontalis, 2022, p. 351).

Un espace dans lequel je peux partager mes difficultés, mes épreuves, mes questionnements en toute confiance. Guidée, je me sens entendue, comprise et autorisée à dévoiler ma vérité. En prenant place en tant que sujet, je fais surgir un savoir singulier, en dehors de ce que Castoriadis (1975) nomme l'« imaginaire social ». Comme l'avait défini Freud : « *la psychanalyse est basée sur l'amour de la vérité* » (Perron, 2021, p. 15).

En outre, l'émergence de ce savoir singulier, reflet du désir d'existence, m'aide à sortir de mon sentiment d'impuissance et à résister à mes « *passions tristes* », qui m'auront conduite à construire une perception erronée de moi-même. En effet, selon Spinoza :

> « *Nous ne serions point sujets assujettis si nous n'étions point remplis de passions tristes ; nous ne serions point sujets d'un souverain, d'un tyran, sujet de l'obéissance si nous n'étions pas remplis de crainte et de respect pour celui-ci. Ou remplis par la crainte (du châtiment) et par l'espoir (d'une récompense). C'est la tristesse, quelle que soit sa tonalité affective, qui nous tient, nous fixe dans l'impuissance, dans le pâtir plutôt que dans l'agir.* » (Roche, 2007, p. 165).

Or, « *Lacan situe le discours analytique comme le seul « contrepoint »*[4] *véritable au discours du maître, susceptible en cela d'en délivrer les ressorts normatifs et d'en desserrer le carcan* » (Pfaudwadel, 2022, p. 14-15), indispensable à la rencontre de l'Autre.

Je poursuis mon investigation en me sentant active, volontaire et responsable de cette aventure, en transformant la volonté de savoir qui renforçait mon assignation et donc mon exclusion, en une volonté de vérité, pour reprendre le questionnement de Foucault (2011, 2021, p. 19), favorisant dès lors prise en compte du manque-à-être, constitutif de la structure désirante du sujet. Je découvre en effet, en la psychanalyse, un espace de normativité, parce qu'autorisée à penser :

> « *Une propension à envisager le non conforme, le choquant, à ne pas se laisser enfermer dans les idées reçues ; recherche, par l'interprétation, de sens seconds derrière les sens apparents ; sensation de faire œuvre révolutionnaire, refus de s'inscrire dans les normes et les règlements de l'État, de l'université, des corps constitués.* » (Perron, 2021, p. 22).

Ainsi, mon rapport au savoir se transforme, au point où je formule un jour : « *je souhaite devenir clinicienne* », ce qui aura pour effet de favoriser mon pouvoir d'entendre. Nous réalisons en effet qu'« *agir professionnellement dans une relation où l'on s'appuie sur l'autre pour grandir, apprendre ou guérir signifie que le professionnel se comporte comme un clinicien, qu'il soit éducateur, enseignant ou thérapeute.* » (Cifali, 2007, p. 14).

[4] Lacan, J. *Le séminaire*, livre XVII, *L'envers de la psychanalyse*, page 99

Pouvoir, non pas au sens de la domination, mais bien dans ce qu'il y a de magique et d'extraordinaire à mieux comprendre ce qui m'entoure. Comme a pu en effet l'expliquer Michel Legrand (1993), le récit de vie de formation :

> « *Introduis la visée d'un changement aux bénéfices de ceux-là qui se racontent. Non seulement le matériau biographique met davantage en jeu la globalité même d'une vie, mais encore se réalise la connexion entre l'opération de production de connaissances et le procès par lequel un sujet donne sens à son histoire et par là advient à lui-même.* » (Legrand, 1993, p. 13).

I.2.2.2. ***L'intérêt pour la clinique***

Si le travail social est un moyen de contrôle et de résolution des problèmes, il est également, à partir de son écoute, un moyen de transformation identitaire et d'émancipation. « *La démarche clinique favorise l'émergence du sujet.* » (Gaulejac (de), 2017, p. 39). En effet, il ne suffit plus aujourd'hui, pour prendre soin d'autrui, de dénoncer les injustices et de répondre aux demandes exprimées. Au contraire, il s'agit en partie de pouvoir faire face à de nouveaux défis et inventer de nouvelles ressources (Piot, 2006, p. 7) pour accompagner la personne à ce qu'elle puisse elle-même entendre sa voix et prendre conscience de ses manques et de ses capabilités. « Pouvoir entendre » est donc une composante de la professionnalité exigeante, dans laquelle le professionnel doit mobiliser des capacités d'écoute complexes. « *C'est l'acte du langage lui-même qui fait advenir l'inconscient et le lieu où il s'exprime.* » (Dor, 2002, p. 34).

Ainsi, je pense la clinique d'abord à travers l'écoute des souffrances dites sociales qui amènent un individu à solliciter le travailleur social. Celle qui, en effet, se décalerait d'une demande explicite, qui est suivie généralement d'une réponse institutionnelle, pour faire place à un ensemble de besoins souvent inexprimables. C'est-à-dire une écoute clinique qui permettrait aux bénéficiaires du travail social de « *dire le social* » (Autès ; Rullac, 2020), alors qu'ils ne répondent pas, pour la plupart, aux attentes sociétales d'auto-performance et d'autonomie. « *Le sujet ne se définit* [pourtant] *pas par l'autonomie.* » (Sang Ong-Van-Cung, 2010, p. 119). L'écoute clinique est dès lors un moyen de me rapprocher de cet impossible, selon Lacan, qu'est le réel, pour comprendre l'individu et ses souffrances, tout en évitant l'écueil d'une forme de psychologisation des rapports sociaux. Il s'agit de lui reconnaître un savoir : celui d'éprouver la violence du monde social.

En d'autres termes, la conception clinique à laquelle je fais référence (Niewiadomski, 2012), favoriserait une écoute complexe qui permettrait au travailleur social de sortir du regard normatif qu'il pose sur les bénéficiaires du travail social et d'une « *prétendue « culture de l'excuse »* » (Lahire, 2016).

> « *Autant la normativité s'enracine dans la vie, autant la normalisation vaut d'abord par son arbitraire social, par son absence de connexion avec la vie. La question est alors la suivante : le caractère social de l'homme ne risque-t-il pas d'effacer l'enracinement de la normativité dans la vie et d'aboutir à une normalité sociale hétérogène à la normalité vitale ?* » (Le Blanc, 2015, p. 78).

Il semble donc opportun de s'intéresser à la fois à la subjectivité de l'individu et à la structure dans laquelle il vit, afin d'entendre sa souffrance dans son ensemble, via l'attention portée à son discours. C'est ainsi que je décide de quitter mes fonctions d'assistante de service social pour devenir formatrice et de participer à la formation des futurs travailleurs sociaux avec ce désir de les soutenir dans leur posture clinique. Dans le même temps, j'entre en thèse en novembre 2018 avec le questionnement suivant : dans quelle mesure le travail social, censé favoriser l'émancipation, peut-il néanmoins contribuer à la reproduction des inégalités sociales et culturelles ?

Comme ont pu l'analyser Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concernant la sélection sociale à l'école : « *Au centre de l'analyse de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, il y a l'idée que si la sélection sociale s'opère aussi efficacement à l'école, c'est parce que les enseignants ne sont pas conscients de ce qui, dans leurs pratiques professionnelles, produit cette sélection.* » (Cabin, 2008, p. 30). À cette époque, je n'ai pas encore conscientisé l'existence de la part de sujet en chacun d'entre nous.

I.2.2.3. ***La rencontre avec le monde de la formation professionnelle***

Lorsque je deviens formatrice au sein d'un Institut régional du travail social, je fais alors face à mon exigence : celle de transmettre aux étudiants l'importance de développer leurs connaissances, car la souffrance sociale et ses racines sont rendues d'autant plus complexes à étudier qu'elles sont fréquemment invisibilisées. Je souhaite qu'ils puissent interroger le regard qu'ils posent sur l'autre. Il s'agit en outre d'accompagner les étudiants à penser l'écoute de manière complexe, tout en leur proposant de s'impliquer dans cette construction de « pouvoir entendre » l'individu contemporain.

Comme le souligne Michel Chauvière (2004) dans *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*, l'aide apportée dépend aussi du professionnel. Dans cette perspective, je m'interroge sur ce qui conduit les travailleurs sociaux à favoriser une reproduction sociale et culturelle dans leur accompagnement, alors que j'ai pu constater que l'écoute proposée aux personnes précarisées est de plus en plus restrictive.

> « *Dans les relations individuelles, le concept du travail social emprunte le plus souvent la forme du contrat, même si celui-ci est implicite* [aujourd'hui, le contrat est réel]. *Il s'agit comme l'écrit Jacques Donzelot en 1998, de « l'exercice d'un travail auprès d'un individu de nature à lui faire accepter les normes collectives ou à adapter celle-ci à son cas*. » (Maestracci, 2006, p. 611).

Nos parcours, nos histoires, nos places sont tellement liés à des registres réels, mais également inconscients qu'il serait sûrement préférable de favoriser les capacités de chacun en leur permettant de « *passer du statut d'objet déterminé par l'histoire à celui de sujet produisant la sienne* » (Gaulejac (de), 1987, 1999) en favorisant une « *tentative de compréhension de la façon dont l'individu vit cette histoire, dont il est « habité » par elle sur les plans affectif, émotionnel, culturel, familial et social dans leurs dimensions conscientes et inconscientes.* » (Gaulejac (de), 2013bis, p. 57).

Sans dénier le poids des déterminismes sociaux, je pense en effet aujourd'hui qu'il est possible de s'en extraire en les conscientisant. J'ai ainsi souhaité continuer à interroger ce que devient le travail social dans le contexte de la société hypermoderne et face au développement de situations de précarité de plus en plus complexes. Comment se positionnent les travailleurs sociaux alors que je remarque qu'ils peuvent être confrontés à la difficulté : « *de reconnaître la réalité de la perception traumatisante de la désaffiliation durable des personnes dont ils ont la charge et la volonté démiurgique de vouloir guérir et réparer l'autre en supposant pouvoir répondre à tous ses problèmes* » (Niewiadomski, 2012, p. 245). En favorisant cette posture, il reste en effet peu de place pour la prise en compte de la souffrance de la personne accompagnée. Il n'y a plus de différenciation entre les individus, et dans le même temps plus de prise en compte du commun. Les personnes sont accueillies de la même manière, l'objectif étant de les « recaser ». Qu'en est-il alors des spécificités de genre, de vécu, de l'histoire singulière des individus et de leurs fragilités... ?

> « *L'écoute s'apprend. La première règle est de laisser la parole à l'autre. Il est certain que cette règle est contradictoire avec notre culture où l'essentiel se joue autour de la prise de parole. Et lorsque l'autre est « silencieux » ou supposé tel, il convient de comprendre pourquoi il se tait : le plus souvent ce n'est pas parce qu'il n'a rien à dire, mais parce qu'il ne sait pas comment le dire, qu'il n'ose pas, qu'il craint de ne pas être entendu, qu'il a peur d'être mis à sa place...* » (Gaulejac (de) ; Taboada Léonetti, 1994, p. 262-263).

C'est ainsi que j'ai observé à quel point l'appareil de formation transforme le travail social en « *outil de contrôle social, de contrôle des subjectivités puisqu'il cherche à imposer aux individus des comportements (l'insertion), des bonnes façons d'être un individu responsable.* » (Autès ; Rullec, 2020, p. 102). Derrière cette représentation de la formation, l'étudiant est fortement convié à « être travailleur social » à partir d'une information sur le « devoir-être » sans pour autant qu'il soit pris en compte l'enjeu de la transition identitaire, celle qui permettrait à l'étudiant de « devenir travailleur social », à partir d'un accompagnement dans lequel il s'autorisera à s'engager au sein d'un processus réflexif. « *Si les situations éducatives confrontent les acteurs sociaux à des environnements communs, la manière dont ils vivent ces expériences renvoie de fait à des disparités de représentations qui trouvent racine dans le croisement de facteurs psychologiques, sociologiques, historiques, culturels, familiaux, territoriaux.* » (Niewiadomski ; Delory-Momberger, 2013, p. 19).

Face à l'injonction paradoxale : « soyez libres », la réflexivité se trouve ainsi être réduite à une réflexion portée exclusivement sur la pratique, émanant de l'*ego*, pour donner forme aux tâches prescrites. Pourtant, l'enjeu du formateur est au contraire de permettre aux étudiants, en appui de leur éducabilité, de construire, au-delà du référentiel de compétences, une écoute complexe pour faire face à l'épreuve du néolibéralisme, à partir de leur *être*. En effet, nous pensons la réflexivité, tel un espace de construction identitaire, en tant que la subjectivité du travailleur social est à l'œuvre dans l'accompagnement qu'il propose et doit donc être mise au travail.

I.3. L'aliénation du sujet dans le « moi »

Pour faire face à cet enjeu, il me fallait continuer à construire des connaissances en ce qui concerne la complexité de l'individu contemporain afin d'accompagner au mieux les étudiants dans leur processus de professionnalisation. À dire vrai, je voulais également mieux comprendre ma propre complexité alors que je me rendais bien compte être en tension à la fois dans ma fonction de formatrice, mais aussi de doctorante et plus largement dans mon *être*. C'est ainsi que je me suis inscrite en formation de sociologie clinique[5] en septembre 2021.
En participant à cette formation, certes d'abord pour des raisons théoriques, alors que je souhaitais développer mon approche clinique, mais aussi pour stimuler mon travail analytique, l'effet second, comme le souligne Michel Legrand (1993, p. 251) a été celui d'un « avènement du sujet ».

Si j'ai repéré les éléments objectifs de mon histoire, la raconter au sein d'un groupe, en formation, et surtout en écoutant la leur, m'a permis de la redécouvrir et de prendre conscience, tel un « *effet de conscience* » (Loicq, 1987, p. 16), de certaines *anomalies* dont j'ai tenté d'en comprendre l'origine, en allant explorer les soubassements socio-psychiques de mon récit. « *C'est à cet égard que l'imaginaire du Moi,* […] *doit faire place au sujet dans l'authenticité de son désir dont la vérité se trouve par trop compromise en raison même de l'aliénation habituelle du sujet au lieu de sa refente.* » (Dor, 2002, p. 163). C'est alors que j'ai réalisé que mon écoute, que je pensais clinique, était certainement entravée pas ma vision du monde, comme ont pu souligner les deux animateurs de la formation, parfois très binaire.

I.3.1. L'épreuve d'une déconstruction tant attendue

Il me semble avoir toujours été soucieuse de considérer l'autre au-delà de ses assignations, en prenant en compte sa part de sujet. Avec cette sensation forte que finalement, même si en effet nous faisons tous face à des déterminismes, nous pouvons, heureusement, y échapper, si nous arrivons néanmoins à les rechercher et à les comprendre. Avant la reprise de mes études universitaires, alors que j'exerçais en tant qu'assistante de service social, je pensais même qu'il *suffisait* de poser un regard doux et compréhensif sur les personnes pour qu'elles puissent se voir autrement.

[5] La formation « Métiers de l'accompagnement par les histoires de vie » s'adresse à des professionnels de la relation qui souhaitent développer une démarche clinique de l'accompagnement. Elle s'organise à partir de huit regroupements de deux jours sur deux années, validée par la soutenance d'un mémoire.

Sujet de ma thèse, me semble-t-il, que de défendre l'importance de la prise en compte des multiples déterminismes auxquels l'individu fait face dans l'accompagnement socio-éducatif, à travers l'écoute clinique, pour favoriser le processus de subjectivation et donc le développement du pouvoir d'agir des bénéficiaires du travail social. Pour le dire autrement, permettre à l'autre de se voir, de savoir, en le soutenant dans son processus réflexif.
En effet, le cœur de ma pratique, lorsque j'étais assistante de service social, formatrice et aujourd'hui en tant que chercheuse, a toujours été, me semble-t-il, la tentative d'entendre autrui en lui accordant une place, avec cette intuition forte, qu'une fois les chaînes découvertes, le sujet saura alors s'en défaire.

> « *Le sujet qui n'est présent dans son discours qu'à la mesure d'y être représenté se commet alors à travers son discours dans une entreprise de semblant. À ne figurer que sous la forme d'un « tenant-lieu », le sujet articule un discours qui ne peut être qu'un discours de semblant eu égard à la vérité de son désir.* » (Dor, 2002, p. 155).

Quelques semaines avant la fin de la formation, au printemps 2023, je vis un moment d'effondrement, dans lequel je réalise à quel point je me suis enfermée dans une construction sociale : celle d'être assignée à une place de dominée. Un sentiment de honte m'envahit face à cette absurdité, celle de l'aliénation de moi-même. « *Ce n'est pas chose insignifiante que de voir s'effondrer, chez un être humain, l'attitude et les structures conscientes* » disait Jung (1964, p. 95). Si cette situation a été douloureuse, au point où l'envie de tout abandonner est apparue, c'est parce que « *l'image que l'on avait construite de soi-même et de son histoire, jusqu'alors évidente, tout à coup se délite. Moment angoissant de mise en question de soi.* » (Legrand, 1993, p. 254). Il s'avère par ailleurs que cela a également accentué l'envie de continuer vers la voie de l'individuation.

Comment ai-je pu, pendant toutes ces années, me mentir à moi-même ? Une désagréable sensation émerge, celle d'avoir usurpé une identité ! Tel un masque qui m'aurait permis de me cacher et que j'aurais finalement intériorisé au point de ne plus le voir, de ne plus pouvoir m'en défaire. Comme si je tenais à ce masque et à cette image de moi-même. « *Nous ne savons pas ce que c'est que d'être vivant sinon seulement ceci, qu'un corps, cela se jouit* » disait Lacan (1975, p. 26).

Plusieurs mois avant cet effondrement, j'ai fait face à un sentiment d'inconfort alors que je semblais me mettre en échec concernant mon parcours doctoral. En décembre 2022, mon directeur de thèse, préoccupé, me demande de lui envoyer mon sommaire. En effet, depuis l'été dernier je tente d'écrire, mais d'une manière qui n'est pas du tout satisfaisante. Je suis alors saisie par l'ironie de la situation : comment se fait-il que je n'aie encore jamais construit de sommaire, alors que je suis inscrite en cinquième année ?

Je trouve l'image du puzzle très parlante : j'ai tous les morceaux (ou presque), mais je n'arrive pas à les assembler. Comme si j'en étais empêchée. Ce sommaire, bien entendu, je ne le lui ai pas envoyé. Dès lors, en janvier, mon directeur finit par me demander quels bénéfices secondaires je retire de cette mise en échec concernant l'écriture de ma thèse… Encore une fois les larmes me sont venues, mais aucune réponse…

Depuis, cette question d'un éventuel sabotage, mon propre sabotage, tourne en boucle dans ma tête. En réalité, elle tourne depuis bien plus longtemps. Mais c'est comme si je ne voulais pas, ne pouvais pas y faire face.

À la suite de ce tourbillon, je pense avoir fait une crise d'angoisse, en pleine nuit. Une inquiétude forte m'a submergée avec la sensation de tomber dans le vide. Une question a surgi, telle une transgression : que vais-je devenir si j'ai ma thèse ? S'en est ensuivi un fou rire libérateur.

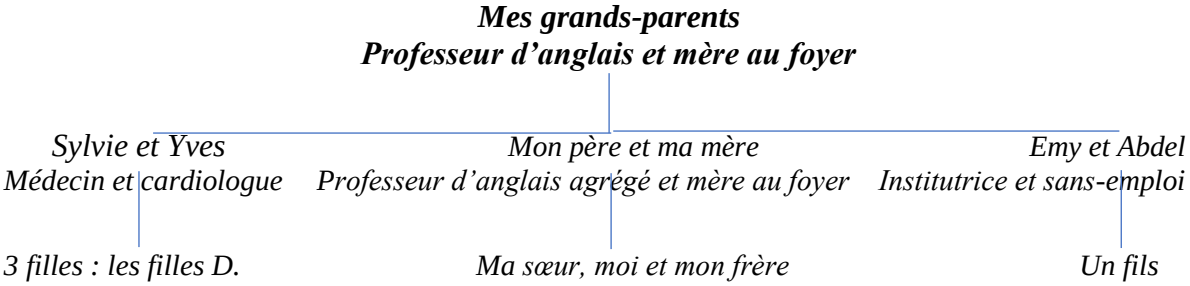
Aujourd'hui je réalise, en partie grâce à la formation et au groupe, où il a été mis en scène l'espace social, que de chercher à tout prix à occuper une place, me croyant dominée, a vraisemblablement occulté la place déjà occupée, en tant que personne discrète. Les signifiants certes se transforment, mais pourquoi me suis-je identifiée à ce groupe social, assigné à une forme d'inertie ? « *L'identification est la réponse à une question : comment quelque chose d'extérieur devient-il intérieur, extérieur et pourtant central ?* » (Granon-Lafont, 1985, p. 51). Dès lors, pour chercher à comprendre, j'ai voulu réexplorer mon histoire, en amont de ce sentiment d'être dominée, d'être rejetée, alors que finalement je n'ai pas toujours eu cette sensation d'être mise à l'écart, en tentant donc de faire un pas de côté alors que dorénavant je sais qu'une partie de mon histoire est davantage liée à une construction sociale.

> « *L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille : de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents… de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées… En ce sens, l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire…* » (Ricoeur, 1985, p. 358).

De quoi me suis-je défendue ? « *Si l'inconscient est inconscient, c'est qu'il a de bonnes raisons de l'être.* » (Gaulejac (de), 2008, p. 6). Néanmoins, qu'en faire ? Question difficile et délicate… Que suis-je censée faire avec cette prise de conscience, alors que « *la psyché ne peut s'assimiler à la conscience.* » (Gaulejac (de), 2008, p.6).
J'ai l'impression d'être dans les starting-blocks, prête à jaillir, mais le coup de feu ne vient pas, quelque chose me retient.

I.3.1.1. ***La famille Michel***

Comme le souligne Vincent de Gaulejac, « *la généalogie familiale est au fondement de l'identité* » (Bonneti ; Gaulejac (de), 1988, p. 57). Il se trouve qu'au départ, ce sont « les Michel » que je souhaite « défendre » face à la grande famille alors que j'observe au sein de la famille paternelle, au travers de mes grands-parents, tantes et cousines, qu'il existe des différences de traitement, que je n'observe pas, par ailleurs, au sein de la famille maternelle.
Des différences que j'ai vraisemblablement attribuées aux différentes positions sociales représentées au sein de la fratrie de mon père : ma tante Sylvie est docteur (médecin généraliste), mon père est professeur agrégé d'anglais et ma tante Emy est institutrice.



Mon grand-père était, me semble-t-il, très exigeant vis-à-vis de ses enfants, de leur réussite socio-professionnelle, voire tyrannique. Il les a malmenés. Ma grand-mère a également subi la colère de mon grand-père. Ma tante Sylvie, a eu/pris une place particulière dans la famille : fille aînée, elle s'est opposée à son père, aurait également protégé sa mère, et son frère, de la violence de mon grand-père.

Je me rappelle cette luminescence chez les D., *a contrario* chez les Michel, c'est le « bordel ». Néanmoins, nous sommes toujours plus ou moins stressés à l'idée de passer quelques jours chez eux. Ma tante porte aussi une forme de violence en elle. On ne s'entendait pas beaucoup toutes les deux. Elle me faisait souvent pleurer en cherchant à m'humilier, involontairement, me semble-t-il. Je ne savais pas comment réagir, même à l'âge adulte, face à ses reproches et ses moqueries, dès lors je pleurais.

Je pense qu'il y a eu une forme de rivalité entre ma tante et mon père, mais qui n'a jamais été évoquée. Et j'ai vu mon père « souffrir » ou en tous les cas être malmené à certains moments dans les liens intra-familiaux, mais rester silencieux, et *a contrario* avoir vu ma mère tenter de prendre position, de s'opposer, en particulier quand il s'agissait de prendre la défense de ses enfants, mais aussi celle de son mari, mais toujours avec une certaine gêne.

Mon père, lui, n'intervenait jamais, ne se positionnait jamais, lorsque nous faisions face à des formes d'injustice par rapport à des différences, des comportements ou des paroles qui nous étaient adressées. Les enfants Michel étaient souvent considérés comme des enfants bruyants, mal polis, ou qui pouvaient potentiellement casser des choses… *A contrario,* les enfants D. semblaient être préservées de certains reproches.

Je comprends mieux à présent pourquoi mon père s'est toujours défendu, encore aujourd'hui, d'appartenir à une classe sociale privilégiée : ce n'est pas lui le Docteur ni celui qui se positionne pour prendre la défense de l'autre. Il n'a pas les mêmes privilèges que les « vrais » riches. Cela me fait évidemment sourire parce que finalement, je suis un peu comme lui : démunie face à la violence et infériorisée. Je crois qu'il y a quelque chose d'insupportable à se sentir infériorisé, méprisé, qui nous amène à développer des stratégies de défense, de protection. Le signifiant « docteur » apparaissait ainsi pour moi dans toute sa complexité. D'ailleurs, depuis avoir saisi la portée de ce signifiant chez moi, je me suis mise à écrire ma thèse. Devenir Docteur ne signifie plus devenir méprisante.

I.3.1.2. ***Perte et quête de sens : la difficulté à s'engager dans son existence***

À la suite de ces observations, j'ai commencé à souligner et à interroger ces différences, auprès de mes parents (à partir du collège, il me semble). De dire l'injustice à laquelle la famille Michel faisait face. Je pense ne pas avoir été entendue. Je crois même que c'était insupportable pour mon père d'entendre des « critiques » envers sa famille et ma mère semblait être en indélicatesse, coincée (elle aussi) entre son mari et ses enfants.

C'est par ailleurs à ce moment-là que je constate que ma sœur est proche de mon père et mon frère proche de ma mère. Enfant sensible et discrète, j'ai alors peut-être préféré me mettre en retrait : n'aurais-je pas su trouver le juste milieu entre dénoncer et protéger, entre l'injonction paternelle et l'injonction maternelle ?

C’est devenu compliqué pour moi à partir du lycée, période que je nomme *mon décrochage*. Néanmoins, comment ai-je pu, à ce point, être en difficulté scolaire alors qu’il n’y avait aucune raison objective pour que je le sois. Pourquoi me serais-je infligé cela ? Comme l’évoque Vincent de Gaulejac, l’enfant hérite des contradictions non résolues par ses parents, « *élément central de l’identité héritée* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 63). J’ai l’impression de devoir faire face à un projet parental paradoxal : réussir et faire honneur tout en ne trahissant pas, ou pour le dire autrement « ne te laisse pas infériorisier, mais ne sois pas trop visible, mais fais comme tu veux/peux ».
Dans une histoire transgénérationnelle opposant les pôles masculins et féminins, dans laquelle les hommes détiendraient le savoir et les femmes prendraient soin des autres, l’injonction paternelle, certainement en lien avec des enjeux de rivalité avec sa sœur aînée devenue docteure au sein d’une famille où la distribution des rôles et des rapports hommes-femmes se trouve être clivés, aura probablement été celle à la fois de rester à ma place, mais aussi celle de pouvoir faire ma place. L’injonction maternelle aura été celle de prendre place malgré les places assignées, néanmoins sans faire trop d’ombre : même si tu n’as pas le droit, prends ta place.

J’ai dû faire face à une perte de sens. Au-delà d’un certain ennui alors que j’étais en filière scientifique, où l’on retrouve une forme de concurrence intellectuelle, je ne me retrouvais pas du tout dans les enseignements proposés. Je me suis probablement interdit l’accès au savoir, bien trop dangereux et apparemment inutile, alors que je n’avais pas pu défendre ma propre famille. Parallèlement à ce parcours scolaire, je me sentais de moins en moins à ma place… En effet, au-delà de la scolarité, je ressentais une forme de honte, en lien avec ma position sociale que j’ai fini par ignorer : la honte de l’héritage familial ? Je me suis davantage intéressée aux manques de l’autre au point de coller à ces manques en m’identifiant à la classe populaire.

Je me rappelle ce sentiment de honte concernant la posture de toute puissance de mon père quand je l’observais face à ma mère, face à ma sœur, à mon frère, face à ses élèves, auprès de ses amis, lorsqu’il était arbitre de basket… Je ressentais également de la honte face à la posture de gêne de ma mère dès qu’elle se trouvait en interaction sociale.
« *La honte avant toute chose concerne l’être. C’est un sentiment primitif, lié aux problèmes d’individuation-séparation d’avec la mère, à la conquête de l’identité, sans doute dans ses dernières phases. Elle est en rapport étroit avec le regard.* » (Pagès, 1993, p. 163).
Mais comme le souligne Vincent de Gaulejac, plus on cherche à ignorer que l’on est le produit de son histoire, plus on s’emprisonne.

J'ai ainsi cherché la place que je devais occuper, dans des formes de transgression, pour enfin la transformer en une place que je désirais : accompagner les personnes dans leur quête de sens. En sociologie clinique d'ailleurs : « *le chercheur s'appuie sur un projet critique de changement social pour accompagner les sujets dans la recherche d'une « mise en sens » de leurs histoires singulières.* » (Glinne-Demaret ; Le Gendre, 2013, p. 159).

Dès lors, c'est peut-être à partir de là que j'ai voulu défendre *professionnellement* les personnes disqualifiées, invisibilisées, abîmées, malmenées, être leur porte-parole, avec cette sensation que je les comprenais. Elles pouvaient donc compter sur ma présence, sur mon écoute.
Un peu à la manière de Sartre, je voulais « *changer à la fois la condition sociale de l'homme et la conception qu'il a de lui-même.* » Peut-être alors que ces personnes je pourrais les défendre en les aidant à défaire ce que l'on a fait d'eux !
Me serais-je alors identifié à elles au point d'en perdre mon identité ?

> « *Quand l'objet devient source de sensations de plaisir, apparaît une tendance motrice qui veut le rapprocher du Moi, l'incorporer dans le Moi ; nous parlons aussi, dans ce cas, de l'« attrait » exercé par l'objet dispensateur de plaisir, et nous disons que nous « aimons » l'objet. Inversement, quand l'objet est source de sensations de déplaisir, une tendance s'efforce d'accroître la distance entre lui et le Moi.* (…) *Nous ressentons la « répulsion » de l'objet et nous le haïssons.* » (Freud, 1972, p. 39-40).

I.3.2. Devenir sujet : « *ce que je fais de ce que l'on a fait de moi* »

Dans une époque où l'affirmation de soi devient une exigence, formatant l'individu hypermoderne « *pour limiter son champ visuel aux contours de sa propre existence, tout occupé qu'il est à devoir la réussir* » (Besse, 2017 p. 80), la posture phénoménologique ne permet pas, me semble-t-il, de saisir la complexité du « devenir sujet », alors que, et nous venons de le voir, la prise de conscience de soi-même est une aventure solitaire et angoissante.

Mes parcours personnel et professionnel m'ont permis, d'une part de m'intéresser à l'accompagnement et à sa visée et, d'autre part de développer une posture clinique. Toujours en cours, la construction de cette dernière, n'étant pas un allant de soi, nécessite une progression théorique et réflexive, mais aussi une forme de résistance, « *qui ne saurait être maintenue que grâce à une vigilance de tous les instants, car dans un monde où la raison instrumentale pousse les hommes à se comparer entre eux, c'est plutôt la passion de l'inégalité qui l'emporte.* » (Roche, 2007, p. 167).

J'ai en effet compris qu'appréhender les souffrances des individus liées à leur parcours de vie implique des connaissances théoriques, et que pouvoir les entendre nécessite que l'on puisse s'écouter soi-même.

Parce qu'il est à l'écoute du vécu, le travailleur social est impliqué et doit avoir lui-même conscience des phénomènes sociaux. Il convient, selon Vincent de Gaulejac (2009), « *de comprendre les faits sociaux à la fois de l'extérieur, comme des phénomènes qui structurent l'existence sociale des hommes, la déterminent, la conditionnent, et en même temps de l'intérieur, dans la mesure où ils sont agissants « en soi ».* » (Gaulejac (de), 2009, p. 203).

Il n'est évidemment pas simple de faire face à ses contradictions et pourtant, cette démarche est essentielle lorsque l'on souhaite entendre le sujet, qui, parce qu'il est divisé, ne peut jamais vraiment dire qui il est. Selon Michel Foucault (1963), si elle est essentielle, c'est aussi pour que l'écoute se distingue de l'observation et donc de toute forme de normalisation. Cette démarche est néanmoins complexe, même lorsque l'on est volontaires. Il ne suffit pas en effet de dire aux étudiants qu'ils sont dans l'illusion, et en vérité il s'agit bien de nous tous, mais de les accompagner dans un travail d'élucidation en les soutenant à « *accueillir à l'intérieur de soi ce qui se cherche comme sens chez l'autre* ». (Giust-Desprairies, 2013, p. 18), Mais qui est cet autre si l'on occupe tous une situation singulière ?

Selon Gadamer (2018) « *pour être en mesure de questionner, il faut vouloir savoir, c'est-à-dire savoir que l'on ne sait pas* » (Gadamer, 2018, p. 578). Pour favoriser une mise en mouvement du savoir insu, il est en effet d'abord important de comprendre les structures imposées et ainsi mieux saisir ce que l'on en a fait. En effet, « *l'analyse du terme* [sujet] *évoque à la fois l'idée d'assujettissement et d'autonomie.* » (Gaulejac (de), 2009, p. 119).

Il s'agit dès lors, « *parce que le sujet est appréhendé comme une « capacité émergente* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 23), de créer des espaces de réflexivité qui permettent aux futurs travailleurs sociaux de construire une posture cohérente et clinique, pour donner force, entre refus de l'assujettissement et désir d'être, aux vulnérabilités, en posant une réflexion sur la réflexion en ce qui concerne les situations que l'on rencontre dans le champ du travail social, c'est-à-dire en faisant place à leur savoir existentiel. En cherchant à devenir le sujet de son histoire pour ne plus en être simplement le produit, l'étudiant pourra ainsi transformer son « devoir entendre » en « vouloir entendre » et ainsi participer à sa professionnalisation, non plus sous l'angle de l'injonction, comme j'ai pu le voir au sein de la formation professionnelle, mais bien de manière volontaire et cohérente. Retrouvons à présent le « nous » académique.

Chapitre II

Pourquoi le travail social ?
Devoir entendre

Définir le travail social n'est aucunement un allant de soi (Autès, 1996). Il semble en effet difficile de le restreindre à une définition précise et consensuelle tant sa réalité est complexe et organisée autour de missions publiques variées. Brigitte Bouquet (2007) nous dit, et comme pour toutes les formes sociales d'ailleurs, qu'il est sujet « *à des enjeux autant visibles qu'invisibles et* [traversé] *par des processus contradictoires* » (Bouquet, 2007, p. 35). Depuis quelques décennies, il doit par ailleurs faire face à de nombreuses problématiques sociales au cœur d'une société devenue en crise et « *se heurte dans tous les domaines à des dysfonctionnements dont il ne voit pas l'issue.* » (Maestracci, 2006, p. 607).

En 1972, la revue Esprit, pour son dossier : *Pourquoi le travail social ?* fait apparaître l'existence d'un « *malaise* » concernant ses contours et sa mission centrale qui est de « *prendre en charge* » la pauvreté, en ce qui concerne son action à destination des bénéficiaires. On peut en effet s'interroger sur ce que peut bien signifier « prendre en charge », en particulier si l'on s'intéresse au dilemme auquel doivent faire face les travailleurs sociaux pris entre « le sujet et ses droits » et « la rationalisation et l'efficacité » (Piot, 2006, p. 8).

Néanmoins, cette *indéfinition*, comme le soulignent de nombreux auteurs, pourrait, à notre sens, non pas représenter une difficulté, mais davantage une opportunité pour les travailleurs sociaux, celle de définir le social et donc leur manière d'accompagner, à partir de leur volonté de prendre soin d'autrui, celle qui reflète leurs intuitions. En effet, cette *indéfinition* nous apparaît être une invitation à porter un intérêt d'une part, au monde social, permettant alors de mieux comprendre ses marges de manœuvre, et d'autre part à l'importance de relier les hommes entre eux, malgré la complexité du vivre ensemble au cœur d'un contexte d'individualisation, mettant à mal l'individualité de chacun, soutenue de façon intersubjective. Au-delà du « devoir entendre », nous avons en effet toujours besoin d'un autre qui nous écoute et nous comprenne.

La mise en œuvre du travail social a nécessité une longue maturation et semble dépendre, sous ses différentes formes d'intervention, des structures sociales, des conditions économiques et politiques, des évolutions contemporaines, en d'autres termes des normes qui se définissent au gré des transformations sociétales.

Elle dépend également, si ce n'est principalement, de la souffrance sociale des personnes accompagnées qu'il s'agit avant tout de pouvoir faire parler pour mieux la saisir et pouvoir l'entendre.

Prendre soin de la souffrance sociale, c'est finalement prendre soin de la cité, c'est-à-dire des liens qui nous unissent les uns aux autres. Le travail social est, dès lors, impliqué dans un *nous* et dans une forme d'engagement *politique*, au sens de la *polis*. Il favorise en effet l'expression d'une conscience collective, que Durkheim définira comme étant « *l'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société* [qui] *forme un système déterminé* [et] *qui a sa vie propre.* » (Durkheim, 1893, 2013, p. 12). Ainsi le travail social participe aux conditions de « la vie de la cité » en rendant visible ce qui est censé rester invisible. Son implication devrait donc lui permettre de se décaler d'une principale approche, aujourd'hui devenue individualiste, pour tendre vers « *une pratique de la liberté* » (Athnassopoulo, 2008, p. 2) où chacun trouverait sa place au sein d'un « nous », à partir d'un processus de subjectivation. Néanmoins, encadré par des politiques d'action sociale, le périmètre du travail social se transforme au gré des différentes attentes que l'on a de lui, et où l'on retrouve par ailleurs trois postures principales : celle de la charité, d'un travail sur autrui et enfin d'un travail avec autrui, pour lesquelles il n'a cessé, et particulièrement à partir des années 70, d'être au cœur de critiques multiples entre *assistanat*, *contrôle social*, *psychologisation*, et d'autres encore. Le travail social a en effet une existence complexe qui « *émerge de plusieurs histoires imbriquées : celle de l'assistance aux pauvres, celle de la répression et celle de l'éducation* » (Dubéchot, 2005, p. 39) qui semble l'éloigner de l'autre et de son réel.
De manière classique, il constitue un intermédiaire entre les personnes *incapables* de subvenir à leurs besoins, et la société, avec l'idée sous-jacente que chacun puisse occuper une place pour protéger le vivre ensemble. Il s'agit donc de prendre en charge l'autre, parce que, comme le soulignent Fournier et Questiaux (1978), « *normalement chacun devrait avoir sa place dans les relations sociales, et s'il n'y parvient pas, il lui faut un intermédiaire* » (Fournier ; Questiaux, 1978, p. 949). Néanmoins, si parler pour les autres peut sembler être une attitude, en apparence, bienveillante, c'est aussi parler à leur place et penser pour leur bien, au risque de les réduire à leur énoncé : « *Beaucoup de professionnels du social ont appris et sont convaincus qu'ils doivent être capables de décoder l'autre, de l'interpréter ; c'est d'ailleurs souvent ce qui est attendu d'eux.* » (Randin, 2008, p. 73).

Dès lors, nous tenterons, tout au long de ce chapitre, de mieux comprendre la construction de ce rôle de médiation pour mieux saisir le sens du devoir « prendre en charge » la pauvreté qui incombe au travail social, en lien, nous semble-t-il, avec les attitudes de nos sociétés à l'égard du pauvre, pour faire apparaître le vouloir prendre soin de ce monde des futurs professionnels.

Certes, historiquement construite à travers les nombreuses implications religieuses, économiques, juridiques, sociales et mentales, la prise en charge de la pauvreté est également liée à des inquiétudes, comme l'illustre cette formule de Louis Chevalier : « *classes laborieuses, classes dangereuses* » (1958) donnant lieu à l'assistance « *afin que les pauvres ne deviennent pas des ennemis actifs et dangereux de la société.* » (Simmel, 2005, p. 47). Ainsi, nous allons explorer l'émergence du travail social, en revenant sur son architecture socio-historique, dont l'origine est bien celle de devoir entendre les répercussions néfastes de l'industrialisation sur les individus. Néanmoins, ce « devoir entendre » l'empêchera dans un premier temps de prendre en compte les subjectivités, réduites à des objets, et favorisera ainsi, dans une logique objectivante de prise en charge normative des bénéficiaires, un travail sur autrui.
Nous nous attarderons ensuite sur son existence actuelle et sur les écueils auxquels il doit faire face, pour tenter de mieux comprendre, d'une part sa forme devenue contemporaine dans une société individualisante et, d'autre part, ce qui rend aujourd'hui difficile la possibilité de faire émerger le « vouloir entendre » des professionnels. La mise à distance des conditions d'existence, des dimensions sociales, transforme en effet la prise en charge, en un travail avec autrui, devenu responsable de sa condition.
Cela nous amènera, enfin, à mettre en perspective l'importance de l'écoute clinique en travail social et ainsi commencer à réfléchir à la construction du « pouvoir entendre » des futurs travailleurs sociaux, alors que bien souvent les besoins des personnes accompagnées vont au-delà du droit commun, et qu'il s'agit par ailleurs de prendre soin des vulnérabilités.

II.1. Des origines charitables du travail social à la prise en charge de la pauvreté

La naissance du travail social apparaît au cours du XIXème siècle, au moment où la notion de solidarité, devenue nécessaire, affleure à la suite de la Révolution française et industrielle, pour répondre aux besoins d'une population rendue vulnérable sous le régime des classes sociales et des inégalités. Guillaume Le Blanc (2022) soulignera d'ailleurs que « *le travail social s'est mis à exister comme une structure fondamentale de nos sociétés* » (Le Blanc, 2022, p. 37) pour rendre possible la vie sociale.

Dans l'avènement de la modernité, où l'on voit surgir, comme l'évoque Isabelle Astier (2007, p. 1) l'idée d'une dette collective, semble émerger un paradoxe : celui d'une quête d'égalité et de liberté. En effet, dans ce contexte d'invention d'un Nouveau Monde, c'est-à-dire « *gagner, grâce à l'intelligence et à l'imagination, identité, socialité et liberté* » (Barus-Michel, 2006, p. 239) les individus cherchent à la fois à être libres et égaux en droit, tout en s'inquiétant du maintien du lien social. Ainsi, « *par un contrat social, chaque individu accepte d'aliéner une partie de sa liberté au profit d'une souveraineté qui assure sa protection et le protège de ses droits.* » (Piot, 2006, p. 9). Au cœur de ce paradoxe, le travail social se construit lentement au travers du droit à l'assistance, du droit à l'assurance, et de la nécessité de maintenir la cohésion sociale.

Dès lors, il s'intéressera à la fois au singulier et au collectif, mais sans finalement pouvoir s'intéresser aux subjectivités, dans un système de classes d'abord très hiérarchisé. En effet, le travail social se positionne d'abord au cœur de la charité et de la philanthropie, qui, comme nous le rappelle Saül Karsz (2011) :

> « *S'adresse à des créatures, soit à des personnes prises dans le manque, dans le dénuement non seulement économique, mais également et avant tout personnel, affectif, existentiel, social […] La charité ne connaît pas le désir, à moins de le rabattre sur les besoins, les motivations, les penchants, les envies, les passions, les instincts…* » (Karsz, 2011, p. 96).

Pour ensuite évoluer vers la prise en charge, soutenue par des politiques sociales, qui elle « *présume que ses destinataires ont des demandes, font des appels, sont tenus à des désirs que leurs conditions de vie objectives et subjectives empêchent de réaliser : c'est justement ce qu'il s'agit de prendre en charge.* » (Karsz, 2011, p. 96).

Ces deux cas de figure impliquent, nous semble-t-il, un devoir d'écouter, sans pour autant pouvoir prendre en compte et donc entendre les souffrances des bénéficiaires du travail social, réduits à des individus-objets.

II.1.1. Détour historique du traitement de la pauvreté

À l'époque du Moyen-Âge, et sans entrer dans de trop nombreux détails, les places de chacun sont tellement stratifiées, héritées, que la pauvreté en tant que question sociale n'existe pas, même si par ailleurs elle y est de fait très présente.

Il n'y a pas de remise en cause du système médiéval très hiérarchisé : soit on naît riche, soit pauvre. Ces naissances détermineront ensuite les places occupées dans l'espace social.

La pauvreté est ainsi considérée comme étant un état, et à cette époque, « *les plus démunis ne représentaient pas un facteur de déstabilisation interne à cette formation sociale, qui contrôle les risques de désaffiliation massive grâce à la rigidité de sa propre structure.* » (Castel, 1995, p. 40).

Tant qu'elle reste *invisible*, car dispersée dans un univers moyenâgeux vaste et peu peuplé, la pauvreté ne pose pas de problème. Bien au contraire, elle permet aux riches de s'assurer un accès au paradis en finançant les bonnes œuvres destinées aux pauvres. Par ailleurs, cette situation permet aux pauvres de ne pas être totalement exclus.

Ils sont en effet rattachés à l'espace social par l'intervention de l'Église. Néanmoins, il y a une sorte de double contrainte : celle de subir l'assignation d'une place délégitimée : « *dans la mesure où* [le pauvre] *doit conserver son statut identitaire pour en conserver les conditions matérielles* » (Fouliard, 2017, p. 66), au risque de faire disparaître sa part de sujet. (Simmel, 2005, p. 46). Pour le dire autrement, nous sommes dans un régime des ordres et des castes : « *non seulement les positions sociales sont inégales, mais les individus qui les occupent sont aussi fondamentalement inégaux.* » (Dubet, 2019, p. 14).

Il faudra attendre le contexte des temps modernes pour voir ce régime se déliter et apparaître celui des classes sociales.

II.1.1.1. ***La pauvreté dans le contexte de la modernité : l'émergence de l'assistance publique***

La période dite moderne (de la fin du Moyen-Âge à la Révolution française) commence à la Renaissance, d'abord avec l'avènement d'une science autonome qui s'affranchit aussi bien de la religion que de la politique, puis à travers le développement des techniques et de l'économie. Cette période est sous-tendue par trois grandes idées : *le progrès* (la société est en marche vers un progrès accru), *la raison* (le rationalisme cartésien), *le bonheur* (philosophie des lumières).

Les temps modernes apparaissent en effet au cœur de profondes mutations socio-économiques, liées principalement à l'industrialisation, dont les répercussions seront multiples. Le capitalisme industriel va en effet modifier à la fois le rapport au travail et les modes de vie qui s'y rattachent. Alors que les individus s'exilent massivement dans les villes, à la recherche à la fois d'un travail et de l'aide charitable, le vagabondage et la mendicité vont prendre de l'ampleur et vont être évalués sous l'angle de la distinction entre le « bon » pauvre, c'est-à-dire celui qui a été abîmé par la vie et qui mérite d'être aidé, et les autres, qualifiés, eux, de « paresseux ».

Cette lecture de la pauvreté la transforme en un danger pour la paix sociale : « *Avec l'émergence du prolétariat comme catégorie sociale nouvelle, mouvante, rebelle, surviennent des problèmes inédits (...) et une aggravation de problèmes existants.* » (Dubéchot, 2005, p. 25). Pour tenter de contenir les peurs qu'elle génère, apparaît le *social-assistanciel,* comme l'a nommé Robert Castel (1998), pour secourir ceux qui ne peuvent pas travailler, néanmoins sans régler le problème de la misère salariale. Cette posture morale, nous le rappelle Karsz (2011), est à l'origine du travail social : prendre en charge les pauvres exonérés de travailler tout en évitant les troubles publics.

Porter assistance aux plus démunis nécessite une spécialisation, un ajustement. Dès lors, « *dans ce contexte, la prise en charge des individus pauvres ou en marge fait l'objet d'interventions spéciales constitutives du social-assistanciel. Ainsi, les monastères, l'hôpital, l'orphelinat, la distribution organisée d'aumônes deviennent des institutions « sociales* » » (Dubéchot, 2005, p. 41). Pour « assister », des logiques institutionnelles et d'enfermement apparaissent, dont le travail social héritera en partie. Certes l'on s'intéresse à la pauvreté, mais sous l'angle de la répression et sécuritaire.

Durant le XVIème siècle, la prise en charge de la pauvreté n'est donc plus la simple affaire de la religion, mais tend à être davantage une préoccupation laïque avec l'intervention de l'État, qui reste cependant peu impliqué. Au XVIIème siècle, une politique de réclusion des pauvres se met en place et « *l'enfermement est considéré comme la réponse la plus adéquate au problème insoluble de la dangerosité potentielle du pauvre ainsi qu'en témoigne l'ordre, donné par Louis XIII en 1612, de construire « des hôpitaux enfermés » où le travail était obligatoire.* » (Déquiré ; Jovelin, 2009, p. 25) De manière classique, un tri est fait entre les individus exclus, mais qui peuvent travailler, et ceux qui ne le peuvent/veulent pas. Les premiers auront droit à l'assistance, les autres seront enfermés. On voit donc apparaître une première forme de prise en charge sociale, pour la *bonne* misère, et répressive pour la *mauvaise* misère.

II.1.1.2. ***Révolutions démocratique et industrielle***

Le siècle des Lumières et la philosophie qui s'en dégage amèneront la société à poser un regard différent sur les pauvres alors que Montesquieu dénonce l'incapacité de l'État à jouer son rôle en ne leur permettant pas d'avoir un travail et des moyens de subsistance. Pour le dire autrement, la modernité bouscule les règles du jeu au sein de l'espace social, tel un recommencement. Les effets sont déstructurants, et on attend de l'État qu'il se positionne.

En effet, Robert Castel (1998) montre dans son ouvrage : *Les métamorphoses de la question sociale,* que « *cet impératif du libre accès au travail, qui fait l'unanimité parmi les partisans et les artisans des Lumières, représente en fait un précipité instable et fragile* » (Castel, 1998, p. 160). Le travail et son libre accès deviennent, dans la conscience collective, indispensables au bonheur. Dès lors, les raisons socio-économiques de la misère apparaissent et avec elles le désir d'« *une société composée d'individus libres et égaux, une société fondée sur la volonté générale et le contrat plutôt que sur la tradition et le sacré.* » (Dubet, 2019, p. 17).

Dans ce contexte, la Révolution française se prépare. Elle marquera une rupture sociale, politique, organisationnelle et contribuera à modifier de manière significative les modes de pensées. Alors que l'ancien régime était caractérisé par un équilibre des structures et des groupes sociaux où chacun avait une place assignée, des luttes sociales apparaissent entre les partisans d'une vision libérale imposant la responsabilité individuelle et celle, plus solidaire, d'une perspective fondée sur l'importance de la cohésion sociale : « *la Révolution qui a voulu remplacer la charité par l'assistance a fait de chaque français un citoyen responsable de lui-même ; c'est pour cette raison qu'au XIXème siècle, fonctionnent des institutions qui ont pour but non seulement d'assister, mais d'éduquer, de « relever » le pauvre*. » (Kniebiehler, 1980, p. 16). Si l'on n'est en effet plus totalement défini par sa naissance et par son rang, le travail prend néanmoins une place centrale dans la définition de soi, où persistent les inégalités sociales, « *dans lequel les rapports sociaux sont exclusivement pensés en tant que contrats entre les individus.* » (Béland, 1998, p. 147).

De nombreux bouleversements vont apparaître provoquant une crise économique et ses conséquences : de nouveaux bassins industriels émergent alors que se développe le machinisme moderne. Malgré l'apparition de contrats salariés, la révolution industrielle entraîne en effet un changement profond des rapports entre les villes et les campagnes, un surgissement du prolétariat dans les villes et l'apparition de problèmes de santé publique et de régulation sociale (malnutrition, addictions, prostitution, etc.). Si la population rurale reste importante, les paysans quittent de manière progressive les exploitations et les villages pour rejoindre les villes. Les liens familiaux et sociaux traditionnels s'effritent alors que la misère s'aggrave. Une nouvelle catégorie sociale apparaît, corrélative des formes d'exclusion sociale qui se développent et alimentent le « prolétariat industriel ».

> « *Les bouleversements advenus à la fin du XVIIIème siècle ont libéré l'accès au travail, mais ils n'ont rien fait, ou si peu, pour la promotion de la condition salariale. L'ouvrier devra désormais, selon la forte expression de Turgot, « vendre à d'autres sa peine » au très petit bonheur la chance.* » (Castel, 1998, p. 213).

Ces nouveaux pauvres le sont alors même qu'ils travaillent. Par ailleurs, l'exode rural les a isolés de leur *sociabilité primaire*. Les situations sociales deviennent de plus en plus difficiles, les conditions de logement sont dramatiques. À cette époque, ce sont moins les individus qui sont mis en cause que la société qui échoue à les inclure dignement : « *si ce n'est pas l'individu qui est défaillant, mais la société qui produit des injustices, alors l'action politique s'impose.* » (Bresson, 2015, p. 74).

II.1.1.3. ***L'apparition du régime des classes et de la question sociale : l'émergence de l'assurance***

Dès le milieu du XIXème siècle, alors que l'essor technologique y est très présent, la France va connaître un contexte d'expansion en lien avec le développement de l'économie industrielle dans les villes comme dans les campagnes, où les positions sociales vont commencer à être définies sous l'angle du travail : apparaît le prolétariat alors que la bourgeoisie s'impose en Europe. La population ouvrière va faire face à des transformations majeures qui vont modifier et complexifier sa définition. L'ouvrier sera considéré comme celui qui occupe un travail spécialisé, subissant le contrôle étroit d'une hiérarchie. Ce contexte ouvre à une identité ouvrière et aux mouvements de protestation afférents. « *C'est autour de la formation de la classe ouvrière misérable et de l'émergence d'une classe d'industriels capitalistes que se construit le régime des classes sociales.* » (Dubet, 2019, p. 17). Le développement de cette misère ouvrière devient un problème politique qui donnera lieu à l'émergence de ce qu'il est convenu d'appeler la « question sociale » et d'un modèle de justice sociale. Dans ce contexte, Karl Marx se positionnera contre le système capitaliste accusant son économie libérale productrice d'un état de servitude et de misère. En effet, Maryse Bresson (2015) souligne dans son ouvrage *Sociologie de la précarité* : « *le paupérisme des ouvriers est la conséquence de la lutte des classes et de la baisse tendancielle du taux de profit.* » (Bresson, 2015, p. 75). L'apparition des classes sociales permettra d'une part, de rendre visible l'existence des inégalités selon la position sociale occupée et d'autre part d'instaurer une lutte contre ces inégalités.

Dès lors, et comme l'évoque François Dubet (2019) la société doit se préoccuper de la distribution des richesses jusqu'alors spoliée par l'exploitation capitaliste en créant des droits sociaux pour les travailleurs et leur famille. Ravon (2020) nous rappelle qu'« *avec le modèle solidariste qui naît à la fin du XIXème siècle, le droit à l'assistance est pensé sur le mode de la compensation et de la réparation.* » (Ravon, 2020, p. 79).

L'État prône, à partir de 1880, le solidarisme, sous l'angle d'une redistribution de droits, avec une reconnaissance des risques sociaux et la mise en place de mutuelles et d'assurances pour éviter un individualisme de masse et ainsi maintenir une certaine unité malgré les inégalités. On se décentre alors de la pauvreté d'avant la révolution industrielle pour davantage s'intéresser à la misère croissante dans laquelle vivent de nombreux ouvriers. Les conditions de vie de ces derniers font apparaître une augmentation de la morbidité et de la mortalité, alors que les épidémies se répandent (tuberculose, syphilis, etc.) et qu'une malnutrition endémique ne cesse de se développer dans les couches sociales les plus précarisées.

Cette situation provoque une stigmatisation grandissante qui conduit à catégoriser les ouvriers et leur famille de manière discriminée : l'ouvrier, par nature, est considéré comme mauvais, sale, alcoolique et finalement dangereux. C'est ainsi qu'apparaissent à la fois la question sociale ouvrière et les préoccupations politiques qui l'accompagnent, alors qu'elle réside « *dans l'affrontement entre classes dominantes et classes dominées au sein de l'appareil de production* » (Donzelot, 1997, p. 87) : pour la bourgeoisie de l'époque, il importe de lutter contre l'immoralité des ouvriers et éviter une révolution.

> « *Dans un contexte de montée de la « question sociale » avec l'urbanisation et l'industrialisation, le XIXème siècle a alors été celui d'une multiplication sans précédent d'œuvres et de congrégations […] Parallèlement, le développement à partir des lumières d'un nouveau courant « philanthropique », agissant non plus par amour du prochain, mais par un sentiment d'humanité envers son semblable, opère une forme de laïcisation privée de la charité chrétienne.* » (Brodiez-Dolino, 2018, p. 29).

C'est à cette époque que la sociologie émerge à partir d'une interrogation sur les mutations socio-économiques qui bouleversent l'ordre ancien : quelles sont les nouvelles formes sociales ? De quelles manières évoluent-elles ? Que reste-t-il des liens sociaux qui unissaient les individus dans ce Nouveau Monde où les formes de sociabilité traditionnelles (église, corporations, communautés villageoises...) paraissent s'effondrer ?

II.1.2. La prise en charge de la question sociale, « devoir entendre » : du principe de charité à celui de solidarité

La question ouvrière et celle de la cohésion sociale deviennent donc, à partir du milieu du XIXème siècle, un enjeu important, et inquiétant alors que, depuis la Révolution française, les individus sont considérés comme étant tous égaux.

Néanmoins, et comme ont pu le mettre en évidence certains travaux, dont ceux de Louis Chevalier (1958), cette nouvelle catégorie de la population d'ouvriers fait peur alors que la classe bourgeoise parisienne la stigmatise, alimentant la crainte d'une révolution. Apparaît alors la question sociale et la pauvreté devient une évidence. Comme l'a précisé Robert Castel (1995), elle : « *est une aporie fondamentale sur laquelle une société expérimente l'énigme de sa cohésion et tente de conjurer le risque de sa fracture. Elle est un défi qui interroge, remet en question [sa capacité] à exister comme un ensemble lié par des relations d'interdépendance* » (Castel, 1995, p. 25). En effet, comme le remarque par ailleurs Patrick Dubéchot (2005, p. 51), on s'inquiète pour la société, sa cohésion et sa stabilité.

Les liens entre les transformations salariales d'une société en expansion qui se modernise et l'apparition de l'exclusion et de la question sociale sont caractérisés « *par une inquiétude sur la capacité de maintenir la cohésion d'une société* » (Castel, 1998, p. 29) sous l'angle de l'intégration des individus au sein de cette dernière. Durkheim a mis en lumière, dans la division du travail, l'enjeu du lien social. À la question *comment fait-on société ?* Il suggère l'hypothèse de la solidarité dont les modalités diffèrent de la charité :

> « *A l'encontre d'une vision de la modernité libérant l'individu des contraintes du groupe, il montre que l'accroissement de la division du travail induit le passage de la prédominance de la solidarité mécanique, fondée sur la ressemblance des individus, à celle de la solidarité organique, fondée sur leur participation différenciée à la vie collective.* » (Hulak, 2018, p. 389).

L'auteur montre la corrélation entre cohésion de la société et intégration des individus, tout en distinguant deux types de sociétés : L'une primitive à *solidarité dite mécanique*, c'est-à-dire la solidarité par similitudes : la cohésion sociale est possible par la communauté autour des croyances et des sentiments, sans différenciation faite entre les individus soumis à des règles et des interdits sociaux. La personnalité individuelle est absorbée par la personnalité collective. L'individu ne s'appartient pas, il appartient à la société. L'autre, moderne, à *solidarité dite organique* : la solidarité repose sur la complémentarité.

En effet, c'est une société de la différenciation, mais où finalement chacun est dépendant de l'autre, instituant une forme de concertation. Seulement la conscience individuelle a pour conséquence l'affaiblissement de la conscience collective. Dès lors, même si la division du travail renforce les liens sociaux, elle risque, par ailleurs, d'abîmer la solidarité collective, laquelle nécessite d'être soutenue : il y a donc une réelle volonté de se défaire de la charité pour s'orienter vers la solidarité.

L'arrivée de nouvelles majorités républicaines permettra ainsi de développer de nouveaux espaces pour protéger les populations les plus vulnérables, tout en gardant l'Église à distance. C'est ainsi que dans un premier temps le travail social prend forme, au sein d'une « *laïcisation du social* » (Renard, 2001) qui s'organise petit à petit.

II.1.2.1. ***Quelle prise en charge de la misère ouvrière ?***

L'élément majeur qui accompagne la « prise en charge » des plus démunis consiste donc à assurer la paix sociale, avec comme préoccupation celle de neutraliser la criminalité, afin d'éviter une éventuelle fracture au sein d'une société en pleine expansion et de maintenir une forme de cohésion sociale, alors que nous sommes tous dépendants les uns des autres : *« Pour lutter contre ces « fléaux sociaux », les élites bourgeoises, politiques et économiques, vont développer une politique urbaine.* » (Pascal, 2014, p. 18).

Ce sont les assistantes de service social qui seront les pionnières pour accompagner la classe ouvrière. Sur ces bases, le travail social prend place au cœur d'une inquiétude centrale, et comme nous le rappelle Jeannine Verdès-Leroux (1978), il est issu de l'assistance sociale qui s'invente au début du XXème siècle afin d'arracher la classe ouvrière au socialisme et éviter ainsi la révolution.

> « *Il est nécessaire d'examiner les conditions de l'apparition et de la mise en place de l'assistance sociale (…). Contre-mouvement se proposant d'arracher la classe ouvrière au socialisme en lui démontrant l'inutilité de la révolution pour améliorer sa condition, l'assistance sociale est conçue, financée et mise en œuvre par des éléments de la fraction de la classe dominante qui avait perdu le pouvoir avec l'échec du 16 mai (1877), fraction constituée de grands bourgeois et d'aristocrates, attachés aux traditions autoritaires et à la religion, opposés à la République ou ralliés résignés.* » (Verdès-Leroux, 1978, p. 13).

« *Les premiers travailleurs sociaux sont des femmes* » (Le Blanc, 2022, p. 37) souligne Guillaume Le Blanc, assignées au souci des autres. C'est en effet avant tout une affaire de femmes issues de la bourgeoisie et de l'aristocratie qui tentent de fuir leur quotidien domestique, où elles sont dominées, et qui utilisent leur place et leur statut pour obtenir des dons à destination du monde ouvrier. Le discours de ces dernières auprès des « pauvres ouvriers », vise à leur apprendre à *mieux vivre,* dans la perspective, non pas de favoriser leur émancipation, mais au contraire de maintenir l'ordre social : « *ces femmes professaient, à travers leurs actions, une morale chrétienne de manière que les personnes touchées par le paupérisme adoptent des comportements en rapport avec l'idéologie hygiéniste de l'époque.* » (Pittet, 2021, p. 133).
Majoritairement catholiques, mais indépendantes de l'Église, certaines d'entre elles vont vouloir à la fois se démarquer de la charité et de l'assistance publique dont les résultats d'action sont critiqués, en laissant de côté les *anciens pauvres* (les invalides, les miséreux), improductifs pour lesquels on ne peut plus rien faire, en se centrant sur les *nouveaux pauvres*, c'est-à-dire les ouvriers, qu'elles pourront *relever*. L'idée étant de passer du droit de charité au droit à l'assistance, tel que le souhaite Léon Bourgeois. Cependant, *éduquer le peuple ouvrier*, sous l'angle de l'assistance, nécessite de bénéficier d'une formation.

Dans cette perspective, certes d'aider, de soutenir et d'accompagner les ouvriers et leur famille en difficulté, pour lesquels on admet les déterminismes liés à leur condition et aux incorporations sociales, mais aussi celle de les rééduquer afin qu'ils répondent aux attentes de la classe dominante concernant les *bonnes manières d'être et de faire*, les résidences ou colonies sociales[6] vont apparaître. Elles « *s'inscrivent nettement dans un courant catholique social, gagné sans doute à la nécessité d'améliorer « le sort matériel et moral des classes laborieuses », mais également hantées par le désir de rationaliser la charité, de la professionnaliser dans un souci éducatif et civilisateur »* (Blum, 2002, p. 84).
En France, Mercédès le Fer de la Motte est mandatée par son couvent et son ordre pour ouvrir une résidence sociale en 1903 au cœur de la pauvreté. Les *travailleuses sociales* vont alors « se mêler » aux pauvres dans les quartiers populaires afin de proposer aux femmes et aux enfants certains services : garderie d'enfants, ateliers pour réunir les femmes... dans le but de développer l'instruction dans un souci d'éducation familiale.

[6] Des settlements apparaissent et se développent en Angleterre dans les années 1870 et une vingtaine d'années plus tard aux États-Unis. L'idée étant de partager la condition ouvrière pour développer leur instruction, tenter d'améliorer les conditions de vie tout en veillant à impulser des mouvements collectifs.

L'idée est d'intervenir en « *milieu naturel* », de partager le quotidien de ces familles, de créer une sorte de proximité tout en s'appuyant sur des principes collectifs. Néanmoins, comme le souligne Jeannine Verdès-Leroux (1978), « *il faut certes s'aventurer dans les quartiers misérables, mais, ensuite, la maison meublée, décorée par les soins de la « résidente », la rattachant à ses valeurs, à son monde, la rassure* » (Verdès-Leroux, 1978, p. 20). Nous retrouvons alors le premier grand axe généalogique du travail social : la suppléance familiale, annonçant ainsi l'apparition des résidences sociales et des centres sociaux.

Seulement, cette expérience prendra fin avec un scandale : Marie-Jeanne Bassot, alors militante et proche de Mercédès le Fer de la Motte, fille de Général, issue de la grande bourgeoisie, décide de s'installer dans une résidence sociale. En 1909, sa famille décide qu'elle doit se marier, mais surtout s'éloigner de l'influence négative du prolétariat. Elle sera internée en psychiatrie, s'en évadera, puis fera un procès à sa famille. Néanmoins, d'autres actions vont émerger, comme le fameux « Sillon », mouvement politique et idéologique créé par Marc Sangnier pour une « démocratie sociale ». Condamnée par le Pape Pie X en août 1910, au motif que les valeurs de cette action ne correspondaient plus aux principes de la charité chrétienne, l'immoralité supposée de ce type d'action dérange parce qu'elle tend à remettre en question la logique des dominations socio-économiques et les écarts de classe. En effet, le programme exposé « *constitue une réponse à l'attente d'une nouvelle génération de catholiques plus soucieux de s'insérer dans la société de leur temps par l'éducation et la formation morale que par les « œuvres » traditionnelles.* » (Dubéchot, 2005, p. 57).

II.1.2.2. ***La naissance du travail social et de sa professionnalisation***

Nous sommes au début de la création des centres sociaux, lesquels ont pour objectifs de résoudre la question sociale qui ne concerne plus seulement la misère des ouvriers, mais bien leur exclusion. « *À l'aube du XXème siècle, la solidarité devait devenir une prise en charge volontaire de la société par elle-même, et l'État social s'en faire le garant* » (Castel, 1995, p. 22) en soutenant des obligations politiques. On retrouve les principes de l'article 21 de la constitution de 1793 : *« Les secours publics sont une dette sacrée. La société doit la subsistance aux citoyens malheureux, soit en leur procurant du travail, soit en assurant les moyens d'exister à ceux qui sont hors d'état de travailler.* »

Isabelle Astier (2007) évoque cependant : « *point d'individu dans l'affaire de la dette, il est écarté au profit d'un gain commun et partagé.* » (Astier, 2007, p. 2).

Le travail social connaît donc une construction lente et complexe et prend forme lorsque la société tente de *« relever l'ouvrier* » (De Ridder, 1997) qui se transforme en « *thématique des sujets perdus qu'il faut sauver* » (Autès, Rullac, 2020, p. 59) pour maintenir la cohésion sociale et éradiquer la pauvreté. La première réponse apportée au traitement de la pauvreté a d'abord été, sous l'angle de la charité et de la philanthropie, celle de l'émergence des résidences sociales et des *travailleuses sociales* pour répondre au *devoir entendre*. Par ailleurs, le début du XXème siècle a été marqué par deux fléaux sanitaires et sociaux importants, où l'on a vu le développement des politiques sociales.

L'apparition de la tuberculose et de la syphilis ont rendu visibles les conditions de vie extrêmement précaires de la classe ouvrière. Le traitement social de ces maladies a été confié aux infirmières visiteuses. D'abord présentes dans les hôpitaux, elles seront ensuite formées pour pouvoir assurer des visites à domicile pour tenter d'améliorer les conditions d'hygiène et éloigner les personnes malades. « *Initialement, il s'agit donc d'assister les plus pauvres vivant « au jour la journée », dont les corps sont le seul outil de travail ; et aussi leurs familles, dans une mission première de surveillance et de protection maternelle et infantile.* » (Dambuyant, 2019, p. 8).

Durant la guerre 14-18, sont ensuite apparues les surintendantes d'usines, nouvelle profession féminine, sollicitée par les patrons afin de veiller au bon fonctionnement de leur usine alors que les femmes remplacent les hommes partis à la Grande Guerre. L'idée étant de soutenir ces femmes ouvrières en améliorant leurs conditions de travail.

Le travail social s'institutionnalise donc au travers du droit et de la protection sociale. À cette période, c'est-à-dire dans les années 1920-1930, émerge la conception de l'action sociale, porteuse de normes et de valeurs, soutenue par les pouvoirs publics. Par ailleurs, le service social apparaît. Sa mission principale sera celle de préserver la famille, dont l'idéologie familiale de l'époque est de resituer la mère de famille au sein du foyer : le diplôme d'assistante de service social est créé en 1938. Nous voyons bien à quel point les réponses à la question sociale sont celles d'une éducation, rééducation, d'une intégration, réintégration : la forme d'intervention choisie est celle du « devoir assistance » dont la méthode est celle de constats à la fois matériels et moraux. Comme le souligne Guillaume Le Blanc (2022, p. 38), le travail social « *repère et soigne* » les personnes considérées comme inadaptée à la société, mais perfectibles. À cette époque, les bénéficiaires du travail social sont considérés tels des « *individus dont il faut objectiver les retards ou les déficits pour mieux les intégrer.* » (Ravon, 2020, p. 76).

« *Par "travail social", nous entendons d'abord toute action organisée qui vise à réduire une inadaptation quelconque ou qui est (explicitement ou implicitement) préventive de l'inadaptation d'un individu ou d'un groupe.* » (Table ronde, 1972, p. 547).

Le travail social va ainsi se développer, se spécialiser, dans d'autres secteurs d'intervention pour lesquels vont être créés de nouveaux diplômes et de nouvelles techniques « *d'identification et de compensation des déficits d'intégration sociale* » (Ravon, 2020, p. 75), et donc se distinguer d'une simple idéologie de la charité et de la philanthropie, même s'il faudra attendre les années 60-70 pour qu'il s'impose réellement. Dans cette lente construction, l'enjeu est avant tout celui de combler les manques, les inégalités, les retards en portant assistance. Par ailleurs, chacun occupe, même si de manière assignée, une place au sein de l'espace social. Dans cette perspective, la période des Trente Glorieuses va consolider l'esprit de solidarité en cherchant d'abord à lutter contre les inégalités en protégeant les individus en les considérant tels « *des sujets qu'il s'agit d'écouter dans une visée émancipatrice* » (Ravon, 2020, p. 76), au risque cependant d'écarteler le travail social en multiples métiers et dispositifs.

II.1.2.3. ***Le travail social, au cœur des Trente Glorieuses : un travail sur autrui***

Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale et jusque dans les années 70, nous connaissons une période de forte croissance économique où la pauvreté sera davantage considérée comme résiduelle que comme une catégorie sociale spécifique. En effet, comme le souligne Maryse Bresson (2015), la question de la pauvreté « *semble perdre de l'intérêt, au fur et à mesure que la société s'enrichit et se modernise.* » (Bresson, 2015, p. 5-6).
Néanmoins, « *les formes extrêmes de pauvreté se sont maintenues.* » (Paugam, 2002, p. 29). C'est ainsi que l'État Providence, système de protection sociale, prend forme au sein d'un compromis qui, comme l'explique Castel, ne peut être autre que celui de la prise en compte des intérêts du marché et des revendications salariales. Le principe en est l'assurance. En effet, comme nous le rappelle Serge Paugam (2002), « *cette transformation du paysage économique s'est accompagnée d'une autre évolution non moins importante qui a foncièrement contribué à l'amélioration des conditions de vie des Français : le développement de la Sécurité sociale à partir de 1945.* » (Paugam, 2002, p. 30) De ce compromis, incarné par un « *État protecteur, prenant appui sur les formes d'organisation collective du travail pour assurer une sécurité sociale généralisée* » (Castel, 2009, p. 39), apparaît alors la nécessité de protéger les salariés qui se retrouvent sans support, sans protection, sans reconnaissance, et de couvrir certains risques au travers du travail.

En d'autres termes, « *s'occuper du bien-être social des citoyens et non plus limiter son action aux fonctions régaliennes de la justice, de la police de la monnaie et de la diplomatie* » (Prieur ; Jovelin, 2005, p. 63).

Deux distributions prennent alors forme : une verticale avec une redistribution des richesses et une autre horizontale qui prend en charge les risques sociaux à travers la sécurité sociale (emploi, maladie, famille, retraite). On y retrouve donc deux logiques : celle de l'assurance et celle de l'assistance, et deux objectifs : celui de la justice sociale et du soutien de l'activité économique. Les préoccupations semblent faire place à la promotion de la personne en tant que sujet individuel (Piot, 2006, p. 12). Dès lors, la corrélation entre la place centrale de l'État Providence, lorsque les dynamiques économiques sont fortes et la condition salariale solide, semble logique. Mais si cette logique est ébranlée, alors il perd son rôle intégrateur.

> « *Pendant les « trente glorieuses », l'extension de la Sécurité sociale dépendait de la croissance économique qui créait des emplois et faisait rentrer des cotisations, mais en même temps elle la favorisait puisqu'elle permettait aux ménages de consommer davantage. Ce système paraissait efficace tant que le chômage n'était que résiduel.* » (Paugam, 2002, p. 32-33).

L'État Providence, par le mécanisme des assurances sociales, permet une prise en compte des conditions d'existence et légitime ainsi l'intervention sociale afin de permettre un mieux-être social, malgré un contexte socio-économique favorable, et de lutter contre les inégalités de classe. En effet, la préoccupation majeure de l'État Providence est celle de l'intégration.

Son intérêt est donc celui de réduire les inégalités sociales. Robert Castel montre les liens qui existent entre le devenir de l'État Providence et celui du travail social. En effet, « *le mandat du travail social est alors d'assumer une part du rôle émancipateur et protecteur de l'État en direction de catégories de la population qui, pour des raisons diverses, souffre d'un déficit d'intégration* » (Castel, 2005, p. 27).

Le travail social entre donc dans une logique de la dette collective : « *la société doit la subsistance aux citoyens malheureux, soit en leur procurant du travail, soit en assurant les moyens d'exister à ceux qui sont hors d'état de travailler* »[7].

[7] Cf. Article 21 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1793

Pendant la période d'après-guerre, une forte croissance économique se conjugue à des progrès sociaux importants. Au cours des Trente Glorieuses, nous observons un État puissant à travers un développement économique et social important. On y retrouve donc une forte politique sociale de lutte contre les inégalités sociales et de partage des bénéfices.

> « *Cette période des Trente Glorieuses est marquée par une vision optimiste de l'évolution de la société : la croissance économique doit produire inéluctablement du progrès social, qui permettra d'inclure tous ceux qui, en raison de leurs difficultés d'adaptation, ont été exclus des bénéfices de la croissance. Le travail social, à partir d'une action individuelle et collective, est chargé d'apporter l'aide nécessaire pour que cet ajustement des individus à la société soit possible.* » (Maestracci, 2006, p. 605).

Dans ce contexte de plein emploi, où les travailleurs, les salariés et leur famille sont protégés, le travail social se retrouve à devoir prendre en charge des populations exclues, en marge d'une société en pleine expansion et qui font face à de nouvelles difficultés, en particulier celle du logement, où l'on voit apparaître les premières cités provisoires. Dès lors, le travail social se développe et se professionnalise pour tenter de répondre aux attentes de l'État en proposant non plus une aide charitable, mais bien une *aide sociale* censée permettre alors à chacun de trouver une place dans la société, en proposant des accueils et des dispositifs. « *Se succède une longue série de mesures, à travers laquelle le secteur public affirme son rôle de contrôleur, de coordinateur, de régulateur, et de promoteur sur l'ensemble des institutions sanitaires et sociales.* » (Castel, 2005, p. 32) C'est en effet à partir des années 60 que l'on voit apparaître l'institutionnalisation des métiers du social : « *Dans cette phase, le travail social s'est développé et fortement professionnalisé par la création de formations spécifiques mises en place à son initiative, puis par une demande de reconnaissance de ces dispositifs auprès de l'autorité publique.* » (Bouquet, 2007, p. 36).

Dans cette quête de légitimité, le travail social s'organise sur des idéologies et des méthodologies d'intervention, pour pouvoir répondre aux besoins de ses bénéficiaires (Pittet, 2021, p. 137) tels des êtres rationnels. En effet, comme le souligne Thierry Piot (2006), « *la post-modernité veut souligner une première rupture d'avec les idéaux de la modernité originelle, notamment l'idée que la rationalisation du monde représenterait une émancipation pour l'humanité.* » (Piot, 2006, p. 9).

C’est pourquoi Jeannine Verdes-Leroux (1978) porte un regard très critique à l’égard du *case-work* qui responsabilise et stigmatise les personnes en difficulté : « *perçu non plus comme un « pauvre » ou une personne ayant avant tout des difficultés socio-économiques, mais comme une personne en qui quelque chose ne va pas, le « client » doit être traité. Aider un individu, c’est le rendre capable, par un certain traitement, de s’ajuster au monde.* » (Verdès-Leroux, 1978, p. 85).

Jusqu’alors, nous avons tenté de montrer que finalement, le travail social s’est davantage intéressé aux conditions de vie qu’à leurs impacts sur les subjectivités d’abord à partir de l’individu-objet. Il s’est donc orienté vers l’idée de *ré-adapter autrui* en proposant des interventions individualisées plutôt que de soutenir les processus de subjectivation. Comme le souligne François Dubet, le travail social est ensuite devenu *un travail sur autrui,* grâce aux dispositifs qu'il propose, pour tenter de réduire les écarts, auprès de sujets individuels. Dès lors, même s’il est essentiel de soutenir et de « prendre soin » des personnes dites vulnérables, il ne s’agit toujours pas de favoriser leur émancipation. Comme a pu le montrer Michel Foucault, les individus sont dirigés dans leur conduite. En effet, nous entendons par dispositif, celui dont parle l’auteur, c'est-à-dire cette organisation stratégique de l'action où l'on retrouve des enjeux de pouvoir, qui nous rappellent ceux évoqués par Jeannine Verdès-Leroux. C’est d’ailleurs pourquoi l’on a vu apparaître de nouvelles professions du social et une multiplication des publics spécifiques : éducateur de jeunes enfants, conseiller en économie sociale et familiale, éducateur spécialisé, animateur. En effet, « *le travail social va ainsi se développer à travers un ciblage de plus en plus précis des populations qu’il prend en charge, auquel correspond une diversification croissante des spécialisations professionnelles.* » (Castel, 2009, p. 229). Comme nous le rappelle Guillaume Le Blanc (2022), dans ce contexte, « *le soupçon est porté sur le fait que le travail social est une orthopédie du corps social, une remise dans la norme, une façon d’écarter une créativité interne qui serait celle de ses individus.* » (Le Blanc, 2022, p. 40).

À partir des années 70, avec la crise économique et sociale, l'évolution de la société vers une philosophie politique néolibérale, l’effritement de la condition salariale, la montée du chômage, la lutte des places, l'apparition de nouveaux publics en difficulté, le travail social doit faire face à de nouveaux enjeux, dont celui de l'exclusion. La pauvreté devient structurelle, en tant que « *la pauvreté n’est pas un attribut de la personne, mais une caractéristique de l’environnement.* » (Milano, 1992, p. 39). Dès lors, les facteurs de pauvreté deviennent multiples et dépendent en partie des positions sociales occupées par les individus, qui vont devenir des sujets-acteurs.

Ainsi, le travail social, dont la pratique est de permettre à chacun de s'adapter au monde social, fait face aux nombreuses critiques soulevées autour de la normalisation, des injonctions, du contrôle, de la psychologisation, et donc des reproductions des inégalités sociales et culturelles dont il deviendrait le responsable : le travail social semble en effet en difficulté pour « *déborder les frontières du normal et de l'anormal en essayant d'endiguer la violence de l'ordre social, quitte à le reproduire.* » (Le Blanc, 2022, p. 42).

II.2. Le travail social contemporain : le souhait d'entendre ?

Une crise s'est donc installée : les chocs pétroliers de 1973 et de 1978 stoppent l'élan de croissance et très vite nous nous rendons compte qu'elle ne sera pas seulement passagère. Bien au contraire, elle est le point de départ d'une transformation profonde du modèle socio-politico-économique : la fin du capitalisme industriel et le début de l'ère néolibérale.
Si jusqu'alors les individus bénéficiaient d'une certaine stabilité, de droits sociaux, de supports collectifs (les institutions), et donc d'une protection et d'une sécurité relatives, aujourd'hui, l'époque que nous traversons est soumise aux orientations néolibérales justifiées par une crise économique et par un pouvoir politique démuni face à la montée du chômage et à l'évolution du contexte de la mondialisation des échanges. Apparaît alors un nouvel art de gouverner néolibéral, celui de la compétitivité (Laval, 2018 p. 118-119).

II.2.1. La société hypermoderne et ses injonctions

Même s'il existe différentes manières d'interpréter le monde dans lequel nous vivons, nombreux sont ceux qui s'accordent à dire que l'évolution de la civilisation, depuis l'époque de la Renaissance, a provoqué un malaise dans nos sociétés contemporaines, une crise du lien social. Nous sommes en effet passé d'une société dite moderne, préoccupée par la question du sens, dans laquelle l'avènement de la technique et de l'économie laissait entrevoir un avenir prometteur, à une société hypermoderne qui trouble les repères identitaires. Pour Max Pagès, l'utilisation de la notion d'hypermodernité soulève l'idée qu'un « *changement qualitatif majeur se produisait dans le monde capitaliste développé, qui affectait tout à la fois l'économique, les rapports sociaux et la psychologie des acteurs.* » (Pagès, 2006, p. 230). Le bonheur promis par le progrès et la raison s'est, semble-t-il, transformé en incertitude et en peur de l'avenir : « *Auparavant, la plupart des salariés se croyaient assurés d'eux-mêmes et de leur avenir. Ils croyaient au progrès social. Aujourd'hui nous devons faire face au chômage de masse, à la remontée de l'incertitude du lendemain, l'avenir est redevenu aléatoire.* » (Castel, 1997, p. 97).

Cette rupture s'est principalement installée à partir des années 70, avec l'effritement de la condition salariale (Castel, 1997) et des grandes structures institutionnelles (religieuses, de la famille, du travail, des systèmes sociaux) fragilisant dès lors leur rôle d'intégration, de contenance et de construction identitaire collective, et accentuant les inégalités structurelles, et modifiant « *le rapport que les individus entretiennent avec leur existence* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 62) au profit d'une individualisation croissante.

II.2.1.1. ***Le déclin institutionnel, la montée des singularités***

Les transformations sociétales de ces dernières décennies ont eu pour effet de fragiliser les places de chacun au sein de l'espace social, entraînant ainsi une montée des singularités. Nous sommes en effet passés d'une responsabilité collective à une responsabilité individuelle, et comme a pu le souligner Vincent de Gaulejac dans son ouvrage *La lutte des places* (1994, 2014), d'une notion de classe à celle de place. Pour le dire autrement, la conscience collective disparaît au profit de la réussite individuelle, alors que, comme a pu l'identifier Rosanvallon dans *La société des égaux* (2011), nous sommes passés d'une société industrielle où chacun se trouvait assigné à une place au sein d'une stratification sociale relativement stable, qui définissait les contours d'une identité, à une société différenciée, ouvrant au développement d'un « *individualisme de singularité* » (Rosanvallon, 2011). Ainsi, la question identitaire se trouve être déstabilisée.

> « *En résumé, en quelques décennies, l'individu est passé d'un type de société où les trajectoires sociales étaient relativement stables et institutionnalisées, vers une « société des individus »*[8] *marquée par le développement de l'individualisation des parcours, de sorte qu'il se construit sans doute moins aujourd'hui à partir des statuts institutionnellement assignés qu'à partir de l'injonction sociale à devenir « lui-même ».* » (Niewiadomski, 2013, p. 24).

Dans l'ère néolibérale, l'avènement de l'individualisme s'installe donc à travers des logiques concurrentielles. L'individu contemporain est en effet contraint de s'adapter sans cesse aux changements, aux injonctions et de faire face à de nombreux paradoxes. Il se doit d'être autoentrepreneur de sa vie en cherchant, en lui-même, les ressources nécessaires à une « réalisation personnelle », socialement prescrite et fondée sur un idéal d'adaptation, de flexibilité et de dépassement de soi. Dès lors, sa responsabilité est celle de trouver les réponses qui lui permettront de construire son identité et de donner un sens à son existence.

[8] Elias, N. (1991). *La société des individus*, Paris, Fayard

Certains y parviendront, d'autres non. Dans *L'individu hypermoderne* (Aubert, 2006), Robert Castel (2006) met en effet en lumière l'existence de deux types d'individus : ceux qui se situent dans une logique de l'excès de consommation, de plaisir, de stress, de performance, et d'excellence, c'est-à-dire ceux qui peuvent répondre à l'injonction sociétale de la figure idéale-typique de « l'individu hypermoderne » ; et ceux qui sont contraints à se résoudre à celle de « l'individu par défaut » et qui se trouvent exclus en raison d'un manque de supports économiques et sociaux et d'une carence de capitaux culturels, comme le montre très justement Pierre Bourdieu. On attribuera pourtant la valeur de réussite ou de l'échec au mérite supposé des individus, invisibilisant ainsi les dimensions socio-culturelles et psychiques qui se trouvent impliquées dans leur trajectoire.

Face à la liberté, à l'insécurité, aux exigences de performances et de réalisation de soi, la question de la réflexivité devient donc l'enjeu de cette société individualiste. Les acteurs sociaux doivent en effet donner un sens à leur parcours en s'appuyant, comme le développe Danilo Martuccelli (2010), sur la notion d'épreuve pour mieux saisir les contours de leur identité de moins en moins déterminée, alors que : « *dans un monde social où la performance individuelle, la responsabilité personnelle prennent le pas sur les appartenances et les attachements, les identités deviennent incertaines.* » (Autès, 2013, p. 13).

La question identitaire s'est donc radicalement transformée au cours de ces dernières décennies, dans un contexte où les dimensions sociales, en tant que contraintes, sont désormais invisibilisées et transformées en responsabilité individuelle. Dès lors, « *une partie non négligeable de la population se trouve désormais confrontée à une vulnérabilité structurale liée à un déficit d'intégration qui impose un accompagnement social destiné à atténuer leurs difficultés d'autosuffisance. »* (Niewiadomski, 2006, p. 228).

Même s'il est agréable de penser que l'on dépend moins des places socialement assignées que de la liberté d'en changer, il importe cependant de ne pas occulter les empêchements, les contradictions, les déterminismes, qui nous traversent tous. Dès lors, définir son identité n'est en aucun cas un allant de soi, laquelle, par ailleurs, apparaît difficilement définissable, tant elle peut parfois se révéler insaisissable.

L'expérience individuelle devient néanmoins l'outil incontournable pour pouvoir s'intégrer : *« les parcours biographiques deviennent autoréflexifs ; ce qui était le produit de déterminations sociales devient l'objet de choix et d'élaboration personnelle.* » (Beck, 2003, p. 290). En effet, chacun défend ses droits, sa place, ses avantages.

L'idée de société s'effrite, l'institution et son rôle se fragilisent. Seul face à lui-même, l'individu est aujourd'hui contraint, comme le souligne Christine Delory-Momberger (2009, p. 14), d'une part de se différencier et d'autre part de définir son identité en rendant compte de ce travail réflexif. En effet, ce processus d'individuation le soumet à l'exigence de *« la condition biographique.* » (Delory-Momberger, 2009).

Ainsi, le travail social devient un enjeu politique et s'adresse désormais, de manière plus singulière, à l'ensemble de la population et non plus seulement aux seuls exclus et marginaux. En effet, il mise sur une intégration en incitant à la participation (Soulet, 2008). L'État a transféré ses compétences et ses pouvoirs aux collectivités locales. Dans ce contexte de territorialisation, le travail social doit se positionner dans une logique d'interaction visant à faire intervenir différents acteurs institutionnels.

> « *Au lieu d'être le maître d'œuvre de l'intégration sociale de tous les citoyens procédant à travers des régulations générales et des droits homogènes à vocation universelle, il s'impliquerait de plus en plus dans des opérations ciblées, localisées, en appelant à la participation active des différents partenaires sociaux et des usagers eux-mêmes.* » (Castel, 2009, p. 239).

On voit alors apparaître, dans le paysage de l'action sociale, non pas une, mais des questions sociales, une multitude de dispositifs, de lois, de politiques sociales dans une volonté d'insérer. « *Il s'agirait de rompre avec une distribution automatique et impersonnelle des prestations sociales pour prendre en compte la singularité des usagers et travailler avec eux leur réhabilitation.* » (Castel, 2009, p. 241). Chaque problématique doit pouvoir se traduire par un accès au droit, chaque demande appelle une solution administrative, à chaque problème doit correspondre une solution standardisée… En ce sens, et comme le souligne très justement Robert Castel, le travail social représente davantage « *une bouffée d'oxygène qui améliore à la marge les conditions de vie des bénéficiaires* [mais] *sans pouvoir les transformer.* » (Castel, 2009, p. 236-237).

II.2.1.2. ***Catégorisation des publics et injonction biographique : psychologisation de la demande au sein du travail social***

Dès 1998, Michel Autès va s'intéresser à la relation de service qui prend forme au sein du travail social contemporain, dans un monde où les représentations changent. À l'ère de la montée du chômage, de la précarité, de l'exclusion, mais aussi celle de la réussite, de l'inclusion, de la rationalité, la fonction du travail social, face à la fragilisation des modes d'intégration, semble de plus de plus s'organiser autour des actes professionnels. Maryse Bresson souligne en effet que l'aide sociale s'intéresse aujourd'hui à des publics spécifiques, et s'organise donc en catégorisant les demandes (Bresson, 2008, p. 40). Dès lors, il s'agit avant tout, pour les personnes, de savoir s'orienter et surtout s'identifier à leurs difficultés, en devenant responsable de sa trajectoire. Si l'individu se retrouve au centre de l'accompagnement, c'est parce que les travailleurs sociaux ont le souci de l'autre. Néanmoins, apporter soutien à autrui, c'est à présent travailler avec les subjectivités pour permettre à l'individu, en le faisant participer, en l'invitant à se raconter, d'intervenir sur lui-même et sur ses manques, alors qu'il est considéré comme un être responsable et capable.

Comme le souligne Brigitte Bouquet (2007) :

> « *Si la personne est identifiée généralement par sa souffrance et ses besoins, cela ne signifie nullement que l'intervention sociale peut se laisser réduire à la logique de prestation de service et alimentaire, et se restreindre au traitement compassionnel de la société formulant séparément les notions d'« écoute » et de « souffrance » (paraissant ainsi plus comme un remède économique et rendant plus supportable une intolérable inégalité).* » (Bouquet, 2007, p. 40).

Il est vrai que les travailleurs sociaux sont de plus en plus intéressés par la *subjectivité* des personnes accompagnées, notion usuelle lorsque l'on se rapporte, comme le souligne Christophe Niewiadomski « *au « sujet individuel » et en particulier au registre de ses attitudes, de ses positions, de ses jugements – en bref de son positionnement – par rapport aux autres, à lui-même et à ses actions dans le monde historique et social dans lequel il s'insère.* » (2018, p. 133). Comme si elle était, d'une part, la seule raison du déficit d'intégration et d'autre part un levier pour mettre en œuvre la relation d'aide. Se sentir capable n'est pourtant pas toujours évident surtout lorsqu'il s'agit, comme l'évoque Nicolas Duvoux (2009), de répondre à des exigences normatives et de performance.

« *En ce sens, on peut dire que* [les individus] *sont confrontés à une injonction biographique : la société exige d'eux qu'ils construisent leur parcours social alors qu'elle ne les dote pas des moyens qui leur permettraient de le faire.* » (Duvoux, 2009, p. 114).

Dès lors, la relation d'aide prend aujourd'hui place dans le cadre de politiques d'accès : accès au droit, prise en charge institutionnelle, démarches administratives… dans lesquelles on retrouve une forte injonction biographique. Comme l'expliquent Astier et Duvoux (2006), les dispositifs sociaux sont en effet passés d'une logique statutaire à une logique contractuelle. Désormais, la « *société biographique* » (Astier ; Duvoux, 2006) s'intéressent davantage aux compétences personnelles et relationnelles des personnes, et aux efforts qu'elles fournissent, qu'à leur appartenance sociale. C'est dans ce contexte que l'on assiste, au sein du travail social, à l'émergence du pouvoir d'agir, en privilégiant d'une part « *la sur-responsabilisation des personnes accompagnées par rapport à leur situation en les sommant d'occuper une place de « sujet d'imputation* » (Michel, 2021, p. 4) et d'autre part la production de « *leur monde social à partir de leurs singularités biographiques.* » (Astier ; Duvoux, 2006, p. 19).
La relation d'aide s'organise donc, pour les professionnels, autour de l'écoute des demandes qu'ils associent par ailleurs généralement à un manque, pour inciter les personnes accompagnées à agir et ainsi répondre aux exigences du cadre d'intervention. Comme le remarque Isabelle Astier (2007), « *l'objectif est finalement plus d'accompagner les projets des individus que les individus eux-mêmes.* » (Astier, 2007, p. 129).

Néanmoins, les manques impliquent toujours des histoires de vie singulières que l'on doit pouvoir prendre en compte pour les entendre et ainsi éviter l'écueil de réduire les personnes à leurs incapacités en psychologisant les rapports sociaux. Si penser l'aide à autrui nécessite en effet de prendre en compte *l'homme capable*, parce qu'il a en effet des capacités, elles ne sont pour autant pas toujours garanties. En effet, il n'est pas « *susceptible d'opérer des choix éclairés en vue d'organiser son existence dans un environnement en profonde mutation* » (Niewiadomski, 2020, p. 102) contrairement à la figure idéale typique du sujet contemporain.

II.2.2. Le travail social face à l'individuation

Sans doute convient-il alors de s'interroger sur la condition humaine et accepter l'idée que nous sommes tous des êtres fragiles qui nous construisons dans un rapport à autrui marqué par des dimensions intersubjectives et sociales. Selon Bernard Ennuyer (2017), « *si cette vulnérabilité est le lot commun de tous les êtres humains, on va voir que dans cette commune vulnérabilité, certains sont plus vulnérables que d'autres* » (Ennuyer, 2017, p. 367).

II.2.2.1. ***Responsabilisation et activation***

Pour Marc-Henri Soulet (2009), « *l'individuation dans la modernité avancée marque une double obligation : être autonome et être conscient de soi.* » (Soulet, 2009, p. 89). Le travail social contemporain semble, dès lors, privilégier l'activation et la capacitation de ses bénéficiaires, « *promus usagers, partenaires et contractants, en un mot : responsables.* » (Astier, 2007, p. 11). L'accompagnement, modalité d'intervention au sein du travail social, s'est ainsi transformé en une action destinée à l'« *individu insuffisant* », pour reprendre la célèbre formule d'Alain Ehrenberg, destinée à ceux qui ne répondent pas à la norme d'autonomie et à l'injonction de devenir soi-même. Dès lors, le travailleur social, responsabilisé dans son action, semble avoir remplacé la relation d'aide en une « *aide à la relation* » (Laval ; Ravon, 2005), tel « *un rapport pédagogique reposant sur une psychologie du développement du sujet.* » (Laval ; Ravon, 2005, p. 235). L'idée est de mobiliser l'individu et ses ressources afin qu'il puisse se prendre en charge et où l'on a vu apparaître les notions telles que : projet, acteur, responsabilité, autonomie, participation, invisibilisant néanmoins les surdéterminations sociales et culturelles qui affectent les individus. En effet, Maryse Bresson (2012) souligne que le travail social tente de résoudre les problèmes sociaux en cherchant à transformer les individus.
Maela Paul (2012) rajoute que « *l'accompagnement aujourd'hui est donc un choix politique, une commande sociale, qui se traduit par une double injonction : à des professionnels à qui est confiée la fonction d'accompagnement, et à des publics cibles qui reçoivent l'injonction de devoir être accompagnés* » (Paul, 2012, p. 15) et à se raconter.

Dans cette double injonction censée favoriser l'autonomisation et la responsabilisation des bénéficiaires, de quelle manière le travail social peut-il encore se soucier de la responsabilité collective et permettre à chacun d'occuper une place au sein la société, au cœur de ses nouvelles règles du social (Astier, 2007) ? En ce sens, alors que le travail social semble être indéfinissable, « *que veut dire vouloir le bien d'autrui, ou, pire, savoir ce qui est bien pour autrui ?* » (Autès ; Rullac, 2020, p. 75) alors que l'action sociale devient une institution du soi (Ehrenberg, 1998).

Dès lors, le « *malaise* » se poursuit au sein du travail social. Comme l'évoque Christophe Niewiadomski (2020, p. 100), cette double injonction fait d'un côté peser chez les bénéficiaires la responsabilité de leur condition et de l'autre enjoint les travailleurs sociaux à être dans une forme d'accompagnement technicisée et normative. Néanmoins, l'individuation, en tant qu'émancipation, ne peut ni être une injonction ni devenir une norme, tant son processus est complexe et insaisissable alors qu'elle représente l'intime d'un sujet qui ne peut être réduit à un être de pleine conscience.

C'est pourquoi, et Isabelle Astier (2007) le précise, l'individuation dans la modernité avancée n'est finalement « *pas l'émancipation ou l'autonomie, mais plutôt une façon de rendre chacun responsable de sa vie et du moindre évènement qui l'émaille.* » (Astier, 2007, p. 133).

Il est en effet aujourd'hui attendu des bénéficiaires du travail social des efforts d'intégration en faisant preuve de leur capacité à « entrer dans la cité ». Dès lors, les aspects sociologiques deviennent pour l'accompagnement davantage des éléments de contextualisation, dans lequel il ne s'agit en aucun d'enfermer l'individu : « *tout se passe comme si, le seul espoir que* [la personne] *se sorte de l'impasse où elle se trouve réside dans la croyance en la maîtrise de sa vie.* » (Astier, 2007, p. 164). Ce qui accentue, à notre sens, la reproduction des inégalités sociales et culturelles, alors que comme le montre Canguilhem, la précarité oblige les individus à s'y confronter, en s'adaptant à ses normes (Le Blanc, 2015, p. 63).

II.2.2.2. ***Pour quelle écoute des souffrances ?***

Face à la multiplication des souffrances liées à l'insécurité sociale et identitaire de nos sociétés hypermodernes, la bienveillance accordée aux personnes accompagnées s'organise essentiellement autour de : il faut sauver le pauvre de lui-même, réduit comme nous l'avons déjà dit à une « anomalie ». L'organisation du monde social nous amène, encore et toujours, à considérer les pratiques culturelles, les manières d'être et de faire, tels des comportements inadaptés s'ils ne correspondent pas à nos normes et représentations.

Le vécu, les ressentis, les façons de faire et d'être de chacun sont en partie liée à la place occupée sur la scène sociale et dans les rapports sociaux. Nos capacités d'action dépendent également de la place que l'on occupe dans un système. Dès lors, ce regard posé sur le pauvre le réduit à la perception qu'il peut avoir de lui-même, l'enfermant alors dans sa condition et renforçant son invisibilité sociale. Thomas Périlleux et John Cultiaux évoquent, en conclusion de leur ouvrage *Destins politiques de la souffrance* (2009), l'inévitable de la souffrance alors que toutes les existences sont vulnérables parce qu'elles sont faites d'obstacles, de changements, d'incertitudes, d'impossibles… Néanmoins, certaines le sont davantage que d'autres.

La souffrance devient alors *inadmissible* si elle est injuste, « *en tant qu'elle a des origines sociales qu'il faut alors mettre en cause.* » (Périlleux ; Cultiaux, 2009, p. 192). Carol Gilligan (2019) nous rappelle, dans la théorie de la justice, l'impératif du prendre soin, c'est-à-dire celui de prendre en compte l'autre et sa souffrance, en lui portant secours et soutien à partir d'une voix de résistance et relationnelle. Ricoeur (2013) attribue le terme de souffrance, qui ne peut être réduite à une *simple* douleur davantage restreinte à une sensation, *« à des affects ouverts sur la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui, le rapport au sens, au questionnement – toutes choses que nous allons considérer dans un instant* » (Ricoeur, 2013, p. 13), qui désignent dès lors une dimension critique.

L'individu contemporain fait aujourd'hui face à un paradoxe qui génère des souffrances sociales. Alors qu'il est le produit d'une histoire dont on lui somme de devenir le sujet pour devenir autonome, cette même histoire, dont il est tenu pour responsable, l'en empêche. Ce paradoxe entraîne dès lors une diminution de la puissance d'agir et une augmentation de l'impuissance à dire : « *sommé de se justifier biographiquement dans une mise en récit perpétuelle de lui-même face aux institutions auxquelles il s'adresse, l'individu fragilisé par position objective est bientôt contraint d'intérioriser subjectivement la responsabilité de sa condition (Niewiadomski, 2012).* » (Niewiadomski, 2020, p. 104).

À la fois assujetti, néanmoins capable de penser et d'agir sur lui-même et sur le monde, l'enjeu est donc de soutenir, et non d'imposer, la mise en mouvement du sujet qui ne peut être réduit à un état alors qu'il ne cessera jamais d'être en devenir.
L'intention éthique, clinique et éducative d'un tel projet est finalement de lui permettre de prendre une place dans la construction d'un monde commun. En effet, comme nous avons pu le formuler en introduction de ce chapitre, prendre soin de la souffrance sociale, c'est prendre soin de la cité.

Si dire que « *toutes les vies ne se valent pas* » peut malheureusement apparaître comme une évidence, il semble cependant important d'interroger le processus de précarisation, qui a pour conséquence d'entraîner une impossibilité à se projeter dans l'avenir et donc de participer à la vie de la cité. De nombreux individus connaissent des situations de vie instables qui affectent leur perception identitaire. Comme le questionnait Pierre Bourdieu dans la *Misère du monde* (1993), comment les individus peuvent-ils être « bien dans leur peau » alors qu'ils sont si mal dans leur position sociale ?

L'œuvre de cet auteur permet de mieux comprendre l'existence d'un *inconscient social* au sens où l'individu intériorise l'attribution de manières d'être et de penser selon son appartenance sociale. Il développera plusieurs notions telles que *le champ, les capitaux, les habitus, la violence symbolique…* qui ont permis de rendre visible les lois invisibles du monde social, et de dévoiler les « règles du jeu social », définies par *« tous ceux dont la pensée semble se déployer dans l'univers pur des idées.* » (Dortier, 2012, p. 4).

Ainsi, le travail social pourrait se saisir de l'opportunité d'accueillir le discours des bénéficiaires en leur permettant de poser un regard réflexif sur leur parcours et de les soutenir dans le développement de leur pouvoir d'agir. En effet, s'autoriser à prendre la parole c'est commencer à prendre conscience, c'est favoriser un retour sur soi et donner du sens à son histoire pour advenir en tant que sujet, et ainsi, comme le souligne François Dubet, être considérée comme « *un « intellectuel », comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde* » (Dubet, 1994, p.105). Soutenir cette conquête réflexive nécessite cependant une contenance que l'on retrouve dans la posture clinique, pour favoriser, selon Paul Ricœur, la construction d'une *identité narrative* (Ricœur, 1990). Pour conquérir son identité, le sujet, qui ne peut donc être réduit à un être rationnel et cartésien parce qu'assujetti « *à la loi de son désir, lui-même dépendant de l'Autre* » (Niewiadomski, 2012, p. 89), gagne à exprimer son expérience vécue dans le temps en la refigurant grâce au récit. Dès lors, avant de penser sa liberté et son autonomie, parce que l'individu n'est pas maître de ses choix ni de sa destinée, il s'agit avant tout de prendre en compte, c'est-à-dire de pouvoir entendre, la manière dont il est pris dans les filets du social et du psychique pour l'aider à s'en défaire : c'est-à-dire recouvrer quelque chose qui a été perdu pour ensuite devenir sujet. C'est en effet l'enjeu de la formation en travail social, celui de permettre la professionnalisation du « vouloir entendre » de l'étudiant en « pouvoir entendre », à partir de la construction identitaire professionnelle, celle qui l'autoriserait à devenir responsable pour autrui et à accueillir sa vulnérabilité. « *Et quand nous disons que l'homme est responsable de lui-même, nous ne voulons pas dire que l'homme est responsable de sa stricte individualité, mais qu'il est responsable de tous les hommes.* » (Sartre, 1970, p. 24). Cela suppose donc un détour par lui-même parce qu'impliqué dans l'activité d'écoute et dans la rencontre avec le bénéficiaire. En d'autres termes, pour qu'il puisse devenir un praticien réflexif, il doit pouvoir bénéficier d'un travail de mise en récit, dans la perspective d'interroger sa propre trajectoire, le processus de formation et ainsi repérer les surdéterminations qui agissent sur lui.

Dès lors, intéressons-nous à présent au dispositif de formation : pourrait-il constituer un espace de construction professionnelle favorisant la transformation d'un travail social qui semble aujourd'hui parfois bien éloigné de la manière dont il se décrit, en autorisant les étudiants à s'extraire des normes établies par l'action sociale ?

Chapitre III.

L'appareil de formation en travail social

Pour une professionnalisation du « vouloir entendre »

Nous avons voulu montrer, dans les pages qui précèdent, la manière dont le travail social s'est finalement emparé de l'idée de « devoir entendre » les conditions d'existence des pauvres, malchanceux, marginaux, exclus, afin de leur permettre d'occuper une place au sein de la société et ainsi favoriser le projet de *vivre ensemble*. Néanmoins aujourd'hui, c'est davantage aux individus eux-mêmes de devoir trouver leur place dans un espace social où cette dernière semble de moins en moins saisissable, floutant dès lors le périmètre du travail social. Dans un contexte contemporain d'hypertrophie de la conscience de soi, l'exigence de résultats qui pèse aujourd'hui sur le travail social tend en effet à réduire ses visées à une principale exigence : celle de rendre autonomes les personnes dites vulnérables, devenues des sujets-acteurs, et responsables de leur place dans l'espace social.

Nous retrouvons d'ailleurs dans le dispositif de formation cette injonction à *faire* participer, à travers une vigilance accordée à la place de la personne dans l'accompagnement, sans jamais cependant prendre en compte l'enjeu des places assignées. La préoccupation principale de cette orientation semble être de vouloir en finir avec l'*assistanat* pour finalement privilégier la responsabilisation des personnes accompagnées par rapport à leur situation. Ces dernières sont alors sommées d'occuper une place de « sujet d'imputation » : un service leur est rendu, des efforts d'insertion leur sont demandés. L'aide apportée tend ainsi à devenir un outil d'intervention socio-éducative contribuant à invisibiliser les inégalités sociales et culturelles pour véhiculer l'idéologie méritocratique du « quand on veut, on peut ».

Dans ce contexte d'individuation (Delory-Momberger, 2009), que reste-t-il de la prise en compte des conditions d'existence, des contraintes socio-économiques et institutionnelles, et de leurs conséquences sur les individus, déstabilisant les places de chacun dans la relation d'aide ?

Il semble dès lors important, pour les travailleurs sociaux, de pouvoir s'éloigner d'une approche psychologisante pour laquelle ils produisent une certaine invisibilité sociale, en s'aventurant dans l'écoute de l'autre. C'est pourquoi nous souhaitons, à l'occasion de ce chapitre, nous décaler d'une forme d'injonction, celle de devoir « être travailleur social » pour davantage penser le processus de professionnalisation et d'émancipation en nous intéressant au « devenir travailleur social » à partir de leur « vouloir entendre ».

Il s'agit en outre de prendre soin de leur intuition pour les accompagner dans leur « devenir travailleur social ».

Selon François Aballéa (2013), la professionnalisation c'est « *faire d'une discipline, la base d'une expertise susceptible de s'investir dans la pratique quotidienne d'un certain nombre d'acteurs exerçant une activité professionnelle et de faire de celle-ci le fondement de l'identité de ces acteurs.* » (Aballéa, 2013, p. 147). Cependant, avant de penser l'enjeu de sa transmission, il semble important de comprendre de quelle expertise il s'agit au sein du travail social lorsqu'il est surtout question de travail relationnel, pour lequel des humains sont impliqués, et que l'on ne peut dès lors pas évaluer. En ce sens, nous cherchons à mieux comprendre la professionnalisation du souci de l'autre dans le cadre actuel des métiers adressés à autrui. En effet, on s'interroge sur la manière dont les futurs travailleurs sociaux vont pouvoir réaliser leurs « *nouvelles missions qui doivent leur esprit à la modernité contemporaine (primat du sujet-acteur) et leur cadre à la rationalisation économique à laquelle les politiques sociales, via les tutelles institutionnelles, sont contraintes de s'ordonner.* » (Piot, 2006, p. 13).

Dans les pages qui vont suivre, nous allons d'abord nous rapprocher de l'appareil idéologique de formation en travail social qui structure la professionnalisation des étudiants au travers des référentiels et des compétences. Nous verrons ensuite comment le dispositif de formation s'empare de cette structuration en incitant l'étudiant à être responsable de sa professionnalisation. En ce sens, il se situe au sein d'un modèle positiviste à la recherche de résultats fiables. Néanmoins, la dimension individuelle de la professionnalisation, qui est un processus complexe, nécessite, à notre sens, d'accompagner l'étudiant dans l'émergence de son « vouloir entendre », au sein d'un dispositif qui soutienne l'exploration de son implication dans le travail social, « *dont les contours sont déterminés par ses affects, croyances, appartenances, idéologies, et par les déterminismes sociaux et psychiques de son histoire personnelle.* » (Massa, 2019, p. 353) Cette exploration lui permettra ainsi de mieux saisir les enjeux de l'éducabilité et de la relation d'aide que l'on retrouve au cœur de l'accompagnement du travailleur social, à partir de son implication.

III.1. La professionnalisation du travail social : entre compétences et individualisation

Le terme de travailleur social, s'il existait déjà auparavant lorsqu'il a été nécessaire de professionnaliser l'aide apportée à autrui à partir du XIXème siècle, devient plus visible et reconnu à partir des années 1960, porté par le développement de l'action sociale, son organisation administrative et son approche plurielle. En effet, dans ce contexte, sont d'abord créées, en 1964, les Directions régionales des Affaires sanitaires et sociales. Puis apparaît en 1970, au sein du ministère des Affaires sociales, une sous-direction des « professions sociales et du travail ». Enfin, un secrétaire d'État à l'action sociale verra le jour.

Ce choix d'enracinement dans l'action sociale sera institué par la loi du 30 juin 1975, relative aux institutions sociales et médico-sociales, au travers d'une reconnaissance de la nécessité d'adapter les prises en charge aux besoins des personnes accompagnées.

C'est ainsi que le travail social va s'organiser autour des spécificités des publics et de leurs besoins en termes de politiques publiques, transformant dès lors l'écoute en compétence professionnelle. En effet, comme le souligne Patrick Dubéchot (2005), « *depuis les années 1980, le nouveau rôle assigné par les politiques publiques au travail social est d'accompagner les changements économiques et leurs conséquences, dans un souci de rationalisation et d'efficacité.* » (Dubéchot, 2005, p.159).

Cette finalité professionnelle a été une nouvelle fois confirmée par la loi de décentralisation du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales. Par ailleurs, la décentralisation vers les collectivités territoriales, départementales et locales est venue poser la question de l'évaluation de l'efficacité des actions des professionnels de l'action sociale. Hélène Chéronnet (2020) rappelle néanmoins les effets contradictoires qu'engendrent ces transformations au cœur de l'action sociale, sur les pratiques professionnelles, prises entre « *une individualisation de l'offre d'accompagnement des personnes vulnérables et une gestion standardisée des établissements.* » (Chéronnet, 2020, p. 53).

III.1.1. L'appareil de formation en travail social : une professionnalisation prescrite et individualisée

Même s'il ne recouvre par ailleurs aucun des métiers du social, on retrouve à l'origine de ce groupe professionnel, socialement institué, trois métiers historiques : les assistants de service social (DEASS), les éducateurs spécialisés (DEES), les animateurs. Et d'autres plus récents tels que les éducateurs techniques spécialisés (DEETS), éducateurs de jeunes enfants (DEEJE), techniciens en intervention sociale et familiale, conseillers en économie sociale et familiale (DECESF), moniteurs-éducateurs, assistants maternels, accompagnant éducatif et social… Aujourd'hui, ce ne sont pas moins de vingt diplômes qui sont répertoriés en sept grands domaines d'intervention sociale, pour faire face aux nombreuses problématiques sociales, enregistrés au Répertoire national des Certifications professionnelles : accompagnement social et familial, éducation et inclusion, accompagnement au domicile et service à la personne, animation, ingénierie sociale, encadrement, paramédical. Devenue courante, cette entité professionnelle ne semble pourtant pas favoriser une dynamique identitaire commune, malgré la volonté et la nécessité, nous semble-t-il, de réunir les différents diplômes au cœur d'une même appellation, celle du « travail social ».

La tentative de l'État, d'unifier et de fédérer les pratiques sociales, malgré la multiplicité des diplômes, en créant en 1986 les IRTS, est restée vaine.

> « *On peut faire l'hypothèse que l'unification prônée par l'administration comme par certains nouveaux entrants dans la profession s'est vivement heurtée aux découpages institutionnels qui continuent notamment à encadrer les métiers et la délivrance des métiers. Les différentes structures rassemblant professionnels et employeurs gardent la haute main sur les formations.* » (Ion ; Ravon, 2002, p. 11).

Paradoxalement, l'appellation s'impose en dehors du champ du travail social, mais pas auprès de ses professionnels. Jacques Ion parle dès lors d'identité professionnelle incertaine liée au nombre de titres et de statuts différents, contrôlés par les métiers eux-mêmes (Ion ; Tricart, 1985). Il existe en effet aujourd'hui un environnement institutionnel, en lien avec le secteur professionnel et les modèles technicistes, qui encadre les métiers et la délivrance des diplômes : « *la formation reste largement étrangère à l'université et aucune doctrine ni corps de savoirs unifiant ne réussissent ainsi à se constituer durablement.* » (Ion ; Tricart, 1985, p. 12).

Même s'il a toujours existé des relations entre les établissements de formation et l'Université, la France est l'un des rares pays européens à proposer, en grande partie, ses formations en travail social en dehors des universités (Dutrenit, 1980). Depuis les années 30, des établissements privés, gérés, bien souvent, par des associations de loi 1901, organisent la formation des futurs travailleurs sociaux, soutenus par la branche professionnelle qui semble vouloir éviter l'idée d'un cursus universitaire : « *c'est la profession elle-même qui a été considérée comme étant naturellement chargée de la formation des futurs professionnels* » (Chobeaux, 2005, p. 140). D'ailleurs, la loi Delors, concernant la formation continue, viendra confirmer « *la dimension professionnelle de la formation des travailleurs sociaux sans intégration à l'université.* » (Jaeger, 2013, p. 198). En effet, la formation professionnelle vise l'acquisition de compétences professionnelles et éthiques grâce, en particulier, à l'alternance d'une formation à la fois théorique et pratique, censée favoriser la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans ce contexte, il s'agit avant tout de développer des compétences techniques. En ce sens, la professionnalité du travailleur social se trouve être réduite à son activité. Alexandre Léné (2002) souligne à ce propos qu'elle « *repose sur la combinaison de connaissances théoriques et de savoir-faire liés à l'exercice de l'activité.* » (Léné, 2002, p. 14).

Par ailleurs, dans une logique de ciblages spécifiques, l'apparition du terme « intervention sociale », à partir des années 1990, au sein d'une diversité des métiers du social, nous apparaît être significative. Sous cette appellation, sont en effet regroupées les interventions ponctuelles, sur et avec autrui (Artois, 2018, p. 27), qui dépendent à la fois des situations et des besoins des publics :

> *« Il s'agit de considérer autrui dans une nouvelle perspective selon laquelle l'identité personnelle de l'usager ne peut être seulement référée ni à un statut reconnu (celui d'« ayant droit ») ni à un type idéal (celui de « citoyen » ou de « consommateur avisé »), mais fait proprement partie prenante de la situation de face à face, voire est à constituer dans le moment même de cette interaction*. » (Ion ; Ravon, 2002, p. 16).

L'intervention nécessite donc une méthodologie visant à faire participer le public accompagné et à analyser les actions mises en œuvre. Dès lors, le travail social est pensé en termes d'actes professionnels, de rôles et de fonctions, développant ainsi une identité davantage praticienne que professionnelle. Les institutions et la branche professionnelle semblent en effet avoir fait le choix de privilégier, au risque de perdre les qualifications collectives, la technicité de leurs diplômes.

Cela donne finalement lieu à un premier référentiel, au travers d'« *une approche prescriptive et verticale de la notion de compétence* (…) *qui, certes servent de point de repère pour l'exercice d'une activité professionnelle, mais souffrent de ne pas pouvoir prendre en compte le réel complexe de l'activité ordinaire du travailleur social.* » (Piot, 2006, p. 14).

Malgré les tensions que cela peut provoquer chez les professionnels, ce choix de la compétence au détriment de la connaissance et « *des intérêts réels et profonds des usagers, des salariés et de l'action sociale elle-même* » (Chobeaux, 2005, p. 140) implique, comme le souligne Ravon (2020), une crise de la professionnalité. La compétence permet en effet d'agir dans un contexte professionnel spécifique pour répondre à des problèmes qu'il s'agit de résoudre grâce à ses capacités. Réduire le travail social à l'idée de « résolution de problèmes » nous laisse cependant perplexe. Il est en effet « *difficilement soutenable que cette seule maîtrise technique soit suffisante pour « entendre l'indicible »*[9]*.* » (Piot, 2006, p. 17).

Dès lors, et comme l'affirmait Abraham Flexner (1915, p. 904), le travail social ne dispose d'aucune auto-organisation et par ailleurs manque d'une légitimité académique.

Il n'est donc pas reconnu telle une profession, parce qu'en plus d'être subdivisé en différents métiers dont les identités respectives se délitent au profit d'une technicité, la profession est, en France, « *la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.* » (Wittorski, 2008, p. 12). Si l'on reprend par ailleurs la définition de Michel Autès (2013), nous parlons davantage de métier parce que : « *la profession renvoie au système des emplois, à leur hiérarchisation dans le cadre de relations professionnelles négociées et instituées, alors que le métier réfère davantage aux activités, à ce qui est effectivement mis en œuvre, au travail.* » (Autès, 2013, p. 224).

À trop vouloir le saisir et le définir, le travail social est en train de perdre son identité, pourtant essentielle en ce qui concerne les enjeux éthiques que l'on retrouve dans le rapport à l'autre. Il est en effet davantage une posture qu'une activité, au risque sinon de le réduire, comme nous le rappelle Marc-Henri Soulet (2016), à outil sociétal.

[9] Fassin, D. (2004), *Des Maux indicibles ; sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte

III.1.1.1. ***L'apparition des référentiels et des certifications : le développement de l'individualisation***

À partir de 1985, l'accès à l'enseignement supérieur a été rendu possible, grâce au décret du 23 août 1985, par la reconnaissance des acquis professionnels, laquelle sera ensuite transformée en validation des acquis professionnels (VAP), c'est-à-dire en tant que certification, avec la loi du 20 juillet 1992. Il a fallu, dans ce contexte, effectuer un repérage des compétences à acquérir donnant lieu à un référentiel d'activité organisé en différentes fonctions.

Puis, la loi de modernisation de l'action sociale de 2002 est venue remplacer la VAP par la validation des acquis de l'expérience (VAE) où l'on retrouve trois catégories de référentiels : professionnel, de formation et de certification. Cette catégorisation accorde une place importante à la notion d'expérience, et donc à la notion d'alternance intégrative, qui devient en effet centrale dans l'obtention des certifications. Il s'agit pour l'étudiant, pensé tel un acteur intentionnel et rationnel, de valoriser d'une part ses expériences pour, d'autre part, développer, voire faire fructifier, ses compétences en vue de l'obtention d'un diplôme. Comme le souligne Christophe Niewiadomski (2018), « *expérience et subjectivité deviennent les attributs d'un capital que l'individu est invité à faire fructifier au bénéfice de son déroulement de carrière, renvoyant à la spécificité des processus de subjectivation dans la modernité avancée.* » (Niewiadomski, 2018, p. 135).

Depuis 2004, l'appareil de formation en travail social connaît des réformes successives dans lesquelles apparaît la logique des compétences et des certifications, censée améliorer la professionnalisation des travailleurs sociaux, alors qu'ils font face à de nouveaux défis. Cela consiste, tel un parchemin sans respect d'une dialectique, « *à lister l'ensemble des activités professionnelles pour les regrouper en « fonctions » qui constituent le socle à partir duquel est construit le référentiel.* » (Ponnou, 2022, p. 304). On retrouve, dès lors, une professionnalisation exclusivement orientée vers une individualisation des parcours et une organisation modulaire. Comme nous le rappelle Marcel Jaegar (2009), aujourd'hui toutes les formations en travail social sont construites, au travers des attendus des professionnels et des employeurs, avec des référentiels qui organisent des domaines de compétences.

Le référentiel d'activités est défini à travers des fonctions

↓

Le référentiel de compétences

Blocs de compétences complétés par des indicateurs de compétences

↓

Le référentiel de certification

Épreuves de certification

↓

Le référentiel de formation

Un inventaire des compétences attendues

Dans ce contexte où l'on décline les compétences individuelles nécessaires à l'exercice du métier de travailleur social, où l'on accorde de plus en plus de place aux procédures, à une politique d'accès, aux dispositifs, où se trouve substituée à l'approche disciplinaire une approche par compétences, l'intention clinique semble disparaître au profit de la technique. De la sorte, la formation en travail social semble devenir une « *fabrique de l'employabilité* » (Barnier ; Canu ; Vergne, 2014).

En effet, et comme le souligne Alex Lainé (2004, 2007, p 35) cette nouvelle approche par référentiels transforme l'acte de formation. L'ingénierie de formation en travail social se concentre à présent sur le développement des compétences pour atteindre des objectifs de professionnalisation favorisant ainsi « *la professionnalisation-formation au sens de la fabrication d'un professionnel.* » (Wittorski, 2015, p. 33) qui donne lieu aux épreuves de certification. En effet, comme le souligne Sébastien Ponnou (2022), « *on assiste en 2007 à un écrasement de toute possibilité dialectique d'élaboration d'une démarche professionnelle relevant d'une logique de composition.* » (Ponnou, 2022, p. 304).

L'appareil de formation semble davantage être préoccupé par l'apprentissage d'une écoute prescriptive, celle qui va permettre de répondre aux demandes des personnes accompagnées, et donc d'agir, bien loin, nous semble-t-il de l'écoute, au sens de Foucault (2001) : celle qui permet d'entendre, c'est-à-dire de comprendre pour favoriser une mise en mouvement, et donc de soutenir le processus de subjectivation. Mais comme le précise par ailleurs Maryvonne Sorel (2008), « *être compétent dans l'exercice du travail suppose d'aménager les espaces de résolution et de faire évoluer les procédures apprises.* » (Sorel, 2008, p. 41). Dès lors, cette écoute révèle l'existence d'une pratique prescrite, non interrogée, asymétrique, en lien avec des objectifs assignés, dont le principal serait : « connais-toi toi-même », célèbre phrase formulée par Socrate.

Si nous admettons pourtant volontiers que pour certains, la compétence permet d'être reconnu ou, à tout le moins, de se sentir reconnu en termes de savoir-faire et savoir-être, elle nous semble aussi être un moyen de sur-responsabiliser le professionnel qui, de la sorte, devient un expert face à la complexité des situations sociales, face aux institutions et aux bénéficiaires du travail social. Ainsi, nous pensons que la formation en travail social fait face à un écueil majeur en ce qui concerne l'accompagnement des étudiants en appui du référentiel de compétences. Comme le différencie Wittorski (2008, p. 32) nous sommes finalement davantage dans le soutien d'une professionnalité qui semble répondre à une transaction entre l'étudiant et la formation, mais « *une professionnalité comme construction instable* » (Demailly, 2008, p. 174), que dans celui d'une professionnalisation du « vouloir entendre ».

La formation des travailleurs sociaux ne semble en effet pas échapper à la tendance actuelle : celle de l'injonction à l'actorialité, c'est-à-dire celle à être acteur de son parcours de vie. En effet, Danilo Martuccelli (2010) montre bien à quel point l'individu est considéré, dans la société contemporaine comme étant toujours capable d'agir et qu'il doit par ailleurs rendre visible son rôle d'acteur. Comme le précise Fabienne Maillard (2014) dans sa préface du livre *La fabrique de l'Employabilité* (Barnier ; Canu ; Vergne, 2014) :

> « *Le rôle majeur donné à la formation et à la certification professionnelles, objets de consensus dans le « dialogue social », favorise cette adhésion, qui en appelle au refus du fatalisme et à la reconnaissance du pouvoir d'agir de l'individu, incité à devenir l'acteur de son parcours professionnel et social.* » (Maillard, 2014, p. 7-8).

III.1.1.2. ***L'apprentissage d'un métier prescrit***

Le dispositif de formation en travail social, réformé pour cinq diplômes d'État (DEASS, DEES, DEETS, DEEJE, DECESF)[10] en 2018 permettant l'accès à un niveau grade licence, très normatif, s'organise donc essentiellement autour de domaines de compétences et des épreuves de certification qui s'y rattachent : « *en effet, le domaine de compétences n'est pas seulement un ensemble d'indicateurs qui va permettre de structurer les contenus de formation en précisant les objectifs à atteindre, il est aussi un ensemble clos qui sert de support à la certification, donc à l'obtention du diplôme.* » (Leys, 2015, p. 207).

[10] Diplômes d'Etat : Assistant de service social ; Educateur spécialisé, Educateur technique spécialisé ; Educateur de jeunes enfants ; Conseiller en économie sociale et familiale

L'acquisition des compétences devient donc l'enjeu pédagogique principal, alors qu'il est attendu des étudiants, lors des épreuves de certification, la démonstration de la capitalisation de leurs compétences acquises.

Dès lors, cette « *approche prescriptive et verticale de la notion de compétence aboutit souvent à construire des référentiels qui certes servent de point de repère pour l'exercice d'une activité professionnelle, mais souffrent de ne pas pouvoir prendre en compte le réel complexe de l'activité ordinaire du travailleur social* » (Piot, 2006, p. 14). En effet, les contenus de formation reposent, non plus sur des savoirs disciplinaires, mais bien sur un référentiel de compétences, et donc sur des savoir-faire et des savoir-être plutôt que sur des connaissances. C'est donc prendre le risque d'une part de réduire la complexité de la relation d'aide en une technique et, d'autre part, de façonner les futurs professionnels : « *tu/je dois agir de la sorte* », occultant ainsi les enjeux de la rencontre entre le professionnel et la personne accompagnée : « *La raison d'être la plus communément assignée à un référentiel professionnel est de donner les éléments de réponses à la question : « Qu'attend-on du professionnel dans son travail ?* » (Labarthe, 2006, p. 51). Ainsi, l'approche par compétences réduit l'accompagnement socio-éducatif au simple fait de réaliser des actes, faisant alors apparaître plusieurs points aveugles.

Qu'est-ce que je fais avec ce que je suis dans l'accompagnement socio-éducatif ?
Que devient la relation d'aide à travers l'injonction à être soi-même ?
Comment être à l'écoute des souffrances des usagers ?
Au nom de quoi agir sur autrui ?
De quelle manière pouvoir entendre ?
Etc.

Ce découpage de la relation d'aide en compétences tend en effet à rendre invisible la notion d'« éducabilité » et d'« accompagnement » qui nous apparaissent bien plus complexes que l'application de procédures standardisées en vue de remédier aux difficultés rencontrées. Par ailleurs, « *l'approche par les compétences aurait pour corollaire d'affaiblir l'effet formation sur les personnalités, les capacités personnelles et, dans une moindre mesure, l'acquisition d'une posture professionnelle* » (Geste ; Dubouchet, 2013, p. 16). De toute évidence, les métiers de l'humain « *ne se laissent qu'imparfaitement décrire dans la logique ergonomique des référentiels.* » (Piot, 2015, p. 9).

À n'en pas douter, les futurs travailleurs sociaux ont compris l'intérêt qu'ils ont à répondre aux exigences du référentiel de compétences. Cette logique nous semble bien entendu interrogeable « *en ce qui concerne l'intervention auprès de cet être de chair et d'inconscient qu'est l'humain* » (Chobeaux, 2005, p.144). Interrogeable et pourtant inscrite dans l'ère du temps néolibéral où les maîtres mots, pour décrire ce que doit être l'intervention des professionnels, sont la responsabilité, l'autonomie, le projet. Mais si les étudiants se concentrent principalement sur le référentiel de compétences, c'est sans doute, et on ne peut le nier, parce qu'il est difficile de parler de son « vouloir entendre » l'autre. Le contexte de l'idéal de maîtrise, nous a fait croire qu'on ne devait plus compter sur les autres, que sur soi-même. Le rapport de Brigitte Bourguignon (2015) : *Reconnaître et valoriser le travail social* le confirme : « *Lors des auditions, les difficultés des travailleurs sociaux à se définir positivement apparaissent de manière frappante, comme si le travailleur social ne pouvait se définir que par ce qu'il ne fait pas. Mais il ne sait pas dire ce qu'il est.* » (Bourguignon, 2015, p. 12).

Dès lors, à la lecture des compétences à acquérir pour l'étudiant et à transmettre pour le formateur, qu'en est-il du sens donné à ces acquisitions, présentées sous forme d'injonctions, lorsque la principale préoccupation est bien celle de respecter les différents référentiels : professionnel, de formation et de certification, pour l'obtention du diplôme ?

Le dispositif de formation est en effet encadré sous l'angle de l'ingénierie de formation, dans la perspective de *faire* développer des compétences, dont les compétences relationnelles, sans pour autant pouvoir prendre en compte les trajectoires singulières de chacun. On voit bien ici l'analogie qui existe entre la manière de former les futurs travailleurs sociaux et la manière dont ils vont, à leur tour, accompagner les personnes vulnérables en soutenant le développement de leurs compétences individuelles. Ravon (2020) nous invite d'ailleurs à réfléchir à la manière de penser l'équilibre entre subjectivation et assujettissement lorsque l'on s'intéresse au gouvernement de soi et des autres.

« *Comment penser l'articulation entre processus de subjectivation et production d'une société assujettissante, comment rendre compte du traitement individualisé de la question sociale, comment penser l'injonction sociale à devenir l'acteur de son propre changement ?* » (Ravon, 2020, p. 74).

La relation d'aide apparaît beaucoup plus complexe que la simple mise en œuvre de tâches à *faire*, alors qu'il y a toujours une différence entre la demande exprimée, le besoin et le désir.

« *Former des travailleurs sociaux, c'est les former à la clinique éducative, relationnelle, sociale. Une alchimie de la proximité, du faire avec, du « entendre », puis de la construction d'une réponse au plus près de ce qu'est la personne accompagnée et le plus possible avec elle.* » (Chobeaux, 2015, p. 3).

Pour chaque rencontre, la relation est différente et par ailleurs ne dépend pas seulement de la personne accompagnée. Elle dépend également du professionnel, et de ce qu'il se passe entre les deux protagonistes. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de la penser, les étudiants la rapportent bien souvent à la capacité des personnes à « entrer en relation ». Comme le souligne Jean-Louis Genard (2013), on exige sans cesse aujourd'hui des personnes fragilisées qu'elles soient actives et responsables. On retrouve d'ailleurs dans le référentiel professionnel la nécessité d'instaurer une relation réduisant alors la complexité de l'accompagnement socio-éducatif, comme a pu le souligner Isabelle Astier (2007), en « *un travail avec autrui* », pour lequel sont pensés des actes statiques censés favoriser l'émancipation : entre pression à la responsabilisation et accompagnement, il est donc attendu des personnes qu'elles puissent entrer en relation avec le professionnel afin de rendre compte de leur rôle d'acteur.

III.1.2. Le paradigme participatif de la professionnalisation : des savoirs expérientiels à la compétence réflexive

L'appareil de formation en travail social est donc supposé répondre aux transformations économiques et sociétales auxquelles s'affronte le travail social contemporain en formant des agents de l'action publique (Mezzena ; Vrancken, 2020). D'ailleurs, Brigitte Bourguignon (2015) soulève, dans son rapport, un point de convergence qui reflète bien, nous semble-t-il, les nouveaux contours de ce travail social contemporain.

> « *Nous avons constaté une réelle convergence des divers acteurs autour des finalités du travail social et de l'intervention sociale : favoriser l'autonomie des personnes et des groupes, faciliter l'accès au droit, contribuer à mobiliser les ressources, engager une posture dynamique de développement des liens sociaux, intervenir quand les difficultés des individus surviennent, mais aussi les prévenir pour ne pas avoir seulement à les réparer.* » (Bourguignon, 2015, p. 12).

Ce changement de paradigme au sein du travail social, centré aujourd'hui sur l'activation des capacités individuelles, au cœur d'une volonté de rationaliser les métiers de la relation d'aide, est censé favoriser le développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées.

Les nouvelles politiques ont en effet « *contribué à la mise sur pied d'un social qui allait désormais se « travailler », se mettre en action par l'intermédiaire d'intervenants rompus aux techniques relationnelles et aux conduites d'entretien.* » (Vrancken ; Macquet, 2012, p. 77).

Dans cette logique de participation, de subjectivation, comme nous avons déjà pu le développer jusqu'alors, le dispositif de formation semble, quant à lui, se structurer autour d'une politique d'accès au droit, c'est-à-dire celui « *de tenir son rôle et de participer « normalement » à la société.* » (Pattaroni, 2002). Didier Fassin (2006) nous le rappelle très justement, « *chaque période pourrait être caractérisée par la configuration sémantique qui exprime sa façon de se saisir de la question sociale.* » (Fassin, 2006, p. 138). Par ailleurs, comme nous pouvions l'écrire dans un article récent :

> *« Le travail social se trouve aujourd'hui confronté à cette injonction à la participation et à la réalisation de soi, tant du côté des futurs travailleurs sociaux que de celui des personnes accompagnées, sans que les dispositifs de formation permettent aux étudiants le détour réflexif nécessaire à la construction d'une posture d'écoute favorisant l'émancipation des personnes vulnérables et donc de leur pouvoir d'agir.* […] *Pourtant, le cœur même du métier de travailleur social n'est-il pas de favoriser l'émergence du pouvoir d'agir en s'appuyant sur le travail d'écoute et d'accompagnement ? »* (Michel, 2021, p. 5).

Les notions de « responsabilité » et d'« autonomie » sont présentées comme étant la finalité de l'intervention sociale : « *nous devons responsabiliser les personnes et favoriser ainsi leur autonomie* » pouvaient formuler de nombreux étudiants en formation où nous exercions alors la fonction de formatrice, rendant invisible, nous semble-t-il, la complexité de l'individu singulier en tant que produit d'une histoire sociale, culturelle et territoriale.

Si, finalement, chacun doit trouver sa propre solution pour pouvoir participer à la vie de la cité, de quelle manière procéder autrement dans la relation d'aide,

> si l'on « *ignore la complexité des phénomènes et des logiques sociales, institutionnelles, interindividuelles ou inconscientes qui structurent les problématiques de l'intervention sociale* [et] *nie les dimensions de l'inédit, de l'altérité ou de la singularité qui se font jour dans la rencontre…* » (Ponnou, 2021, p. 42) ?

Nous réalisons que le fait de penser la notion de professionnalisation au sein du dispositif de formation en travail social n'est aucunement un allant de soi, alors que ce n'est pas tant sa définition qui nous intéresse que son processus. En effet, parler de professionnalisation en tant qu'« *une action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle* » (Rey, 1998) lorsqu'il s'agit d'une profession technique ou industrielle nous apparaît plus légitime que pour les métiers de la relation. *« La professionnalisation relève d'abord d'une intention sociale de développement des compétences de la part des « publics cibles » des dispositifs.* » (Wittorski, 2015, p. 32). Par ailleurs, dans ce souci de centration sur l'employabilité, où l'on retrouve un consensus dans l'idée de différencier la formation professionnelle de la formation universitaire à partir de l'acquisition des savoir-faire, la professionnalisation en travail social fait apparaître aujourd'hui, à l'occasion de ce tournant réflexif, l'exigence de l'alternance intégrative entre l'acte de travail et l'acte de formation pour « *intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler.* » (Wittorski, 2008, p. 14). Dans ce contexte où l'étudiant en travail social devient responsable de son employabilité, il devient également responsable de sa professionnalisation.

III.1.2.1. ***Professionnalisation et autoformation de l'étudiant : le tournant réflexif***

Comme peut l'affirmer Guy Le Boterf : « *on ne peut professionnaliser les personnes : seules celles-ci peuvent se professionnaliser si elles en ont la motivation et le pouvoir, et si elles trouvent un contexte favorable pour s'engager dans une telle entreprise*. » (2017, p. 415). Certes, les étudiants ont un pouvoir sur leur formation à travers leur propre compréhension de leur réalité et de leurs actes professionnels destinés aux personnes accompagnées, alors que depuis l'Antiquité, la subjectivité est mise en lien avec la conscience humaine et de soi. Néanmoins, il nous semble important d'interroger le dispositif mis en œuvre qui semble malheureusement réduire ces questions de « motivations à apprendre » et de « pouvoir apprendre » à la seule responsabilité de ces derniers. S'il est vrai que devenir professionnel c'est faire preuve de ses capacités professionnelles, faire preuve de son écoute lorsque l'on veut devenir travailleur social nous semble être plus complexe que la démonstration de son action. D'autre part l'enjeu de sa professionnalisation va bien au-delà du développement des compétences et se concentre davantage sur l'accompagnement des étudiants dans leurs capacités professionnelles à « vouloir entendre » alors que comme le disait Bernard Schwartz (1989), « *un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation.* » (Schwartz, 1989, p. 122).

Dès lors, peut-être est-il nécessaire de préciser à quelle professionnalisation nous faisons référence dans le cadre du travail social, alors que comme ont pu le dire de nombreux auteurs, ce terme est à la fois investi et polysémique. Comme le souligne en effet Vincent Lang (1999), la professionnalisation fait « *l'objet d'interprétations et de polémiques multiples.* »

Le travail social s'intéresse à des individus dont les souffrances sociales et psychiques sont imprégnées dans les profondeurs de leur *être*. L'enjeu semble donc important : permettre aux étudiants de devenir des travailleurs sociaux à l'écoute des personnes qu'ils accompagnent.
En effet, comme nous avons déjà pu le dire, être travailleur social ne relève pas uniquement de la simple accumulation de compétences techniques. Il n'est ni expert ni exécutant, sinon, pourquoi aurait-il besoin d'être réflexif ?

Au-delà du « devoir entendre » et avant de « pouvoir entendre », il s'agit de le vouloir. Nous nous intéressons donc à ce processus qui permettrait et autoriserait les étudiants à « vouloir entendre », ou pour le dire autrement à la dimension individuelle du processus de professionnalisation que l'on retrouve au cœur du dispositif de formation. Cependant, si l'on regarde la manière dont s'organise le dispositif de formation, il est demandé aujourd'hui aux futurs travailleurs sociaux de se « débrouiller » avec eux-mêmes, c'est-à-dire avec leur subjectivité, face aux enjeux de leur professionnalisation, et face aux incohérences d'un dispositif qui ne prend pas assez en compte la complexité de l'éducabilité et du développement du pouvoir d'agir des individus.

En effet, suffit-il de partager une *feuille de route* dont les contours seraient le référentiel de compétences ?

Le discours managérial, que l'on peut parfois entendre dans les organismes de formation, suggère d'abord de transmettre les compétences à acquérir pour qu'ensuite les étudiants, aptes à développer leur expérience, puissent s'en saisir pour leur construction professionnelle. En effet, selon Schön (1983), les étudiants peuvent rendre compte de leur professionnalité au cœur de l'action, par leur réflexion en action. Comme si l'intelligibilité de leur subjectivité, et donc leur réflexivité, pouvait « *être mise au jour via un travail d'explicitation de l'action et à partir du point de vue de la personne concernée.* » (Niewiadomski, 2018, p. 134).
Un peu à la manière psycho phénoménologique, c'est aux étudiants de prendre conscience des enjeux de l'éducabilité, et donc de la perfectibilité des personnes qu'ils vont accompagner, au travers de leur expérience.

Lise Demailly (2008) s'est d'ailleurs intéressée, dans son ouvrage *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles* à la valorisation grandissante faite à l'expérience, associée à l'obligation de réflexivité. Si « *l'autoformation renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, d'organiser, contrôler ses apprentissages et son développement.* » (Albero, 2013, p. 45), dans quels espaces néanmoins ces processus peuvent-ils exister ?

Au sein du dispositif de formation en travail social, considérée comme formation professionnalisante, l'alternance y occupe, en effet, une place essentielle et fait apparaître, de manière significative, l'existence des liens étroits entre expérience, subjectivité et réflexivité. Socle de l'apprentissage et ressource intermédiaire, l'expérience « *mobilise des processus génériques et rationalisés d'intervention professionnelle, plutôt objectivés et évaluables de manière externe.* » (Piot, 2015, p. 89). Il s'agira alors, pour les étudiants, de devenir « *auteurs de leur engagement* », selon Henri Desroche (1990), en montrant leurs compétences acquises au travers de leurs expériences pratiques afin de valider leurs épreuves de certification pour l'obtention de leur diplôme. L'action devient donc le moteur de leur professionnalisation.
D'ailleurs, la mise en place de l'alternance s'est davantage structurée, à partir des années 2000, en appui des sites qualifiants et des référentiels de compétences permettant ainsi d'associer une compétence à une action précise. En effet, comme le confirme Guy le Boterf, « *il est largement admis que les situations de travail peuvent constituer des situations d'apprentissage.* » (2011, p. 390).

Sans nier son importance dans la professionnalisation des étudiants, alors que l'expérience reste toujours celle d'un sujet singulier qui ne peut donc se transmettre, est ce néanmoins *suffisant* alors qu'il incombe à l'étudiant de se professionnaliser en faisant lui-même des liens entre son action et sa posture professionnelle, via un travail réflexif :

> « *Cette préoccupation réflexive s'accompagne de la construction de techniques d'entretien (l'explicitation), de dispositifs de formation (analyse des pratiques) ou de formalisation (validation des acquis de l'expérience, bilan de compétences, etc.) destinés à produire un discours sur les pratiques.* » (Petit, 2011, p. 91).

L'autoformation nécessite des interfaces où l'étudiant pourra apprendre de soi, avec les autres, et au sein de la formation.

Néanmoins, comme pour l'approche fonctionnaliste de Dewey, l'étudiant s'acquitte d'une professionnalisation par l'action et l'expérimentation, sans pour autant qu'il soit certain que cela permette de donner du sens au « vouloir entendre ».

III.1.2.2. ***La somation à la réflexivité, devenue propriété de l'action***

Pour Dewey, « *les choses sont l'expérience qu'on en fait* ». Pour le dire autrement, il développe l'idée selon laquelle le sujet va chercher, par l'action, à créer du sens. En effet, « *l'expérience chez Dewey est avant tout celle d'un sujet, doté d'intentions, de projets, de valeurs, qui orientent son action dans le monde.* » (Bourgeois, 2013, p. 80) A partir de ce postulat, et en questionnant l'apprentissage à travers les liens qui existent entre formation théorique et formation pratique, l'auteur s'est intéressé à la notion d'expérience à partir de trois composantes distinctes :

- L'*experimenting*, qui est la forme active de l'expérience, c'est-à-dire l'impact de l'action effectuée par le sujet ;
- L'*experiencing*, qui est la forme passive de l'expérience et qui représente ce que le sujet éprouve au cours de l'action ;
- Et le *reflecting thinking* qui est l'élaboration mentale, c'est-à-dire la réflexion sur l'action, qui relie donc les deux premières composantes.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Étienne Bourgeois (2013), il s'agit d'entendre l'expérience tel un processus, dans lequel on doit retrouver un ensemble : celui de l'action du sujet, son éprouvé et sa pensée réflexive.

Néanmoins, *« en termes de processus, l'expérience, selon Dewey, prend comme point de départ le postulat d'un sujet engagé dans une activité de transformation du monde, orientée par des intentions et des valeurs.* » (Bourgeois, 2013, p. 80-81). Comme le précise Christophe Niewiadomski (2018), il semble dès lors important de différencier l'expérience, c'est-à-dire celle d'un sujet singulier, des acquis de l'expérience : *« La première, consubstantielle d'un sujet pris dans l'épaisseur subjective de son existence, ne saurait se transmettre, alors que les seconds sont potentiellement mobilisables et transmissibles.* » (Niewiadomski, 2018, p. 135). En effet, chez Dewey, la conception du sujet est celle d'un être autonome et rationnel. Dans ce contexte, la réflexivité, aptitude du sujet à comprendre son action, est réduite à l'analyse de son activité. Pour Philippe Perrenoud, « *Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré.* » (2004, p. 13-14).

Dès lors, la somation à la réflexivité que l'on voit apparaître au sein de l'appareil de formation en travail social semble être celle selon lequel « *le processus d'enquête que mène le travailleur social pour conduire son activité est à la fois rationnel et intuitif* » (Piot, 2015, p. 89) réduisant la pratique des travailleurs sociaux à des actes.

La somation à la réflexivité, celle qui devient la propriété de l'action, ne permet pas, nous semble-t-il, aux travailleurs sociaux d'explorer les enjeux complexes de la relation d'aide.

L'usage qui est fait ici de la subjectivité doit en effet être interrogé, alors qu'il réduit la réflexivité à une compétence au bénéfice de l'action et du savoir agir. Ce qui nous semble pourtant être le plus important dans le travail social, ce sont bien les dimensions invisibles qui font de lui son importance et sa complexité, au cœur d'éléments subjectifs, inter et intra subjectifs et structurels. Sans nier l'importance de l'expérience dans les processus d'apprentissage, il semblerait néanmoins essentiel de ne pas invisibiliser toute la complexité des notions telles que l'individuation et l'éducabilité, qui permettent de mieux saisir l'importance de l'accompagnement des étudiants dans leur processus réflexif.

En effet, la subjectivation, d'une part, nécessite, à notre sens, plus qu'une « simple » expérimentation de sa pratique, et d'autre part, accompagner autrui nous apparaît être bien plus complexe qu'une simple activité, et qui nécessite pour les praticiens de pouvoir entendre la misère sociale.

Comme le remarque Christophe Niewiadomski (2002), même s'il porte une attention au sujet, le travailleur social semble aujourd'hui être contraint de respecter *« le souci de répondre aux injonctions administratives et réglementaires qui définissent le cadre d'une intervention supposée pouvoir s'ajuster aux objectifs de normalisation et d'adaptation définis par la société*. » (Niewiadomski, 2002, p. 167).

Sous l'effet d'une dynamique d'individuation, le professionnel ne dépendrait-il pas davantage des enjeux et des missions institutionnels que de sa qualification en tant que professionnel de l'écoute ?

Dès lors, le professionnel se définirait davantage en termes de missions et de mandat que d'appartenance collective et d'écoute du sujet : « *Dans le cadre de son intervention, chaque travailleur reçoit de la société un mandat.* » (Verdès-Leroux, 1978, p. 103). Néanmoins, permettre aux étudiants de prendre conscience, d'abord individuellement, de l'enjeu suivant : « *au nom de quoi agir sur autrui ?* » nous apparaît alors être un défi majeur.

C'est pourquoi nous souhaitons à présent revenir sur les enjeux de la rencontre dans la relation d'aide pour mieux définir la dimension individuelle de la professionnalisation.

III.2. Quelle place accordée au « vouloir entendre » ?

Au sein de la formation, si l'on s'intéresse à la réflexivité tel un moyen d'analyser son action, dès lors, l'agir devient l'élément essentiel dans la construction professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Point de départ de toute demande d'aide et donc de toute rencontre, si *savoir écouter* est orienté vers l'action, qui plus est une action qui tend à responsabiliser les bénéficiaires du travail social, elle vise donc le principe d'accès aux droits fondamentaux et au droit à l'intégration, éloignant dès lors la dimension éducative du travail relationnel. Comme le souligne Isabelle Astier (2007), on retrouve effectivement au sein du travail social contemporain une logique d'intégrabilité plus que d'intégration : « *Penser en termes d'intégrabilité implique une démarche volontaire, une demande d'adhésion explicite de la part des individus.* » (Astier, 2007, p. 130).

Ainsi, l'accompagnement de la personne, considérée aujourd'hui comme étant apte et douée de compétences relationnelles, se veut être un espace favorisant l'exercice de son droit et dans ce contexte l'écoute devient une qualité, une technique, et donc une compétence.

Pour répondre à la demande de l'autre, pour observer ses manques, pour analyser ses comportements, le professionnel reste centré sur la mission institutionnelle et son écoute devient une compétence relationnelle. Dans ce contexte, la mission de restaurer les voix des plus faibles, des précaires, des invisibles tend à disparaître.

Si l'on s'intéresse au « vouloir entendre » au sein du travail social c'est justement parce que, et comme le soulignait Pierre Bourdieu dans *La misère du monde* (1993), ce n'est plus seulement la misère de condition, liée aux insuffisances financières et matérielles, qui est à prendre en compte et que l'on doit entendre, mais davantage, une misère devenue contemporaine, celle de position que l'on doit pouvoir saisir, « *dans laquelle les aspirations légitimes de tout individu au bonheur et à l'épanouissement personnel, se heurtent sans cesse à des contraintes et des lois qui lui échappent.* » (Fournier, 2012, p. 48). Quel que soit le métier, quelles que soient les compétences, quelles que soient les missions, l'ensemble des travailleurs sociaux font face à des individus qu'ils rencontrent, écoutent et accompagnent pour entendre leur part de sujet.

Néanmoins, si l'injonction à l'individuation réduit la réflexivité au regard posé sur l'action, l'éducabilité, bien plus complexe qu'une simple action, se trouve être invisibilisée au sein de l'appareil de formation.

III. 2.1. Travail social et éducabilité

Être travailleur social ne signifie pas, à notre sens, *agir avec autrui* en le sommant de développer ses capacités de socialisation, d'autonomisation, d'intégration. Ce qui impliquerait sinon une forme de soumission, voire de servitude, et donc d'exercer un pouvoir sur autrui et sur les subjectivités. Bien au contraire, il s'agit pour le travailleur social de le *soutenir*, au travers de son éducabilité, c'est-à-dire de soutenir la possibilité de l'éduquer malgré la complexité des multiples facettes qui traversent l'Humanité et des conditions de « *la vie de la cité* », vers son émancipation. Seulement, même si l'éducation est un impératif alors que *l'Homme*, comme le soulignait Kant, ne peut devenir ce qu'il est que par l'éducation, de quelle manière l'accompagner, la proposer, la mettre à l'œuvre, lorsque l'on sait que « *même en éducation, surtout en éducation, les choses ne vont pas de soi* » (Reboul, 1989, p.14). Elle révèle en effet la part irrationnelle de l'individu. La notion d'éducabilité nous éloigne donc de la figure idéale-typique de l'individu hypermoderne qui doit se présenter tel un homme libre et responsable.

> « *La culture de soi doit permettre, non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances, mais bien mieux, de se débarrasser de toutes les mauvaises habitudes, de toutes les opinions fausses venues de la foule, des mauvais maîtres, et aussi des parents et de l'entourage. Désapprendre, de-discere, est une des tâches importantes du développement de soi.* » (Foucault, 2015, p. 93).

III.2.1.1. ***Vouloir faire face à l'enjeu de l'éducabilité***

Si l'on s'intéresse à l'individu hypermoderne, parler de son éducabilité peut sembler davantage relever d'une posture moralisatrice que scientifique, dont la conséquence serait par ailleurs de le responsabiliser, une nouvelle fois, face à ses capacités réflexives. Selon Philippe Merieu (2009), « *il y a là quelque chose de fondamental dans ce principe d'éducabilité qui relève* [selon lui] *d'un acte ou d'une pensée, d'un engagement de la personne par la capacité qu'elle se donne d'accompagner l'autre pour qu'il grandisse et qu'il apprenne.* » (Merieu, 2009, p. 5).

Néanmoins, avant de penser l'accompagnement, il s'agit de comprendre ce que peut vouloir dire « grandir et apprendre ». Concernant le travail social, il serait question de soutenir l'enjeu de pouvoir s'affranchir de ses assujettissements, de ses empêchements, afin de pouvoir participer à la vie de la cité. Ceci en prenant d'abord conscience de l'existence des déterminismes socio-psychiques pour ensuite tenter de s'en libérer et donner du sens à son existence.

On voit bien, dès lors, à quel point l'éducabilité n'est aucunement une affaire de croyance ou de « simple » confiance accordée à l'un ou à l'autre. Il ne suffit pas, par ailleurs, d'accorder un pouvoir à autrui, même si cela est bien entendu essentiel pour renverser les positions de chacun. Carl Rogers notait que l'approche centrée sur la personne, et donc sur son éducabilité, ce n'est pas forcément donner du pouvoir à la personne, mais en tous les cas, de ne pas le lui enlever. Dès lors, dans ce « renversement », il est aussi et surtout question de « vouloir entendre » en laissant place à l'autre et donc en lui laissant la possibilité d'exercer son propre pouvoir. Par ailleurs, comme le disait Lacan, « *si je me mets à la place de l'autre, l'autre où il se met ?* »

En effet, l'éducabilité nécessite de construire une posture *solide*, celle d'abord de « vouloir entendre » les paroles d'une vérité singulière, mais aussi de penser le vivre ensemble possible. Dès lors, cette posture permettra au travailleur social de chercher à vouloir, non plus fabriquer l'être humain, mais bien au contraire, faire émerger sa part de sujet.

Les travaux des Sciences de l'éducation et de la formation, discipline universitaire relativement jeune, apparue dans les années 1970, s'intéressent à l'éducation, et aux phénomènes qu'elle désigne, c'est-à-dire au sujet apprenant, à la formation de soi, au processus d'émancipation, lesquels soulèvent des questionnements complexes qui peuvent générer des incompréhensions. Il s'agit en effet de trouver un équilibre entre : proposer des orientations éducatives sans les imposer tout en pensant l'éducabilité sans pour autant basculer dans un sentiment de toute-puissance.

Ces incompréhensions exposent souvent les Sciences de l'éducation et de la formation à une série de critiques : un savoir qu'elles imposeraient aux éducateurs et une idéologie trop naïve, ayant pour conséquence de malmener les questions pédagogiques. Pourtant, comme le souligne Philippe Meirieu (1992), « *les Sciences de l'éducation se veulent, plus modestement et plus salutairement, productrices de « modèles d'intelligibilité de la chose éducative ».* » (Merieu, 1992, p. 4).

Il s'agit donc pour elles d'articuler différents champs afin de mieux saisir les contours de l'éducation, à travers les dimensions axiologique, scientifique et praxéologique pour tenter de mieux comprendre pourquoi et comment pouvons-nous éduquer.

Penser l'éducation nécessite, à notre sens, de mieux comprendre la complexité du monde social et de ses individus : *au nom de quoi agir sur autrui ? Pourquoi agir sur autrui ? Que dois-je savoir avant d'agir sur autrui ? De quelle manière agir sur autrui ?*

Dès lors, intéressons-nous au verbe *éduquer*, alors que depuis le siècle des Lumières on tente d'atteindre « *la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle* [de sa minorité]*, dont il est lui-même responsable.* » (Kant, 2006, p. 43). Selon le dictionnaire le Robert, éduquer serait de « *former par l'éducation »*. Que peut bien vouloir dire « *former par l'éducation* ? » À la manière D'Olivier Reboul (1989), faisons un détour par les trois principaux synonymes du verbe éduquer, pour ensuite revenir à la notion qui nous intéresse ici, celle de l'éducabilité.

- *Élever* son enfant, au sein d'une famille, vers la raison en éveillant sa conscience de l'autre et la nécessité de communiquer, alors qu'il ne parle pas.
- *Instruire* l'élève au sein d'une Institution en lui dispensant un enseignement spécifique.
- *Former* l'adulte à une fonction.

Paradoxalement, ces trois synonymes sont à la fois différents dans leur forme d'apprentissage, dans leur finalité et sont néanmoins complémentaires. En effet, ce qui semble les réunir c'est le souci d'apprendre. Apprendre, certes à différents endroits et de différentes manières, mais on retrouve dans les trois termes, l'idée d'apprendre quelque chose pour devenir *meilleur*.

> « *Car on n'éduque pas seulement pour éduquer, mais aussi pour réaliser une fin : perfectionner, accorder l'homme au monde ou à sa liberté, accomplir une nature, construire le progrès collectif, inventer… Le « faire » de l'éducation repose sur la poursuite du principe de l'humain, ce « propre de l'homme » qu'Aristote recherchait* » (Morandi, 2000, p. 6).

Si éduquer permet une démarche formatrice de « *développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi* » (Réboul, 1989, p. 19) et donc une démarche émancipatrice : « *Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir* » écrivait Jean-Jacques Rousseau dans *Émile ou de l'éducation* (2009)*,* néanmoins, la nature humaine n'est pas une donnée biologique, et n'a rien de naturel. Elle ne se transmet pas de manière héréditaire.

Parce que l'humanité ne se transmet pas, la célèbre formule latine « *Sapere aude* », c'est-à-dire *oser savoir*, semble être plus complexe qu'il n'y paraît, quand il s'agit de faire face à ses vulnérabilités.

S'il n'est pas simple de penser l'éducation, il s'agit pour les travailleurs sociaux, sans cesse, de questionner l'origine et le sens de leur action, mais aussi d'interroger les réponses qu'ils tentent d'apporter sur le terrain et auprès d'autrui. La polysémie de la notion abstraite de l'éducation recouvre de multiples définitions en fonction des différentes approches conceptuelles, alors que depuis l'Antiquité, de nombreux grands penseurs se sont intéressés au problème de l'éducation pour penser un monde meilleur :

> *« A-t-elle pour but de développer en l'individu toute la perfection dont il est susceptible, comme le voulait Kant, ou au contraire de réaliser l'homme tel que la société veut qu'il soit, selon la formule de Durkheim ? De transmettre un héritage du passé ou de préparer l'avenir ? De discipliner ou de libérer ? De façonner ou de laisser s'épanouir ? De modeler des contenants du genre « tête bien faite » ou d'apporter des contenus* ? » (Erny, 1981, p. 26).

Néanmoins, ces interrogations reposent toutes sur le fait que l'Homme est éducable et donc vulnérable, et qu'il a besoin d'aide. Dès lors, éduquer devient un dispositif d'activation des subjectivations, dont le succès sera forcément insuffisant. En effet, éduquer c'est finalement gouverner les autres pour qu'ils se gouvernent eux-mêmes, au risque néanmoins de les modeler et de les assujettir à des normes conjoncturelles. De quelle manière accueillir les vulnérabilités des personnes accompagnées tout en évitant l'écueil d'une incitation à ce qu'elles prennent en charge, elles-mêmes, leur malheur ?

Prendre soin d'autrui en travail social, c'est déplier avec lui les plis singuliers du social (Lahire, 2019) pour aller vers son élévation subjective. Délicate initiative, nous semble-t-il, si l'on sait que le travailleur social contemporain fait face aujourd'hui à une double exigence. À la fois tenu responsable de trouver des solutions pour les personnes accompagnées, sous l'angle d'une politique d'accès aux droits, le travailleur social, dans cette injonction, enjoint les personnes accompagnées à mettre en œuvre des projets individualisés, à être autonomes et responsables dans l'idée de favoriser leur employabilité (Bresson, 2016, p. 52), soulevant dès lors des résistances, nécessitant une *bienveillance* au cœur de l'accompagnement, celle de permettre à l'autre d'être soi-même, et non pas vouloir sauver le pauvre de lui-même.

Selon Carl Rogers, qui s'est intéressé à la relation entre le thérapeute et le patient, cet espace implique une démarche non directive incluant dès lors la congruence, la considération positive inconditionnelle et l'empathie et l'écoute active. Qu'est-ce à dire ?

L'exigence du travail social est celle d'entendre les souffrances des personnes qu'il accompagne, c'est-à-dire de prendre en compte et comprendre les vulnérabilités sociales qui les fragilisent et donnent lieu à des parcours d'exclusion et de précarisation. Cela suppose l'implication et l'ajustement du travailleur social dans sa volonté d'écouter. En effet, prendre soin nécessite de produire un travail clinique.

III.2.1.2. ***Vouloir être responsable pour autrui***

Jusqu'alors, nous avons tenté de rendre compte d'une certaine *anomalie* à tenter de responsabiliser l'individu. La responsabilité est une notion polysémique dont chacun construit sa propre représentation. De plus en plus utilisée dans le langage contemporain, elle semble néanmoins renvoyer à deux significations essentielles : l'une évoque un usage juridique où l'individu est présenté comme devant être responsable de ses actes, de ses fautes. L'autre au contraire évoque le fait d'être précautionneux à l'endroit de l'autre, d'être responsable d'autrui.

Lorsque l'invisibilité sociale nous empêche de participer à la vie de la cité, il nous apparaît être difficile de se considérer comme responsable de sa propre vulnérabilité et d'engager ses propres ressources dans sa quête identitaire. En effet, comme nous le fait remarquer Guillaume Le Blanc (2011), « *les vies rendues invisibles sont des vies qui ne vont plus de soi* » (Le Blanc, 2011, p. 59) et empêchent le déploiement de la capacité d'agir.

L'enjeu est donc davantage celui de prendre soin des autres, alors que nous sommes tous des êtres vulnérables, dans la perspective de les accompagner à pouvoir sortir d'un état de fragilité dont ils sont rendus responsables.

Mais de quelle manière être responsable de cet autre que nous ne pourrons, comme le souligne Judith Butler, jamais tout à fait comprendre ni reconnaître, alors que jamais nous ne pouvons rendre totalement compte de nous-mêmes ? Il y a en effet quelque chose d'inquiétant, d'angoissant même, à faire face à la souffrance d'autrui, à sa vulnérabilité qui « *renvoie au sentiment d'incapacité éprouvé par l'individu et à sa difficulté à valoriser ses ressources.* » (Pagoni ; Fischer, 2020, p. 4). Peut-être est-ce d'ailleurs l'une des raisons qui amènent la modernité avancée à privilégier la responsabilité individuelle au détriment de la responsabilité collective.

Néanmoins, le travailleur social est responsable des personnes accompagnées, qu'il le veuille ou non, ce qui l'oblige à « *sortir des catégories de souffrances pour une rencontre avec l'humain, au-delà de toute catégorisation.* » (Paturet, 2020, p. 278).

L'activité du travail social vise en effet à lutter contre la reproduction des inégalités sociales et culturelles et contre toute forme d'invisibilité sociale, en soutenant les processus de subjectivation telle une visée émancipatrice, vers la sortie d'un état de tutelle disait Kant, afin de permettre aux personnes concernées de devenir sujet. Il ne suffit pas de dire « je » pour l'être (Roche, 2007, p. 165) et que d'autre part, cela signifierait avoir atteint un réel, pourtant inatteignable selon Lacan. Danilo Martuccelli, quant à lui, précise que « *le sujet n'est jamais une donnée initiale.* » (2010, p. 187).

À la manière de Pierre Roche (2007) donc, nous privilégierons la question du processus à celle du sujet. En effet, le processus de subjectivation permet de rendre compte, à notre sens, l'épreuve qui est de chercher qui l'on est, alors qu'il s'agit pour l'individu, en partie, de se défaire des places socialement assignées. Néanmoins, pour pouvoir en occuper d'autres, il n'est pas seulement question de conscience, laquelle n'est souvent qu'illusion et ne représente finalement que la fine surface de notre appareil psychique. En effet, Freud « *réitère l'affirmation que la conscience est en général surestimée, alors qu'elle occupe une partie minime de la vie psychique.* » (Lalive d'Epinay, 2003, p. 83). Bien au contraire, il est aussi question d'incorporations sociales et d'inconscient, qui se trouvent par ailleurs composer la face cachée de l'iceberg. Freud affirme dans son livre *Le moi et le ça*, que nous ne contrôlons pas tout et que justement, ce que nous ne contrôlons pas dit quelque chose de nous. Pour le dire autrement, nous ne sommes ni des êtres rationnels ni cartésiens, alors que nous faisons face à des failles, des empêchements, des contradictions, que nous devons entendre pour nous rapprocher un peu plus de notre part de sujet.

C'est pourquoi, bien souvent, notre identité s'apparente davantage à une représentation de soi construite par son existence, qu'à un « je » réel. Dès lors, pouvoir se rapprocher de ce que nous sommes en tant que sujet nécessite finalement de reconstruire son identité en partant, opiniâtrement, à la recherche de soi. Parcours éprouvant, mais nécessaire alors que Vincent de Gaulejac montre en effet dans *Qui est « je » ?* (2009bis) le bricolage effectué par l'individu pour tenter d'exister, de manière cohérente, malgré les contraintes auxquelles il doit faire face.

Dès lors, l'identité n'est-elle pas un moyen de s'accommoder de la réalité au risque de se perdre face aux déchirures et clivages ?

Nous pouvons alors penser la responsabilité à la manière de Paul Ricœur, à travers le « *pouvoir de dire* », le « *pouvoir d'agir* » et « *le pouvoir de rassembler sa propre vie dans un récit intelligible et acceptable* » (Ricœur, 1990) : c'est-à-dire se raconter.

« *Mais l'acte de se raconter ne suffit pas.* » (Orofiamma, 2008, p. 73). Ceci nécessite, comme le suggère Max Pagès (1993), le recours à une analyse dialectique des phénomènes impliqués dans la relation d'aide, permettant ainsi de relier ce qui a été séparé pour réussir à atteindre l'*être* du bénéficiaire, au risque sinon de le réduire à une anomalie, à un symptôme, et à un corps morcelé par le regard des professionnels experts. Mais alors, « q*ui suis-je, moi, si versatile, pour que, néanmoins, tu comptes sur moi ?* » (Ricoeur, 1990, p. 198). Parce que cela nous amène à nous interroger sur cet autre : qui est-il et de quoi souffre-t-il ?

Cette interrogation nous permet alors d'approcher une réflexion centrée sur l'aide apportée à autrui et les réels besoins des personnes accompagnées au-delà de la demande d'aide. Comme le souligne Martuccelli : « *s'intéresser à ce qu'éprouve l'acteur est une stratégie pour relier l'histoire des individus à celle de la société* » (2010, p.117).

III.2.2. Travail social, écoute, paroles

Vouloir écouter est au cœur de toute pratique d'accompagnement au sein du travail social. Comme nous le rappelle Vincent de Gaulejac (1994, 2014, p. 313) l'écoute s'apprend, s'éprouve, mais ne se transmet pas. Dès lors, la première condition pour apprendre à écouter, c'est de laisser place à l'autre dans sa prise de parole, non pas pour y répondre, mais pour prendre en compte ce qu'il a à dire et surtout ce qu'il ne peut pas dire. Il est en effet difficile de définir son identité tant elle peut parfois se révéler insaisissable lorsque l'on tente de répondre à la question « qui suis-je ? » Alex Lainé parle de la définition de soi (Lainé, 2007, p. 238). En effet, l'identité tire son origine de la volonté, voire de la nécessité, dans le contexte de la modernité, à se définir.

Dès lors, on retrouve, dans cette tentative de mise en lumière du « je », des caractéristiques à la fois objectives et subjectives, alors que comme le souligne Edgard Morin (1980), « *l'identité constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude et différence.* » (Morin, 1980, p. 271). Définir le « je » ne peut être attribué à une simple question de volonté. En effet, l'image que l'on se fait de soi n'est jamais vraiment objective, ni réelle alors que d'une part l'individu se construit au gré d'identifications successives au sein d'une généalogie familiale, mais aussi à travers des pratiques culturelles, et que, d'autre part, il attribue à cette image, dans son rapport aux autres, des jugements de satisfaction ou de déception (Lainé, 2007, p. 238).

Il semble donc difficile de pouvoir se saisir totalement, malgré la célèbre formule de Descartes « *je pense donc je suis* », qui fera du sujet moderne un être rationnel.

Pourtant, l'identité ne peut être pensée comme une donnée figée et définitive, alors que le sujet évolue et s'adapte au fur et à mesure de son existence. Dès lors, est-ce possible de se définir malgré les changements et les transformations de toute une vie ?

III. 2.2.1 ***L'identité narrative***

Paul Ricœur a néanmoins cherché « *une forme de permanence dans le temps qui soit une réponse à la question "qui suis-je ?* » (Ricœur, 1990, p. 143). Dans *soi-même comme un autre* (Ricoeur, 1990), l'auteur s'intéresse au processus de changement et le rend visible en évoquant deux dimensions paradoxales. En ce sens, entre permanence et transformation, il attribuera à la personne : une identité-*idem*, appelée aussi « mêmeté », soulignant la permanence dans le temps et une identité-*ipse* qui rend compte des changements du moi auxquelles la personne fait face au cours de son existence. Dimensions paradoxales et pourtant indissociables. En effet, l'ipséité (du soi-même) complète l'identité « initiale ». Les changements du moi font face à deux enjeux : l'un recouvre l'identité du même, dès lors « *cet ipse s'annonce comme idem* » (Ricoeur, 1990, p. 146), ce que Ricoeur nomme le caractère et qui « *désigne l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne* » (1990, p. 146), alors que l'autre s'en dissocie totalement, c'est le maintien de soi.

Si le caractère nous amène à penser à l'habitus de Bourdieu lorsque Ricoeur dit que « *chaque habitude ainsi contractée, acquise et devenue disposition durable, constitue un trait – un trait de caractère, précisément –, c'est-à-dire un signe distinctif à quoi on reconnaît une personne, on la réidentifie comme étant la même, le caractère n'étant pas autre chose que l'ensemble de ces signes distinctifs* » (Ricœur, 1990, p. 146) que peut bien signifier le maintien de soi ?

Lorsque Ricoeur dit « *le maintien de soi, c'est pour la personne la manière telle de se comporter qu'autrui peut compter sur elle. Parce que quelqu'un compte sur moi, je suis comptable de mes actions devant un autre* » (1990, p. 195). Il poursuit en précisant que « *le terme de responsabilité réunit les deux significations : compter sur…, être comptable de… Elle les réunit en y ajoutant l'idée d'une réponse à la question : « où es-tu ? » posée par l'autre qui me requiert. Cette réponse est « me voici ! » réponse qui dit le maintien de soi* » (Ricœur, 1990, p. 195). Dès lors, si l'on est à la fois un individu stable au travers du caractère, mais aussi un individu de promesse, dans son engagement à l'autre, il est difficile de se définir lorsque la dimension temporelle est requise.

C'est alors que Ricoeur situe l'identité narrative comme étant la médiation entre les deux dimensions de l'identité personnelle : « *l'identité narrative fait tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : la permanence dans le temps du caractère et celle du maintien de soi*. » (1990, p. 196). L'articulation du mouvement et de la mêmeté s'organiserait donc à travers le récit biographique.

En effet, comme le propose Ricoeur, c'est « *dans le cadre de la théorie narrative que la dialectique concrète de l'ipséité et de la mêmeté […] atteint son plein épanouissement.* » (1990, p. 138) Il souligne l'importance du récit dans la transformation du « je ». En effet, n'ayant pas directement accès *totalement* à soi, le « connais-toi toi-même » de Socrate semble compliqué à atteindre. Selon Lacan, même si le réel est impossible, en cherchant à savoir qui est ce « je », le sujet se construit, à travers un ensemble de signifiants qui se transforment pour se rapprocher du réel : *« le signifiant introduit déjà une coupure sur le Réel, ne fut-ce que pour le rencontrer, donc pour que le Réel soit révélé par un signifiant.* » (Dor, 2002, p. 440). Ricœur s'appuie sur la notion de mise en intrigue de l'expérience pour inverser les effets de contingence.

La possibilité de relier ces deux dimensions, cette nécessité comme le rappelle Ricoeur, est une nécessité narrative : « *Or cette nécessité est une nécessité narrative dont l'effet de sens procède de l'acte configurant en tant que tel ; c'est cette nécessité narrative qui transmue la contingence physique, adverse de la nécessité physique, en contingence narrative, impliquée dans la nécessité narrative.* » (Ricœur, 1990, p. 170). Pour le dire autrement, pour conquérir son identité, le sujet doit faire face à son expérience vécue dans le temps en le refigurant grâce au récit. C'est donc en transformant le « je » en « il/elle », puisque le « je » devient le personnage d'une intrigue, que l'on peut avoir accès aux paradoxes de l'identité personnelle.

La médiation entre temps et récit se construit, selon Ricoeur, à travers l'activité narrative (l'acte de faire récit) en trois moments mimétiques de la mimesis (qui renvoie au fait d'imiter, de représenter la réalité) :

- La préfiguration, c'est la manière dont on se représente une histoire potentielle (mimesis I) en fonction de son origine culturelle ;
- La configuration, c'est la manière dont le sujet va construire son récit qui par ailleurs est adressé à autrui (mimesis II) ;
- La refiguration, c'est finalement la fameuse mise en intrigue qui va générer une refiguration de son histoire (mimesis III).

Se raconter permettrait donc de structurer la manière dont on se représente sa vie, et comme le souligne Alex Lainé (2007), « *la remémoration de son passé confère à l'identité du sujet une consistance et une épaisseur qui n'étaient pas présentes à son esprit avant qu'il entreprenne la démarche histoire de vie* » (Lainé, 2007, p. 241), faisant apparaître une histoire, mais aussi la dialectisation entre la conscience et l'inconscient.

En effet, contrairement à la phénoménologie qui s'intéresse essentiellement à la conscience de l'homme et à la manière dont il donne sens à son expérience à travers sa conscience, se cachent par ailleurs des forces sociales et psychiques, qui existent indépendamment de celle-ci, mais que l'on peut repérer dans l'expérience, où elles semblent se loger. Comme l'explique par ailleurs Vincent de Gaulejac (2013bis), le récit opère donc une reconstruction : « *entre le témoignage et le fantasme, les mots disent ce qui s'est passé (c'est la réalité) et transforment cette réalité (ce ne sont que des mots), ne serait-ce que parce qu'ils changent le rapport à cette réalité. En parlant de « son » histoire, l'individu la (re) découvre. C'est dire qu'il fait un travail sur lui-même qui modifie son rapport à cette histoire.* » (Gaulejac (de), 2013bis, p. 56-57). Néanmoins, la refiguration, définie par Ricoeur, nécessite, à notre sens, pour la personne qui se raconte, de pouvoir prendre en compte, mais surtout de pouvoir entendre, l'articulation des aspects objectifs et subjectifs de son récit. Pouvoir réaliser que l'on est libres de faire ce que l'on veut faire de ce que l'on a fait de nous n'est pas si évident alors que l'être humain est assujetti, même lorsque l'on se porte volontaire à être sujet d'énonciation. Comme le revendique Judith Butler, se raconter permet aussi de montrer les liens que l'on entretient avec le monde social, c'est « *vivre et dire l'ordre social*. » (Cosandey, 2005). Découvrir que l'on est enchaîné et dans le même temps se rendre compte que l'on peut s'en libérer est une aventure vertigineuse et parfois douloureuse alors qu'elle remet en cause beaucoup de choses, de soi et du monde.

En effet, même si Ricœur permet d'approcher l'importance de la narration dans la quête identitaire, il s'agit par ailleurs, d'être vigilant face à une forme d'illusion biographique, comme le disait Pierre Bourdieu, c'est-à-dire aux écarts qui peuvent exister entre ce qui est énoncé et ce qui s'est réellement passé en lien avec les déterminations multiples auxquels fait face l'individu : « *la vie ou l'histoire de la vie n'existe pas, entendons : l'histoire de la vie d'un être humain comme unité, comme unité de sens, comme objet doté par soi de cohérence interne.* » (Legrand, 1993, p. 233). Il n'est en effet pas simple de laisser place à l'autre, en évitant de l'envahir et de le réduire à son discours.

III.2.2.2. ***L'implication du travailleur social dans l'écoute : formulation de la question de recherche et des hypothèses***

La posture d'écoute, c'est justement refuser les clivages et prendre en compte les enjeux transférentiels et contre-transférentiels de la relation d'aide. C'est une manière d'être et de faire singulière, telle une disposition intérieure, une manière de se tenir en tant que tiers garant d'un cadre, d'une responsabilité : « tu peux compter sur moi ».

Une posture que l'on pense d'abord à travers la visée pour ensuite pouvoir déployer la manière de faire. La visée : faire place à l'autre tout en s'impliquant.

Formatrice au sein d'un IRTS pendant un peu plus de trois années, nous avons, à cette occasion, été attentive à la place accordée à la réflexivité au sein du dispositif de formation. En effet, en raison de notre parcours professionnel et personnel, il nous a semblé essentiel d'accompagner et de soutenir les étudiants vers ce détour réflexif, dans la mesure où nous considérons qu'il leur permettrait de donner sens à leur propre parcours pour mieux saisir les places de chacun dans l'espace des positions sociales et ainsi renoncer à une forme d'illusion pour rompre « *avec l'image profondément complaisante de l'existence humaine que défendent ceux qui veulent à tout prix se penser comme les plus irremplaçables des êtres* » (Bourdieu, 1994, p. 11). Nous pensons en effet que le détour réflexif, favorisant le processus de subjectivation, permet d'apprendre à entendre. Or, si un large consensus existe aujourd'hui, au sein de l'appareil de formation, sur la nécessité de former des « praticiens réflexifs », cette injonction s'inscrit dans le cadre de réformes qui transforment les dispositifs de formation, sans qu'il soit certain que ces dernières facilitent le travail de réflexivité attendu.

Par ailleurs, qu'en est-il du sens donné à cette nécessité de former des praticiens réflexifs alors que la réforme ne revient aucunement sur l'intérêt d'un retour sur soi pour les métiers de la relation d'aide ni sur la manière de rendre possible le retour réflexif ?
Serait-ce à l'étudiant de se « débrouiller » seul avec son processus de subjectivation ?

Ce retour sur soi nous semble néanmoins être un enjeu fort. Il constitue en effet un outil de développement pour une meilleure compréhension d'autrui, permettant alors d'entendre et faire entendre. Cependant, la réflexivité n'est pas un savoir que l'on transmet alors qu'il s'agit d'appréhender, au moins pour partie, la question de l'*inconscient.* À notre sens, cette intentionnalité réflexive relève davantage d'une prescription que de la mise en œuvre d'un réel accompagnement des futurs professionnels en la matière.

Pourtant, la relation d'aide nécessite de « pouvoir entendre » afin de favoriser une écoute complexe qui prendrait en compte le sujet contemporain, le « Sujet qui parle ». Dès lors, le dispositif de formation doit permettre aux étudiants d'une part de prendre en compte les conditions d'existence contemporaines et d'autre part leur impact sur les trajectoires des individus et sur leur participation à la vie de la cité. En effet, les transformations contemporaines de notre société devenue individualiste, dans laquelle se développe un esprit de rationalisation, ont pour conséquences de complexifier les vulnérabilités et notre rapport à l'Autre.

En ce sens, et si l'on s'appuie sur les travaux de Wittorski (2008, p. 32), la professionnalisation doit nécessairement relever d'une « intention » du côté de la formation pour favoriser la mise en mouvement des étudiants, assujettis à leur histoire. C'est pourquoi d'ailleurs, nous comparons souvent le travailleur social au chercheur. En effet, comme a pu le revendiquer Pierre Bourdieu pour la sociologie et les sociologues, il nous semble important, pour le travail social, de s'appuyer sur une réflexion épistémologique et donc pour les travailleurs sociaux d'adopter une démarche réflexive, à partir de leur *être*, concernant leur action et adapter ainsi une manière d'être et de faire qui prend en compte l'impact des enjeux sociaux sur les individus. En d'autres termes, il s'agit d'objectiver le monde social, ce monde social qui a fait le travailleur social. Pour reprendre les propos d'Émile Durkheim (1904), les travailleurs sociaux « *sont faits pour aider leurs contemporains à se reconnaître dans leurs idées et dans leurs sentiments beaucoup plus que les gouverner* » (Durkheim, 1904, p. 303). Ils sont des agents qui font « *office d'instance réflexive pour les agents sociaux et pour la société elle-même* » (Perreau, 2019, p.255). Former des sujets autonomes, lesquels peuvent s'extraire des normes de l'action sociale, pour incarner la posture du prendre soin, dans laquelle le souci de l'autre ne saurait faire l'économie d'une réflexion approfondie sur soi-même, et « gagner en humanité », exige donc une formation complexe, pour laquelle l'intentionnalité de l'accompagnement des étudiants devient une pratique du dévoilement, celui d'une source dissimulée en étant « *à l'œuvre en place intervenant dans l'évolution de soi-même et dans le monde dans lequel nous vivons* ». (Honoré, 2019, p. 85) En d'autres termes, de quelle manière est pensé le praticien réflexif au sein de la formation des futurs travailleurs sociaux dans un contexte, qui comme nous le rappelle Alex Lainé, fait place « *aux instruments, aux procédés, aux dispositifs techniques et didactiques* » (2007, p. 35) ?

Question de recherche

En quoi la réflexivité est-elle un impensé dans la formation des travailleurs sociaux, malgré son importance affichée dans les curriculums de formation ?

Hypothèses

- L'appareil de formation en travail social prescrit l'usage d'une posture réflexive pour les étudiants. Néanmoins, cette notion de réflexivité reste polysémique et principalement centrée sur l'action.
- Dans ce contexte, les formateurs deviennent les porte-parole de l'individualisation d'une formation professionnelle réduite à la fabrication de « techniciens du social », rendant difficile la construction de l'identité professionnelle.
- L'apport des approches biographiques en formation permet de favoriser le travail de réflexivité attendu, c'est-à-dire celui de l'*être* du professionnel, à partir d'un accompagnement et d'une posture clinique laissant place au sujet et à la construction de son identité professionnelle.

Deuxième partie

La formation des praticiens réflexifs au « pouvoir entendre »

Jusqu'alors, nous avons pris le temps de revenir sur la manière dont le travail social s'organise autour de la personne vulnérable, et plus précisément, si l'on reprend les propos de Vincent de Gaulejac (1994, 2014), sur les notions de contre-transfert institutionnel et de position normative, en nous intéressant plus particulièrement à l'accueil accordé aujourd'hui aux bénéficiaires du travail social.

> *« Les problèmes d'insertion sont, le plus souvent, expliqués comme la résultante de l'état d'individus ou de groupes sociaux décrits comme ayant des difficultés particulières. Ils sont perçus comme étant porteurs d'un handicap, d'une inadaptation, d'une dangerosité, d'un trouble, d'un manque… qu'il convient de traiter.* » (Gaulejac (de), 1994, 2014, p. 306).

Si le travail social ne peut nier les capabilités de l'homme parce qu'éducable, il lui revient néanmoins de reconnaître la difficulté à « apprendre et à grandir », mais aussi celle de prendre en compte les angoisses que cela peut générer en chacun d'entre nous lorsqu'il est question, dans un rapport non violent à autrui (Derrida, 1967), de « changement vers le possible ».

C'est pourquoi nous avons tenté, au cours de la première partie, de mettre en lumière l'importance d'une professionnalisation à soutenir et à contenir, à partir du « vouloir entendre » des étudiants, pour donner sens à l'écoute des vulnérabilités, ou pour le dire autrement, pour montrer l'importance du binôme écoute-parole (Castel, 1998, p. 32) dans l'aide apportée à autrui. En effet, il s'agit là de leur permettre d'interroger les effets de leurs représentations et de leur accompagnement sur les bénéficiaires du travail social, pour soutenir leur présence auprès des bénéficiaires. Néanmoins, comme le remarque Maela Paul, l'accompagnement est devenu un dispositif, dans lequel, nous rappelle Michel Foucault, on lutte contre ce qui fait problème. Nous avons en effet vu que l'appareil de formation en travail social se considère tel un lieu de fabrication des professionnalités, dans lequel la professionnalisation des étudiants s'organise essentiellement au travers d'une alternance entre expérience pratique et acquisition de compétences.

En ce sens, la professionnalité des travailleurs sociaux est devenue un « agir » et un « savoir faire face » aux situations complexes qu'ils rencontrent, pour laquelle ils doivent répondre d'eux-mêmes. Cela transforme dès lors l'acte de formation en une transmission de savoirs pratiques que l'étudiant doit acquérir à partir de son expérience, sans qu'il ne soit certain qu'il puisse articuler le scolaire et le terrain (Chobeaux, 2018, p. 107), dès lors réduit à des automatismes gestuels et mentaux. Par ailleurs, la loi du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, est venue accentuer l'idée de service, de qualité, d'évaluation et de bonnes pratiques, dans un rapport objectifs/résultats que l'on retrouve à présent situé au cœur de l'accompagnement. Cette orientation a pour conséquence de prescrire les pratiques des travailleurs sociaux en appui de protocoles. Ceci laisse ainsi peu de place à l'authenticité de la rencontre, au cœur du binôme écoute-parole, et semble nier par ailleurs la complexité du sujet dans la cité.

Dans ce contexte, où l'on recherche avant tout l'efficacité de l'accompagnement socio-éducatif, dans lequel « *le soi et l'autre sont souvent pensés en termes moraux, au nom d'une morale du bonheur ou de celle du devoir* » (Mercier, 2010, p. 40), intéressons-nous davantage, à l'occasion de cette deuxième partie, à la formation et à ses effets réflexifs en ce qui concerne la professionnalité, celle de l'écoute en tant que relation éducative, des futurs travailleurs sociaux. Il sera question de montrer la nécessité de faire place à leur désir d'entendre pour qu'ils puissent ensuite, au cœur du processus de professionnalisation, se décaler d'une simple prescription de ce qu'il faudrait faire. Il s'agit en effet d'éloigner une forme d'exemplarité, celle qui prendrait une coloration morale, pour au contraire s'aventurer dans l'exploration réflexive du souci des vulnérabilités. Cette autorisation à penser leur permettra ainsi, dans un mouvement vers autrui, de devenir responsables pour autrui, légitimant dès lors leur accompagnement devenu bienveillant. À ce propos, selon Bernard Honoré (2019), la formation, et plus précisément la « formativité », celle qui n'est pas imposée, caractérise l'existence, c'est-à-dire « *la faculté humaine d'être à l'œuvre en intervenant dans l'évolution de soi-même et du monde dans lequel nous vivons* » (Honoré, 2019, p. 85). Cette perspective, qui relie le sujet au monde, nous éloigne dès lors d'une vision de la formation dont l'objectif serait exclusivement de produire des professionnels employables. En effet, se former aux « professions du changement », pour reprendre la formulation de l'auteur (Honoré, 1992), c'est aussi se transformer personnellement à partir de son « vouloir entendre » et ainsi, entre angoisse et espoir, tendre vers un « pouvoir entendre », en s'engageant professionnellement dans le travail d'accompagnement, à partir de sa posture clinique.

Au cœur d'une dialectique entre l'individuel et le social, une identité, en soi et avec les autres, peut se construire au travers du sentiment d'appartenance et d'une dynamique de groupe dans laquelle s'opère « *la réalisation imaginaire d'un désir* » (Anzieu, 1975, 1999, p. 25-27). Cela rejoint la notion de formativité qui désigne à la fois une différenciation, parce que l'étudiant occupe une place singulière dans l'espace et le temps de la formation, et une activation collective pour qu'il puisse produire un sens à sa professionnalisation (Honoré, 1992). Ainsi, et pour paraphraser Jacqueline Barus-Michel, le sujet professionnel est « *celui qui s'énonce à la première personne du pluriel* » tel un « *sujet pluriel* » (Barus-Michel, 1987, p. 17). En outre, l'appropriation de son pouvoir de formation, c'est-à-dire la dimension existentielle du processus de professionnalisation, permettra à l'étudiant de s'engager dans la rencontre de l'Autre, en cherchant la source de son implication, et favorisera la construction de son « pouvoir entendre ». C'est bien l'enjeu de l'identité professionnelle en travail social, celui de trouver son équilibre au travers d'un engagement éthique pour résister à un contexte de plus en plus réglementé, et qui de fait influence les pratiques sociales, en devenant responsable pour autrui et de sa vulnérabilité.

> « *Au plan de l'imaginaire* (…) *se sentir appartenir à un groupe, à une communauté professionnelle et être reconnu par elle comme un de ses membres aide à soutenir la confrontation aux contraintes.* (…) *Au plan symbolique enfin, l'identité professionnelle permet de se situer et d'être situé, de s'appuyer sur des repères qui encadrent les pratiques et leur donnent sens.* » (Berton, 2017, p. 133).

Rappelons en effet que le travail social s'est lentement professionnalisé, au cœur d'une volonté de changement et d'autonomie, préférant sa qualification à la philanthropie : d'abord pour entendre les conditions d'existence des individus à l'ère industrielle, ensuite pour tenter de réduire les inégalités sociales et culturelles pendant les Trente Glorieuses et aujourd'hui pour favoriser leur émancipation. Comme le souligne par ailleurs Michel Chauvière (2017), le travail social s'est en effet professionnalisé pour soutenir collectivement le « pouvoir entendre » la question sociale et prendre soin de la cité, tel un professionnel clinicien du social :

> « *Le premier pacte porte sur la reconnaissance collective d'une question sociale, aux sources et aux formes multiples, entraînant la reconnaissance publique du social réalisé et organisé comme domaine spécifique, différent de la santé, du scolaire ou de la justice, mais bien évidemment en interface permanente avec eux* » (Chauvière, 2017, p. 22-23).

Cependant, la multiplicité des diplômes aura davantage favorisé la technicité de l'écoute, que la construction d'une écoute clinique, au sein d'un appareil de formation qui accentue la logique d'« *expression du projet identitaire institutionnel sur les personnes (place assignée).* » (Kaddouri, 2016).

Si l'apparition du terme « praticien réflexif » au sein de la formation des travailleurs sociaux nous semble pertinente, nous ne pouvons néanmoins le penser telle une injonction encadrée par un référentiel de compétences, tel un enjeu d'opérationnalisation de savoirs professionnels. Dès lors, « *elle pose les questions du rôle des institutions et des exigences professionnelles, mais aussi du rôle d'une éducation où les individus deviennent responsables de leur formation et de leur vie.* » (Prevost, 1994, p. 27). Ainsi, la formativité permet également d'interroger l'accompagnement du formateur alors que selon l'auteur elle permet de qualifier « *la praxis* [de ce dernier] *lorsqu'elle a pour intention et pour résultat l'acquisition de savoirs en vue du dépassement d'acquisitions antérieures*. » (Honoré, 2019, p.85). Permettre aux étudiants de devenir des « sujets d'imputation » et d'être donc porteur de leur projet de professionnalisation au travers du « vouloir entendre », c'est-à-dire au travers d'un « *projet de soi pour soi* » définit par Kaddouri (2016) introduit dès lors la conception du sujet et de son intention. Par ailleurs, s'il est pris en compte et entendu, leur désir de métier leur permettra, nous semble-t-il, de se décaler des injonctions normatives et technicistes de l'appareil de formation pour faire place à une quête de sens, échappant dès lors au seul contrôle institutionnel. Il s'agit donc, pour le formateur, d'inviter les néo professionnels à s'*aventurer* dans un processus de professionnalisation complexe qui les amènera vers une meilleure compréhension et prise en compte de l'impact des enjeux sociaux sur les individus dans leur accompagnement socio-éducatif.

Dès lors, nous verrons au cours de cette deuxième partie que « pouvoir entendre » les souffrances sociales convoque la « part de Sujet » des étudiants, au cœur de leur processus de professionnalisation, dans lequel les savoirs existentiels prendront place. Si *devoir entendre* les phénomènes d'exclusion aura certes permis au travail social d'exister, il se trouve par ailleurs que cette posture n'est pas suffisante. En effet, son existence dépend moins de sa définition que de son essence. On ne naît pas travailleur social : on le devient. En ce sens, la formation des adultes en travail social, doit permettre le passage du métier à la profession, en faisant se rencontrer savoir expérientiel, savoir existentiel et savoir théorique.

Nous allons ainsi nous intéresser, à l'occasion du chapitre IV., au professionnel en devenir, à la construction de son identité et à sa professionnalité. Celles qui permettent de transformer le « vouloir entendre » en « pouvoir entendre » pour que les étudiants en travail social, deviennent, non pas simplement acteurs, mais bien également auteurs de leur formation en s'appropriant leur démarche d'apprentissage.

Cette perspective nous amènera, au cours du chapitre V., à revenir sur le statut de la réflexivité et à son importance dans la construction du « pouvoir entendre » des futurs professionnels, renvoyant non plus à une « pédagogie du modèle » que l'on retrouve classiquement au sein de la formation professionnelle, mais a une « pédagogie du retour sur soi », faisant dès lors place à l'accompagnement de leur construction identitaire. En effet, « pouvoir entendre » nécessite une mise en disposition clinique du praticien, dès lors devenu réflexif, pour qu'il puisse dire ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il veut faire (Maestracci, 2006, p. 609).

Enfin, le chapitre VI. nous permettra de nous attarder sur les modalités du retour sur soi à partir des approches biographiques, support réflexif permettant à l'étudiant de partir à la recherche de son identité professionnelle autour du « vouloir entendre », alors que cette dernière permet de définir une personne sur le plan professionnel. Si sa construction est singulière, elle se construit par ailleurs au sein d'un processus de socialisation professionnelle.

Chapitre IV.

Identité professionnelle et construction du « pouvoir entendre »

Du métier à la profession, de l'individuel au collectif, du vouloir au pouvoir entendre

Nous avons pu le voir, à l'occasion de la première partie, « vouloir entendre » est un processus individuel qui, à notre sens, autoriserait le travailleur social à prendre en compte la parole de l'autre dans l'accompagnement proposé afin de chercher à mieux le comprendre. « Pouvoir entendre » c'est le projet commun de saisir les mots et les maux, pour entendre et prendre soin d'autrui, ce qui nécessite dès lors un processus identitaire dans lequel la parole, constitutive de la construction du sujet, a toujours besoin de l'autre pour être accueillie. Il s'agit là, pour l'étudiant, de construire sa posture professionnelle, laquelle est reliée au « moi » au « je » et au « nous » de ce dernier, en proposant au sein de la formation, une clinique du « sujet-social » (Niewiadomski, 2002, p. 173).

Nous avons déjà pu le préciser, l'étudiant est considéré, au sein de la formation des adultes, comme étant acteur de sa formation et donc de sa professionnalisation. Il lui revient en effet, au cours de ces différentes épreuves, écrites et orales, de certifications pour l'obtention de son diplôme, de faire valoir ses compétences et son positionnement professionnel en appui de sa formation pratique, au travers d'une approche individualisée. En effet, « *la structuration des contenus de la formation ne repose plus sur aucun savoir disciplinaire, mais sur un référentiel de compétences.* » (Ponnou, 2022, p. 3014).

Ce positionnement professionnel est donc pensé au cœur de l'action, le transformant en positionnement davantage personnel que collectif, en termes de volonté et de choix, qui renvoie dès lors l'étudiant au mouvement de la formation de soi par soi. Le positionnement professionnel serait en effet la manière dont le travailleur social se situerait face aux tensions qu'il retrouve au sein de son intervention, pris entre la personne accompagnée, les politiques sociales, l'institution, et ses valeurs (De Robertis, Orsoni, Pascal, Romagnan, 2014, p. 90). L'alternance à visée intégrative doit en effet permettre le développement des compétences, au cœur d'une « pédagogie du modèle », en privilégiant la démarche réflexive de l'étudiant, lui-même en recherche d'acquisition de compétences dans un monde devenu incertain : « *Le capital de compétences devient nécessaire pour gérer au mieux sa mobilité professionnelle et son « employabilité ».* » (Le Boterf, 2011, p. 389).

Ainsi, il est attendu de ce dernier, qu'il pose une réflexion sur son action, en se regardant agir, et qu'il se positionne en tant que futur professionnel. À ces fins, les groupes d'analyse de pratiques sont des espaces de formation permettant à l'étudiant de réfléchir sur son agir professionnel en situation afin de lui permettre d'élaborer progressivement son expérience professionnelle. Néanmoins, comme le souligne Christophe Niewiadomski (2018) :

> « *Les attentes sociales contemporaines à l'égard de la validation de l'expérience renvoient fréquemment à une conception d'un sujet pensé comme potentiellement invité à devenir « entrepreneur de sa carrière » et finalement acteur intentionnel et rationnel de son action.* » (Niewiadomski, 2018, p.135).

Poser un regard sur sa pratique et tenter de l'analyser est évidemment essentiel dans le travail social. Cependant, ce qui nous semble l'être encore plus, c'est de la comprendre au travers de ses implications intimes avec le monde extérieur, surtout s'il s'agit d'une relation d'aide, et donc d'une rencontre où se déploient des enjeux transférentiels et contre-transférentiels pour lesquels l'étudiant se trouve être l'outil d'analyse principal. En effet, la rencontre dépend en partie de l'intention et de l'inconscient du professionnel.

Dès lors, il ne suffit pas d'amener l'étudiant, au risque de le rendre passif, à décrire sa pratique au regard des compétences attendues dans un référentiel préalablement établi pour qu'il apprenne de son expérience. Comme nous avons pu l'indiquer précédemment, accompagner les bénéficiaires du travail social nécessite, au contraire, de « pouvoir entendre » l'individu contemporain dans toute sa complexité, sans l'infériorisier, au travers de ses assujettissements et empêchements. Il s'agit d'éviter de le réduire à ses manques, en prenant en compte d'une part la violence symbolique qu'il subit et d'autre part l'incorporation des positions sociale et psychique.

En permettant à l'étudiant de comprendre son implication dans l'écoute qu'il propose, en questionnant ses propres représentations, sa manière d'accompagner et donc son existence, il pourra ainsi s'engager et faire face à l'angoissante prise en compte de la parole d'autrui, surtout si l'on attend de lui qu'il soit performant. En effet, selon Bernard Honoré (1992), c'est justement « *la présence réflexive qui laisse place à l'imprévisible et est disponible à l'aléatoire.* » (Honoré, 1992, p. 43).

IV. 1. Le processus de formation en travail social

Favoriser l'acceptation des contraintes sociales tout en respectant l'émergence du sujet que l'on accompagne n'est pas chose aisée. Pourtant, c'est bien la mission attribuée aux travailleurs sociaux. En effet, comme le souligne Michel Autès (1998), le respect de l'autre, de sa parole et de son histoire permettra non plus de prendre en charge, mais bien de prendre en compte la personne accompagnée. Celle-ci pourra à son tour s'entendre et prendre en compte son intériorité, à partir de son récit. Il s'agit dès lors de se joindre à elle au travers d'une posture clinique exigeante, où l'on y retrouvera une « *intention éthique de la relation intersubjective attentive à la médiation narrative du récit en tant que lieu de réflexivité et vecteur possible de processus de formation par la mise en mouvement du sujet.* » (Niewiadomski, 2020, p. 98).

Développer une posture clinique du « pouvoir d'entendre », et non du pouvoir d'agir, dans l'accompagnement, nécessite d'abord de vouloir laisser place à l'autre, et non plus de le « devoir » comme le laisse supposer un appareil de formation qui découpe la relation d'aide en compétences. Cette volonté sera soutenue au cours d'une professionnalisation que l'on traduira davantage comme autorisation à entendre. Au cours de ce processus, le passage du « vouloir » au « pouvoir entendre » s'opérera en appui à la construction d'une identité professionnelle. Cette dernière permettra en effet aux travailleurs sociaux de prendre place, à leur tour, en résistant symboliquement et collectivement à une vision réductrice des facteurs d'exclusion, et en consolidant leurs pratiques dans un contexte où l'on promeut la figure d'un professionnel polyvalent et flexible.

Construire son identité professionnelle au sein du travail social contemporain n'est cependant pas un allant de soi, alors que les professionnels défendent la séparation des métiers en fonction de leurs spécificités afin de répondre au mieux aux demandes singulières. Par ailleurs, existe-t-il encore, au sein de la formation, une identité professionnelle, alors que l'on ne cesse de parler de « *malaise* » (Autès, 1999) dans le champ du travail social. Celui-ci se trouve en effet confronté depuis plusieurs décennies à un « *ensemble impressionnant de réformes et réorganisations en tout genre* » (Lafore, 2009, p.15) dans lesquelles les actions de formation tendent, à partir de l'individualisation des parcours, à invisibiliser ce qu'il y a de commun au sein des expériences singulières.

Dans ce contexte, et pour paraphraser Paul Ricoeur (1990, p. 43), comment passer d'un professionnel quelconque au professionnel, soucieux d'autrui ?

> « *Le travail social n'est pas réductible à l'agir au quotidien, il est aussi dans toute une architecture qualifiante qui donne sens aux actes professionnels.* […] *En matière de qualification, il faut savoir à quoi l'on tient, mais aussi pourquoi l'on y tient.* » (Chauvière ; Tronche, 2002, p. 129).

Nous allons voir dans les lignes qui vont suivre, en nous intéressant davantage au processus de formation qu'aux justifications d'ordre socio-politique, de quelle manière il est important, pour l'étudiant, d'accueillir cette exigence d'ouverture à l'existence par sa propre mise en mouvement.

IV. 1.1 L'enjeu, devenu individuel, de la formation des adultes

Devenues, au cours des années 1970-80, un enjeu politique fort, les activités dites de formation prennent véritablement leur essor au sein d'une lutte contre la montée du chômage où l'on tente de résoudre des problèmes socio-économiques de l'époque. Dans ce contexte, avec la loi de juillet 1971 sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », on retrouvera une institutionnalisation de la formation continue, dans laquelle les employeurs auront obligation de financer des actions envers leurs salariés ce qui, dès lors, entraînera le prolongement des pratiques de formation des adultes vers une logique de compétences. L'objectif est en effet de favoriser la promotion sociale et la formation permanente, c'est-à-dire de promouvoir une école de la « deuxième chance » et une éducation étendue à toute la durée de la vie, principalement centrée sur les finalités du travail et de l'emploi, comme le rappelle Philipe Carré (2015). Par ailleurs, la formation des adultes favorise une nouvelle forme d'apprentissage en dehors des bancs de l'école, considérée par Bertrand Schwartz (1972) comme militante et égalitaire.

L'éducation, d'une part, n'est plus réservée aux enfants et aux jeunes et s'étend donc au-delà du périmètre scolaire et familial (Sonntag, 2019, p. 105). Elle devient, d'autre part, une exigence pour permettre à tout adulte de maitriser son destin individuel dans un monde devenu incertain. Pour répondre aux évolutions sociales liées à l'hypermodernité, il s'agit à la fois d'élever le niveau de formation des salariés pour faire face au développement de la mondialisation, de la société marchande, des entreprises devenues modernes et des changements techniques, mais également de prévenir les formes de précarisation et d'exclusion des personnes les moins qualifiées, victimes des inégalités sociales en termes de réussite scolaire.

Comme le précise Jacques Leplat (2008) : « *la formation vise à constituer une activité qui rende le sujet capable de répondre aux exigences du travail qui sera le sien au terme de sa formation.* » (Leplat, 2008, p. 158).

Si la formation des adultes vise à « *la formation d'individus capables de s'engager dans l'action* » (Sonntag, 2019, p. 110) et si, par ailleurs, à partir des années 1990 elle a besoin de nouvelles techniques d'apprentissage, au travers des savoir-faire, face à la complexification des situations de travail et à la démarche qualité, la définition, mais surtout la différenciation des métiers, conduisent la formation à ces métiers, devenue qualifiante, à devoir être « rationalisée ». Comme l'évoque Guy Le Boterf (2017), « *la question s'est posée de savoir comment non plus faire de la formation une dépense sociale, mais un investissement.* » (Le Boterf, 2017). Dès lors, lorsque l'on parle de formation, et nous rejoignons ici le constat de Bernard Honoré (1992), « *il s'agit le plus souvent de formation à quelque chose ou pour quelque chose* » (Honoré, 1992, p. 27) au détriment d'une considération davantage processuelle dans laquelle on retrouve des changements, des mouvements, des modifications au sein d'un groupe et/ou d'un individu.

IV. 1.1.1. ***Formation, didactique professionnelle et apprentissage : une « pédagogie du modèle »***

Contrairement à une éducation centrée sur l'enseignement disciplinaire dispensé par l'enseignant, on accorde, au sein de la formation professionnelle, une importance au contexte social dans lequel s'effectue l'apprentissage : « savoir agir en situation ». La perspective professionnelle de la formation des adultes l'adosse dès lors à un métier et à son activité, ce qui induit de fait un lien entre agir et apprendre (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 146-147). C'est pourquoi la mobilisation de l'analyse de l'activité y est très présente : la formation professionnelle « *part du principe que l'apprentissage professionnel ne peut pas être séparé de l'analyse de l'activité des acteurs.* » (Sonntag, 2019, p. 104).

Le dispositif de formation se construit donc au travers d'une ingénierie de formation qui prend en compte d'une part les besoins repérés sur le terrain, par ailleurs traduits en objectifs, et d'autre part les attentes des différents acteurs du champ concerné. En effet, pour permettre à l'adulte d'apprendre son métier, il s'agit de comprendre l'activité professionnelle du métier. Cette nécessité de comprendre l'activité a une double mission : construire les contenus de formation, mais aussi être un support de formation à l'acquisition des compétences professionnelles, dans laquelle l'expérience devient un élément central.

> « *De tous côtés, les décideurs promeuvent, invitent et parfois imposent, une logique d'apprentissage dans, par et pour l'activité professionnelle. Le développement des formations en alternance, l'essor des formes diverses d'analyse des pratiques, de la formation en situation de travail et l'intérêt croissant pour les apprentissages professionnels informels sont autant de balises qui pointent la direction de cette mutation.* » (Carré, 2015, p. 30).

C'est ainsi que la didactique professionnelle, définie par Pastré (2002) comme « *l'analyse du travail pour la formation* », fait son apparition en s'appuyant à la fois sur l'ergonomie et sur la psychologie du développement par la méthode de l'analyse de l'activité. Elle s'intéresse à l'apprentissage professionnel en distinguant, comme a pu le faire Jacques Leplat (2000), la tâche prescrite (ce qu'il y a à faire), de l'activité (ce qui est mis en œuvre pour effectuer la tâche visée), alors que le travail réel est toujours différent de celui prescrit. Elle considère par ailleurs que l'individu développe son pouvoir d'agir au cours de ses expériences. En effet, selon Yves Clot (2001), le travail réel n'est pas que le réalisé, il n'est pas uniquement dirigé vers son objet. Il « *est aussi intrinsèquement dirigé vers l'activité des autres portant sur ce même objet dans la situation.* » (Clot ; Simonet, 2015, p. 39). C'est également tout ce qui est invisible, au cœur de cette activité adressée, qui est à prendre en compte.

> « *C'est tout ce que le travailleur a imaginé, tenté sans y parvenir ; cela recouvre par exemple les scénarii d'action non réalisés ou empêchés…, toutes ces situations où le travailleur est au travail sur le plan cognitif, ces situations invisibles de gestion de dilemmes, des situations « impossibles » sur le plan réel, symbolique ou éthique qui placent le travailleur en situation de tension psychologique intense, voire le conduisent à une usure professionnelle excessive.* » (Piot, 2006, p. 14-15).

Néanmoins, de quelle manière l'expérience peut-elle produire de la connaissance, si elle ne peut se décrire et s'énoncer à autrui ? En effet, « *ce qui se dit résulte de la réflexion sur l'expérience, permettant d'indiquer quelques points de repère sur le chemin de la connaissance.* » (Honoré, 1992, p. 29).

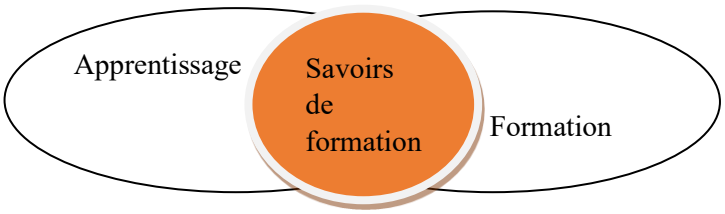
Au cœur de cette démarche de plus en plus individualisée, depuis que l'on exige l'efficacité dans l'action, le professionnel est ainsi considéré comme un « praticien réflexif », entendu au sens de Donald Schön (1983).

En effet, la réflexivité à laquelle s'intéresse l'auteur semble être pensée dans un contexte de rationalité où la pratique est appréhendée en termes de tâche à effectuer, telle une épistémologie de l'agir professionnel. S'il s'agit là d'opérer un retour réflexif sur sa pratique, c'est-à-dire de produire un discours sur sa pratique (Hatano-Chalvidan, 2012, p. 86), les travailleurs sociaux accomplissent néanmoins des tâches difficiles à circonscrire et à codifier (Ion ; Tricart, 1985). S'agirait-il donc de « faire preuve » de son travail à visée sociale ?

« *Il devient presque redondant de rappeler la complexité de l'appareil de formation en travail social et la difficulté de définir l'activité sociale à laquelle il s'adosse.* » (Hatano-Chalvidan, 2012, p. 86). Cela nous semble évidemment compliqué en ce qui concerne les enjeux intersubjectifs qui se jouent dans la relation d'aide et dans la rencontre. En effet, l'écoute des souffrances se fonde sans doute moins sur des preuves que sur la complexité du « pouvoir entendre ». Pour paraphraser Pierre Bourdieu, on pourrait dire que la malédiction (heureuse) du travail social est celle que d'avoir affaire, au cœur de son action, à des objets qui parlent. En effet, « *l'intervention sociale ne présente pas un champ disciplinaire homogène, de telle sorte que chaque situation ou phénomène puisse faire l'objet d'une multitude d'hypothèses potentiellement valides et non exclusives.* » (Ponnou, Niewiadomski, 2020, p. 20).

Dès lors, l'élaboration d'une méthodologie d'intervention est à envisager avec précaution et sans certitudes, au risque sinon de réduire la réalité et les ressentis, pourtant au cœur des souffrances, à des choses, à des catégorisations ou à des publics spécifiques, « *là où le travail social appelle de l'ingéniosité et du sens critique, de la réflexion et des débats, de l'audace et de la créativité.* » (Ponnou, Niewiadomski, 2020, p. 25)

Ainsi, la formation en travail social ne peut être réduite à l'apprentissage du métier (Carré, 2015). Dans ce contexte, apprendre et former sont donc, comme on peut le voir sur le schéma (Carré, 2015), deux activités distinctes.



« *La formation ne saurait donc se réduire à son ancrage professionnel.* » (Fabre, 1992, p. 131).

Nous l'avons vue précédemment, l'apprentissage, au sein de la formation en travail social, s'appuie principalement sur l'alternance d'une formation théorique et d'une formation pratique, qui vise l'apprentissage d'un savoir-être et d'un savoir-faire au cœur du terrain, pour laquelle les savoirs de l'étudiant se révèlent de manière individuelle. Si *apprendre* est une démarche singulière qui doit prendre sens et être intégrée par le sujet au travers de l'acquisition des savoirs-être et savoir-faire, ciblés au cœur de l'alternance terrain/école, le travail devient alors formateur pour le « moi » conscient.

Néanmoins, « former », qui implique une transformation de la personne, est également une « *pratique du dévoilement* » (Honoré, 2019, p. 8) pour rompre avec le sens commun et pour pouvoir s'engager dans sa construction identitaire. Nous découvrons certes des choses à partir de nos expériences, néanmoins elles doivent ensuite pouvoir être conceptualisées. Loin d'aller de soi, ceci nécessite l'intervention d'un autre (formateur, travailleur social, enseignant, éducateur…) pour accompagner le développement des compétences, de la professionnalité et du « pouvoir entendre » des futurs travailleurs sociaux, qui ne sauraient se définir en un seul axe technique. La formation professionnelle ne se résume pas, en effet, à l'apprentissage spécialisé d'un emploi. Comme le souligne en effet Pierre Dominicé (2001), « *la formation est toujours singulière, mais cette singularité se construit à travers des parcours socialisés, habités par des héritages collectifs. La formation a de plus une allure d'un système dont la compréhension doit être envisagée sous l'angle de la complexité.* » (Dominicé, 2001, p. 279). C'est la rencontre de ces deux activités, apprentissage et formation, qui nous intéresse, celle du sujet-social et de sa transformation via l'incorporation des savoirs de formation, à partir de son détour réflexif. Ces savoirs de formation en travail social nécessitent en effet de pouvoir s'engager dans son processus d'apprentissage.

Si l'écoute s'éprouve et s'acquiert, elle soulève néanmoins de nombreux questionnements concernant le processus de formation en travail social, lequel diffère sensiblement des exigences que l'on rencontre par exemple dans le cadre de métiers purement techniques. Il s'agit ici de construire une écoute et une posture clinique, celle du *pouvoir d'entendre*, qui nécessite dès lors, pour l'étudiant, d'une part de comprendre ses implications qui l'auront amené à « vouloir entendre », et d'autre part de pouvoir engager sa subjectivité dans l'écoute : « *La subjectivité est un espace réflexif : celui de la représentation de soi.* » (Bertucci, 2009, p. 45). En outre, la professionnalisation du « vouloir entendre » en « pouvoir entendre » ne relève pas d'un apprentissage classique ni technique dans lequel apparaîtrait ce qui ne peut justement s'énoncer.

Au contraire, il s'agit là d'accorder une place aux dimensions relationnelles et à l'écoute clinique au sein de la formation des adultes afin d'apprendre à entendre pour écouter le sujet contemporain, malgré la difficulté à définir le travail social et donc le processus de professionnalisation. « *La question se posera alors de comprendre comment les savoirs savants peuvent être intégrés par des adultes pour transformer leurs pratiques sociales et professionnelles, notamment dans le champ du travail social.* » (Hatchuel, 2007, p. 24, 25).

Pour Pierre Dominicé (2001), « *avec la formation, la raison éducative ne se limite plus au cadre de l'organisation scolaire, aux objectifs des curricula ou aux démarches prônées en didactique.* » (Dominicé, 2001, p. 280). Ainsi, à la manière de l'auteur, il s'agit de considérer l'étudiant comme son propre lieu de formation afin qu'il puisse faire face aux tensions qui existent entre « *former à une discipline, à une profession, à une manière de voir* » (Revault d'Allonnes, 1989, 1999, p. 19) le monde social et l'individu contemporain. En effet, selon le philosophe Michel Henry, pour celui qui veut comprendre la réalité, il convient de tourner le regard vers soi-même et de se « prendre pour objet » (Longneaux, 2011, p. 49). Un lieu donc dans lequel pourront coexister différents savoirs : théorique, expérientiel et existentiel, nécessaires à la construction de leur posture clinique. « *À partir du moment où on ne peut plus se contenter d'« application », la notion de rapport au savoir devient tout à fait concrète pour les formateurs et les formatrices, au moins pour nommer leurs difficultés à transformer les représentations et les imaginaires.* » (Hatchuel, 2007, p. 25).

IV. 1.1.2. ***L'éducation pour adultes : l'andragogie et la question du rapport au savoir***

Issue du grec ancien *anèr*, c'est-à-dire homme, et *agogos* qui veut dire guide, la pratique « andragogique » s'adresse à des apprenants adultes. Elle se différencie de la pratique pédagogique adressée aux enfants, tout en se caractérisant cependant par une relation pédagogique spécifique, c'est-à-dire par la relation formateur-apprenant.

Parce que l'adulte apprenant est différent du jeune apprenant, Knowles va s'intéresser à ses caractéristiques (Knowles, 1990, p. 70-75). En effet, contrairement à l'enfant, l'adulte semble choisir sa formation, moins par obligation, qu'en lien avec son projet professionnel et/ou de vie.

Par ailleurs, l'adulte a cette exigence que de vouloir mettre du sens dans ses apprentissages au travers de situations réelles et de vouloir être considéré comme étant capable d'apprendre.

Ainsi, les formateurs font face à des groupes d'adultes hétérogènes ayant tous vécu des expériences différentes. Les méthodes didactiques classiques semblent donc peu efficientes auprès de ce public.

L'andragogue tente de s'adapter au contexte et c'est pourquoi il n'est pas tant question d'enseignement que de formation, laquelle permettra d'articuler deux dimensions – personnelle et professionnelle. En effet, comme le rappelle Christophe Niewiadomski, « *là où la pédagogie obéit à une logique de séparation des programmes et des niveaux de connaissance, la formation des adultes privilégie au contraire l'articulation avec les savoirs des apprenants.* » (Niewiadomski, 2012, p. 43).

Au sein de la formation professionnelle, les savoirs de la pratique sont pris en compte et reconnus : le savoir-être d'abord. On accorde une importance à la « mise en œuvre » de ces savoirs en inversant dès lors la logique piagétienne : comprendre pour réussir. En effet, la formation des adultes porte attention aux savoirs expérientiels, lesquels s'organisent autour de la boucle dynamique : réussir pour comprendre. Par ailleurs, comme l'explique Gérard Malglaive (2005), la formation se centre sur un processus d'action qui certes met en lumière l'expérience de l'étudiant, mais qui, dans le même temps, met à distance les savoirs théoriques.

> « *Au nom de la distance bien réelle des savoirs scolaires à leur mise en pratique, ceux-ci se trouvent éliminés, et avec eux l'enseignement, au profit d'une formation dont on peut penser qu'elle est fondée sur le processus même de l'action, sans que pour autant celui-ci soit clairement analysé.* » (Malglaive, 2005, p. 33).

Comme évoqué ci-dessus, et comme le rappelle par ailleurs Bernard Charlot (1976, p. 6), en formation, le savoir intéresse l'étudiant s'il lui permet de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face sur le terrain. Dès lors, il est contraint à séparer le savoir académique de celui acquis par la pratique, rendant le rapport au savoir complexe chez le praticien : « *le savoir théorique est considéré par les professionnels comme une somme de connaissances disponibles, mais non indispensables à l'action.* » (Dubéchot, 2005, p. 81). Comme l'évoque Patrick Dubéchot (2005), « *on assiste plutôt dans les centres de formation de travailleurs sociaux à un empilement d'enseignements.* » (Dubéchot, 2005, p. 168).

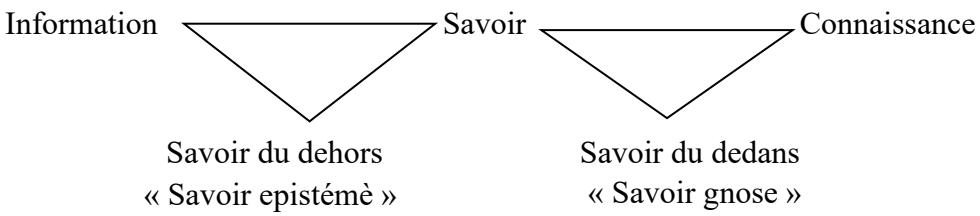
Le futur professionnel en travail social a cependant besoin d'acquérir des savoirs théoriques dans plusieurs disciplines qui composent le programme de formation. Essentielle à toute pratique, la connaissance permet en effet de structurer *durablement* la rencontre, en travail social, et ses enjeux, au-delà de la technicité de la relation d'aide. Malgré la centration de la formation sur les approches par compétences, ces savoirs théoriques sont nécessaires à la professionnalisation des futurs travailleurs sociaux. Notamment dans un contexte, où l'action sociale ne cesse de se transformer, qui fait apparaître sans cesse de nouvelles modalités d'interventions.

Confronté à un travail social dont nous avons vu qu'il est par nature indéfinissable, l'étudiant a donc besoin d'acquérir des savoirs pluriels en rapport avec la construction de son processus identitaire et des savoirs d'action qui l'accompagnent : agir et apprendre, apprendre et agir. Il s'agit d'articuler, plus que de juxtaposer, les savoirs théoriques : « ce que je sais », pour mieux saisir l'objet expérientiel de son action : « ce que je sais faire ». Acquérir une certaine maîtrise des disciplines, que l'on retrouve dans le champ du travail social, nécessite du temps et un engagement pour en saisir les subtilités (Dubéchot, 2005, p. 168).

D'une manière sécante, Gérard Malglaive (2005, p. 87) identifie ainsi les « savoirs procéduraux » liés au « comment faire » ; les « savoirs pratiques » liés à l'action et à son déploiement et enfin le « savoir-faire » lié aux actes humains. Si l'ensemble de ces savoirs en action constitue pour Malglaive le « savoir en usage » censé permettre d'identifier et résoudre les problèmes sociaux rencontrés sur le terrain, Jacques Legroux (2008), pour sa part, s'applique à distinguer l'information du savoir et de la connaissance à l'aide d'une échelle permettant de différencier leur degré d'intégration chez le sujet. Il considère en effet l'information comme la forme de données transmises la plus éloignée du sujet alors que la connaissance serait la plus intégrée, le savoir se trouvant à l'interface de ces deux pôles. L'auteur insiste sur le fait que l'information est considérée comme extérieure au sujet, car sa compréhension dépend avant tout du sens que va lui attribuer ce dernier. Pour intégrer l'information et la transformer en savoir, le sujet va devoir la relier à ses acquis antérieurs selon un mode de structuration temporelle. Le savoir se construit donc, dans un premier temps, dans la durée. Néanmoins, le savoir obéit à la loi de l'entropie et tend à se dégrader au fil du temps.

Legroux considère que ce processus entropique peut être inversé grâce à la connaissance, c'est-à-dire une forme de savoir « du dedans », expérientielle et intégrée de manière durable par le sujet. La connaissance dépendrait donc de l'identité du sujet et de son savoir existentiel.

Georges Lerbet (1992) distingue ainsi « savoirs du dehors », proches d'une information faisant sens pour le sujet, mais susceptibles de se dégrader dans le temps, et « savoirs du dedans », temporellement plus intégrés et pérennes, lesquels nécessitent cependant une implication plus singulière de l'étudiant. Le schéma suivant résume la pensée de l'auteur :



Soulignons que, et comme nous avons déjà pu le dire précédemment, devenir travailleur social ne se limite pas à ce qu'il « faut savoir », en termes de spécificités des publics, de connaissance des politiques sociales, du contexte institutionnel, etc. ni à respecter une méthodologie d'intervention par rapport à ce qu'il conviendrait de faire. Si ces aspects sont nécessaires à l'exercice des métiers du social, ils ne sont pour autant pas suffisants : « *l'histoire du travail social est jalonnée d'emprunts, de croisements et de potentialisations théoriques, et les pratiques sociales se fondent sur un savoir métisse et mosaïque.* » (Ponnou, 2022, p. 299). Il s'agit en effet avant tout de pouvoir entendre les souffrances et de favoriser toute forme d'émancipation et non pas de normalisation. Dès lors, la compétence ici, celle de « pouvoir entendre », renvoie davantage à une certaine autonomie de l'étudiant, responsable non pas de lui-même, mais des situations singulières qu'il rencontre et accompagne « *avec comme ressources principales des savoirs académiques et théoriques auxquels se combinent des savoirs d'action issus de l'expérience* » (Piot, 2006, p. 14) à partir d'un éclairage réflexif. Dès lors, comme le souligne Bernard Honoré (1992), « *lorsqu'on parle d'actions de formation, il conviendrait de considérer qu'il s'agit d'actions portant sur les conditions favorables au dévoilement de la formation dans notre existence.* » (Honoré, 1992, p. 168).

De quelle manière en effet relever le défi de la complexité, en formation du travail social, alors qu'elle est indéfinissable et qu'elle n'est pas une méthodologie, mais davantage une méthode dialectique (Morin, 1988) de compréhension de l'autre ?

IV. 1.1.3. ***La part de sujet chez l'étudiant***

« *De toute façon, la complexité surgit comme difficulté, comme incertitude, et non pas comme clarté et comme réponse.* » (Morin, 1988, p. 1). Pour Christophe Niewiadomski (2012), la formation pour adultes, doit donc également s'intéresser à la part du sujet chez l'étudiant et ainsi favoriser l'articulation de la manière dont il se présente avec la construction de son identité professionnelle afin de mieux penser sa pratique auprès d'autrui. En effet, comme l'affirmait Carl Rogers (1966), « *les seules connaissances qui puissent influencer vraiment le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.* » (Rogers, 1966, p. 198). Ne s'agirait-il pas alors de permettre à l'étudiant de mieux comprendre où s'enracine son désir d'apprendre ?

Dès lors, pour le futur professionnel, porter attention à « ce que je fais avec ce que je suis », l'engage en tant que sujet et nécessite de faire coexister les savoirs du dehors avec ceux du dedans. En effet, comme le souligne Edgard Morin (2008), « *nous avons besoin d'un principe de connaissance qui non seulement respecte, mais révèle le mystère des choses.* » (Morin, 2008, p. 44). Si la recherche biographique en éducation s'intéresse à la manière dont l'individu se forme au travers de ses expériences, nous privilégierons l'intérêt porté aux modèles pédagogiques dont l'intention est de faire place à cette « part du sujet » préalablement évoquée et par ailleurs indispensable à la construction de son identité professionnelle. L'enjeu que nous défendons est celui de la clinique, d'abord comme objet de formation : former les étudiants en travail social à la clinique, qui nécessite dès lors une démarche clinique de la formation (Ponnou, 2022). Il nous semble donc important, lorsque l'on cherche à construire une posture clinique et donc son « pouvoir d'entendre », de prendre d'abord en compte le regard que l'on pose sur sa pratique, pour ensuite chercher à comprendre sa manière d'agir et de penser, pour enfin mieux prendre en compte autrui. L'intention de notre propos est en effet de considérer le travail réflexif des futurs travailleurs sociaux comme élément incontournable à leur engagement éthique, celui qui cherche à prendre en compte et à comprendre, pour entendre et prendre soin (Niewiadomski, 2012).

> « *La réflexion sur la pratique, en tant que pratique, demande à être elle-même soumise à l'activité réflexive, pour continuer à exister réflexivement, et ne pas se transformer en pratique réfléchissante qui, comme un miroir, ne réfléchirait rien d'autre que ce qui serait déjà formalisé et connu.* » (Honoré, 1992, p. 42).

En effet, la réflexivité va bien au-delà d'une *simple* réflexion sur sa pratique, alors que c'est tout l'*être* du professionnel qui s'engage dans l'action. Elle s'intéresse davantage aux questions existentielles, au regard que l'on pose sur le monde social, sur les personnes accompagnées et donc sur soi. Ainsi, nous considérons la réflexivité comme étant la propriété de l'*être* et non seulement de l'action comme on peut souvent l'entendre dire.

Par ailleurs, si décrire une pratique d'écoute et d'accompagnement semble évidemment complexe, on voit bien à quel point l'appareil de formation la transforme en une compétence individuelle et technique que l'étudiant doit s'approprier au travers d'un référentiel de compétences et de mises en pratique. Comme l'a évoqué Bernard Honoré, la problématique semble s'inscrire dans la difficulté à mettre en lien formation, personne et profession (Honoré, 1992, p. 21). Dès lors, la place accordée à la pensée du « praticien réflexif », ou pour le dire autrement à l'utilisation du soi, semble être marginalisée. Pourtant, « *la pensée est toujours portée par des idées qui traversent l'esprit. Le sujet ne pense pas tout seul. Il s'appuie sur des connaissances acquises, des représentations préexistantes, des idées incorporées, des langages préétablis, des façons de penser intériorisées.* » (Gaulejac (de), 2010, p. 4). En outre, rendre visible la complexité de la pratique du travail social nécessite, d'une part la mise en œuvre d'une écoute clinique et, d'autre part, le déploiement d'un processus d'émancipation au sein d'un accompagnement qui ne saurait être réduit à une relation centrée sur l'acquisition des seuls savoirs techniques. Il s'agit en effet d'accompagner les étudiants dans leur transformation identitaire pour leur permettre de faire face aux nombreuses incertitudes que l'on retrouve dans le champ du travail social. L'idée étant de les soutenir dans ce passage du « vouloir entendre » individuel vers une approche collective du *pouvoir entendre* les situations *réelles* des bénéficiaires du travail social, c'est-à-dire du sujet-social. Comme le souligne cependant Sébastien Ponnou (2016), « *l'essentiel du processus éducatif échappe au processus éducatif, ce qui n'en réduit pas la nécessité* » (Ponnou, 2016, p. 51), ceci laissant place à la possibilité d'une écoute clinique se situant au cœur des enjeux éthiques du travail social.

IV. 1.2. Identité professionnelle et « pouvoir entendre » : s'engager auprès d'autrui

À la lumière de ce qui précède, et dans le contexte de la formation professionnalisante, il semble à présent important de nous intéresser à l'identité professionnelle du travailleur social. Éloignée d'une activité charitable et philanthropique, qui entraîne ainsi une redéfinition de son identité et des répercussions sur une pratique, par ailleurs de plus en plus réglementée, la formation met à distance la part de sujet de l'étudiant. Depuis quelques années en effet, la technicisation et la standardisation des pratiques d'accompagnement en travail social modifient considérablement les rôles et fonctions des travailleurs sociaux et semblent affaiblir leur autonomie.

Cette situation tend à mettre à mal leur identité professionnelle, et donc leur cohésion, laquelle joue pourtant un rôle important dans la prise en compte de la parole des bénéficiaires du travail social. En effet, le travail social s'enferme désormais dans des logiques gestionnaires et protocolaires qui rendent d'autant plus polysémiques les notions d'autonomie, d'écoute et d'éthique : « *Les intervenants sociaux n'ont sans doute jamais été autant sous tension face à un cahier des charges marqué par l'idéal d'intégration alors que la société ne la permet pas pour tous.* » (Grimard ; Zwick Monney, 2016, p. 86). Dans un contexte d'effritement des institutions et des dispositifs censés pourtant soutenir le processus d'individuation, les services sociaux sont devenus des organisations paradoxantes (Gaulejac (de) ; Hanique, 2018), gouvernés par les principes de la nouvelle gestion publique. Comme le souligne Michel Autès (2020) le travailleur social est en effet tiraillé « *entre la souffrance qui est exprimée par son public et les injonctions, le plus souvent floues, voire contradictoires, nonobstant les échafaudages du droit, qui lui parviennent du politique, lequel aspire à l'ordre et à la morale.* » (Autès ; Rullac, 2020, p. 92).

Le travailleur social, que l'on imagine aisément se sentir seul face à des situations de plus en plus complexes, doit pourtant pouvoir se positionner et s'engager, au travers d'une pratique éthique, pour entendre la personne et l'écouter, par ailleurs mise au centre de l'accompagnement. Dès lors, que quelle manière l'étudiant peut-il devenir son propre lieu de formation, en mettant à l'œuvre une ouverture à son existence, alors que, nous l'avons vue, « *l'identité est essentiellement un « sentiment d'être » par lequel un individu éprouve qu'il est un « moi », différent des « autres »* » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 43) ?

IV.1.2.1. ***Professionnalisation et formation de l'être dans le champ du travail social***

Au cœur de l'idéologie hypermoderne de la réalisation de soi-même, où l'individu est devenu un capital humain à faire fructifier, il semble de plus en plus difficile de pouvoir entendre la souffrance sociale et entendre l'impuissance de dire et de faire. Comme nous le rappelle Canguilhem, si « *la vie cherche à gagner sur la mort* » (Le Blanc, 2015, p. 59) c'est parce qu'elle veut faire face à ses obstacles. Selon l'auteur, il y a en effet une normativité immanente du vivant qui amène le sujet à accueillir des suggestions du milieu, dans lequel il s'adaptera : « *Vivre, c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de références qui ne peut lui-même être référé sans perdre sa signification originale.* » (Canguilhem, 1952, p. 188). Ainsi, le travail social porte en lui ce projet émancipatoire qui l'appelle à pouvoir dévoiler les formes de domination et d'injustices sociales, parce qu'il n'y a pas de vies normales, mais que des vies normatives. Pierre Bourdieu (1980) a lui-même évoqué ce projet et sa visé émancipatrice au travers de la socio-analyse qui, selon lui, « *offre un moyen, peut-être le seul, de contribuer, ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction, autrement abandonnée aux forces du monde, de quelque chose comme un sujet.* » (Bourdieu, 1980, p. 41).

Le travail social a en effet pour mission, dans sa visée émancipatrice des sujets et parce qu'il se soucie des autres, de lutter contre les mécanismes de pouvoir et de ses supposées vérités. Il se doit alors d'être vigilant à toute forme de « gouvernementalité », tel que l'entend Michel Foucault, et de considérer que le pouvoir ne s'exerce pas seulement au travers de l'exercice de la contrainte. L'étudiant en travail social devra donc redoubler de vigilance pour contourner les écueils de l'idéologie hypermoderne d'un sujet « cause de son action » et résister à la croyance que l'individu serait seul producteur de lui-même. Impliqué parce qu'il devient travailleur social avec ce qu'il est, il doit donc pouvoir analyser son contre-transfert pour ainsi affiner ce qu'il peut entendre. En outre, pour construire son identité professionnelle, le futur travailleur social doit pouvoir la faire dialoguer avec à son identité sociale, tout en ayant une connaissance théorique du contexte de travail, c'est-à-dire la société. En ce sens, il devra à la fois faire face à une place assignée, celle d'une obligation de mise en mouvement au cœur d'une offre de professionnalisation visant au développement de compétences et donc au développement d'une posture, en réussissant par ailleurs à donner du sens à la formation de sa professionnalité afin de construire son identité professionnelle.

Il s'agit en quelque sorte d'une *« expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique, mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels.* » (Tardif ; Lessard, 1999, p. 40). Comme le souligne Jean-Marie Labelle (1996) :

> « *L'adulte est* […] *une personne capable de s'adapter fonctionnellement à son milieu social ainsi qu'à son environnement et capable d'agir sur eux, par son travail, ses loisirs, ses relations, ses engagements, en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de citoyenneté dans une permanente évolution.* » (Labelle, 1996, p. 107).

La formation professionnelle en travail social serait finalement « *une andragogie de la personne* » pour reprendre la thèse d'état de cet auteur, telle une « ouverture à l'existence » (Honoré, 1992). La formation est en effet, selon Pascal Galvani un « *processus existentiel de mise en forme de l'être.* » (Galvani, 2004, p.98). Au-delà des savoirs théoriques et de la pratique, une autre dimension se trouve dès lors être impliquée dans la formation des travailleurs sociaux, celle des savoirs existentiels : on ne se forme jamais mieux qu'en réfléchissant à ce que l'on fait, c'est-à-dire en réfléchissant à l'écoute que nous proposons lorsque l'on est travailleur social. La réciprocité est d'ailleurs frappante : le travailleur social cherche à soutenir le processus de subjectivation des bénéficiaires du travail social, l'étudiant cherche à devenir professionnel, c'est-à-dire à apprendre à entendre à partir de qui il est.

Richard Wittorski (2008, p. 32) dit en effet que la professionnalisation est à la fois une intention de l'appareil de formation, mais également celle du sujet et enfin une transaction entre les deux, dans laquelle l'on y retrouve, comme nous l'avons dit précédemment, une dynamique identitaire. Elle semble donc être au cœur d'une « *triple transaction biographique* [continuité et changement] – *relationnelle* [rapport de soi aux autres] – *intégrative* [cohérence entre les attentes respectives]. » (Perez-Roux, 2011). D'ailleurs, selon Claude Dubar, trois dimensions apparaissent dans la construction professionnelle : le moi, le nous et les autres.

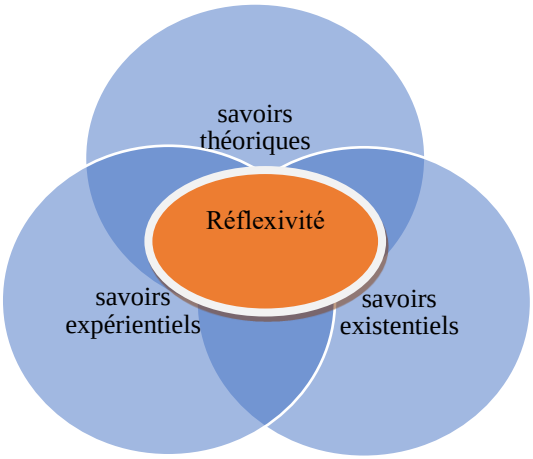
Nous l'avons vu, au-delà de la dimension individuelle, celle du « vouloir entendre », la professionnalisation comporte également une deuxième dimension, collective, celle de l'identité professionnelle, ou du « *projet des autres sur soi* » pour reprendre l'expression de Mokhtar Kaddouri (2016) essentielle au *pouvoir entendre*. Celui-ci s'intéresse davantage au cœur des métiers que simplement à leurs pratiques, nécessitant dès lors d'effectuer des transactions.

En effet, « *l'objectif n'est pas de proposer des contenus référés à un modèle professionnel standardisé, mais de favoriser un processus de formation de type « intégratif »* » (Niewiadomski, 2002ter) pour trouver une autre manière d'exister en un lieu et agir ensemble (Honoré, 1992, p. 181). Néanmoins, permettre à l'étudiant de se positionner sans que cela ne soit vécu comme une injonction normative, afin qu'il puisse, en s'autorisant à s'engager, devenir auteur de sa formation et ainsi construire son identité professionnelle, n'est pas un allant de soi. Si les étudiants sont en effet confrontés à une professionnalisation prescrite, de quelle manière leur permettre de donner un sens à une intention portée d'abord par autrui ?

Pour Bernard Honoré (2019), les formateurs forment à la formation en créant les conditions nécessaires pour permettre aux étudiants de faire leurs propres découvertes, alors qu'apprendre nécessite d'y mettre du sens et donc d'être porté par le désir de comprendre. Il s'agit dès lors, au sein d'une intention clinique, de rassurer les étudiants et de les soutenir afin qu'ils s'autorisent à prendre le risque de s'exposer à une visée formative et ainsi dévoiler leur savoir. Cela au travers d'une approche qui se décalerait des simples reproches que l'on peut aisément s'adresser à soi-même ou adresser aux autres, et qui permet de partir à l'aventure et de chercher opiniâtrement à comprendre. C'est ce que finalement l'auteur nomme la formativité pour caractériser l'existence, au travers du dévoilement. « *Dévoiler la formation, c'est ouvrir à l'existence en mettant en lumière dans nos actes et nos pensées le cheminement d'une mise en œuvre personnelle dans une œuvre collective du monde.* » (Honoré, 1992, p. 168). En ce sens, la notion de formativité est fondamentale et permet de se rapprocher, nous semble-t-il, de la notion d'autoformation que nous avons explorée au cours du chapitre III : « *c'est en soi que se trouve la source de toutes les implications personnelles dans un processus de formation. De cette source immanente jaillit un élan nous mettant en présence de la formativité de l'autre et du champ interformatif dans lequel nous vivons.* » (Honoré, 2016, p. 36). Il est donc important de penser la formation, non pas comme un ensemble d'actions pour quelque chose, mais bien au travers du sens que lui accorde l'étudiant (Honoré, 1992, p. 168), ou pour le dire autrement, en tant que processus de réflexivité. Comme le souligne Bernard Honoré, la formation du sujet, c'est-à-dire l'intentionnalité du sujet, devient une pratique de dévoilement d'une source dissimulée en étant « *à l'œuvre en intervenant dans l'évolution de soi-même et dans le monde dans lequel nous vivons.* » (Honoré, 2019, p. 85).

En effet, lorsqu'il s'agit de faire face à un remaniement et à une reconstruction de soi qui, comme le souligne Mokhtar Kaddouri (2019), « *englobe les identités (héritées, acquises ou visées) ; les tensions inter et intrasubjectives, les stratégies et les projets identitaires* » (Kaddouri, 2019, p. 68). Ce sont ces transitions identitaires qui façonnent l'expérience de vie.

À ce propos, Marie-Christine Thibault (2000) distingue en effet trois formes de savoirs intrinsèquement liés : formel, expérientiel et existentiel. Indispensables aux professionnels de l'humain, il s'agit de les articuler en faisant place au sujet et aux liens qu'il peut faire entre ces savoirs.



Trois formes de savoir qui nécessite, comme le propose Vincent de Gaulejac « *des espaces, des cadres, des logiques de transmissions adaptés à chacun d'eux.* » (Gaulejac (de), 2013ter, p. 283). En s'impliquant en tant que sujet, la production personnelle des savoirs de formation permettra à l'étudiant de devenir auteur et non plus seulement acteur de sa formation. Dès lors, accéder à sa formativité, lorsque *« l'agir en formation tient sa propre possibilité du laisser-s'engager* » (Honoré, 1992, p. 223) serait, comme le suppose Jacques Lacan (1974, p. 67), en tirant au clair les exigences de l'inconscient dont les futurs professionnels sont les sujets.

À l'instar de Michel Foucault, deux exigences sont alors nécessaires à la formation du sujet : la production d'un savoir sur soi, au travers d'une exigence de vérité, et celle d'un espace qui permette au sujet de produire de la connaissance. En effet, pour l'auteur, pour atteindre la vérité, il faut d'abord pouvoir se transformer soi-même.

Ainsi, comme nous le rappelle George Devereux (1967, 1980) :

> « *Une science du comportement authentique existera quand ceux qui la pratique se rendront compte qu'une science réaliste de l'humanité ne peut être créée que par des hommes qui sont le plus conscients de leur propre humanité, précisément lorsqu'ils la mettent la plus totalement à l'œuvre dans leur travail scientifique.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 21).

Pour faire face à la complexité des situations rencontrées par les personnes et à leurs souffrances, les étudiants doivent donc pouvoir construire une identité professionnelle solide auprès de leurs pairs, pour ensuite développer des compétences professionnelles. Ceci relève d'une dynamique, caractérisée comme nous venons de le souligner, par des transactions.

IV. 1.2.2. ***Soutenir la dynamique identitaire de l'étudiant en formation pour une meilleure compréhension de soi***

S'il est admis que l'incorporation des bases d'une identité professionnelle permet de développer une meilleure compréhension de soi et donc de développer des compétences relationnelles, ce projet nécessite néanmoins une transformation identitaire chez l'étudiant habité par un inconscient et une série d'identifications liées aux représentations de la profession. Au travers d'une dynamique permanente entre construction, déconstruction, reconstruction, la prise en compte de son identité est certes un choix essentiel en travail social pour construire une pratique d'écoute et résister à la violence du monde social. En effet, l'identité professionnelle ne peut être pensée indépendamment de l'identité individuelle de l'étudiant, lequel, à la faveur d'un investissement subjectif, cherche à se construire professionnellement. Selon Claude Dubar (2000), l'identité professionnelle est en effet « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* » (Dubar, 2000, p. 109). Néanmoins, l'identité, comprise comme résultant d'un caractère dialectique, portant à la fois sur l'articulation du psychique et du social, de l'individuel et du collectif, du similaire et du dissemblable (Gaulejac (de), 2002), est à envisager, comme le propose Claude Dubar (2000) au travers des socialisations successives et des identifications, qui auront, par ailleurs, possiblement amené l'étudiant à « vouloir entendre » : *« l'identité est donc foncièrement à « contre temps » : on croit à l'identité, alors que l'image de l'autre est déjà là ; on la postule, alors que le sujet est déjà en son au-delà, dans le signifiant de la profération et le symbolique de l'aliénation à l'Autre.* » (Assoun, 2020, p. 764).

Comme énoncé dans le chapitre précédent, si l'identité permet la définition de soi en tant que personne ou, pour le dire en d'autres termes, la construction d'une représentation de soi, la psychanalyse insiste sur les processus à l'œuvre et le rôle joué par l'inconscient. En effet, « *chaque sujet fait l'objet de multiples appartenances variant en fonction du temps et du lieu : l'identité est constituée au fil de processus d'identification successifs et complémentaires.* » (Glinne-Demaret ; Le Gendre, 2013, p. 158) Freud précise que notre appareil psychique est constitué et divisé entre trois instances (Laplanche ; Pontalis, 2022) :

- Le ***ça***, « *qui constitue le pôle pulsionnel de la personnalité* »
- Le ***Surmoi***, « *son rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi* […] *défini comme l'héritier du complexe d'Œdipe* » } *Inconscient* / *Préconscient*
- Le ***Moi*** « *est dans une relation de dépendance à l'endroit des revendications du ça que des impératifs du surmoi et des exigences de la réalité* » } *Conscient*
- Et d'une « *instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs.* », c'est-à-dire « *d'une vision du sujet confronté à des exigences conflictuelles qui l'agissent à son insu.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 58).

C'est pourquoi les processus d'identification apparaissent comme essentiels à la construction identitaire, par lesquels « *un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identification.* » (Laplanche ; Pontalis, 2022).

Par ailleurs, l'identité a également une existence psycho-sociale, que Dubar (2010) nomme l'identité pour autrui. La sociologie s'est en effet efforcée de faire la distinction entre deux processus de socialisation pour rendre compte de l'importance des enjeux socio-affectifs, au cours des premiers moments de socialisation, que l'on retrouve dans la construction identitaire (Lahire, 2019, p. 125). En effet, l'identité dépend en partie de l'appartenance familiale, de la classe sociale, de la culture, de la communauté d'appartenance, etc. (socialisation primaire) et des ressources qui pourront être ensuite mobilisées (socialisation secondaire) qui s'impose aux sujets. « *C'est dire que l'individu est désigné par un ensemble d'attributs sociaux et juridiques qui lui assignent une place dans l'ordre généalogique et dans l'ordre social.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 61).

Pour Vincent de Gaulejac (2009bis), « *le collectif préexiste à la personne, lui assignant une place dans la structure sociale à partir d'une série de codification et de normes de classement qui fondent l'ordre symbolique.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 63).

Berger et Luckmann (1986) ont montré dans *La construction sociale de la réalité*, l'existence d'une dialectique entre les dimensions objective et subjective, individuelle et collective ayant pour conséquence l'inscription de l'individu dans un ordre symbolique au travers d'un rapport au monde et à soi singulier. L'identité semble donc être le produit d'un processus. En effet, la construction de l'identité n'est pas une somme d'expériences personnelles et sociales que l'on peut additionner (Kaddouri, 2016). Au contraire, elle est le résultat « *de remaniements et de tentatives d'intégration plus ou moins réussies.* » (Marc, 1996) Si de nombreux ouvrages sociologiques semblent dire qu'aujourd'hui l'individu s'identifie moins à la figure de l'Autre que par rapport à lui-même, persiste néanmoins la dimension symbolique de l'identité, celle qui organise et dirige les conduites humaines : « *tout ce qui se présente à nous dans le monde social-historique est indissociablement tissé de symbolique.* » (Giust-Desprairies, 2013bis, p. 451).

Ces différentes dimensions font de l'identité une notion plurielle et complexe, dynamique et mouvante, et placent l'individu « *à un carrefour entre ce que la société attend de lui, ce dont il a hérité, et ce que lui-même désire en faire* » (Clerc, 2019, p. 333) au cœur du contexte de l'hypermodernité où l'on assiste par ailleurs à une perte d'influence des formes d'identifications traditionnelles au profit des formes réflexives et biographiques qui donnent lieu à des « stratégies identitaires » (Kaddouri, 2016). Ce qui semble vouloir dire que l'on accorde aux acteurs une capacité d'agir sur leur propre définition de soi ((Taboada-Leonetti, 1998, p. 49) :

> « *Ces stratégies identitaires sont entendues ici, dans le sens de l'ensemble des actes et des discours ayant pour fonction (Kaddouri, 1999) de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre « identité pour soi » et « identité pour autrui », et entre « identité héritée » et « identité visée ».* » (Kaddouri, 2016).

IV.2. **L'implication du futur professionnel en travail social**

« Pouvoir entendre » est une composante de la professionnalité exigeante. Il s'agit en effet de pouvoir faire face aux vulnérabilités des usagers, ce qui engage le professionnel et son identité au travers du déploiement d'une éthique de responsabilité et de l'analyse de son contre-transfert. L'enjeu, au sein de la formation professionnalisante, est donc fort.

Néanmoins, « *avec cette particularité que son action, son faire, c'est d'abord la relation* » (Autès, 2020, p. 100), quelle place y occupe le savoir existentiel, censé favoriser le processus de structuration de l'identité professionnelle ?

En effet, « *si les dispositifs de formation habituellement employés en formation d'adultes permettent généralement d'interroger le registre des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels, qu'en est-il des savoirs existentiels ?* » (Niewiadomski, 2012, p. 47).

Nous l'avons vu, les dispositifs de formation en travail social ne permettent guère de former des praticiens réflexifs qui seraient sensibilisés à la prise en compte des surdéterminations sociales dans l'accompagnement socio-éducatif. Dès lors, l'écoute des souffrances, des personnes en difficulté, se retrouve trop souvent réduite à vouloir les rendre responsables et autonomes en mettant à distance les effets de trajectoire qui les affectent. En effet, on entend souvent dire, quand il s'agit de mise en disposition clinique dans le champ du travail social, « *nous ne sommes pas thérapeutes* » ! Pourtant,

> « *La clinique met en lumière la complexité des enjeux auxquels les travailleurs sociaux sont confrontés, sans cesse tiraillés entre leur fonction de protection et d'émancipation, la commande ou les normes sociales et le désir du sujet, l'organisation institutionnelle et le temps propre à chacun, la collectivité et les singularités…* » (Ponnou, 2022, p. 295).

Il nous semble donc important de penser l'écoute clinique non pas comme une thérapie, mais telle une « *institution du « prendre soin »* » (Le Blanc, 2011, p. 161), une méthode subjectivante (Roche, 2007), permettant de se rapprocher d'autrui en tant que sujet.

IV.2.1. La difficile implication des étudiants : vignette clinique

La prise en compte de la parole de l'autre peut s'avérer angoissante pour le futur professionnel. Dès lors, on mesure à quel point être authentique au sein de la relation d'aide n'est pas une simple affaire de volontarisme ou de motivation, mais relève d'une construction complexe qui nécessite un accompagnement clinique : devenir travailleur social, c'est accepter l'idée d'être déstabilisé dans son être, au sens clinique du terme. Comme nous avons pu le rappeler à plusieurs reprises, la relation d'aide n'est pas qu'une technique, une méthodologie et/ou une procédure.

C’est aussi et surtout la mise en œuvre d’une écoute clinique qui accompagne l’activité professionnelle en prenant en compte sa part de sujet et son existence sociale, pour résister à son assujettissement, en s’appropriant les savoirs théoriques, expérientiels et existentiels. La fonction du travail social est en effet de porter attention à autrui.
Néanmoins, « *il ne suffit pas, en effet, de promouvoir le sujet pour se prévaloir de la clinique : elle suppose un clinicien et celui-ci fait aussitôt, dès son apparition, partie de la situation, ses présupposés (références), les représentations qu’il induit, les changements auxquels il prend part.* » (Barus-Michel, 2007, p. 194).

La réforme de 2018 des diplômes en travail social introduit la pratique réflexive, dans les référentiels de formation, pour soutenir le positionnement professionnel et éthique des futurs travailleurs sociaux. Dès lors, leur professionnalisation semble aujourd’hui devoir s’appuyer sur la construction d’une posture réflexive, restreinte cependant à une réflexion rationnelle et à des effets de miroir. Le processus de réflexivité devient, en ce sens, une compétence que se doit d’acquérir l’étudiant, « *celle d’une capacité de réflexion attribuable au sujet libre à propos de ses propres pratiques.* » (Couturier, 2013, p. 9). Penser l’implication des étudiants en travail social en termes de réflexivité, au sein de la formation et dans la construction d’une identité professionnelle, pour qu’il puisse devenir des « cliniciens du social », nous semble bien plus complexe que ce que peut laisser penser l’appareil de formation. En effet, « *il serait surréaliste de se représenter le sujet comme un individu isolé cherchant sa voie dans les environnements passifs.* » (Bertaux, 1997, 2016, p. 44).

Ce retour sur soi, ce détour que l'on appelle réflexif, serait néanmoins l'outil d’un développement d'une meilleure compréhension des manières d'être d'autrui et donc d’une posture clinique permettant de se rapprocher des bénéficiaires du travail social et de leurs souffrances.

Devenir un praticien réflexif nous apparaît être en effet une des possibilités pour mieux appréhender les déterminismes sociaux et psychiques qui nous agissent en situation d’écoute, alors que la réflexivité, propriété de l’*être*, permet la transformation de la personne, et qu’en effet : « *c'est parce que nous sommes impliqués dans le monde qu'il y a de l'implicite dans ce que nous pensons et disons à son propos.* » (Bourdieu, 1997, p. 21).

Nous avons eu l'occasion, en tant qu'animatrice socio-clinicienne en formation, de participer à un dispositif de formation en travail social au travers de l'approche biographique. Il s'agissait en effet d'accompagner, pendant 3 journées consécutives, un groupe de 14 étudiants, en deuxième année de formation : 10 éducateur.ice.s spécialisé.e.s (ES) / 1 éducateur technique spécialisé (ETS) / 3 assistantes de service social (ASS), dans le cadre d'un module « Approches biographiques », obligatoire, avec comme consigne, celle de permettre aux étudiants d'éprouver le fait de raconter son histoire. À la suite de ce module, les étudiants ont dû produire un « écrit réflexif » en répondant à la question suivante : « en quoi ce module a-t-il contribué à la formation de ma construction professionnelle ? ».

Nous souhaitons avant tout préciser que, dans cette perspective d'intervention au sein d'une école en travail social, nous avons repris à notre compte certains éléments et supports de la formation à l'accompagnement par les histoires de vie, proposée par le Réseau International de Sociologie Clinique, tout en les adaptant au contexte d'intervention organisée sur les trois journées : la contractualisation du processus de formation, la réalisation de trois supports méthodologiques (l'arbre généalogique lors de la première journée, l'analyse des trajectoire lors de la deuxième journée, le dessin sur le projet parental le dernier jour), la socialisation des supports auprès du groupe et la formulation d'hypothèses de travail. Néanmoins, nous ne reviendrons finalement pas, au cours de cette section d'analyse, sur les productions mais essentiellement sur le cadre et la contractualisation.

Revenir sur le dispositif proposé nous semble important en tant qu'il a entraîné des répercussions fortes sur le déroulé des trois journées, sur l'implication de chacun et enfin sur la dynamique de groupe. Une étudiante a en effet pu écrire : « *lors des trois jours je n'ai pas vraiment eu l'opportunité de m'impliquer pleinement dans ce séminaire, car je ne m'y sentais pas en sécurité, je n'avais pas non plus envie de livrer ma vie à n'importe qui et sans raison clairement exprimée.* » Cette remarque a été partagée par une grande partie du groupe. Ainsi, nous nommerons ce temps collectif d'abord *dispositif* et non *séminaire*, comme il est habituel de le faire quand il s'agit d'espaces de réflexion et de co-construction de savoirs. Alors que le *séminaire* apparaît comme étant un espace contenant, propice aux échanges et à la proximité avec pour visée une co-construction de savoirs, l'utilisation, pour le moment, du terme *dispositif* permet de mettre en évidence deux écueils à éviter lorsque nous proposons une « pédagogie du retour sur soi » en formation dont la visée est celle de soutenir la construction d'une identité professionnelle :

- *Le cadre* : Était attendu ici, de permettre aux étudiants de se rendre compte de la difficulté à se raconter pour éviter l'écueil de l'injonction biographique sur le terrain professionnel. Néanmoins, le cadre d'intervention dans lequel s'est déroulé le dispositif était une injonction, une incitation, une obligation, sous prétexte de vouloir résoudre un problème.

- *La contractualisation* : être soudainement trop éloigné d'un parcours de formation très normatif au risque de générer un fort paradoxe dans l'accompagnement proposé aux étudiants nécessite d'être extrêmement vigilant quant à la contractualisation du dispositif. En effet, comme le souligne Alex Lainé (2004, 2007), « *plus un contenu de formation est abstrait, éloigné de la vie de l'apprenant, plus il est difficile de se l'approprier* » (Lainé, 2004, 2007, p. 173) : « *Trois jours sur trois années de formation, quel sens ?* » a pu s'exclamer une étudiante.

IV.2.2.1. ***Les effets d'un cadre contraint : la difficulté à s'engager***

Dès lors, et comme le souligne Alex Lainé, dans son ouvrage *Faire de sa vie une histoire* (2007, p. 191), l'opportunité offerte aux étudiants de se raconter s'est déroulée en tant qu'action de formation au sein même de leur école de formation en travail social.

Dans un premier temps, l'ensemble des étudiants en deuxième année ES/ASS/ETS ont été réunis afin de présenter collectivement le module « approche biographique », les différents intervenants et les modalités de validation du module. Puis, rapidement, chaque groupe s'est retrouvé dans sa salle. C'est alors que nous avons commencé à faire connaissance pour que chacun puisse se présenter et partager collectivement les attentes, appréhensions et questionnements éventuels. Néanmoins, lors du tour de table, finalement peu s'expriment sur leurs attentes en termes de posture clinique, mais nombreux sont ceux qui veulent des réponses individuelles : « *avoir un éclairage sur sa pratique, sur la place des émotions* » ; « *comment fait-on face aux histoires de chacun ?* » ; « *mieux comprendre le choix de sa formation* » ; « *jusqu'où aller dans le questionnement* ? » ; « *comment interpréter les histoires ?* » ; « *le choix des mots* » ; « *comment accompagner ?* » « *Quelles sont les limites de ce que l'on peut dire ?* »

Comme on peut le remarquer, dans leur manière de partager leurs attentes respectives, les étudiants, dans un cadre contraint, semblent attendre de l'animateur (ou du formateur, de l'éducateur, de l'andragogue…) qu'il leur fournisse des réponses précises concernant des manières de faire et d'être dans l'accompagnement proposé, telles des compétences à acquérir qui doivent être transmises. « *Pour qu'ils accomplissent leur rôle sans faille.* » (Labelle, 1996, p. 3). Ceci met dès lors à mal la rencontre du groupe autour d'un objet commun. Nous avons, nous-mêmes eu l'impression, en tant qu'animatrice de ce dispositif, sûrement accentuée par le fait d'être seule face à 14 étudiants, d'être dans une forme de discours qui « *véhicule et produit du pouvoir* » (Foucault, 1976, p. 133) alors qu'à plusieurs reprises, les étudiants ont questionné le sens de ce module : « *à quoi ça sert ?* ».

C'est pourquoi d'ailleurs nous nous appuyons sur la pensée de Michel Foucault (1994), concernant notre choix d'utiliser le terme *dispositif*, lorsqu'il précise la définition qu'il en fait :

> « *Par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation qui à un moment donné a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante… J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif donc est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux* » (Foucault, 1994, p. 299, 300).

Au cours des premiers échanges, nous avons été déstabilisée par la place occupée par l'injonction biographique au sein du discours des étudiants dans leur manière d'évoquer l'accompagnement proposé aux bénéficiaires du travail social : « *pour créer le projet personnalisé, on doit avoir accès à la personne et à son histoire* ». En effet, très rapidement apparaît, au sein groupe, l'aspect utilitaire des récits de vie pour l'obtention d'une aide, d'un droit, d'une reconnaissance statutaire (OFRPA, CNDA, régularisation), d'une aide financière, d'une orientation, etc.

« *Les récits de vie, dans certaines structures de travail sont essentiels pour que le professionnel puisse orienter la personne accompagnée* » confirme une étudiante lorsque nous partageons notre étonnement face à cette utilisation du récit au point de devenir l'outil du travailleur social et non plus celui du narrateur. Comme si le travail social n'était que la résolution d'un problème.

Tout au long de la première journée, nous avons fait face à des résistances fortes à l'idée de se raconter : « *Pourquoi doit-on partager notre histoire ? Pour quelle raison ?* » Des résistances, par ailleurs, très certainement accentuées par notre étonnement voire peut-être notre agacement… Un agacement *inconscient* et contenu, nous semble-t-il, mais qui a vraisemblablement eu des répercussions sur l'implication des étudiants : nous avons très certainement entretenu leur indécision (Legrand, 1993, p. 262) alors que nous-même n'avons pas pu nous décider à être celle qui « *aura à certains moments à provoquer [l'étudiant] à devenir celui qui accentue l'inéluctabilité du choix et de l'appropriation.* » (Roustang, 1986, p. 154).

> « *Le travail de l'intériorité, de même que l'analyse des rapports de pouvoir, peut susciter de nombreux affects négatifs chez les participants : tristesse, colère, angoisse, etc. Ce sont des forces potentielles de déliaison suscitant de la violence et menant parfois à des attaques vis-à-vis du cadre de travail.* » (Périlleux, 2019, p. 203).

Se raconter semble, pour l'instant en tous les cas, ne permettre que l'expression d'un besoin, au risque sinon que cela ressemble à une thérapie : « *C'était comme une séance psy. Il y a des choses difficiles à dire, et surtout face à un groupe et face à un groupe que l'on ne connaît pas.* » Une étudiante écrira, à la suite du séminaire : « *Le travailleur social peut se sentir légitime à poser des questions à la personne qui les reçoit, mais quand il s'agit de se raconter soi-même, cela prend une tournure différente.* » Comme le souligne Michel Legrand (1993), « *raconter sa vie, se retourner sur son passé est toujours susceptible de faire revenir en mémoire des évènements ou situations chargés de douleur.* » (Legrand, 1993, p. 112). Dès lors apparaît un refus collectif concernant la mise en mots/maux de leur histoire, mais par l'entremise d'une gêne à écouter l'histoire des autres : « *Quelle légitimité ai-je à entendre la vie intime des autres membres du groupe ?* » Nous avons en effet ressenti une mise à distance de la parole de l'autre. Ne serait-ce pas davantage pour se protéger d'une éventuelle implication qui ne pourrait trouver sa place dans un dispositif qui leur a été imposé ?

IV.2.2.2. ***Le rôle de l'accompagnateur : prendre soin du « vouloir entendre »***

Nous réalisons, avec du recul, qu'ils nous renvoient ce que nous leur adressons. C'est-à-dire l'injonction d'éprouver le fait de raconter sa vie, au travers de la commande institutionnelle, dans ce dispositif de formation alors que par ailleurs, ils doivent à la suite de ces trois journées produire un écrit réflexif : en quoi ce module a-t-il contribué à la formation de votre construction professionnelle ? En d'autres termes : « Je t'apporterai des réponses si tu te racontes. » On retrouve, à notre sens, une forme d'analogie avec leur réalité professionnelle face aux bénéficiaires du travail social : être sommé d'occuper une place de « sujet d'imputation » : un service rendu, des efforts demandés.

> « *Outre formateurs et formés* [une session histoire de vie] *fait toujours intervenir d'autres acteurs dont le rôle conditionne l'existence et la nature de la démarche de formation. Ces autres acteurs sont les partenaires institutionnels au sens large du terme, c'est-à-dire d'abord l'ensemble des organismes – financeurs, décideurs, employeurs, structures de formation au sein desquelles se déroule la session.* » (Lainé, 2004, 2007, p.191).

Notre agacement, précédemment partagé, vient donc certainement davantage du contexte d'intervention que du discours des étudiants, alors que nous dénonçons, depuis presque toujours, toutes formes d'injonctions qui viendraient annuler la part de sujet en nous. Ainsi, pour répondre à la fameuse question soulevée par Alex Lainé (2004, 2007) « *à quelles conditions – de formation, d'expérience, etc. – puis-je moi-même animer une démarche histoire de vie ?* » (Lainé, 2004, 2007, p. 192) : nous ne souhaitons ni imposer ni convaincre les étudiants, mais davantage soutenir leur intérêt, leur savoir insu, concernant l'écoute complexe alors que nous avons cette intuition que l'on ne devient pas travailleur social sans raison. Néanmoins, nous n'avons pas de réponses à leur apporter, elles leur appartiennent et sont en eux.

Puis, un questionnement émerge de la part du groupe : « *Pourquoi parler de soi si ce n'est pas pour obtenir quelque chose ?* » ; « *que faire avec la parole de l'autre ? »* Excellentes questions ! Dans cette atmosphère, nous leur proposons, dès le premier après-midi, de travailler sur l'arbre généalogique. Nous ne nous attendions pas à tant de résistance face à cet outil : « *Parler de ma famille, c'est trop perso !* » Paradoxalement, cinq étudiants seront néanmoins *volontaires* pour partager leur arbre généalogique : « *C'est la première fois que je fais un truc comme ça et je ne le referai pas ! On n'a pas l'habitude. C'est trop déstabilisant…* ».

Sans que cela soulève de questionnements de la part du groupe : « *C'est une surprise à la fois négative alors que les collègues n'ont pas fait de retour sur ma présentation de l'arbre, mais aussi positive parce que cet exercice m'a permis de prendre le temps de revenir sur ma situation* ». Nous sommes en effet seule à poser des questions alors que le groupe met en avant sa peur d'être trop intrusif : « *Trop intrusif… Et pas assez dynamique !* » Prendre en compte la parole, être *simplement* à l'écoute des histoires, ne pas agir au sens de mettre en place un dispositif, une aide, une orientation : « c*'est un peu mou !* » Par ailleurs, de quelle intrusion parlent-ils ? On voit bien à quel point leur implication est empêchée. Mais ils sont néanmoins curieux. En effet, malgré leurs résistances et réticences, ils présenteront finalement tous leur support biographique et prendront donc tous la parole au cours de ces trois journées : « *Ma curiosité a été éveillée. Je ne voulais pas parler de moi, mais vous avez dit que le fait de se raconter permet de voir les mots/maux…* » Nous rejoignons ce qu'a pu dire Michel Legrand (1993) sur le rôle actif que prend l'animateur d'une part dans l'écoute proposée, puis dans le questionnement et la formulation d'hypothèses afin de stimuler l'étudiant et enfin dans l'interprétation pour le soutenir vers sa découverte : « *La mise en mots d'hypothèses, au regard de mon parcours de vie, m'a ouvert à des questionnements* ». Nous avons en effet été seule à prendre la parole, à faire des hypothèses. « *Les questions de l'animatrice m'ont permis de garder une ligne directrice et donc de ne pas m'éparpiller dans ce que je voulais dire.* » ; « *Les questionnements de l'animatrice m'ont fait réfléchir concernant l'intérêt que je porte à certains publics dits opprimés.* » Nous ne sommes pas certaine d'avoir réussi à favoriser une « forme de décentration du moi ».

« L'enjeu, explicite Francis Loicq, est bien d'éviter l'un des écueils possibles du récit de vie, dès lors qu'une mise en scène de soi s'effectuerait à des fins auto justificative et défensive du moi, et que serait nié ou oublié que l'auteur du récit n'est pas le fondement absolu d'un ordre qui lui convient » (Legrand, 1993, p. 247) même si nous avons tenté, pour chacun d'entre eux, de faire apparaître les forces sociales de leur histoire familiale. Avec du recul, nous pensons en effet avoir cherché à transformer le dispositif en séminaire, en essayant d'amoindrir le transfert excessif négatif en transfert modéré. En effet, nous avons cherché à « maitriser » notre contre-transfert, en essayant de ne pas entrer dans ce jeu défensif, à partir de notre posture clinique qui nous permet de faire place à l'autre et à sa quête de sens. D'ailleurs, au fur et à mesure des échanges, nous avons observé des implications qui se transformaient. Au point où, lors de la deuxième journée, quatre étudiants seront volontaires pour présenter leur trajectoire sociale à partir de leur parcours de formation.

« *Cela a eu plus de sens aujourd'hui, j'ai davantage accroché* ». « *L'outil trajectoire sociale a eu plus de sens car cela a permis de parler de la profession.* ».

Il s'agit là de considérer le transfert négatif non pas comme un élément destructeur ou mauvais, mais comme révélateur du passage difficile vers la conscience : « *en général, le transfert se manifeste par une résistance à l'expression des motions refoulées. Alors que le dispositif analytique se prête par la règle des associations libres à l'activation d'éléments préconscients, voire inconscients, le passage dans la conscience ne se fait pas simplement.* » (Coulon (de), 2018, p. 85). Il est à la fois un obstacle, mais également ce qui permet le travail de conscientisation. En outre, nous réalisons que le dispositif n'est pas uniquement représenté par un espace répressif et contraignant. Il est aussi un espace de créativité qui permet d'accompagner l'intentionnalité du sujet :

> « *Le dispositif est l'acte de « disposer les places » pour introduire du jeu – comme on dit d'une porte qu'elle a du jeu – dans un système d'action figé. Le dispositif n'est pas (seulement) un outil de mise en ordre du monde. Il devient un milieu ou un environnement favorable au développement de potentialité de création.* » (Périlleux, 2019, p. 203).

Lors de la dernière journée, nous leur proposons le dessin : celui de l'accompagnement socio-éducatif (pour éviter de soulever trop de résistances) et celui du projet parental. Avec le groupe, nous choisissons la possibilité de faire les deux, puis de présenter l'un ou l'autre. Quatre étudiantes présenteront leur support. Trois d'entre-elles présentent leurs représentations de l'accompagnement, une autre a présenté le projet parental.

IV.2.2. Identité professionnelle et « pédagogie du retour sur soi »

Au-delà de l'opposition entre identité individuelle et identité collective, il s'agira dès lors d'*accompagner* et de *soutenir* l'étudiant dans une activité compréhensive et constructive, pour passer du *vouloir* au *pouvoir entendre* au cours de sa formation en travail social.

Comme le souligne Erikson (1972), l'identité n'est jamais véritablement installée, mais résulte du fruit d'un processus psychosocial complexe où s'affrontent des forces contradictoires. Par ailleurs, sa transformation nécessite l'engagement de l'étudiant, qui cependant ne va pas de soi.

Mokhtar Kaddouri nous aura d'ailleurs mis en garde : les démarches de professionnalisation doivent pouvoir prendre en compte les différentes composantes de l'identité et ses stratégies associées, dans lesquelles sont inscrits les étudiants, au risque sinon de faire émerger de nombreuses résistances (Kaddouri, 2016). « *Ainsi, on situe bien la notion d'identité dans le champ du travail social comme une composante centrale.* » (Ropers ; Perchot, 2018, p. 174).

IV.2.2.1. ***La personnalité professionnelle***

Ce travail identitaire se trouve en effet être au cœur de la relation d'aide. L'angoisse de la responsabilité de se joindre à l'autre va soulever des questionnements éthiques et des résistances contre-transférentielles qui pourraient mettre à mal la qualité de la rencontre. Le formateur aura donc tout intérêt d'une part à adhérer au principe d'éducabilité et d'autre part à se montrer vigilant quant à la constitution identitaire singulière, sociale et professionnelle de l'étudiant ainsi qu'aux liens avec son histoire et son projet professionnel. Pour reprendre la célèbre formule de Vincent de Gaulejac, l'étudiant est « *le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (Bonneti ; Gaulejac (de), 1988) en appui du formateur qui devient dès lors le partenaire des futurs travailleurs sociaux. En effet, pour la sociologie clinique (Mangin, 2019, p. 337), l'identité professionnelle doit être appréhendée certes au regard de l'identité individuelle, mais aussi au regard de la personnalité professionnelle, c'est-à-dire de la part de sujet du professionnel.

En d'autres termes, il s'agit de s'intéresser au désir de « vouloir entendre », au cadre de l'activité professionnelle dans lequel s'opère ce désir, aux idéaux collectifs partagés entre pairs, et aux désillusions face à l'objet désiré, et ainsi mettre à distance l'injonction de professionnalisation faite aux étudiants en travail social : « suis mes indications pour devenir travailleur social ».

Selon Joseph Rouzel (2015, p. 125), l'accompagnement mis en œuvre par le travailleur social est encadré par des missions, lois et protocoles, par la place qu'il occupe au sein de l'institution et bien évidemment par les bénéficiaires qu'il accueille. Dès lors, cette personnalité professionnelle, à envisager telle une « formation de compromis » (Fugier, 2007-2008), permettra au professionnel d'éprouver la solidité de sa posture au sein des institutions du travail social pour favoriser les effets du transfert dans la relation d'aide, dans laquelle les travailleurs sociaux feront place à l'accueil, à l'écoute et à l'acceptation de l'autre (Rogers, 1971).

Ainsi, au travers de son identité professionnelle, l'étudiant pourra dès lors développer un sentiment d'appartenance auprès d'un collectif et ainsi profiter d'une forme de reconnaissance sociale (Ion, 1996, p. 91). Pour Claude Dubar (2010), « *les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi.* » (Dubar, 2010, p. 95). L'identité professionnelle est, toujours selon l'auteur, le produit d'un double compromis, celui de se définir individuellement au travers de caractéristiques professionnelles, qui permettra au futur professionnel de revendiquer son *pouvoir entendre* et sa déontologie. L'étudiant implique ainsi son identité auprès d'un collectif et dans le cadre de pratiques sociales du métier.

L'identité professionnelle résulte donc d'un construit à la fois biographique, dans un rapport de soi à soi, mais aussi relationnel, dans un rapport de soi à autrui, permettant dès lors l'articulation d'une continuité du sujet et d'un changement déterminé par le contexte de la formation professionnelle.

Ainsi, la « pédagogie du retour sur soi » permettra aux étudiants de construire leur posture, à partir de leur « vouloir entendre », en organisant « *l'acquisition et la légitimité de leur compétence, dans de vastes champs fonctionnels, sur la base des titres officiels détenus par eux* » (Dubar ; Tripier, 1998, p. 154). Néanmoins, au regard de ce que nous avons pu voir précédemment, la formation s'organise essentiellement au travers de l'acquisition de compétences et de savoirs sous une forme individualisée. Elle soumet l'étudiant à de nombreuses injonctions dont celles de soutenir les projets socio-professionnels des personnes accompagnées et de favoriser leur autonomisation et responsabilisation, malgré la fragilisation des identités dans un contexte d'incertitudes. On n'échappe pourtant pas à son histoire : « *les sujets engagent leur personnalité dans des remaniements identitaires jamais simples.* » (Berton, 2017, p. 127).

Dès lors, des tensions apparaissent entre l'identité acquise (permanence) et l'identité espérée (changement), celle qui nous permettra la reconnaissance attendue. Comme le soulignent en effet de nombreux sociologues des professions, il existe un lien étroit entre processus de professionnalisation et processus de légitimation. Dans une logique personnelle, l'étudiant attend donc d'être reconnu personnellement, socialement et professionnellement.

Comme le précisent par ailleurs Garcia, Grimaud et Ranchin (2018) en introduction du dossier *Professionnalisation et travail social* :

> « *Il semble que le processus de professionnalisation actuel basé sur la formalisation de protocoles d'actions définies par une nomenclature administrative et comptable perde de vue la méthodologie permettant la définition d'objectifs cliniques qui tiennent compte à la fois du besoin développemental de la personne globale et de la réalité de son environnement.* » (Garcia ; Grimaud ; Ranchin, 2018, p. 9).

IV.2.2.2. ***Le praticien réflexif***

Si l'on ne cesse de parler de praticien réflexif au sein de la formation en travail social, il n'est cependant pas certain que sa représentation contemporaine favorise le détour réflexif attendu chez les étudiants dans la construction de leur écoute clinique. L'omniprésence actuelle du mot « réflexivité » en formation est en effet une invitation à trouver en soi-même les ressorts de son action.

En réalité « *il ne désigne pas spécifiquement la conscience de soi* » (Leibovici, 2014, p. 108), celle-ci anesthésiée « *par la prolifération des règles éthiques énonçant et imposant des principes de type universel qui en viennent à usurper et bafouer les intuitions et élans moraux spontanés de chacun.* » (Piron, 1996, p. 119).

Pour autant, cette centration sur la réflexivité ouvre par ailleurs sur un enjeu politique et clinique intéressant : celui d'affermir le sens d'une manière d'être, de faire et de penser le monde social, favorisé par une appétence à l'interrogation sur soi (Niewiadomski, 2019). Il s'agit en effet de parvenir à mettre des mots/maux sur nos pratiques et donner un sens à nos actions en verbalisant nos émotions, nos appréhensions, nos représentations, notre vision du monde. Finalement, en nous intéressant à nos représentations, la réflexivité permet de mieux nous comprendre et de faire place au sujet que nous sommes. Face à ce que l'on dit, ce que l'on voit, ce que l'on fait, ce que l'on pense, qui suis-je vraiment ?

Le travail réflexif, tel que nous le pensons et l'éprouvons, permettrait aux étudiants, en donnant du sens à leur propre trajectoire existentielle, de mieux comprendre la place que peuvent occuper les individus dans le monde social et ainsi mieux entendre la souffrance. En effet, pour comprendre le « nous », nous devons comprendre le « je » et pour comprendre le « je », comprendre le « nous ».

« Pouvoir entendre » ne se réduit donc pas simplement à une affaire de place accordée à l'autre. C'est aussi pouvoir s'engager et prendre place en s'impliquant dans l'accompagnement et l'écoute proposés pour, en retour, permettre à autrui de prendre place et de faire face à ses difficultés.

En travail social, une approche inspirée de la sociologie clinique permet de penser la proximité et l'implication du professionnel auprès des personnes accompagnées.
Cette approche clinique favorise les articulations entre le psychique et le social, entre le sujet et son monde objectif et subjectif en refusant les clivages.

> « *Une juste compréhension du social ne peut que ramener la vie vers ce dernier.* […] *L'analyse du social ne conduit pas Canguilhem à penser le sujet social dans le prolongement de l'individu biologique, mais vise à montrer comment la position sociale, en produisant de la normativité, détermine un nouveau processus d'individuation.* » (Le Blanc, 1998, 2015, p. 79).

Ainsi, nous souhaitons, au cours du prochain chapitre, interroger les savoirs de formation à partir de la notion de réflexivité et de la posture clinique susceptible d'être mise à l'œuvre en formation. Nous rejoignons dès lors le propos de Christophe Niewiadomski (2012, p. 18) lorsqu'il souligne l'enjeu de la réflexivité biographique : celle de permettre la connaissance de l'être humain, alors que le *pouvoir d'entendre* consiste à « *faire barrage à l'angoisse, à la destructivité, à la violence mortifère et meurtrière.* » (Gaillard, 2001, p. 125).

« *Mais cette subjectivité consciente ne prend conscience d'elle-même et du monde que dans une pratique du dire et du faire, nécessaire médiation pour articuler ensemble sujets et monde.* » (Rhéaume, 2007, p. 60).

Chapitre V.

La réflexivité, l'espace subjectif de la professionnalisation

Une mise en disposition de l'être

Comme nous l'avons vu au cours du chapitre IV., les étudiants s'inscrivent au sein de la formation en travail social d'abord au travers d'un désir singulier, celui de « vouloir entendre », que l'on pourrait traduire par l'identité pour soi : « *Le métier d'un homme est l'une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi et même de son destin dans son unique existence.* » (Hugues, 1996, p. 76). La formation de leur existence agira ensuite sur cette identité pour soi en évoluant vers une identité pour autrui, au travers d'un désir collectif et d'une identification à des pairs, renvoyant ainsi à l'identité professionnelle. En effet, comme nous le rappelle la sociologie, le groupe d'appartenance de l'individu constitue un espace essentiel à sa socialisation et donc à sa construction. « *Autrui est, aux différentes étapes de la vie, un miroir dont chacun a besoin pour se reconnaître lui-même.* » (Marc, 2016, p. 34). Dès lors, l'enjeu pour l'étudiant sera, au sein de la formation, d'articuler sa propre identité avec celle pour autrui, en déployant une subjectivation autonome pour devenir travailleur social. L'enjeu sera en d'autres termes celui de pouvoir engager sa subjectivité dans un processus identitaire professionnel, dans la perspective de donner un sens à son projet, celui de « vouloir entendre », et donc à son existence, afin de « pouvoir entendre » l'autre, pris dans son ensemble, même s'il ne dit pas tout.

Néanmoins, nous avons pu relever, au travers du dispositif proposé au sein d'une école en travail social que, même si par ailleurs se trouve derrière sa mise en place une volonté noble et bienveillante de « mieux » former les futurs travailleurs sociaux, « donner » la parole, travailler les aspects subjectifs de l'identité professionnelle, créer du lien… peut prendre la forme d'une instrumentalisation si le cadre est insuffisamment protecteur et qu'il entrave de ce fait l'engagement des étudiants. En effet, « *élargie à l'histoire de vie, la formation est faite d'alliages entre les tâches agendées et les imprévus de l'existence. Elle se construit au gré de l'adhésion à des projets collectifs et de la déception éprouvée face à leur dérive institutionnelle.* » (Dominicé, 2001, p. 281). Devenir un praticien, par ailleurs réflexif, n'est donc pas chose aisée alors que le sens de la profession, incarné par l'écoute des étudiants porteurs de caractéristiques socio-psychiques qui déterminent leur pratique, reste toujours en attente de découverte (Honoré, 1992, p. 169 ; Perrenoud ; Sainsaulieu, 2018).

Il sera en effet question, pour viser la clinique narrative (Niewiadomski, 2012), de pouvoir rompre avec le sens commun, l'opinion, la doxa et, au-delà de l'apprentissage d'un métier, se construire, au cœur d'un processus de subjectivation. À l'appui d'un fil dialecticien, il s'agit en outre pour le formateur d'accompagner, à partir du vecteur biographique, l'identité personnelle de l'étudiant pour lui permettre de la relier à celle professionnelle en prenant place au sein de la formation, malgré les résistances et les contradictions qui, par ailleurs, désignent les émotions, telles « *des horloges de la subjectivité* ». Selon Vincent de Gaulejac et Fabienne Hanique (2007), les émotions « *donnent des indications précieuses sur la façon dont les phénomènes sociaux sont vécus, ressentis et éprouvés.* » (Gaulejac (de) ; Hanique, 2007, p. 322). Derrière l'illusion de son unité, l'individu est en effet « *multiple au plan de ce qui fonde son identité, du cadre qui guide ses comportements, de ses sentiments, de ses idées* » nous dit Jean-Claude Kaufmann (1992, p. 21), soumis à tant de transformations, puisque la construction identitaire est un processus continu qui s'exerce tout au long d'une vie.

Néanmoins, afin d'éviter l'écueil de sur-responsabiliser, encore une fois, l'étudiant qui se doit de faire face (seul ?) à sa construction professionnelle, concentrons-nous à présent sur la manière dont la formation pourrait se décaler d'une forme prescriptive et assujettissante qu'elle attribue, à partir de l'institutionnalisation de la réflexivité, au « bon » développement du professionnel autonome et productif. Une étudiante avait d'ailleurs pu dire à la suite du séminaire : « *certaines personnes, dont moi-même, ne sont pas prêtes pour cette introspection et je rejoins mes camarades pour dire que j'aurais davantage apprécié ce module si la participation avait été volontaire et non obligatoire* » mettant en lumière le « système paradoxant » dans lequel elle se trouvait. Un système paradoxant, nous dit Vincent de Gaulejac (2019ter), *« se caractérise par une combinaison entre des formes d'organisation, des outils de gestion, des modalités de communication et un langage qui confrontent les individus à des dilemmes insolubles, des exigences contradictoires et des injonctions paradoxales.* » (Gaulejac (de), 2019ter, p. 633).

Si l'on peut imaginer que notre posture d'animatrice socio-clinicienne en formation ait favorisé l'expression d'une forme de mécontentement des étudiants vis-à-vis de l'institution, il est par ailleurs vraisemblable que nos attentes singulières aient eu comme effet de soulever d'autres résistances, entraînant ainsi des effets contre-productifs. D'autre part, cette situation a contribué à fragiliser la coexistence du groupe, pourtant essentielle à la professionnalisation.

Face à la commande institutionnelle, alors que nous avions, à dire vrai, peu confiance dans le dispositif de formation en travail social, nous avons, dès lors, très probablement participé à leur opposition n'ayant pas eu l'occasion d'élaborer un thème et une question pour penser les trois journées imposées aux étudiants. En effet, « éprouver le fait de raconter son histoire » ne nous semblait pas être suffisant, alors que nous pensions, encore à cette époque, que l'histoire est surtout un poids pour l'individu dont il doit s'en libérer. « *Chacun de nous est encombré d'un passé, de son passé et ce passé social, qu'il soit « populaire » ou « bourgeois »* […] *toujours étroitement entrelacé avec celui qu'explore la psychanalyse, est particulièrement pesant et embarrassant quand il s'agit de faire des sciences sociales.* » (Bourdieu, 2000, p. 55).

Nous nous étions peut-être désignée comme celle qui allait les libérer, accentuant ainsi les empêchements, et ne prenant pas assez soin de leur « vouloir entendre », réduit alors à un simple « devoir entendre ». En effet, si la relation est difficilement appréhendable, parce que peu rationnelle, dire, penser et surtout entendre le social ne vont, encore une fois, aucunement de soi, ni dans leur transmission ni dans leur appropriation, qui par ailleurs nécessitent un cadre clinique contenant, qui permettra, comme le souligne Florence Giust-Desprairies (2020), « *de repérer comment le sujet construit ses représentations dans une confrontation constante avec celles issues des logiques de contexte.* » (Giust-Desprairies, 2020, p. 204).

Depuis que nous occupons des postes d'accompagnement (d'abord en tant qu'assistante de service social, puis formatrice et ensuite en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université), nous interrogeons notre posture professionnelle face à des adultes qui semblent à la fois *refuser* l'*autorité*, tout en en ayant paradoxalement besoin dans l'acquisition et l'incorporation des savoirs. Nous l'avons vu, les étudiants sont vivement incités à construire leur propre trajectoire dans un contexte soumis à l'injonction à l'excellence et à la réalisation de soi, pour laquelle « *le Surmoi cède à l'impératif capitaliste.* » (Sauret ; Combres ; Rossi-Neves ; Zapata-Reinert ; Askofaré ; Macary-Garipuy, 2015, p. 49). Ils peuvent ainsi être en difficulté dans leur formation face à leur « moi » formaté. Difficulté par ailleurs réduite à la psychologisation du phénomène contemporain. Dès lors, « *comment peut-on devenir sujet moral de son action* » interrogeait Michel Foucault si d'une part il ne suffit pas de le vouloir pour le pouvoir et que d'autre part ce travail ne peut s'opérer seul ? Autoriser le sujet à prendre place suppose en effet de ne surtout pas adopter une posture dominante et au contraire d'être dans une démarche compréhensive alors que le transfert prend parfois la forme de résistances. Il est question de prendre soin d'un accompagnement dans lequel se trouve une relation de pouvoir, entre des étudiants et des formateurs impliqués.

C'est à la fois, pour le formateur, avoir un certain pouvoir sur l'autre tout en donnant un pouvoir à l'autre. En ce sens, les formateurs acceptent d'être les représentants du savoir, qui ne peut être suscité que là où leur désir de transmettre rencontre celui d'apprendre des étudiants (Brossais, 2016, p. 11).

Nous interrogerons donc au cours de ce chapitre la notion de réflexivité, devenue un enjeu majeur dans la formation des travailleurs sociaux, laquelle interpelle la subjectivité des étudiants réduite et entremêlée à leur savoir-faire et savoir-être. L'importance du praticien réflexif nous semble pourtant bien plus complexe qu'un simple processus facilitateur de l'accompagnement. Au contraire, son importance est à entendre ici en tant que processus de réappropriation, d'émancipation, de subjectivation d'un sujet, qui contribuera à la construction d'une posture clinique pour accueillir la parole d'un autre. Dès lors, son incitation dans le milieu de la formation professionnelle nous questionne, alors que l'on ne naît pas sujet-professionnel, on le vient.

V.1. La réflexivité : Le pouvoir d'engager sa subjectivité

Comme a pu le souligner Michel Legrand (1993), le sujet « *est capacité potentielle de réflexivité, de retour sur soi et de volonté, de décision délibérée.* » (Legrand, 1993, p. 121). Dans cette capacité, la question du groupe et des récits de vie est certes importante, mais les questions de cadre, de contractualisation et de volontariat également, pour la soutenir. Il s'agit en outre de permettre à chacun de trouver sa propre manière d'exister en un lieu (Honoré, 1992, p. 181) non pas produit, qui conduirait sinon à une posture réflexive qui prépare aux certifications et à l'acquisition de compétences, et donc rendue obligatoire et évaluée, mais au contraire traversé par une intentionnalité clinique. Une intentionnalité clinique qui permet d'accompagner une subjectivation émancipatrice de l'étudiant et son esprit critique. En cela, il s'agit de différencier le développement des capacités d'analyse, nécessaire par ailleurs, à celui du processus réflexif, qui trop souvent se trouvent être confondus comme nous le verrons au moment de l'interprétation des données recueillies au cours de l'enquête. Ce qui n'a par ailleurs, rien d'étonnant si l'on se réfère à la confusion du moi et du sujet, deux concepts pourtant différents, lorsque l'on considère que le sujet est assujetti aux effets d'un ordre, d'une loi, d'une instance, qui le constituent.

Si les réactions ont été différentes, on a bien vu à quel point l'apprentissage de l'écoute, à partir de soi et au travers de l'expérience clinique, est important et qu'il met au travail les étudiants, au sein d'un espace réflexif pour réfléchir ensemble sur leurs pratiques.

L'expérience clinique de l'écoute semble en effet permettre la mise à distance d'une approche symptomatique de la relation d'aide pour faire place au transfert et au contre-transfert. Au sein d'un tel dispositif, elle permet entre autres d'articuler les dimensions individuelles et collectives à partir de l'accompagnement de l'animateur dont le rôle est de faciliter les renégociations identitaires. En appui d'une mise en commun, se raconter permet de mieux saisir son identité, malgré son instabilité, et donc de la construire de manière plus stable et, au sein de la formation professionnelle, de construire son identité professionnelle, pour pouvoir, telle une « *fraternité discrète* », faire face à la plus « *formidable galère sociale* » (Lacan, 1966), ensemble. Certains ont résisté, d'autres ont accepté la désindividualisation de la formation. En effet, comme on a pu le voir précédemment, certains d'entre eux, toujours les mêmes d'ailleurs, ont pu se plaindre de ne rien apprendre, d'une certaine mollesse, qu'ils pensaient avoir accès à des théories, à des explications pratiques… D'autres au contraire ont pu formuler l'importance de cette expérience dans leur mise en questionnements, pour être dans une approche plus attentive et compréhensive des conduites humaines.

En outre, l'expérience de formation est complexe. Pouvoir s'engager dans sa formation nécessite, peut-être en amont, de pouvoir se défaire des injonctions et des contraintes de l'institution. Il n'y a en effet « *pas de pensée de l'action sans un sujet qui s'y engage* » nous dit Mireille Cifali (2008, p.130). Dès lors, passer par une forme de colère et de résistance, devant néanmoins être contenues, peut, nous semble-t-il, favoriser le travail dialectique de l'articulation du « Moi », du « je » et du « nous », essentielle au processus de subjectivation de l'étudiant, et à son écoute.

V.1.1. Travail social et normativité

Dans le champ du travail social, le bénéficiaire exprime sa requête, le travailleur social l'écoute afin de faire émerger les dimensions implicites de la demande (Verdès-Leroux, 1978, p.85). Dans ce contexte, les techniques et méthodologies d'intervention permettent certes de guider le travailleur social dans le recueil des données pour mieux saisir les manières d'être et de faire de ses bénéficiaires, mais des données réduites à quoi ? Aux regards et représentations ? « *L'homme normal c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques* » (Canguilhem, 1966, 2021, p. 116).

Tenter de définir une « bonne santé sociale » dans le champ du travail social, à partir d'une norme sociale contemporaine, celle de l'excellence, équivaut à soupçonner les bénéficiaires du travail social d'être « malades », en appui d'une observation rigoureuse et objective qui rappelle celle d'une « clinique du regard », une pratique basée sur la preuve, au risque de faire disparaître le sujet. La subjectivité est ainsi présentée comme « *domaine de soi soustrait au social* » (Martuccelli, 2002, p. 437) et transforme les professionnels en agents de la « bonne conduite » des autres, parce que devenus responsables de l'accroissement du pouvoir d'agir des bénéficiaires au sein de politiques d'activation. Pourtant, selon la célèbre formule de Freud « Wo es war, Soll Ich werden » (Freud, 1932, 1984, p. 110), c'est-à-dire : « là où était du Ça, doit advenir du Moi ».

Il est donc question, pour le travail social de promouvoir une meilleure écoute du bénéficiaire en le considérant en partie étranger à lui-même. Lui reconnaître sa part d'inconscient c'est ainsi ne pas l'enfermer dans des représentations négatives de lui-même qui l'empêcheront par ailleurs de penser et d'agir par lui-même. En effet, face à ses multiples déterminations, l'individu se trouve également être face à une indétermination inquiétante, celle de pouvoir advenir en tant que sujet. Pour cela, interroger les conditions sociales de la subjectivation semble être indispensable et faire place au vécu des bénéficiaires important pour que le récit puisse être adressé et écouté.

V.1.1.1. ***L'injonction contemporaine à la subjectivation***

Dans le contexte de l'hypermodernité qui valorise l'autonomie de l'individu, l'injonction contemporaine à la subjectivation prend place au sein d'un *art* (libéral) *de gouverner* et transforme en outre la réflexivité en un effet de pouvoir sur les individus eux-mêmes afin de répondre à la figure idéal-typique du sujet contemporain : « *à l'individu de voir ce qu'il veut faire.* » (Molénat, 2009, p. 179). Ainsi, l'art de mieux gouverner devient l'art de ne pas gouverner en favorisant l'émergence de mécanismes d'assujettissement, dits naturels, relatifs à l'expression de la liberté individuelle. Les subjectivités deviennent les relais du pouvoir qui *« transite par l'individu qu'il a constitué, qui se laisse diriger dans sa propre conduite.* » (Dierckx, 2016, p. 146). Dès lors, selon Michel Foucault, le travail social, dans sa forme contemporaine, participe, à son insu, à la surveillance des individus et à leur fabrication au travers de leur participation, de leur catégorisation et de leurs représentations.

En s'intéressant aux individus, à leur manière de faire et de se transformer en sujet, et surtout en refusant de poser un regard naturaliste sur un monde fait de normes et de normalisation, l'auteur a pu en effet montrer « *les formes indirectes, subtiles, invisibles de « conduite des conduites », c'est-à-dire* […] *prendre toute la mesure de la « gouvernementalité ».* » (Laval, 2018, p. 31), ayant pour conséquence de former des subjectivités.

> « *Par « gouvernementalité », j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeur de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité.* » (Foucault, 1977-1978, 2004, p. 111).

Selon lui, le pouvoir c'est la volonté de produire des individus, de les normaliser, de les fabriquer en acteurs. Néanmoins, il ne s'exerce pas uniquement en ce sens. En effet, l'auteur a également montré la dimension stratégique de la relation de pouvoir en s'intéressant aux notions de liberté et de résistance. « *Certains essaient de déterminer la conduite des autres, à quoi les autres répondent en essayant de ne pas laisser déterminer leur conduite, ou en essayant de déterminer en retour la conduite des autres.* » (Foucault, 1994, p. 237).

C'est pourquoi, faire face à ses responsabilités, ou à l'exercice de la vérité pour reprendre les propos de Michel Foucault, lorsque l'on apporte son aide à autrui nécessite de pouvoir se soucier d'abord de soi pour se dégager de ses propres assujettissements. Il s'agit d'être en quête de sa propre vérité afin d'éviter des processus de domination ou de pouvoir dans la relation d'aide, au risque sinon de participer d'une forme de normalisation. Il est dès lors question de transformer l'art de gouverner, et les effets du savoir sur soi, en savoir existentiel pour former des sujets politiques capables de prendre soin du « je » et du « nous » dans un monde devenu complexe.

> « *La lutte pour une subjectivité moderne passe par une résistance aux deux formes actuelles d'assujettissements, l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toutes.* » (Deleuze, 1986, 2004, p. 113).

Ce passage des subjectivités aux subjectivations, processus par lequel on se constitue en tant que sujet, accorderait un tout autre statut à la réflexivité, celui de mieux savoir ce que l'homme peut en dévoilant les mécanismes cachés de la violence symbolique. « *Spinoza disait : on ne sait pas ce que peut un corps humain, quand il se libère des disciplines de l'homme. Et Foucault : on ne sait pas ce que peut l'homme « en tant qu'il est vivant », comme ensemble de « forces qui résistent ».* » (Deleuze, 1986, 2004, p. 99).

En effet, si Michel Foucault considérait la réflexivité savante comme un effet de pouvoir, parce qu'elle s'enracine dans une réalité sociale, pour Anthony Giddens, la réflexivité, au contraire, permet aux individus, si elle est pensée telle une dimension existentielle, de se construire au travers d'une meilleure connaissance de soi, dans un monde devenu hypermoderne, où l'on s'affronte au devoir d'agir, par soi-même. Néanmoins, peut-on « agir de soi-même » pour reprendre une autre formule d'Alain Ehrenberg ? Comme nous le rappelle l'auteur, *« ce n'est pas parce que les choses semblent plus « personnelles » aujourd'hui qu'elles sont pour autant plus intérieures et moins sociales.* » (Ehrenberg, 2005, p. 202). Il s'agit là de penser nos sentiments, non pas seulement issus de notre intimité, mais aussi des composantes sociales de nos existences (Hélias ; Labarre, 2018, p. 187).

Aujourd'hui, on peut ainsi considérer que le savoir peut certes être émancipateur, s'il dépasse néanmoins les dominations sociales et psychiques qui nous traversent tous. D'ailleurs, « *une partie du projet de Pierre Bourdieu réside, par exemple, dans le fait de faire prendre conscience aux individus des logiques sociales qui sous-tendent leurs comportements, tandis que la psychanalyse s'efforce d'aider l'individu à se libérer des répétitions sclérosantes dues aux éléments refoulés de son passé.* » (Hatchuel, 2007, p. 30).

V.1.1.2. ***Pouvoir entendre la vérité du sujet***

Si la référence à l'approche clinique traverse le champ du travail social « *en ce sens qu'elle s'adresse bien à un individu* [elle est néanmoins proposée] *sur la base d'une objectivation du sujet qui s'opère parfois au prix de l'effacement de ce dernier.* » (Niewiadomski, 2002, p. 170). Comme le souligne George Canguilhem, l'expérience de la vie vient *fragiliser* la normalité sociale, au travers des écarts qui émergent entre un ordre extérieur et imposé, et la créativité de l'individu. Dès lors, il considère la santé au-delà de la normalité : « *Ce qui caractérise la santé c'est la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentané, la possibilité de tolérer des infractions à la norme habituelle et d'instituer des normes nouvelles dans des situations nouvelles* » (Canguilhem, 1966, 2021, p. 170-171).

Lorsque le soi-disant « normal » ne convient plus, l'être humain à cette capacité d'adaptation, au travers d'une relation qu'il entretient avec son milieu, alors qu'il le structure plus qu'il ne s'y conforme. « *Ces normes participent du « milieu » au sein duquel se déploient les pratiques et se déroulent les existences ; elles sont même partie prenante des pratiques et des existences. Ce qui signifie que les existences sont elles-mêmes « normatives ».* » (Laval, 2018, p.83). Si l'individu est socialement assujetti, il est également capable d'émancipation.

Dès lors, s'intéresser à la relation entretenue avec son milieu, et aux effets sur soi, permettrait le passage du milieu du vivant vers le lieu d'existence, c'est-à-dire de la normalité à la normativité. En effet, « *la santé est une façon d'aborder l'existence en se sentant non seulement possesseur ou porteur, mais aussi au besoin créateur de valeur, instaurateur de normes vitales* » (Canguilhem, 1966, 2021, p.175).

Comme le précise Bernard Honoré (1992) « *dans le lieu du monde où nous vivons et agissons, nous sommes en compagnie des autres.* […] *Nous avons forgé avec eux nos représentations, nos savoirs, nos règles et nos jugements.* » (Honoré, 1992, p. 72). « Pouvoir entendre » et prendre soin nécessitent donc de faciliter la parole de l'autre au cœur de l'authenticité du praticien, une authenticité qui orientera l'action de ce dernier dans une dimension éthique. Selon l'auteur, l'accompagnement participe à l'expérience de la vie et donc à donner lieu d'existence : « *être en formation est une façon de dire exister, dévoilant la condition même de l'existence.* » (Honoré, 1992, p. 67). En outre, et nous l'avons vu tout au long de cet écrit, l'accompagnement se fonde moins sur des preuves que sur des hypothèses non exclusives. Nous nous appuyons donc sur le fait que pour prendre en compte, comprendre et ainsi entendre les bénéficiaires du travail social, il s'agit, pour l'étudiant, de reconnaître qu'il est lui-même habité d'un sujet, bien souvent invisibilisé, au risque sinon d'être inauthentique, disait Heidegger. Néanmoins, que peut donc signifier « être libre » lorsque nous connaissons le pouvoir des normes sur les individus ? Consubstantielles aux pratiques et aux comportements humains, l'on ne peut s'y soustraire. Comme a pu le montrer Georges Canguilhem, on peut les modifier en leur donnant un sens. « *En effet, autant la normativité s'enracine dans la vie, autant la normalisation vaut d'abord par son arbitraire social, par son absence de connexion avec la vie.* » (Le Blanc, 2015, p. 78). Dès lors, devenir travailleur social, loin d'être un professionnel transparent, c'est à la fois incorporer des savoirs théoriques et pratiques, mais aussi et surtout, travailler son rapport au monde, au travers de son expérience humaine. « *Ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs, mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait.* » (Hatchuel, 2007, p. 34).

Il est donc question de permettre aux étudiants de s'intéresser à la relation qu'ils entretiennent avec leur milieu, et de comprendre la notion d'espace social en tant que sujet-social, à partir du recours à leur propre récit de vie. Si la réflexivité permet l'émergence d'un savoir existentiel, renvoyant ainsi à la notion de clinique narrative (Niewiadomski, 2012), alors elle entraînera un processus d'individuation nécessaire à l'identité professionnelle. Ainsi, « *on pourrait dire que la réflexivité n'est pas une simple activité de réflexion, mais plus précisément une réflexion sur les conditions de la réflexion afin que le produit de la réflexion soit approché à partir de ses conditions de production.* » (Herreros, 2019, p. 540).

V.1.2. De l'individualisation à l'individuation : un sujet professionnel en devenir

L'essor de l'individualisme et l'instauration d'un certain rapport à soi ont rendu difficile la construction identitaire du sujet, lequel se trouve confronté à un paradoxe dans lequel il est à la fois nié tout en devant s'affirmer. En effet, « *maintenant que règne l'individualisme, les identités ne trouvent plus les appartenances ni les référents stables dont elles ont besoin pour s'étayer, se nourrir, se construire.* » (Lainé, 2004, 2007, p. 56). Étymologiquement, le terme de sujet, qui marque une position infériorisée en tant que sujet soumis à une autorité souveraine, vient du latin *subjectus*, qui signifie être soumis et assujetti, ou du latin *subjicere*, qui veut dire placer dessous. Cette perspective rejoint celle de la psychanalyse pour laquelle le sujet est « *pris dans le langage et dans son rapport à autrui* » (Niewiadomski, 2012, p. 89), mais aussi celle du structuralisme pour lequel, au cours des années 1960, la question du sujet était à révoquer.

D'abord, « être pour soi », l'individu construit son monde pour lequel *« il y aura représentation ou image, il y aura affect, il y aura intention* » (Castoriadis, 1986, p. 15) et par lequel il deviendra une personne, c'est-à-dire au sens étymologique du terme latin *persona* : « masque de théâtre ». Il est en effet un être de langage, « *et à ce titre « objet » de la parole d'autrui* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 87), un être psychique représenté par sa conscience et divisé sous l'effet des formations de l'inconscient, un être social déterminé par son identité au sein d'une société et enfin, potentiellement sujet. « *Héritier d'une tradition qu'il n'a pas choisie, celui-ci sera profondément marqué par son environnement.* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 87). En outre, le sujet se représente sous des signifiants, construits à partir du regard de l'Autre et prononcés par ses incarnations imaginaires. On a pu néanmoins assister à un renversement de sens.

En effet, dans l'acception moderne, être sujet signifie être cartésien et rationnel, conscient de soi et capable de maîtriser son destin. Rejoignant dès lors la notion de subjectivité mise en lien depuis l'Antiquité avec la conscience humaine et de soi, soustraite aux déterminismes sociaux et psychiques. Ainsi, le sujet moderne est « *supposé avoir l'initiative et être donc la source d'une action* » (Assoun, 2020, p. 757) et doit donc se prendre en charge, « *jusqu'à en oublier les dynamiques de nécessité ou de détermination qui trament nos existences.* » (Legrand, 2004, p. 1).

V.1.2.1. ***Le désengagement du sujet dans la formation professionnelle***

Dans ce contexte, la réflexivité, phénomène propre à la modernité (Martuccelli, 2002, p. 510), est devenue l'outil indispensable à l'autoformation de l'étudiant considéré aujourd'hui comme étant autonome et responsable dans sa construction et son positionnement professionnel. La formation qui fonde la professionnalisation sur la pensée réflexive le transforme en expert, capable, dans son travail d'accompagnement, d'apporter des réponses raisonnées. Cette incitation à la construction du praticien réflexif, marquée par l'empreinte néolibérale, entraîne dès lors de nombreuses interrogations, en particulier celle de l'impact qu'elle peut avoir sur la professionnalité des futurs travailleurs sociaux. En outre, la réflexivité est devenue l'outil de l'action, et l'individu solitaire, enfermé dans un idéal d'autonomie. En effet, faire référence à la pratique réflexive, telle une construction de l'expérience au travers d'une réflexion dans et sur l'action pour agir efficacement, est devenu courant, voire institutionnalisé. Au sein du dispositif de formation, le processus de réflexivité est pensé telle une compétence que se doit d'acquérir l'étudiant, doté de raison et de capacité critique. Une compétence individuelle qui lui permettra alors de résoudre les problèmes rencontrés sur le terrain.

Donald Schön (1983), inspiré de l'épistémologie pragmatiste de Dewey, a su mettre en lumière la nécessité d'accorder une place à la réflexivité afin de permettre l'adaptation aux situations de travail, en les écoutant, telle une conversation réflexive (Schön, 1983, p. 102) : « *la situation te répond* » (Schön, 1983, p. 131). L'auteur a cependant peu développé la manière de soutenir le processus réflexif et son intérêt pour certaines professions, comme celles de la relation d'aide.

Pourtant, il ne suffit pas d'expliciter son expérience au sein d'espaces créés, tels des dispositifs d'accompagnement, pour devenir un praticien réflexif, comme peuvent le laisser entendre, parfois, les formateurs qui « *engagent une formation auprès des étudiants pour les conduire à une posture réflexive à partir de leurs expériences sur le terrain et en centre de formation (stages individuels et collectifs, de projets et de développement social, recherches-actions, analyse des pratiques, groupes d'expression artistique, etc.).* » (Veyrié ; Tourrilhes, Schmitt, 2018, p. 18).

Comme le souligne en effet Lise Demailly (2008), la réflexivité, réduite au pouvoir d'expliquer, est censée permettre aux professionnels, à partir de leurs expériences, de mieux comprendre leur pratique, en appui d'une évaluation définissant l'efficacité ou non de leur action. En ce sens, il est attendu d'eux qu'ils puissent s'adapter sans cesse face aux réalités sociales de plus en plus complexes, aux conditions de travail, aux interventions socio-éducatives, aux exigences de productivité et de performance au sein des institutions. Sommés de devoir trouver en eux-mêmes les ressorts de leur action, les travailleurs sociaux « *peuvent se trouver parfois profondément affectés par la souffrance de l'autre et par le sentiment d'impuissance à traiter les difficultés rencontrées* » (Niewiadomski, 2020, p. 113) fragilisant dès lors leur désir de compter pour l'autre et faisant ainsi place à une écoute davantage moralisatrice que clinique. « *Cependant, si chacun se trouve ainsi renvoyé à soi, ce soi n'est pas totalement isolé.* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 63). Au lieu de partir exclusivement de son action, le sujet contemporain doit en effet composer différemment en prenant en compte « *les modifications des conceptions et de la réalité effective du lien social.* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 64).

La compétence réflexive, certes essentielle pour les métiers de l'humain, n'est pas un savoir qui s'apprend dans les manuels ou au travers de simples conseils didactiques. Le risque est de réduire le praticien réflexif à une figure idéale-typique du professionnel, dans laquelle la réflexivité deviendrait un moyen d'agir sur autrui. En effet, la visée de la réflexivité en formation semble aujourd'hui s'être restreinte à l'implication active des individus dans leur résolution de problèmes. L'enjeu de la réflexivité ne peut néanmoins pas se limiter à l'idéologie néolibérale de l'autonomie. Comme le soulignait en effet Michel Foucault (2015), la culture de soi recèle « *aussi une fonction de lutte. La pratique de soi est maintenant conçue comme un combat permanent. Il ne s'agit pas simplement de former, pour l'avenir, un homme de valeur ; il faut donner à l'individu les armes et le courage qui lui permettront de combattre toute sa vie.* » (Foucault, 2015, p.93).

Le cœur même de la profession de travailleur social consiste à favoriser l'émergence du pouvoir d'agir des bénéficiaires, au travers d'une écoute clinique et dans une visée de réduction des inégalités sociales et culturelles, à partir d'un processus de réflexivité lequel façonne le sujet, considéré à la fois déterminé, mais aussi déterminant. Dès lors, reprenons désormais, comme a pu le faire Michel Legrand dans *L'approche biographique*, les différentes dimensions de l'individu (1993, p. 27) et la complexité de la construction du couple sujet/identité dans lequel autrui joue un rôle et où l'on retrouve l'idée d'aller au-delà de l'« *identité que l'on peut définir opérationnellement comme une conceptualisation explicite et publique de soi par soi, une co-conscience de soi (Rochat, 2010).* » (Rochat, 2020, p. 283).

V.1.2.2. ***Une perspective psychanalytique : la division du sujet***

La psychanalyse s'est attachée à montrer le rôle majeur des processus inconscients et pulsionnels en ce qui concerne la question du sujet. Si, dans le langage courant, l'identification signifie « se faire identique », procédé actif pour établir une identité, le rôle de l'identification, dans la perspective psychanalytique, constitue un processus central dans la construction de la personne et donc de son identité. Comme ont pu le définir Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, « *la personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* » (1967, p. 187), permettant ainsi la structuration du sujet, au cours de laquelle nous retrouvons des assimilations et des incorporations, au travers de nos rapports avec autrui. « *Le sujet, si autonome paraît-il, comporte la présence d'extériorités actives en son sein en quelque sorte.* » (Assoun, 2020, p. 761). Comme le souligne René Kaës (2009) l'être humain est enveloppé de nombreux liens, qui peuvent par ailleurs devenir des empêchements, et cela nécessite, pour le sujet, d'investir ces liens et donc les autres.

On retrouve l'identification première, préoedipienne et primordiale, sous-jacente à la construction de l'idéal du moi et à la différenciation entre le Moi et le non Moi.
Cette identification caractérise la période de confusion entre l'ego et l'alter ego alors que l'objet n'est pas encore distinct de soi. En effet, dans un lien d'attachement au cours de la relation de symbiose entre le nourrisson et la mère nourricière, via l'allaitement, l'objet (le sein maternel ou son substitut) et identification se confondent. Dès lors, l'enfant s'identifie à l'objet, c'est-à-dire au sein-phallus. Les identifications secondaires, correspondant aux expériences du sujet avec son environnement, permettront ensuite à l'enfant de se distinguer de sa mère et donc de se construire en tant que sujet, à l'occasion du processus œdipien. Freud s'est inspiré de la phrase « il tuera son père ; il épousera sa mère » pour construire sa théorisation du complexe d'Œdipe.

Ainsi, « *l'enfant choisit le parent de sexe opposé comme but de son désir alors que l'autre parent devient concurrent* » (Niewiadomski, 2012, p. 95) Jacques Lacan parle de processus de la métaphore symbolique en tant que fonction de l'Œdipe comme *« procédant de la détermination d'une place en même temps que cette place lui confère une dimension nécessairement symbolique* » (Dor, 2002, p. 98) et qui permet à l'enfant de devenir sujet.

Dans une première phase d'aliénation dans le désir de l'Autre (la dialectique de l'être), l'enfant va s'identifier à ce que la mère veut qu'il soit. Il est assujetti à la mère et pour lui plaire, l'enfant s'imagine alors être le phallus (statut symbolique) pour combler le manque de sa mère, combler ce qui lui échappe.

S'installe alors, pour l'enfant, la dialectique de l'être : être ou ne pas être le phallus ? C'est-à-dire « *être l'unique objet du désir de la mère, être l'objet qui comble son manque, être son phallus* » (Dor, 2002, p. 116), ou ne pas l'être. Cette dialectique nécessite que l'enfant puisse se positionner en tant que sujet désirant, symbolisé alors par le langage, et non plus comme objet du désir de l'Autre, en renonçant à son désir originel. Lacan insistera sur cette nécessité de passer de l'imaginaire au symbolique : « *Le symbolique surgit lorsque l'on doit se prononcer, faire élection, s'engager, donner sa parole.* » (Juignet, 2003, p.133) en proposant cette formulation : « *la parole est le meurtre de la chose* ». Cette première symbolisation s'effectue lorsque l'enfant décide de savoir pour quelle raison la mère est parfois absente. Il en déduit qu'elle « *n'est absente auprès de lui que parce qu'il la suppose auprès du père.* » (Dor, 2002, p. 118) L'enfant peut donc séparer le désir de la mère de sa propre dépendance.

C'est ainsi que l'on peut entrer dans une deuxième phase (la dialectique de l'avoir), celle de la castration. En effet, le père doit être inclus dans la relation mère-enfant/phallus.

« *C'est ici qu'intervient nommément le Nom-du-Père associé à la loi symbolique qu'il incarne. Le Nom-du-Père est une désignation s'adressant à la reconnaissance d'une fonction symbolique circonscrite au lieu d'où s'exerce la loi* » (Dor, 2002, p. 119). Pour l'enfant, le Nom-du-Père devient le signifiant (le concept) qui remplace le signifiant maternel, celui du désir de la mère. Dès lors, l'enfant attribue au père le phallus. Il devient alors le *père symbolique*, donc son rival. Par ailleurs, le père castrateur pose un interdit, une frustration.

> « *L'enfant rencontre ici la loi du père qui gouverne le désir de la mère, la castration de la mère, et donc la possibilité d'envisager la sienne. Ceci va signer l'accès de l'enfant au registre symbolique : le père supposé détenir l'objet du désir de la mère représente la loi. À ce titre il représente le père symbolique.* » (Niewiadomski, 2012, p. 97).

La fille renonce donc au père et s'identifie au rôle féminin, le garçon renonce à sa mère et s'identifie au rôle masculin. Dans ce processus de substitution du signifiant, nommé *la métaphore paternelle* par Lacan en tant que ressort du désir, le désir de la mère devient, par le refoulement, inconscient. « *Le « désir d'être » refoulé au bénéfice du « désir d'avoir » impose à l'enfant d'engager désormais son désir sur le terrain d'objets substitutifs à l'objet perdu. Pour ce faire, le désir n'a d'autre issue que de se faire parole en se déployant dans une demande.* » (Dor, 2002, p. 121).

La troisième et dernière phase (symbolisation de la loi), c'est-à-dire le déclin de l'Œdipe, intervient avec « *la perte symbolique d'un objet imaginaire* » (Dor, 2002, p. 120). Ainsi, chacun est censé avoir trouvé sa place, alors que la mère, par son discours, soutient le père dans sa position : « *Le père doit ici être en position de montrer à l'enfant non pas qu'il est le phallus, mais qu'il l'a (ce qui bien entendu est un leurre)* » (Niewiadomski, 2012, p. 97). Finalement, l'enfant se déprend de l'assujettissement à sa mère en ayant accès à la dimension symbolique. En ce sens, il « *commence à faire référence aux choses de façon explicite en utilisant, lorsqu'il s'adresse aux autres, des signes conventionnels appris.* » (Rochat, 2020, p. 284).

En outre, l'enfant devient ainsi sujet désirant, lorsqu'une deuxième aliénation s'opère par le langage qui le met à distance de son message. « *L'enfant continue ainsi à nommer, sans le savoir, l'objet de son désir en signifiant le Nom-du-Père, une seule conclusion s'impose : l'enfant ne sait plus ce qu'il dit dans ce qu'il énonce*. » (Dor, 2002, p. 131-132). Il y a dès lors une confusion entre besoin et désir.

On voit bien dans la construction du sujet l'importance accordée à la fonction langagière qui est selon Lacan « *la condition de l'inconscient* » alors que « *c'est l'ordre signifiant qui cause le sujet en le structurant dans un processus de division qui fait advenir l'inconscient.* » (Dor, 2002, 132). En effet, le langage est un moyen de chercher à évoquer le réel, même s'il est un impossible. « *Le propre de l'articulation du langage est d'évoquer un réel au moyen d'un substitut symbolique qui opère immanquablement une scission entre le réel vécu et ce qui vient le signifier.* » (Dor, 2002, p.136).

Le sujet est donc à la fois pris dans ses contradictions et dans les filets du langage, entre besoin, désir et demande. Pour la psychanalyse, à travers la réflexion de Freud puis de celle de Lacan, le sujet est en effet le jouet de son inconscient et le désir ne peut apparaître que dans une relation à l'Autre, alors qu'il est contraint à devenir une demande pour se faire entendre. « *De demande en demande, le désir se structure donc comme désir d'un objet lui-même impossible, au-delà de l'objet du besoin ; objet impossible que la demande s'efforce de vouloir signifier* » (Dor, 2002, p. 189). C'est d'ailleurs, nous semble-t-il, l'enjeu de notre thèse : permettre aux travailleurs sociaux de différencier la demande explicite de tout le reste. « Tout le reste », c'est-à-dire amour et considération. « *Ainsi, parler, c'est faire l'expérience de la séparation de soi avec soi. Nous ne sommes finalement représentés dans notre discours qu'au prix de nous y trouver absent dans notre être* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 83).

En effet, « *par-delà la demande de satisfaction du besoin, se profile la demande de « l'en plus » qui est avant tout demande d'amour* » (Dor, 2002, p. 188) dans un rapport à autrui, et donc dans un rapport social. Demande essentielle alors que notre Moi s'origine dans le regard de l'autre. « *L'inconscient n'est pas seulement structuré comme un langage, il est structuré par une histoire* » (Doubrovsky, 1989) pour laquelle l'expérience biographique lui permet d'être un sujet-social. Comme le souligne par ailleurs Vincent de Gaulejac (2002), « *le Moi ne se construit pas seulement dans le jeu du désir et de l'interdit du triangle Mère, Père, Enfant. Il s'étaye également sur les places sociales qu'occupent les uns et les autres.* » (Gaulejac (de), 2002, p. 48).

Également « objet » de la parole d'autrui, la sociologie clinique s'intéresse particulièrement à l'impact des évolutions sociétales sur la souffrance des individus, pris dans les structures sociales qui souvent les dépassent, que l'on appelle les déterminations sociales, et tente de dénoncer les illusions dans lesquelles ils sont enfermés.

V.1.2.3. ***Une perspective sociologique : l'individu, un produit social***

Comme expliqué précédemment, l'œuvre de Pierre Bourdieu a été, pour nous, un point de repère important en ce qui concerne l'observation du monde social en tant que fabrication sociale des individus, confirmant une critique spécifique : l'individu n'est pas qu'auteur de ses choix. Elle a été un moyen, non pas de trouver des excuses, mais de tenter de mieux comprendre l'espace social dans lequel se jouent des rapports de force, et dont le jeu des héritages sociaux a pour conséquence de renforcer des croyances, des illusions, des différenciations et des violences.

Penser que nous sommes libres de nos choix est, comme nous le rappelait Bourdieu, une illusion de la liberté : « *le poids de l'appartenance de classe des individus n'est bien évidemment pas neutre.* » (Niewiadomski, 2002bis, p. 89). En effet, Sartre pouvait déjà exprimer dans *Critique de la raison dialectique* : « *ce que nous nommons liberté, c'est l'irréductibilité de l'ordre culturel à l'ordre naturel.* » Pour le dire autrement, les lois du fonctionnement social sont devenues invisibles tant elles se trouvent incorporées. Dès lors « *l'individu est d'abord ignorant des conditions sociales de sa propre production, de l'héritage socio-symbolique et généalogique qu'il reçoit dès sa naissance.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 41).

Dans l'espace social, les mécanismes de la domination sociale sont d'autant plus agissants qu'ils se trouvent en effet habituellement invisibilisés ou naturalisés. La société s'organise non pas sur un principe d'égalité, mais autour de rapports de force entre les dominants et les dominés.

Pour Pierre Bourdieu, « *la société est un espace de différenciation dans lequel les rapports de domination sont dissimulés, car profondément intériorisés par les individus.* » (Cabin, 2000, p.24). Cette domination s'organise à travers la répartition inégalitaire de ce que Bourdieu nomme les capitaux : *« Il est évident que les vulnérabilités induites par une perte des appuis sociaux seront surdéterminées par l'exposition spécifique des individus aux dominations de classe, de genre…* » (Renault, 2008, p.62)

L'auteur met en perspective le lien étroit entre le sujet et son « espace social », c'est-à-dire entre les capitaux qu'il détient selon son appartenance de classe : *« on ne naît pas le sujet de ses pensées, on le devient* » pouvait dire Bourdieu (Bourdieu ; Chartier, 2010, p. 41). En effet, il analyse ces rapports de domination par l'intériorisation des « habitus », c'est-à-dire des déterminismes inconscients qui façonnent nos représentations à l'intérieur même d'un « champ », « *c'est-à-dire d'un microcosme autonome à l'intérieur du macrocosme social.* » (Bourdieu, 2000).

L'habitus est une manière d'être et de faire, qui s'inscrit dans une histoire personnelle et qui évolue dans un contexte social collectif et professionnel, dans le temps et qui se transmet de génération en génération. Pour le dire autrement, c'est une fabrication devenue inconsciente qui permet de mieux comprendre les trajectoires sociales. Il parle davantage d'« *un inconscient social qui organise l'ensemble des processus à l'œuvre dans la fabrication sociale des individus et dont ceux-ci n'ont pas conscience* » (Gaulejac, 2008, p.4). Ce qui le démarque évidemment de Freud et de sa théorie sur le psychisme. Pour lui, l'individu est le produit des (sur)déterminations sociales et des processus sociaux.

Néanmoins, l'habitus permet également à l'auteur de montrer que l'individu est aussi capable de jouer avec les déterminismes en tant qu'être stratégique et créatif. Dès lors, il n'existe pas de position dite « naturelle » ou légitime qui serait simplement liée au mérite comme on peut souvent l'entendre aujourd'hui. La construction sociale des inégalités se reproduit par l'intermédiaire de l'intériorisation des rapports de domination. C'est ce que Bourdieu nomme la « violence symbolique », une violence à la fois imperceptible physiquement et pourtant destructrice psychiquement, et qui s'exerce avec la complicité de la « victime ». Sensible à la violence symbolique et aux histoires de vie, nous avons « utilisé » la sociologie pour nous rapprocher des personnes dites défavorisées face aux exigences de performance et d'autonomie du fait de leur position sociale, ou en tous les cas pour leur tendre l'oreille. En effet, nous ne voulions finalement pas seulement comprendre, mais aussi entendre les souffrances sociales liées à leur parcours de vie, alors que l'on tente de nous faire croire que les classes sociales n'existent plus et que la société individualiste dans laquelle nous sommes permet à chacun d'être libre.

Selon Pierre Bourdieu, conclusion que l'on retrouve dans son ouvrage *La misère du Monde* (1993) :

> « *Porter à la conscience des mécanismes qui rendent la vie douloureuse, voire invariable, ce n'est pas les neutraliser ; porter au jour les contradictions, ce n'est pas les résoudre. Mais, pour si sceptique que l'on puisse être sur l'efficacité du discours sociologique, on ne peut tenir pour nul l'effet qu'il peut exercer en permettant à ceux qui souffrent de découvrir la possibilité d'imputer leur souffrance à des causes sociales et de se sentir ainsi disculpés ; en faisant connaître largement l'origine sociale, collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes, y compris les plus intimes et les plus secrètes.* […] *Constat qui, poursuit Bourdieu, malgré les apparences, n'a rien de désespérant : ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire...* » (1993).

Ce faisant, de quelle manière donner des armes aux individus afin de réduire leurs assujettissements alors que « *ce n'est qu'une fois conscients de ce qui les contraint que les acteurs sociaux peuvent s'en libérer* » (Jourdain ; Naulin, 2019, p. 22) ? Giddens précise que « *la réflexivité est inhérente à l'action humaine. L'être humain en action reste normalement « en contact » avec ses motivations, lesquelles font partie de cette action* » (Giddens, 1994, p. 43).

Nous réalisons néanmoins à quel point il est difficile de parler de réflexivité non pas dans sa *simple* définition, mais bien dans ce qu'elle recèle et dans sa mise à l'œuvre. Le praticien réflexif est donc celui qui, parce qu'il aura pris conscience de ses propres contraintes sociales et psychiques, s'engage dans la relation d'aide, inclut son regard dans le regard qu'il pose sur l'action, sur son action, comme l'*objectivation participante* définie par Pierre Bourdieu, ou, si l'on reprend les propos de Socrate, comme la possibilité de mieux se connaître. Cette inscription des professionnels du travail social « *dans une perspective clinique, interdisciplinaire et compréhensive* » (Niewiadomski, 2020, p. 97) ne peut néanmoins être imposée, elle ne peut être que proposée et soutenue.

> « *Selon la maxime socratique « connais-toi toi-même » et à la manière du psychanalyste, le sociologue* [et nous nous permettons de faire le parallèle avec le travailleur social]*, selon P. Bourdieu, devait s'interroger constamment sur son impensé social et mener, sans narcissisme, une interminable et indispensable socio-analyse afin de prendre de plus en plus complètement conscience, pour tenter de les contrôler, les pulsions sociales qui, comme n'importe quel agent social, le traversent et l'agitent, y compris dans son activité scientifique* [pour le travailleur social sur le terrain] *et dans son rapport avec ses collègues, et par là avec les travaux produits par ses collègues.* » (Champagne, 2012, p. 97).

Comme a pu le revendiquer Pierre Bourdieu pour la sociologie et les sociologues, il nous semble dès lors important de nous appuyer sur une réflexion épistémologique concernant la démarche réflexive en vue de développer les conditions nécessaires au déploiement d'une posture clinique susceptible de prendre en compte l'impact des enjeux socio-psychiques sur les individus dans le champ du travail social. Les travailleurs sociaux sont en effet des agents qui font « *office d'instance réflexive pour les agents sociaux et pour la société elle-même* » (Perreau, 2019, p. 255).

V.2. Accompagner la mise en disposition de l'être de l'étudiant : la clinique narrative

Poser la question du statut de la réflexivité au sein du travail social implique donc de se décaler de la manière dont elle est actuellement utilisée, à distance de l'Autre. La mise en disposition réflexive suppose en effet de renoncer à une seule approche techniciste et individualiste de la formation professionnelle objectivée qui, rappelons-le, cherche davantage à fabriquer le travailleur social à partir de l'acquisition de compétences professionnelles et de l'évaluation des pratiques. En ce sens, l'action de formation est peu ou prou émancipatrice.

La conséquence, pour le travail social, est néanmoins de devenir le relais d'une forme de production des subjectivités, fragilisant dès lors son souci des autres, en reproduisant les rapports de domination socio-culturels qui structurent l'ordre social.

Faire place à la clinique, celle qui favoriserait le processus de formation de l'étudiant alors considéré comme « sujet singulier », permettrait au contraire de soutenir les processus d'individuation, en légitimant sa parole, à partir du souci de soi vers le souci des autres, en renforçant l'existence des liens sociaux. Il s'agit en outre de « dépasser l'illusion du moi », en se décalant d'une représentation de la parole qui serait réduite à un simple partage d'expérience. Penser la réflexivité telle une mise en disposition de l'être, autorisera, à notre sens, la construction d'une écoute clinique située au cœur des pratiques professionnelles en travail social, à partir d'un processus de subjectivation qui rendrait possible la lecture du monde social.

Comme nous le rappelle Vincent Descombes (2004), « *l'idée qu'un individu se fait de lui-même (ou comme on dit aujourd'hui de son identité) est une idée commune, une idée sociale. Ce n'est donc pas du tout une idée subjective.* » (Descombes, 2004, p. 386). Dès lors, la réflexivité permettrait aux travailleurs sociaux de s'intéresser, certes à l'action, mais plus précisément à l'action humaine et en société (Couturier, 2013, p. 9), d'accéder à des savoirs existentiels et ainsi entrer dans un processus de subjectivation : « *les faits sociaux sont donc singuliers et produits par des individus réflexifs.* » (Bertucci, 2009, p. 44). Telle la philosophie de George Canguilhem : connaître la vie autour du concept de normes. « *Les savoirs peuvent donc être libérateurs quand on maitrise la conception et l'organisation, ou au contraire instruments de domination quand ils consistent à appliquer ce qui a été conçu ailleurs.* » (Hatchuel, 2007, p. 32).

Former des praticiens réflexifs, ou pour le dire autrement des praticiens cliniciens implique un « lâcher-prise » dans l'accompagnement proposé, car celui-ci ne peut se faire à partir d'une feuille de route, par ailleurs toute tracée par l'appareil de formation.

Il s'agit au contraire d'accompagner l'étudiant à partir d'une posture clinique, dans laquelle pourront s'articuler ses différents savoirs. La formation dépend donc également du formateur et de ses préoccupations d'intentionnalité clinique. En effet, au travers des parcours individualisés, ceux des étudiants, la formation à la clinique fait face à de nombreuses résistances, par ailleurs exacerbées si le cadre est imposé. Des résistances vraisemblablement accentuées par la difficulté à définir, mais aussi à saisir les enjeux de l'accompagnement. Ce qui vient déjà dire, nous semble-t-il, quelque chose du travailleur social qui semble s'accrocher au besoin de « maitriser » la relation d'aide. Or, si le travailleur social devient « tout puissant », parce que pris dans cette relation construite autour d'une réponse à apporter, que devient alors la relation, entre le travailleur social et le bénéficiaire ?

> « *La tâche de l'animateur ne peut-être alors – comme en psychanalyse – que de tenter de reconduire cette résistance aux caractéristiques de la personnalité historico-sociale du narrateur, en sorte que puisse se relancer le travail de remémoration socio-analytique : faire de la résistance de transfert une voie d'accès au matériau socio-analytique.* » (Legrand, 1993, p. 249).

Dans ce contexte, autoriser l'étudiant à analyser son contre-transfert implique de lui accorder une place au sein du processus de formation, à partir de la prise en compte de sa parole. En effet, « *le contre-transfert socio-analytique peut-être un obstacle, mais aussi une ressource.* […] *Lorsqu'il est reconnu, analysé, maitrisé, il devient ressource pour l'élucidation et la compréhension du matériau.* » (Legrand, 1993, p. 250).

V.2.1. Sujet et assujettissement : la dialectique du sujet

Face à la complexité de l'influence réciproque du psychique et du social (Gaulejac (de), 2019bis, p. 146) nous nous intéressons à l'individu contemporain pris dans les filets d'une « totalité bio-psycho-sociale » marquée par des déterminations multiples, qui font de son identité un mirage : « *C'est dire que ses comportements, ses symptômes et des conduites sont déterminés par une multiplicité de causes* […] » (Gaulejac (de), 2019bis, p. 147). En effet, « *même dans cette société qui autorise chacun à être lui-même, il y a une part, plus considérable que nous croyons, de conscience collective présente dans les consciences individuelles.* » (Aron, 1967, p. 330). S'il est difficile de résoudre ses conflits, même rendus conscients, nous allons explorer la manière dont le sujet va pouvoir s'en défaire en cherchant à comprendre « *la constitution psychique d'une personne à partir de la réalité sociologique et historique dans laquelle elle est insérée* » (Ehrlich, de Castro, 2013, p. 68), au sein d'un espace intersubjectif.

Pour le questionner autrement, que peut bien signifier « accoucher de soi-même » et prendre « possession » de soi ?

Comme évoqué précédemment, l'individu, terme hérité du latin *individuum*, vient signifier l'indépendance et la valeur de ce dernier, déterminé, comme le formule Guillaume Le Blanc, par un marquage social et une vie psychique. Dès lors, en s'intéressant à l'assujettissement des individus et aux normes, Judith Butler attribue au terme « sujet » une double signification, celle de « sujet assujetti », pour laquelle une prise de conscience semble nécessaire, « *entendue comme processus par lequel le soi devient subordonné à un pouvoir et au travers duquel le sujet se forme* » (Butler, 2002, p.22-23), permettant dès lors la dialectique du psychique et du social.

V.2.1.1. ***Le sujet « assujetti »***

Le sujet, séparé de son inconscient et donc agi par des motifs pulsionnels, c'est-à-dire des contenus refoulés qui orientent son action, ne peut émerger qu'à la faveur d'un processus de subjectivation, à partir d'une histoire dans laquelle l'individu est à la fois un « sujet de droit », un « sujet de désirs », et un « sujet social » (Gaulejac (de), 2013quater, p. 108).

Outre ses multiples registres, la notion de sujet est en effet inséparable de celle de l'assujettissement. « *Le sujet est indissociable de son assujettissement* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 115) souligne Vincent de Gaulejac. Pris dans un ordre qui le dépasse, le sujet se construit au travers de l'Autre, c'est-à-dire au cœur des liens qu'il entretient et qui le forment. Dans cette perspective, et selon Freud, le sujet fait alors face à une tension narcissique, pris dans deux finalités contradictoires : celle de la « *nécessité d'être à soi-même sa propre fin* » pour laquelle il doit paradoxalement être le maillon de la chaîne à laquelle il est assujetti. En effet, comme l'évoque par ailleurs Jean-Claude Sallaberry (1997, p. 78), le besoin de reconnaissance fait partie intégrante du sujet. Cette inscription dans des liens intersubjectifs peut également se transformer en un sentiment de honte – celui lié à la violence symbolique des rapports sociaux – alors que comme le souligne Sartre, cité par Vincent de Gaulejac dans *Les sources de la honte* (1996bis), « *la honte naît sous le regard d'autrui* ». Ce désir de reconnaissance, processus psychologique et social indispensable à la construction identitaire, commence dès l'enfance, au travers de ces « Autres significatifs » auxquels il cherche à s'identifier. Dès lors, le sujet se trouve en perpétuelle négociation avec lui-même et avec les autres, lesquels intervient à partir de l'Autre en tant que soutien, mais aussi en tant que rival : « *il est ainsi en situation de devoir "négocier" ses représentations, pour être perçu, par lui et par les autres, comme appartenant au groupe, ou à la collectivité.* » (Sallaberry, 1997, p. 78).

À la manière de Michel Foucault, Judith Butler s'est également intéressée à ce « pouvoir » qui transforme l'individu en sujet « cause » de sa propre action. Néanmoins, elle a mis davantage le focus, non pas comme a pu le faire Foucault, sur les objets culturels, les représentations, les institutions et les pratiques qui interagissent avec elles, mais bien sûr le sujet lui-même et le rapport qu'il entretient avec ces objets culturels, afin de mieux comprendre de quelle manière faire face au « pouvoir ». Même si Jean-Claude Sallaberry (1997) insiste sur le fait que « *la liberté* [du sujet] *ne peut se concevoir qu'en référence à des règles, des normes, édictées par une culture.* » (Sallaberry, 1997, p. 79), ce n'est qu'un préalable. Le sujet n'agit pas seulement au travers des normes, des lois, des règles dans l'idée d'acquérir sa propre intelligibilité et une reconnaissance sociale, au risque sinon de le priver de ses marges de manœuvre et de sa singularité. En effet, selon Judith Butler (2002), l'assujettissement « *désigne à la fois le processus par lequel on devient subordonné à un pouvoir et le processus par lequel on devient sujet.* » (Butler, 2002, p. 22-23). Nous sommes en outre assujettis aux désirs de l'autre, de notre famille, des normes sociales, mais cette double dépendance sociale et psychique correspond, comme nous le rappelle Vincent de Gaulejac, aux deux faces du pouvoir.

Celle de la domination et des déterminismes et celle des résistances au travers des supports, capitaux, dispositions, capacités objectifs et subjectifs. Dès lors, ce pouvoir qui dialectiquement nous contraint, mais nous permet aussi d'agir nous empêche certes, mais nous rend également libres. Le sujet n'est donc pas seulement celui qui est agi par les déterminismes sociaux et psychiques. Il est également agissant parce que « *structure intelligible en formation* » qui prend forme au travers d'un désir d'existence. Le fameux « *connais-toi toi-même* » de Socrate doit en effet être entendu au cœur d'une dialectique complexe, entre conflits intrapsychiques et contradictions sociales. Pour Vincent de Gaulejac (2009bis) :

> « *L'existence individuelle se construit à la rencontre de « l'individu produit » – produit des rapports sociaux, de la culture, du désir des autres, de l'Histoire – et « de l'individu producteur » – producteur de son histoire, en quête d'une identité qui lui soit propre, affirmant son existence propre dans les réponses apportées aux contradictions de son existence.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 112).

En d'autres termes, ceux de Vincent de Gaulejac (2009bis), il s'agit de « *démêler l'intrication du moi et du ça dans la compréhension des conduites humaines* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 123) en donnant un sens à son existence, malgré la vie imprévisible, auprès des autres.

V.2.1.2. ***Le sujet « cause » de son action***

Pour Michel Legrand (2004), « *donner un sens, c'est donner une raison d'être* » (Legrand, 2004, p. 3), c'est-à-dire chercher à comprendre l'implication de sa part de sujet, l'éloignant de sa part de chance. Au cœur d'une société hypermoderne, l'individu, en quête de sens entre être de l'homme et être de la société, se trouve soumis aux multiples contradictions de son existence. Il doit cependant « se trouver » alors que « *chaque individu contribue à produire la société qui produit chaque individu.* » (Coquelle, 2017, p. 7). À défaut de systèmes de sens, « *le sujet réflexif tente de se penser autrement parce qu'il est confronté à des insatisfactions, des conflits, des répétitions dont il souhaite se dégager.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 125).

Comme le souligne Jacqueline Barus-Michel (2004, p. 17), c'est en donnant du sens à ce qu'il est que le sujet advient. Pour Vincent de Gaulejac (2013), « *le sens est une reconstruction* » (Gaulejac (de), 2013bis, p. 56) dans laquelle la subjectivité devient réflexivité dans une prise de conscience de ses représentations et de ses liens au monde. En outre, donner du sens à son existence serait de mieux comprendre ce qui se passe sur la scène de l'inconscient et sur la scène sociale au travers du langage, de l'intersubjectivité et de la règle.

Si le langage est un acquis fondamental en ce qui concerne la communication et l'information chez l'être humain, il a également une autre importance. Celle de permettre, au travers de l'énonciation, la construction de l'expérience vécue, prise dans le filet des réalités symboliques marquées par l'articulation du psychique : « *une expérience particulière de soi* » (Martuccelli, 2002, p. 437), et du collectif (Ehrenberg, 1995, p. 14). « *C'est par là que le « je » se pose et entre aussi en contact avec l'autre* ». (Herreros, 2007, p. 139). L'intersubjectivité prend en effet une place importante dans l'avènement du sujet : « *ainsi le sujet est parlé autant qu'il parle, défini autant qu'il se définit ; il n'est donc pas, loin s'en faut, qu'autonomie* » (Herreros, 2007, p. 139) dans un espace social où l'on retrouve par ailleurs des injonctions normatives et un système social incorporé. Le sujet est donc, comme nous avons déjà pu le souligner, happé par l'Autre, par sa perception de la réalité et de celle des autres, par ses pulsions inconscientes, par un moi qui tente de contenir le tout, mais qui n'est pas le sujet. Dès lors, il s'agit de découvrir ce qui se trouve être à l'œuvre en lui, à la fois de manière active, mais aussi invisible.

La confrontation à cette part invisible, nous dit Gilles Herreros (2007), « *est essentielle au sujet non seulement pour lui-même, mais aussi pour son rapport aux autres.* » (Herreros, 2007, p. 140). Ainsi, le sujet advient s'il arrive à produire du sens au travers de ses forces et vulnérabilités lesquelles se confrontent à son imaginaire[11] et à la dimension symbolique. La distinction entre l'imaginaire et le symbolique vient dire quelque chose de l'inconscient et du social incorporé, malgré ce réel impossible à dire, parce qu'il nous échappe. En effet, Lacan distingue le sujet, à référer au Symbolique, du Moi, une instance Imaginaire.

Il s'agit donc pour le travailleur social de pouvoir entendre les manques, les silences, les non-dits des bénéficiaires, c'est-à-dire tout ce qui finalement est inaudible et qui vient dire quelque chose de sa réalité sociale, pour ne pas l'enfermer dans son idéal du Moi. Comme nous le rappelle en effet Michel Autès, pouvoir saisir la subjectivité, c'est finalement comprendre les entrelacements entre intériorité, identité et intersubjectivité (Autès ; Rullac, 2020, p. 106). Nous avons par ailleurs pu voir l'importance de se raconter au travers de l'identité narrative. De quelle manière favoriser l'émergence de la conscience humaine si se déprendre de ce qui prend le sujet ne relève pas d'une simple affaire de prise de conscience ? Comme a pu le dire Jacques Lacan (1972-1973), « *le sujet n'est pas celui qui pense* » (Lacan, 1972-1973, p. 25), c'est le langage. Dès lors, il n'y a pas de pensée sans le langage. « *En se racontant, le soi fait lui-même exister des formes de rapport à autrui, d'individuation et d'évaluation réflexive de ses actions.* » (Piron, 1996, p. 119). Il est en effet une construction langagière.

V.2.2. La clinique narrative en formation

L'étudiant doit pouvoir se transformer avant de vouloir transformer l'autre, au risque sinon d'être contre-productif dans l'accompagnement proposé. Ce qui nous amène à citer une nouvelle fois Foucault : afin d'éviter l'écueil de vouloir gouverner les autres, il s'agit d'abord de se gouverner soi-même afin de mieux saisir la complexité des subjectivités et de leur faire place, au travers du détour réflexif. En ce sens, il est question, pour mieux comprendre l'autre, de mettre au travail sa propre identité, dans un mouvement réflexif, à partir d'une co-production de savoirs théoriques et pratiques, dans et par le groupe.

[11] D'un point de vue intrasubjectif, l'imaginaire est le rapport narcissique qu'entretien le sujet avec son moi. Du point de vue intersubjectif, c'est l'image d'un semblable. En d'autres termes, c'est un voile sur nous-même.

« *Se comprendre soi pour comprendre l'autre, passe par l'expérience vécue de son positionnement dans un groupe, et par l'appropriation collective et individuelle de l'outillage conceptuel qui permet d'éclairer ces expériences.* » (Hélias ; Labarre, 2018, p. 188).

Nous réalisons alors que l'appui du supposé savoir est essentiel à la posture clinique dans l'accompagnement proposé par le professionnel. Non pas dans l'idée de « mieux savoir » ou d'avoir un quelconque pouvoir sur l'autre, au travers des nombreuses catégorisations que l'on retrouve dans le champ du travail social « *réduisant l'humain à un lieu de résidence, une pathologie, un symptôme, une situation administrative, ou un cadre théorique de référence* » (Ponnou, 2016, p. 42). Mais bien dans celle de prendre soin des résistances, et donc du transfert dans la relation d'aide, en les prenant en compte et en y faisant face, au cœur d'une dimension relationnelle.

En effet, « *un clinicien dans un espace social n'est pas seulement capable de sollicitude et d'attention à un autre, c'est d'abord un praticien menant une réflexion sur son action qui rencontre un autre.* » (Cifali, 2020, p. 225). Il est ainsi question de produire un savoir, à partir de l'engagement du professionnel et de sa posture de non-savoir, en accueillant ce qui va se dire. Dès lors, la formation en travail social doit pouvoir ouvrir ses frontières à « *une clinique de l'accompagnement des professionnels* » (Blanchard-Laville, 2007, p. 89) dans laquelle intervient l'analyse du contre-transfert.

Comme nous l'avons vu, le dispositif de formation structure néanmoins le projet pédagogique en dispositifs d'accompagnement, ce qui transforme le non-savoir des étudiants en savoir constitué, ce qui les éloigne de leur désir de « vouloir entendre ». Le dispositif d'accompagnement est en effet devenu, face aux exigences liées à l'acquisition de compétences individuelles, une alternative au processus de professionnalisation. Chaque étudiant est accompagné par un formateur référent en fonction du dispositif proposé, dans lequel il sera dès lors évalué. Comme le souligne Gaston Pineau,

> « *il est presque normal, pour les professionnels de la formation, de la réduire à la dimension professionnelle. C'est leur responsabilité. Mais alors, ils risquent de la couper et de se couper de l'existence de leurs formés, et de méconnaître leurs acquis expérientiels de l'existence, qui dépassent bien le professionnel par leur ampleur et leur diversité.* » (Pineau, 2013, p. 81).

Pourtant, c'est le désir du professionnel, celui de l'Autre, qui sera le moteur du transfert dans l'accompagnement.

V.2.2.1. ***Une démarche clinique en formation***

Si *« la réflexivité conduit le professionnel à transcender les inconforts liés à la complexité de la tâche à accomplir* » (Chouinard ; Caron, 2015, p. 14), continuons à interroger la manière de faire naître chez les étudiants un désir de professionnalisation qui prendrait en compte les souffrances d'origine sociale et psychique, pour ainsi éviter le piège d'une reproduction des effets de l'institution « *comme codage des échanges et des pratiques (...), systèmes de représentation qui soutiennent et légitiment ces activités sociales qui sont : soigner, produire, éduquer, former, gouverner, surveiller* » (Barus-Michel, 1996).

L'enjeu pour le travailleur social, soucieux d'éthique n'est pas tant de savoir ce que devrait vouloir l'autre, mais seulement de le prétendre, tout en ayant conscience qu'il devra lui-même faire face à ses désillusions face à l'objet désiré.

Il devra donc accepter qu'il ne sait finalement pas, malgré « *l'enracinement social du « savant », à son idéologie, son statut ethnique et culturel, son appartenance de classe, ses positions professionnelles* » (Devereux, 1967, 1980 p. 193), qui représentent le savoir en tant que solution. C'est ainsi qu'à partir de la question de la posture du sujet supposé savoir, nous interrogeons la gestion du transfert et du contre-transfert dans l'accompagnement, pour construire du sens dans son action. Il nous semble en effet que son analyse permettrait de favoriser l'articulation des dimensions sociales et psychiques dans l'écoute proposée et donc d'entendre ce qui ne peut être dit, mais aussi d'éviter toute forme de normalisation.

> « *La vraie psychanalyse, c'est celle qui autorise le sujet à déployer son désir dans sa singularité, qui lui reconnaît le droit d'exister « pas comme tout le monde », ainsi que l'exige à l'inverse le discours du maître. La psychanalyse accueille la revendication d'être différent, à part, la rébellion contre les normes du « tout pour x ».* » (Pfauwadel, 2022, p. 189).

Pour le formuler autrement, nous avons commencé à nous intéresser à ce « regard » et à cette écoute que l'on *pose* sur l'autre, qui finalement dépend de celui que l'on pose sur soi et sur le monde. Comme le souligne George Devereux (1967, 1980) « *bien que transfert et contre-transfert soient des phénomènes liés et également fondamentaux ;* […] *l'analyse du contre-transfert est scientifiquement plus productive en données sur la nature humaine.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 15-16) et permet, nous semble-t-il, d'équilibrer la rencontre entre le bénéficiaire et le praticien. Néanmoins, il y a toujours eu des réticences, ou peut-être des résistances, à l'analyse du contre-transfert, quelle que soit la formation du professionnel.

Comme l'affirme Jacques Lacan, la posture clinique favorise le transfert et permet ainsi à la personne accompagnée, ici l'étudiant, de se sentir en sécurité pour ensuite découvrir sereinement qu'elle détient un désir de savoir et donc d'apprendre. Ainsi, « *cette fonction formative de l'accompagnement, tant dans le principe de reliance que de ses spécificités relationnelles, invite au développement d'un adulte comme sujet.* » (Boutinet, 2007).

La posture clinique du formateur permettra à l'étudiant de faire face aux résistances que peut provoquer la prise de parole alors que l'on s'intéresse à ce qui doit parfois rester caché. Mais qu'est-ce donc que la clinique ? Difficile de la définir sans avoir l'impression de l'abîmer, de la dénaturer, de la transformer…

Même si nous développerons notre propos sur cette question lors de la troisième partie, nous allons cependant tenter de préciser ici celle qui nous intéresse, celle qui nous permet de porter attention au sujet, celle qui prend en compte l'implication du professionnel. D'abord réservée au médecin et à sa pratique « au chevet du patient », centré sur l'observation, la clinique est ainsi réduite à la lecture des signes observés et instituée « *en dispositif privilégié de production de la connaissance médicale.* » (Legrand, 1993, p. 175). Descriptive, elle se concentre sur les symptômes. On retrouve ici l'idée d'une pratique du regard faisant lien entre observations et mise en œuvre d'un traitement. Le terme de clinique s'est ensuite enrichi à la faveur des travaux de la psychanalyse. En effet, Freud s'est détourné de la clinique du regard pour faire place à l'écoute. En ce sens, le médecin n'est plus tout puissant et le patient devient sujet.

> « *Il parle, il a des choses à dire, qui plus est c'est lui qui détient le sens, même à son insu : le praticien écoute et doit se mettre en état d'entendre, permettre aux signes, paroles lacunaires, de s'ordonner jusqu'à ce que le sens latent apparaisse, réapproprié par le sujet. Les symptômes ne sont plus l'essentiel, signes immédiats d'une cause qu'ils révèleront à qui sait voir, mais seulement ce qui est venu à la place de paroles impossibles, étouffées et qu'il faudra bien laisser advenir pour que le sujet lui-même accède au sens, s'entende les dire.* » (Barus-Michel, 1999, p. 6).

La clinique est depuis devenue une méthode des sciences humaines et sociales où l'on retrouve des disciplines qui s'intéressent à la complexité du vivant, à la complexité des situations singulières vécues par les individus.

Elle recouvre alors une recherche de sens dans laquelle ce dernier se trouve co-construit à partir d'une demande et d'une écoute, au cours d'un dialogue, d'une rencontre, d'une relation complexe, dans laquelle l'étudiant doit prendre en compte son implication afin de mieux la maitriser et ainsi développer une meilleure sensibilité dans l'écoute proposée. En effet, la démarche clinique nécessite une sensibilité à l'autre et à sa manière singulière de vivre son existence, à sa manière d'être un sujet de désirs, de souffrances, de langage, et de quête de sens.

Dès lors, il semble important de s'intéresser à la fois à la part de sujet de l'étudiant et à sa part d'objet, et donc de prendre en compte l'existence complexe de la vie psychique de l'individu, de son inconscient et de son inscription sociale dans le monde. Pour le dire autrement, à partir de ce que le sujet exprime, il s'agit de pouvoir également entendre ce qui n'est pas dit, ce qui nécessite une lecture multidisciplinaire.

« *La clinique recouvre donc aujourd'hui les pratiques d'intervenant et de chercheurs qui s'affrontent à la complexité des interactions entre le sujet et un environnement en perpétuelle mutation.* » (Niewiadomski, 2012, p. 125).

À partir de là, le récit prend une place essentielle en matière d'articulations entre transfert/contre-transfert, conscience/inconscient, pensée/langage, psychanalyse/sociologie… afin de permettre au sujet d'advenir à lui-même par le biais des processus de subjectivation que favorise la narration, au sein d'un cadre éthique et déontologique destiné à favoriser la participation de chacun. En effet, « *une approche clinique en sciences humaines et sociales est soucieuse des sujets humains dans la production de la connaissance.* » (Rhéaume, 2007, p. 73). Pour Paul Ricoeur, « l'autrui proche » est celui de la rencontre et du dialogue qui va permettre de produire de la connaissance.

Nous avons pu le voir au cours du chapitre IV, nous portons un intérêt à la manière dont la formation, dans une perspective existentielle, permettrait aux étudiants, au travers du *je* réflexif, de mieux prendre en compte l'impact des enjeux sociaux sur les individus dans l'accompagnement socio-éducatif, les « misères de position » en s'intéressant au « *Sujet qui parle* » au travers des surdéterminations dont il est l'objet. Pour Alfred Schütz, « *toute expérience de vie comporte une dimension sociale* » (Bertaux, 1997, 2016, p. 49). Dès lors, notre conception de la formation des travailleurs sociaux et de leur construction professionnelle « *déborde largement la seule perspective de la transmission de savoirs académiques et techniques pour s'ouvrir à une orientation laissant place à la prise en compte de dimensions plus expérientielles et existentielles.* » (Niewiadomski, 2012, p. 48).

Pour le dire autrement, à la manière de Pierre Bourdieu (1993, p. 910), nous souhaitons explorer la manière dont le travailleur social, en produisant de la connaissance, *réussirait* à se mettre à la place, « *en pensée* », des personnes accompagnées. Par ailleurs, l'auteur souligne, dans *Esquisse pour une auto-analyse*, que « *comprendre, c'est comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait* » (Bourdieu, 2004, p. 15).

Il nous semble donc essentiel, lorsque nous devenons travailleur social, de pouvoir « *dire et penser le social* » (Perreau, 2019, p.11) permettant ainsi « *l'ouverture de son regard sur les autres* » (Honoré, 1992, p. 68) afin de les entendre.

V.2.2.2. ***Une parole porteuse de sens***

La parole est au centre de notre construction subjective. Une subjectivité qui, comme le souligne Michel Autès (2020) « *est cette interaction entre le langage et le social, ou pour reprendre les mots de Foucault, entre la vérité et le pouvoir* » (Autès, 2020, p. 92), alors qu'une partie d'elle, comme nous l'avons déjà formulé, est inconsciente. Comme pour l'identité, « *la référence à la notion de sujet est centrale* » (Giust-Desprairies, 2020, p. 202) dans le champ du travail social, en tant que processus d'individuation, pour lequel « *il lui faut une adresse et surtout une écoute spécifique mobilisant une épistémologie* » (Niewiadomski, 2019quater, p. 314) qui permette la réception du discours. Lacan développe : « *Le sujet donc, on ne lui parle pas. Ça parle de lui et c'est là qu'il s'appréhende*. » (Dor, 2002, p. 146). La parole est un don, pouvait-il dire, représenté par le symbolique, lui-même représenté par les signifiants qui masquent la vérité du désir du sujet, le réel impossible à atteindre. Néanmoins, si le langage met à distance le sujet, de quelle manière s'en rapprocher ?

Lacan rapproche la structure de l'inconscient de celle du langage. En effet, « *le symbolique désigne l'ordre de phénomènes auxquels la psychanalyse a affaire en tant qu'ils sont structurés comme un langage.* » (Laplanche ; Pontalis, 2022, p. 474). D'un point de vue intrasubjectif, l'imaginaire est le rapport narcissique qu'entretient le sujet avec son moi.

Du point de vue intersubjectif, c'est l'image d'un semblable, en d'autres termes, c'est le voile. « *Le sujet parlant articule donc constamment quelque chose de son désir dans le « défilé de la parole ».* » (Dor, 2002, p. 147). C'est donc dans l'énonciation (acte de produire) que le sujet advient et non dans l'énoncé. Mais dès que le sujet advient par le langage, il s'y perd au travers du symbolique : « *Le sujet de l'énonciation est divisé : il ne sait pas ce qu'il veut.* » (Descombes, 1977, p. 138). La vérité du sujet se trouve dans son énonciation, dans le dire.

L'énoncé (le texte réalisé), perd le sujet dans ce qui est dit : « *Les mots disent ce qui s'est passé (c'est la réalité) et transforment cette réalité (ce ne sont que des mots), ne serait-ce que parce qu'ils changent le rapport du sujet à cette réalité. En parlant de « son » histoire, l'individu la (re) découvre.* » (Gaulejac (de), 2013, p. 57). Pour Lacan, « *il faut que la parole soit entendue par quelqu'un là où elle ne pouvait même être lue par personne : message dont le chiffre est perdu ou le destinataire est mort, un texte où se puisse lire à la fois ce que la parole dit et ce qu'elle ne dit pas.* » (Actes du congrès de Rome, 1956, p. 211). Ainsi, dévoiler son intimité signifie en quelque sorte, dévoiler ses vulnérabilités, générant dès lors des résistances.

Alors que cette même intimité contribue à la production d'un savoir sur soi.

> « *La vigilance dans l'accompagnement apparaît donc comme nécessaire, pour l'Autre, mais aussi pour Soi : pour les personnes « accompagnées » : elles sont invitées à s'engager personnellement ainsi à dévoiler ce qui de l'ordre de l'intime voire à décider et à accepter le changement proposé. Pour les accompagnateurs : ils offrent le cheminement, le guidage des pas toujours dans la médiation et parfois le doute. Chacun va évoluer dans la confiance en l'Autre, en Soi.* » (Basco, 2012, p. 251).

Délicate initiative, nous semble-t-il, si l'on pense que le travailleur social contemporain fait face aujourd'hui à une double exigence : à la fois tenu responsable de trouver des solutions pour les personnes accompagnées, sous l'angle d'une politique d'accès aux droits, le travailleur social doit par ailleurs enjoindre aux personnes accompagnées de mettre en œuvre des projets individualisés, d'être autonomes et responsables afin de favoriser leur employabilité (Bresson, 2016, p. 52). Dans cette logique, la personne accompagnée est considérée comme étant vulnérable, mais on lui demande de se raconter afin qu'elle puisse elle-même identifier ses difficultés. Dès lors, faire face aux résistances implique une *bienveillance*, nous semble-t-il, que la posture clinique permet. Mais que peut signifier *bienveillance*, si ce n'est permettre à l'autre d'être soi-même ?

Carl Rogers s'est intéressé à la relation entre le thérapeute et le patient, qui nécessite, selon lui, la construction d'une attitude non directive incluant : la congruence, la considération positive inconditionnelle et l'empathie. Il est vrai que pour éviter certaines tensions internes, désagréables et surtout éprouvantes, provoquées par des formes de résistances que l'on retrouve dans la relation avec un groupe ou un individu, on ne peut faire ni illusion, ni la considérer telle une technique.

Bien au contraire, il s'agit en effet d'être le plus authentique possible, c'est-à-dire d'être au clair avec soi-même et donc de faire face à ses propres manques, pour pouvoir accueillir l'autre tel qu'il est tout en le considérant éducable. Cette posture permettra au professionnel de soutenir en effet les bénéficiaires du travail social en vue de construire leurs propres connaissances. Accompagner les étudiants à travers les approches biographiques, c'est en effet déplier avec eux les plis singuliers du social (Lahire, 2019) pour aller vers leur élévation subjective.

> *« C'est l'idée que l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but [d'où l'importance d'établir une attente commune] ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des évènements, ou tout simplement en prenant l'initiative.* » (Basco, 2012, p. 241).

Nous verrons dans le chapitre qui va suivre de quelle manière le récit de vie, au sein d'un espace clinique, permet à la fois de renverser la « malédiction de l'objet qui parle », en restant néanmoins attentif à la difficile aventure qu'est de se raconter. Pour Marcel Gauchet (1985), « *jamais le sujet n'est autant lui-même que dans ce qu'il ignore de lui-même.* » (Gauchet, 1985, p. 246).

Susciter un intérêt commun à partir du désir d'apprendre des étudiants et celui de transmettre des formateurs, favoriserait une rencontre entre institué et instituant (Lhuillier, 2009, p. 118), et ouvrira ainsi les possibles de l'autonomie à partir du processus de réflexivité. En effet, se raconter d'une part, et entendre d'autre part nécessite une « *mise en disposition clinique* » (Legrand, 1993, p. 185) du professionnel, celle qui lui permettra de faire place à l'intention du sujet et à la part imprévisible et aléatoire qui accompagne tout conduite humaine.

Chapitre VI.

Les approches biographiques

Récit de soi, production de connaissances et pouvoir entendre

L'engagement de l'étudiant, et plus largement celui des acteurs du champ de la formation, par ailleurs souvent éprouvés, est essentiel à l'écoute des vulnérabilités. Nous l'avons en effet précédemment vu, la posture clinique est une mise en disposition de l'*être* à l'endroit d'une rencontre et d'une reconnaissance intersubjective, au-delà des normes prescriptives et de certaines formes de toute puissance. Il est donc question de lutte contre toute forme d'uniformisation pour faire place au travail réflexif de l'étudiant et donc à la prise en compte de celui-ci dans sa quête identitaire. Pouvoir soutenir cette dernière nécessite, pour le futur travailleur social, d'élaborer son contre-transfert à partir d'une perlaboration, pouvant dès lors générer des effets en ce qui concerne son identité professionnelle, dans un mouvement dialectique : l'identité professionnelle permet de s'engager dans une approche clinique qui elle-même participe à la construction identitaire.

Si le travail biographique auprès des personnes accompagnées est, comme nous l'avons vu, nécessaire dans le prendre soin, à partir d'une écoute clinique, il n'est cependant pas simple de pouvoir accueillir et entendre la parole d'autrui, surtout si elle ne peut se dire, alors que « *les pratiques professionnelles s'inscrivent à l'articulation de prescriptions institutionnelles et de leur interprétation à la fois collective et subjective.* » (Chenivesse, 2013, p. 154). Il s'agit en outre de pouvoir se libérer de ce qui pourrait entraver la « *qualité d'accueil et de respect de l'autre.* » (Melyani, 1997, p. 44). Former les futurs travailleurs sociaux, les éduquer au *pouvoir entendre,* exige donc un accompagnement complexe, entre formativité et réflexivité, qui soulève par ailleurs un enjeu central, celui de permettre aux étudiants d'articuler leur propre démarche réflexive, productrice de connaissance, avec celle de la formation des sujets.

En effet, la réflexivité se définit, selon Danilo Martuccelli (2002), *« comme une double pratique sociale. Elle s'appuie sur une certaine représentation des effets du savoir sur soi. Et elle modifie notre relation à l'action.* » (Martuccelli, 2002, p. 510). Il s'agit, pour ces derniers, à la fois de comprendre leur agir professionnel, en partant à la recherche d'eux-mêmes, ce qui nécessite une reconfiguration identitaire relevant d'un ajustement pour faire face aux situations de plus en plus complexes, et d'un mouvement de prise en compte des personnes qu'ils accompagnent.

Si le processus de réflexivité s'éprouve plus qu'il ne s'apprend, il s'agit de permettre aux étudiants de professionnaliser leur « vouloir entendre » en développant leur « pouvoir entendre » la souffrance sociale à laquelle font face les publics fragilisés et de rendre visible les injustices sociales en rendant audible ce qui est inaudible, visible ce qui est invisible. Ce projet nécessite, à notre sens, une « pédagogie du retour sur soi », et donc une intention andragogique, celle de composer avec sa « *propre expérience d'une réalité qui se donne en partage.* » (Niewiadomski, 2013, p. 37).

L'approche biographique en formation nous semble dès lors constituer un puissant outil clinique pour les étudiants en travail social en vue d'une meilleure compréhension d'autrui et en les sensibilisant à leur implication en tant que praticiens réflexifs dans l'écoute proposée. En d'autres termes, l'approche biographique permet de mieux appréhender la complexité de la relation d'aide au cœur d'une implication intersubjective où l'on retrouve des enjeux transférentiels et contre-transférentiels. Pour Orofiamma (2008),

> « *L'acte narratif permet de se déterminer en tant que sujet qui s'exprime à la première personne, mais aussi comme individu inscrit dans une histoire collective. Il se déploie comme de la subjectivité, effort de mise en mots d'un vécu qui attend d'être élaboré pour faire sens, moyen de figurer un réel toujours opaque et, parfois, difficilement supportable.* » (Orofiamma, 2008, p. 80).

En effet, pour pouvoir s'occuper des autres, il semble essentiel de pouvoir s'occuper de soi : prendre soin de soi pour prendre soin d'autrui. Cela nécessite, comme nous avons pu le voir précédemment, d'accompagner les étudiants, non pas dans une simple perspective d'acquisition de certitudes, mais aussi et surtout dans leur processus de formation au travers de l'enjeu réflexif d'un regard posé sur son trajet singulier mettant en perspective « *la dimension d'un sujet susceptible de porter un regard réflexif sur sa propre individualité* » (Niewiadomski, 2013, p. 25), au-delà même d'une connaissance de soi sur le seul registre psychologique. En effet, « *si le travail du récit vise la compréhension d'un vécu singulier, il est peut-être et surtout un effort pour saisir, à travers lui, ce qui s'éprouve de la condition humaine dans sa complexité, sa confusion et son inachèvement.* » (Orofiamma, 2002, p. 164). Il est souhaitable que le dispositif de formation, par l'intermédiaire des formateurs, propose une prise en compte des trajectoires singulières des étudiants afin de favoriser l'émergence des savoirs expérientiels et existentiels qui appartiennent à ces derniers, dans un contexte de confiance, et que puisse s'éveiller les curiosités, les envies d'éprouver le récit de sa vie, facilitant dès lors la mise en récit de soi et les processus de subjectivation.

> « *Dès lors, pour les formateurs, il ne s'agit plus uniquement de transmettre des contenus formels, mais aussi de se mettre à l'écoute des apprenants et de prendre appui sur l'expérience des individus en formation pour favoriser les liens entre savoirs théoriques, savoirs expérientiels et savoirs existentiels.* » (Niewiadomski, 2019, p.319).

Nous considérons en effet que la perspective biographique, par le recours au récit de vie en tant que pratique de formation et de transformation, favorise la construction d'une professionnalité en travail social, celle du « pouvoir entendre », au travers d'une co-production de savoirs. En effet, le recours au récit de vie permet d'accéder à une expérience clinique, indispensable pour se situer et se construire. Il s'agit de permettre aux futurs professionnels d'identifier les processus à l'œuvre dans leur trajectoire personnelle, en repérant les surdéterminations multiples dont ils font l'objet pour pouvoir mettre en lumière ce qui sous-tend leur intervention auprès du patient et de sa famille. Il est donc question, pour les étudiants, de mieux comprendre leur agir professionnel, en partant à la recherche d'eux-mêmes. Ceci nécessite une reconfiguration identitaire relevant à la fois d'un ajustement pour faire face aux situations de plus en plus complexes et d'un mouvement de prise en compte des personnes qu'ils accompagnent.

La réflexion développée dans ce chapitre repose par ailleurs sur l'expérience de notre propre « retour sur nous-même » à l'occasion de notre participation à la formation de sociologie clinique aux métiers de l'accompagnement par les récits de vie, et où nous avons pu expérimenter que « *par la réflexivité, le soi se fabrique en quelque sorte lui-même* » (Martuccelli, 2002, p. 511). Avoir en effet éprouvé, au travers d'une implication authentique, la place de participante, au cours de la première année de formation, puis celle d'animatrice lors de la seconde, nous aura permis de réaliser à quel point la clinique est un lieu d'existence qui offre la possibilité de revisiter les parcours de sa vie, et qui permet de dire quelque chose des êtres que nous sommes, au travers du récit. Comme l'a en effet écrit Montaigne (1595, 1979) « *chaque homme porte en soi la forme entière de l'humaine condition.* »

Tentons désormais de définir théoriquement ce que sont les approches biographiques et pourquoi celles-ci nous intéressent aujourd'hui, alors que l'individualisation des parcours contemporains incite l'individu à « devenir l'entrepreneur de lui-même ».

En ce sens, les approches biographiques visent, nous semble-t-il, à re-individualiser le processus de professionnalisation au travers d'un travail réflexif singulier à partir d'un maillage pour lequel chaque acteur est impliqué dans la construction de son identité professionnelle, favorisant ainsi une mise en commun.

VI.1. Le statut des approches biographiques dans les sciences sociales

Les approches biographiques, modalités de production de connaissances à des fins d'intervention et/ou de recherche, portent leur attention, par l'usage du récit, à l'expérience vécue des individus en situation sociale (Niewiadomski, 2019bis, p. 79) et accordent une place importante à la notion de sujet. « *Dans ces démarches, les chercheurs posent chez le Sujet lui-même la question du sens de l'existence, du sens de l'histoire.* » (Bouquet, 2015, p. 34). Elles se réfèrent à plusieurs approches des sciences sociales : celle de la sociologie, de la psycho-sociologie et de l'éducation des adultes.

En tant que méthode de recherche, elles permettent d'accéder au discours réflexif du sujet, d'inférer ses liens avec le monde social et, plus largement, d'aborder les questions relatives à l'inscription contemporaine du sujet dans la cité. On parlera dans ce cas d'ethnobiographie.
Dans le domaine de la psychologie, le chercheur s'intéressera à la personnalité du sujet et cherchera à mettre en évidence les liens entre expériences, personnalité et significations psychologiques. On parlera, dans ce deuxième cas, de psychobiographie.
En ce sens, les approches biographiques se centrent ici sur des enjeux de connaissances scientifiques (Niewiadomski, 2012, p. 69).

Comme l'interroge par ailleurs Judith Butler dans *Le récit de soi* (2007), est-il possible de penser son existence en dehors de la société dans laquelle nous vivons et sans prendre en considération ses normes et ses valeurs ?

En tant que modalités d'accompagnement, les approches biographiques permettent en effet d'enclencher un processus d'émancipation et/ou de changement à partir de la rencontre avec son expérience. Le « récit de soi » permet dès lors, par souci d'élaboration, de saisir les faits sociaux et de considérer ce récit comme interprétation d'un ordre social, favorisant ainsi un savoir sur soi et sur le monde.

En outre, sur le plan théorique, l'expérience humaine est convoquée, à partir de la phénoménologie, comme source d'un savoir, pour donner du sens et faire des choix éclairés

quant à son existence. Le récit de vie peut ainsi être considéré comme un outil de formation.

VI.1.1. Les approches biographiques

L'importance croissante de l'usage des données biographiques dans les sciences humaines et sociales peut rendre difficile d'accès la spécificité des approches biographiques. Comme le souligne Christophe Niewiadomski (2012, p. 53), la notion d' « approches biographiques » renvoie en effet à de multiples pratiques, différentes en fonction des méthodes et des objectifs qu'elles visent. Néanmoins, le point de convergence de ces approches s'organise principalement autour de la prise en compte de l'expérience vécue des individus en situation sociale et pose donc la question de leur objectivité. Ainsi, l'analyse réflexive, à partir de l'activité narrative dans un espace socio-analytique, qui permet la construction de soi et donc de son identité, prend place au cœur des approches biographiques afin de limiter les formes « d'illusion biographique » (Bourdieu, 1986), mais aussi pour réinscrire, dans la modernité avancée, les réalités sociales à l'œuvre dans les subjectivités.

> « *Les approches qui mettent en perspective la dimension d'un sujet susceptible de porter un regard réflexif sur sa propre individualité s'enracinent dans le contexte de la philosophie individualiste et plus particulièrement à partir des travaux de Montaigne et du cogito de Descartes au XVIIe siècle.* » (Niewiadomski, 2012, p. 54).

VI.1.1.1. ***Quelques repères historiques de la condition biographique***

L'intérêt porté à la dimension du sujet semble donc avoir pris place au cœur de la philosophie individualiste du XVIIème siècle, dans laquelle s'opère une refondation rationnelle du savoir, auprès de Montaigne d'abord, alors que l'auteur est connu pour avoir osé dire être lui-même la matière de son livre, puis auprès de Descartes, pour lequel la première certitude se construit au travers du *cogito* ou du moi pensant. En ce sens, la pensée cartésienne, exprimée dans le *Discours de la méthode*, point de départ de la philosophie contemporaine, rompt avec l'approche scolastique de la philosophie traditionnelle : la source est dorénavant la raison, sous l'angle de « l'invention du sujet » dans laquelle l'individualisme s'épanouit, fondée sur l'idée que l'homme réflexif, expert, est conscient et responsable de ses pensées et de ses actes.

> « *Ces œuvres* […] *vont alors favoriser les conditions nécessaires à un rapport direct de l'individu à lui-même, ouvrant ainsi la possibilité d'émergence de témoignages biographiques s'éloignant du modèle hagiographique (récits de vies de saints ou de personnages publics jugés exemplaires) et de ses limites identificatoires pour le commun.* » (Niewiadomski, 2019bis, p. 80).

Cependant, une autre rupture s'opérera avec Kant en ce qui concerne le genre biographique, c'est-à-dire la pratique d'écriture de soi, en tant qu'intérêt porté à la subjectivité. Pour le philosophe, la raison produit sa propre vérité, exerçant dès lors un pouvoir sur le réel. « *Ils comprirent que la raison ne voit que ce qu'elle produit elle-même d'après ses propres plans et qu'elle doit prendre les devants avec les principes qui déterminent ses jugements.*[12] » (Kant, 1781, 1975 p. 17).

C'est à partir de la fin du XIXème siècle que l'approche biographique investit les sciences sociales, au travers d'un souci d'ordre scientifique en ce qui concerne l'importance accordée au déterminisme social. On verra apparaître, pour étudier des contextes socio-historiques et éclairer des comportements d'individus singuliers, l'utilisation des récits de vie à des fins de recherche, par des ethnologues, sociologues, et même des psychologues, lesquels cherchent à faire des liens entre le singulier et le collectif et tentent ainsi de « *saisir ensemble l'histoire et la biographie au travers des rapports qu'elles entretiennent à l'intérieur de la société.* » (Martuccelli, 2002, p. 28). En effet, de manière classique, l'usage des récits/histoires de vie appartiennent à la tradition sociologique dont le projet est de montrer les mécanismes de la reproduction sociale à partir des individus et de leur destin préétabli en fonction de leur place occupée dans l'espace social.

Par ailleurs, dans le cadre de l'école de Chicago, dans les années 1920-30, la sociologie empirique de l'époque, s'inspirant de l'ethnographie, développe l'usage du recueil de récits de vie. La publication en 1919 de l'ouvrage *Le paysan polonais en Europe et en Amérique*, dans lequel Thomas et Znaniecki utiliseront massivement les documents autobiographiques pour s'intéresser au vécu des migrants polonais et d'origine paysanne à Chicago, est sans doute l'un des exemples les plus emblématiques de cette orientation de recherche.

[12] Préface de la seconde édition, (1787)

Comme le souligne Christophe Niewiadomski (2019bis), les approches biographiques perdront cependant de leur influence, à partir des années 1940, au profit des études statistiques que l'on privilégie dorénavant pour quantifier les faits sociaux. On voit par ailleurs apparaître la notion d'individu dans laquelle la subjectivité devient le « *domaine de soi soustrait au social* » (Martuccelli, 2002, p. 437). Le souci d'objectivité du sociologue vient annuler la prise en compte des dimensions psychiques liées aux rapports sociaux (Gaulejac (de), 2007bis, p. 27).

Il faudra attendre les années 1970 pour voir réapparaitre de manière significative le courant des approches biographiques en recherche dans le contexte d'une reconfiguration socio-historique des rapports entretenus entre l'individu et le social (Delory-Momberger, 2021, p.28). Des travaux s'intéressent par exemple à la culture populaire militante, non plus seulement sous l'angle quantitatif, mais aussi qualitatif. Les approches biographiques redeviennent centrales pour tenter d'expliquer certains faits sociaux et en déduire le sens des conduites humaines. À partir des années 1980, l'approche des histoires de vie va s'étendre à d'autres disciplines, d'abord en sciences de l'éducation, dans le champ de la formation des adultes, alors que l'on commence, comme le rappelle Gaston Pineau (2019bis) « *à entrer dans les réflexions éducatives, professionnelles et scientifiques.* » (Pineau, 2019bis, p. 355). Les histoires de vie tentent en effet, en tant qu'une approche de l'autoformation, de trouver place dans le champ académique, en soulevant cependant quelques polémiques, au travers d'une double illusion « *celle de toucher la réalité elle-même, celle d'atteindre la totalité.* » (Schnapper, 1989, 2023, p. 41). « *Cette notion du monde courant entrée en contrebande dans le monde savant* » (Bourdieu, 1986), fait néanmoins place à la nécessité de se raconter pour rendre visible ses acquis professionnels puis expérientiels, en tant qu'apprentissage et acte formateur, au cœur d'une histoire de vie (Pineau, 2019bis) dans un monde où chacun doit aujourd'hui construire sa place. Pour Daniel Bertaux, l'approche biographique est une « perspective ethnosociologique » fondée sur l'expérience humaine, où l'on retrouve l'utilisation du récit de vie pour en saisir la richesse, sous la forme narrative. L'auteur précise :

> « *Personne ne connaît « la société » dans son ensemble, mais chacun de nous, chaque personne a une connaissance et même une compréhension assez approfondie du monde professionnel au sein duquel elle a travaillé de nombreuses années, et/ou du micro-milieu social au sein duquel elle a vécu. Chacun possède ainsi en lui ou en elle des savoirs, des connaissances dont le*

> *chercheur et la chercheuse en sociologie pourraient faire son miel.* » (Costa ; dos Santos, 2021, p. 160).

Dans ce contexte, les pratiques psychosociologiques d'exploration et de développement personnel sont apparues de manière significative. Les transformations du monde du travail, celles liées d'une part à l'effondrement du modèle industriel et d'autre part au développement du modèle néolibéral, dans lequel la compétence individuelle remplace la qualification, font place au culte de la performance et de la concurrence.

En ce sens, l'individualisme émerge et produit une « *sociabilité sans social* (…) *dans une réalité relationnelle sans aucune réalité collective.* » (Castel, 1995). Dans cet intérêt porté à la subjectivité des acteurs, une conception psychologisante se substitue ainsi à une lecture sociologique, à partir de l'ancienne conception philosophique du sujet. Pourtant, le lien social se trouve être à la fois un fait social et un fait psychique, qu'il s'agit de combiner et non pas d'opposer.

> « *Cette configuration nouvelle a pour conséquence d'accorder une centralité sociale et politique aux opérations de biographisation et en particulier aux figures du langage dans lesquelles les individus produisent les formes de leur existence pour eux-mêmes et pour les autres au sein du monde social.* » (Delory-Momberger, 2021, p. 28).

Dès lors, semble émerger, en ce qui concerne l'appréhension des phénomènes sociaux, qui souvent sont des faits socio psychiques, la nécessité pour les sociologues de s'orienter vers une démarche clinique, celle de la sociologie clinique qui appartient à ce que Corcuff définissait comme les « nouvelles sociologies », laquelle considère le chercheur impliqué dans son objet, qui permet ainsi de relier savoir et action. Vincent de Gaulejac va en effet favoriser l'articulation entre le psychologie et sociologie à partir de groupes d'implication et de recherche.

VI.1.1.2. ***Des approches plurielles***

Comme nous avons déjà pu le préciser au cours des chapitres précédents, l'injonction à la réflexivité devient un enjeu majeur pour faire face aux questions identitaires contemporaines. Dans une société hypermoderne où les points de repère se révèlent mouvants, chacun doit cependant construire son propre cheminement. Si l'identité se trouvait auparavant fortement prédéterminée par l'appartenance de classe, désormais, il s'agit d'un élément identitaire parmi d'autres. Dans ce contexte, Christine Delory-Momberger insiste sur l'importance du récit de

soi en tant qu'il renvoie à la « *condition biographique* » de l'individu contemporain (Delory-Momberger, 2009).

On peut identifier pas moins de six grands ensembles de pratiques, qui portent attention à la singularité en utilisant le recueil et l'analyse de données biographiques et qui développent des modalités d'intervention et de recherche. Si toute biographie est une construction, il y a en effet diverses utilisations des récits de vie au cœur de plusieurs disciplines.

La place attribuée aux matériaux biographiques permet d'en distinguer les plus emblématiques (Niewiadomski, 2012, 2013), dans lesquelles le sujet de la narration est convoqué, au cœur d'une quête de sens de son existence et en appui d'une relation clinique (Niewiadomski, 2012, p. 67). Nous insistons par ailleurs sur l'importance, au cœur de cette relation clinique, d'une réflexion épistémologique et critique, afin d'éviter toute illusion d'une facilité de mise en œuvre (Le Grand, 2002, 2013, p. 377).

- Autobiographie, écriture de soi

Ce premier ensemble donne accès aux différentes formes de l'individualisme contemporain dans lequel l'analyse de ses propres expériences de vie permet de donner à voir l'homme et son rapport au monde.

- La psychobiographie

Ce deuxième ensemble concerne le champ de la psychologie et des pratiques d'ordre thérapeutique et où l'approche biographique permet d'étudier les personnalités en s'intéressant aux motivations, comportements, choix de l'individu, c'est-à-dire à sa biographie et à son étude psychique. Cette méthode intéresse particulièrement les domaines de la psychiatrie, psychanalyse, psychologie, dans leur souci d'accéder au sens, aux difficultés existentielles pour apaiser le symptôme.

- Les recherches qualitatives : en sociologie et ethnologie

« *Rien n'est vrai que le concret. C'est en poussant le particulier jusqu'au bout qu'on atteint le général, et par le maximum de subjectivité qu'on touche à l'objectivité.* » (Leiris, 1934, p. 214). L'approche biographique, que l'on retrouve dans ce troisième ensemble, est une approche qualitative de recueil de données qui permet d'adopter une posture de recherche compréhensive dans laquelle « *les sujets prennent le statut d'informateurs sur leurs propres pratiques et sur les contextes sociaux au sein desquels elles se sont inscrites.* » (Bertaux, 1997, 2016, p. 122).

- Les histoires de vie de collectivité

Ce quatrième ensemble s'intéresse plus particulièrement aux modalités de construction des liens sociaux au sein des institutions. En effet, les histoires de vie de collectivité « *permettent de se pencher sur l'histoire de collectifs humains (tels que les entreprises, des quartiers, des associations…), au travers de l'étude des trajectoires individuelles et collectives des acteurs impliqués dans ces collectifs* […]. *Il s'agit en fait de comprendre la manière dont ces acteurs sociaux vivent et ressentent les situations dans lesquelles ils se trouvent à partir de leurs propres représentations.* » (Niewiadomski, 2012, p. 64).

Nous avons choisi de ne pas développer, de manière significative, les 4 premiers ensembles, parce que nous allons, au cours de ce chapitre, davantage nous intéresser aux approches biographiques en « *histoires de vie en formation », et en « sociologie clinique »,* qui sont les deux ensembles concernés par notre recherche, mais que l'on distingue principalement pour des raisons théoriques.

IV.1.2. Deux approches biographiques concernées par la formation des praticiens réflexifs en travail social

À la lumière de ce que nous avons déjà pu dire, la formation des travailleurs sociaux ne peut être réduite à la seule dimension d'une « fabrication professionnelle », entendue au sens de modeler l'étudiant au métier de travailleur social. En outre, former par les histoires de vie « *déroge aux approches didactiques et pédagogiques qui mettent au cœur de leurs dispositifs les compétences et savoirs formalisés des référentiels.* » (Breton, 2019, p. 13).

Si l'ensemble des praticiens-chercheurs en sociologie clinique se retrouve au cœur de référentiels théoriques communs (ceux de la sociologie bourdieusienne, de la psychanalyse et de la philosophie existentielle), du côté des histoires de vie en formation il existe une grande variété d'appuis théoriques liés à la diversité des profils des praticiens et chercheurs qui se réclament de cette approche. Néanmoins, pour les deux ensembles qui nous intéressent, on retrouve, sur le plan méthodologique, trois étapes mobilisées dans « *la mise en œuvre d'un travail d'histoire de vie : une énonciation orale, une énonciation écrite et enfin un travail sur ces énoncés.* » (Niewiadomski, 2012, p. 78).

En effet, « pouvoir entendre » nécessite d'abord, pour ce dernier, et nous l'avons vu, de donner forme à son projet personnel, celui de « vouloir entendre », au travers de son « pouvoir de formation », celui d'un travail réflexif à partir de son implication.

Dès lors, l'histoire de vie y est définie comme une « *recherche et* [une] *construction de sens à partir de faits temporels* [en engageant] *un processus d'expression de l'expérience* » (Pineau ; Le Grand, 1993, 2013, p. 3), dans lequel le narrataire est considéré comme un sujet réflexif. Elle devient donc l'outil d'un processus de formation, dans un objectif de professionnalisation, au travers de « *l'appropriation de son procès de formation*. » (Pineau, Marie-Michèle, 1983, 2012, p. 77-101).

Les approches biographiques en formation d'adulte accompagnent cette mise en mouvement du sujet, à partir de son récit, dans une dynamique de formation professionnelle. Néanmoins, il est également question dans la formation en travail social, au-delà des acquisitions de l'expérience, d'enjeux éthiques et cliniques pour lesquels les étudiants devront pouvoir lutter contre le sens commun et donc lutter contre les idéologies politiques et institutionnelles qui invisibilisent la notion de sujet pour faire toute la place à des espaces normalisateurs supposés fabriquer de « bons » citoyens (Niewiadomski, 2002, p. 175).

IV.1.2.1 ***Le courant des histoires de vie en formation***

Soutenus par une vision humaniste et émancipatoire de la formation et des apprentissages, au travers des courants de l'éducation permanente et de l'éducation populaire et d'auteurs tels que Bertrand Schwartz (1972), Paolo Freire (1971) ou encore Jack Mezirow (1991), dans lesquels l'on retrouve la promotion de la formation expérientielle, l'association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (l'ASIHVIF) a été créée, à l'initiative de Gaston Pineau à Tours, de Pierre Dominicé à Genève, et de Guy De Villers à Louvain la Neuve, au début des années 1990.

Elle regroupe aujourd'hui des chercheurs et des praticiens, intéressés par les questions d'éducation, celle des adultes, et de ses enjeux, laquelle privilégie l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation. Dans une perspective de démarche de projet et d'action, ils sont amenés à faire des liens entre formation et « histoire de vie » en s'intéressant davantage aux processus à l'œuvre qu'aux découvertes intrapsychiques faites par le sujet. Ce dernier est ainsi considéré comme étant capable de donner forme, par lui-même, à ses expériences.

En outre, l'association s'intéresse d'une part aux apprentissages informels et d'autre part à leurs formalisations au travers d'une prise de conscience réflexive des « savoirs cachés », permettant le passage de savoirs implicites et « insus » (Le Grand, 1989, p. 109-120) en savoirs explicites.

La production de l'histoire de vie est en effet « *un processus marqué par la dialectique entre deux mouvements, l'un de détachement à l'égard du monde, de son éducation et l'autre d'affirmation sociale de son existence personnelle.* » (Dominicé, 1990, p. 110).

> « *Ainsi, pour les tenants de cette approche, l'usage du biographique favorise un travail d'exploration réflexive et de réappropriation du parcours de formation d'apprenants en interrogeant la question des rapports entre théorie et pratique et en montrant comment l'individu apprend également en dehors des dispositifs formels de formation.* » (Niewiadomski, 2013, p.31).

En France, Henri Desroche et Gaston Pineau sont les premiers à avoir introduit les histoires de vie, en tant que démarche en formation des adultes (Lainé, 2004, 2007, p. 98). Pour le premier, l'autobiographie et la maïeutique permettent d'identifier les projets singuliers portés par les individus, lesquels sont bien souvent davantage implicites que clairement conscientisés par les individus. Il s'agit là d'une méthode d'« autobiographie raisonnée » (Desroche, 1984 ; 1990) dans le souci d'aider l'autre à travailler sur son parcours, à partir de son récit, pour faire émerger son projet. Pour le second, le sujet bénéficie d'une formation expérientielle, c'est-à-dire que *« le sujet ne se forme jamais aussi bien et aussi pleinement que lorsque le processus de formation procède d'un projet dont il a lui-même décidé, c'est-à-dire qui lui appartient en propre.* » (Lainé, 2004, 2007, p. 98).
En parallèle des travaux de ces deux auteurs, Pierre Dominicé (1990) « *laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs* » (Dominicé, 1990, p. 72) dans laquelle on retrouve, via la mise en œuvre d'une « biographie éducative », une dimension formative du récit.

Ainsi, l'histoire de vie en formation est également un outil pédagogique, celui de l'auto-formation, défini par Gaston Pineau (2019), et de l'autonomisation de l'étudiant au travers de l'« autobiographisation ». L'identification des enseignements des expériences vécues au cours d'un parcours de vie et la manière dont elles ont été formatrices permettent alors de s'émanciper des normes institutionnelles, et de construire un positionnement professionnel singulier. Au cœur de l'approche ethnologique de Gaston Pineau, on retrouve en effet trois courants qui, à partir des histoires de vie, s'intéressent, parce qu'elles en sont le reflet, aux formes culturelles et cherchent à les comprendre : les pédagogies qui prennent en compte les identités collectives, les acquis de l'expérience à partir d'un travail d'introspection ; l'usage ethnologique de production des mémoires pour appréhender la notion de métier.

Néanmoins, « *l'autoformation n'est pas un loisir, c'est un travail, une lutte pour se conquérir, se libérer, prendre sa vie en main, exister à part entière, donner un sens à ce qui est polyvalent et ambivalent.* » (Pineau, Marie-Michèle, 1983, 2012).

Si l'accent est mis sur la capacité du sujet à se réaliser soi-même et sur le mérite individuel, celui des savoirs expérientiels, développer ces apprentissages ne suffit pas, à notre sens, pour la formation de l'*être* alors que l'individu est également agi par une part inconsciente en lui. En outre, si nous admettons volontiers que l'expérience est une source de savoir, qui par ailleurs permet de faire place au savoir illégitime, et qu'elle constitue un levier essentiel de la promotion sociale, elle n'est cependant pas la source unique.

Il s'agit en effet de dépasser les différents biais que l'on retrouve parfois dans certaines utilisations des histoires de vie : *« l'illusion rétrospective, l'illusion du sujet, l'illusion empirique, l'illusion biographique* [(Bourdieu, 1968)] ... » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 296) en différenciant d'une part l'évènement de sa signification et d'autre part la réalité objective de celle subjective (Orofiamma, 2008, p. 73).

C'est pourquoi, au-delà de l'histoire, c'est aussi et surtout le récit qui nous intéresse. Comme le souligne Daniel Bertaux (1997, 2016, p. 11), il y a une distinction à faire entre l'histoire vécue et le récit qui en est fait. « *Si l'auteur considère son récit comme étant vrai, il peut néanmoins être très différent de ce qui s'est « réellement passé ».* » (Gaulejac (de), 2019, p. 259). Nous nous intéressons en effet fortement à ce qui ne peut être dit, c'est-à-dire aux souffrances indicibles, mais aussi au pouvoir du langage à partir duquel peuvent être rendues audibles ces souffrances.

Se pose dès lors la question de l'interprétation du récit et dépendra de l'animateur et de ses interactions entre le narrataire et son récit. Pour l'ASIHVIF, « chacun doit rester l'unique expert de sa propre vie », laissant *tranquilles* les résistances et les défenses des participants. L'animateur ici intervient peu. Elle met en effet en garde « *contre les risques d'interprétation sauvage et d'imposition d'un modèle d'analyse unique et univoque.* » (Lainé, 2004, 2007, p. 119) Ce qui caractérise la sociologie clinique et les séminaires « roman familial et trajectoire sociale », c'est au contraire la part importante accordée à l'analyse du récit à partir d'un travail d'exploration et d'interprétations socio psychiques proposé par l'animateur. S'il est soucieux du prendre soin des défenses de chacun, il s'aventurera néanmoins dans un questionnement non directif avec le narrataire.

« *Si pour l'un et l'autre, le « parler de soi » peut être facteur de changement personnel, la sociologie clinique pose qu'il ne suffit pas de se raconter pour changer le passé, transformer le monde ou échapper à l'action des déterminations sociales, économiques et culturelles.* » (Hanique, 2009, p. 38).

Le récit de vie devient, en ce sens, une méthodologie à des fins d'interventions et de recherche, qui doit être considéré comme un outil de changement vers une construction de sens (Gaulejac (de), 2019). Ce n'est pas tant l'histoire, mais bien sa recomposition narrative qui nous intéresse, alors que nous sommes davantage soucieuse des enjeux inconscients qui se logent dans l'expérience et la prise de parole. Le projet du récit, au cœur d'une approche compréhensive, est celui de montrer la manière dont l'extériorité est venue se loger dans les conduites et représentations humaines. Qu'on le veuille ou non, c'est une réalité que le récit permet de dévoiler, si l'on y est attentif, en venant l'agiter.

Par ailleurs, le récit n'est pas la réalité. Il s'agit d'une reconstruction narrative fortement dépendante du rapport à l'inconscient du sujet qui parle.

> « *En résumé, l'histoire de vie se constitue à partir d'un récit de vie dont la cohérence est assurée par le choix d'un certain nombre de faits centraux qui font sens pour le narrateur. Puis dans un second temps, un travail d'analyse, de réflexion et d'échange aboutit à la construction d'une « totalité intelligible », l'histoire de vie proprement dite.* » (Niewiadomski, 2012, p. 78).

Articulée autour d'une écoute complexe, le récit favorise la saisie de la « *personnalité totale* » du sujet (Gaulejac (de), 1992bis), et ainsi le processus de subjectivation, en rendant visible l'indicible et audible l'invisible, par le détour réflexif, par le langage, qui nécessite une intervention dialogique. Il s'agit en effet de prendre en compte « *la personnalité socio-historique dans ses diverses composantes.* » (Gaulejac (de), 1995, p. 334).

« *En d'autres termes, nul n'a jamais véritablement accès à la « réalité » au sens strict du terme et chacun se trouve contraint de construire une représentation de celle-ci en fonction de son univers cognitif, affectif, imaginaire, symbolique, social et culturel.* » (Niewiadomski, 2013, p. 37).

VI.1.2.2. ***La sociologie clinique et la démarche « roman familial et trajectoire sociale »***

La question « comment échapper au risque de psychologisation des rapports sociaux ?» se trouve être au fondement de la sociologie clinique et de la mise en place des Groupes d'Implication et de Recherche (GIR) (Gaulejac (de), 2017, p. 37), lesquels considèrent néanmoins que les phénomènes sociaux ne sont jamais que sociaux : « *ils sont toujours complexes et multidimensionnels.* » (Gaulejac (de), 2007bis, p. 54).

Le terme de sociologie clinique est d'abord apparu en Espagne en 1899 puis aux États-Unis à partir des années 1930, et aujourd'hui il aborde une orientation spécifique dans le champ des sciences sociales. Pour la sociologie clinique, la personne qui socialise son récit est à la fois « sujet », mais aussi « objet » dans un processus de recherche sur soi mettant en dialogue différentes approches théoriques et cliniques en sciences humaines et sociales. Elle prend en effet en compte « *l'individu à l'articulation entre ses déterminations sociales et psychiques.* » (Hanique, 2009, p. 34). Sur le plan théorique, les principales références sont la sociologie structuraliste (Bourdieu), la psychanalyse (Freud) et la philosophie existentielle (Sartre).

En effet, la sociologie clinique « *aborde la dimension existentielle des rapports sociaux et étudie les phénomènes institutionnels et organisationnels dans leur dimension rationnelle, mais également imaginaire, pulsionnelle et symbolique.* » (Gaulejac (de), 2019, p. 256). Il s'agit d'une démarche clinique destinée à s'approcher au plus près des individus afin d'entendre leurs éventuels nœuds socio-psychiques et susciter le processus de subjectivation que fait naître la mise en récit de soi et le travail de groupe.

Si l'individu est le produit de son histoire parce qu'assigné et assujetti, il en est également le producteur en tant qu'il vit des expériences de subjectivation. Dès lors, la sociologie clinique se définit davantage par son approche que par les objets qui l'intéressent (Enriquez, 1993), celle qui permet par ailleurs de prendre en compte l'impact des évolutions sociétales sur les individus. En outre, la sociologie clinique a pour principes « *d'analyser les phénomènes sociaux, de définir la posture du chercheur, de produire de la connaissance, d'appréhender ce que l'on a coutume d'appeler « la réalité sociale.* » (Gaulejac (de) ; Hanique, 2007, p. 319). En ce sens, elle se préoccupe des processus socio-psychiques que l'on retrouve au cœur de la relation entre l'*être de l'homme* et l'*être de la société*, selon l'expression de l'écrivain Roger Caillois (1937, 1979), au travers d'une démarche clinique.

Elle cherche en outre à démêler les « *nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites des individus et des groupes, ainsi que dans les représentations, qu'ils se font de ces conduites.* » (Gaulejac (de), 2009bis). Ainsi, pour Christophe Niewiadomski (2020) :

> « *située au carrefour du subjectif et de l'objectif, de l'individuel et du collectif, du psychique et du social, cette clinique permet de mieux saisir ce qui affecte un individu de plus en plus incertain au sein d'une société dont l'horizon d'attente est désormais affecté par la « crise de sens » liée au malaise de la modernité.* » (Niewiadomski, 2020, p. 97).

Il s'agit donc, comme l'a souhaité Vincent de Gaulejac (2019), d'appréhender les phénomènes sociaux en se montrant attentif à la part du sujet, d'entendre les individus au cœur de leur existence et d'examiner de quelle manière il compose avec leur histoire. Il s'agit ici, via le détour biographique, de penser à soi pour pouvoir ensuite penser à l'Autre. Cette appréhension pour les trajectoires sociales complexes nous rappelle par ailleurs le travail de Michel Legrand (1993), que nous avons régulièrement sollicité pour notre travail de recherche.

> « *La science sociale ne peut « traiter les faits sociaux comme des choses », selon le précepte durkheimien, sans laisser échapper tout ce qu'ils doivent au fait qu'ils sont des objets de connaissance (s'agirait-il d'une méconnaissance) dans l'objectivité même de l'existence sociale.* » (Bourdieu, 1980, p. 233).

À partir de cette approche des histoires de vie, celle d'introduire la démarche clinique en sociologie, Michel Bonetti, Jean Fraisse et Vincent de Gaulejac ont, à partir des années 1975, animé des séminaires d'implication et de recherche thématiques, dans le cadre de la formation permanente et du groupe Germinal, une association qu'ils avaient créée à l'époque, sous l'angle du « roman familial [inconscient] et trajectoire sociale [acteur social]», devenu aujourd'hui un séminaire central au sein du Réseau international de Sociologie clinique (RISC), réseau créé en 2014. Ce type de dispositif nécessite à la fois une forte implication personnelle des participants, dans le cadre d'une formation de soi, mais recouvre également d'une méthode d'investigation et de recherche favorisant l'analyse des liens étroits entre dimensions psychiques et sociologiques (Niewiadomski, 2019bis, p. 81). En effet, le projet de la sociologie clinique est de croiser l'économie psychique singulière, au travers du référentiel théorique de la psychanalyse, avec les dimensions sociales objectives, c'est-à-dire celles d'un acteur social pris dans les structures qui le dépassent.

L'approche biographique joue ici un rôle central en tant que le sujet se raconte et met en forme des éléments d'objectivation sociale et des éléments intrapsychiques, permettant ainsi de dépasser les oppositions disciplinaires et théoriques (Gaulejac (de), 2007bis, p. 55). C'est donc par le récit de vie que l'on peut articuler phénomènes sociaux et phénomènes intrapsychiques à partir de la perspective de l'existentialisme sartrien : « qu'est-ce que je fais de ce que l'on a fait de moi ? » au sein d'un espace d'exploration. Le plus important n'est pas tant de se raconter, mais davantage de comprendre ce qui se passe pour les autres en faisant des hypothèses sur une histoire pour éclairer d'autres histoires. La sociologie clinique permet en effet de ne pas enfermer l'individu dans ses manques supposés. Elle permet de mieux comprendre les enjeux de la complexité des articulations entre dimensions sociales et psychiques et cherche, dans une perspective compréhensive, à éviter l'écueil d'un mépris de l'autre, et donc d'un pouvoir sur l'autre.

Ainsi, l'inscription de sa subjectivité, en tant que futur travailleur social, « *au cœur de la production de connaissance conduite à critiquer la position de l'expert (...) détenteur d'un savoir savant supérieur aux autres formes de savoirs.* » (Gaulejac (de) ; Hanique, 2007, p. 320). C'est ce que nous avons éprouvé et compris au cours de deux années de formation aux métiers de l'accompagnement, au sein du RISC, alors qu'une posture clinique, celle qui permet de dépasser « *des réductionnismes autant sociaux que psychiques* » (Ehrlich, de Castro, 2013, p. 67) se construit, très certainement, tout au long d'une vie. En effet, la démarche clinique, en favorisant l'émergence du sujet, met l'accent sur la dimension existentielle des rapports sociaux « *qui conduit à se mettre à l'écoute du vécu des acteurs* » (Gaulejac (de) ; Hanique, 2007, p. 320).

En outre, la professionnalité du travailleur social, soutenue par sa posture clinique, se construit à partir de l'expérience clinique de l'écoute, celle de son expérience de vie et celle des autres. En effet, la clinique, souvent réduite à l'analyse de la pratique en formation du travail social, n'est pas celle qui s'intéresse exclusivement à la manière « de faire » des soins, « d'être » soucieux de l'autre, et de résoudre des problèmes. Au contraire la clinique en travail social se réfère à la mise en œuvre de changements possibles en cheminant avec la personne accompagnée, sans chercher à atteindre des résultats. Favoriser l'écoute, la bienveillance, la congruence et l'empathie nécessite de mettre au cœur de la formation en travail social la question du sujet : il revient au formateur d'accompagner les étudiants dans leur processus de subjectivation afin qu'ils puissent appréhender, dans leur travail d'accompagnement, la complexité à advenir en tant que sujet.

VI.2. L'expérience singulière-plurielle de l'approche biographique au service de l'écoute de l'autre

La formation à l'accompagnement par les histoires de vie, proposée par le Réseau International de Sociologie Clinique, nous aura autorisée à nous positionner, à nous engager, à prendre place. Autorisée à prendre « ma place » avons-nous envie de souligner, et à construire « ma » posture clinique, ce qui nous amène aujourd'hui à proposer une écoute complexe pour laquelle la dimension politique est à l'œuvre.

Comme le souligne en effet Christophe Niewiadomski (2012) pouvoir entendre l'individu dans sa complexité c'est à la fois prendre en compte qu'il est assujetti aux déterminations sociales, aux déterminations psychiques, mais qu'il peut également gagner en autonomie s'il devient un sujet réflexif en renforçant son pouvoir d'agir afin de devenir un acteur social. Démarche essentielle alors que le clinicien sera lui aussi bousculé. Il devra tenir bon.

Il nous semble difficile de revenir sur ces deux années de formation (septembre 2021-juin 2023), tant elles ont été riches en émotions et en construction de savoirs, à travers la notion centrale qu'est la clinique, mais aussi celle du groupe. Nous avons en effet compris, comme l'écrit Michel Autès (2013bis) à quel point « *le moi est multiple, ce dont rend compte la complexité relevée par Ricoeur entre ce que je suis à cet instant (ipse), toujours différent, et pourtant toujours le même (idem).* » (Autès, 2013bis, p. 13).

Nous allons cependant tenter d'organiser cette partie en abordant d'abord quelles ont été nos attentes en début de formation et ainsi faire émerger notre questionnement central : quelle place peut occuper l'approche biographique dans la formation des futurs travailleurs sociaux ?

Ensuite, nous développerons les découvertes auxquelles nous avons dû faire face en nous appuyant à la fois sur les outils méthodologiques, explorés au cours de la première année, mais aussi sur la dynamique du groupe, élément important dans l'évolution de notre parcours réflexif. Enfin, nous reviendrons sur la construction, au cours de ces deux années, d'une posture clinique, essentielle, nous semble-t-il, à la démarche d'accompagnement.

À cette occasion, retrouvons une nouvelle fois l'utilisation du « je » afin de mieux rendre compte des processus de subjectivation mis en œuvre au cours de cette formation clinique.

VI.2.1. Les attentes d'une formation : l'émergence d'une question de départ

En premier lieu, j'ai attendu impatiemment cette entrée en formation du RISC. À peine je découvrais la sociologie clinique grâce à Christophe Niewiadomski et à mon année universitaire en master 2 TISLE, que je souhaitais approfondir mes connaissances en ce qui concerne la posture clinique et ses effets sur la formation des adultes. La rencontre avec cette discipline m'a en effet permis de m'intéresser, de manière plus dialectique, à la question des souffrances sociales, de l'éducabilité et à mieux saisir les enjeux de l'écoute clinique, malgré la difficulté à la définir et à la saisir.

J'ai eu la possibilité de participer à mon premier groupe d'implication et de recherche (GIR) : « *histoire de femmes* » en mars 2018. À ce moment-là, je me trouvais en pleine transition : séparée du père de mon fils depuis deux ans et encore malmenée par lui, je cherche à m'éloigner d'Amiens, devenir formatrice et entrer en thèse. Tout un programme ! Au cours de ce GIR, je réalise avoir quelques repères en ce qui concerne les liens entre surdéterminations sociales et trajectoire sociale alors que je bénéficiais déjà d'un accompagnement par Christophe Niewiadomski, mais aussi au sein de mon espace analytique.
Je me rappelle, par ailleurs, du plaisir éprouvé lorsque Lise Poirier-Courbet me sollicite l'été suivant pour « utiliser » mon récit, au cours d'un colloque international francophone féministe dans l'idée de rendre compte d'un processus de subjectivation et d'un pouvoir d'agir sur soi-même.

Alors que j'ai toujours été soucieuse d'*entendre* ce qui ne peut être dit et ce qui doit rester invisible, cette impression, d'une part de participer à la production des connaissances et d'autre part qu'elles puissent être entendues au sein d'un espace, qui dans mon cas a été celui d'un GIR, semble conforter une intuition forte : Si l'on propose une écoute complexe, alors la personne pourra lutter contre une forme d'inertie liée aux multiples déterminismes auxquels elle fait face, et ainsi entrer dans un processus de subjectivation.

Par ailleurs, au-delà du plaisir d'être entendue, j'affectionne tout particulièrement ce que propose la sociologie clinique : « *s'appuyer sur la démarche clinique pour appréhender les phénomènes sociaux, ce qui constitue une modalité particulière de faire de la recherche et de l'intervention.* » (Gaulejac (de), 2007bis, p. 25).

Parce qu'elle est au service d'une meilleure compréhension des rapports mutuels entre l'*être* de l'homme et l'*être* de la société, la sociologie clinique me permet dès lors de poser un regard clinique sur les Sciences de l'éducation et de la formation, de mieux comprendre les phénomènes éducatifs et de m'intéresser aux processus de subjectivation dans le champ de l'éducation pour adulte. S'articule alors chez moi le désir d'entendre et de chercher, de chercher et d'entendre, pour tenter de mieux comprendre le sujet contemporain. Mais peut-être je cherche également à mieux me comprendre ?

C'est ainsi que je suis entrée en formation « *métiers de l'accompagnement par les histoires de vie* » : pour mesurer d'une part l'importance des approches biographiques dans la construction de soi, pour soi et pour les autres, à travers la parole ; et d'autre part pour développer mon écoute clinique. Parce qu'en effet, ce qui m'intéresse tout particulièrement, c'est de mieux saisir les manières possibles de soutenir le processus de subjectivation des bénéficiaires du travail social. L'une des manières possibles est celle, me semble-t-il, de l'écoute clinique proposée par les travailleurs sociaux. Dès lors, il s'agira de réfléchir à la formation de ces derniers pour leur permettre de construire leur propre posture clinique.

En ce sens, le dispositif mis en œuvre, au sein du RISC, au cours de deux années de formation s'organise à partir du champ conceptuel de la sociologie clinique et de l'expérience réflexive des participants. La première année permet – en travaillant à partir de trois supports méthodologiques : l'arbre généalogique, la trajectoire sociale et le dessin du projet parental – de mieux comprendre en quoi l'histoire est agissante sur soi. Ce travail d'implication personnelle, au travers de techniques non verbales ensuite socialisés auprès du groupe, favorise un travail d'exploration et de compréhension de son histoire de vie. Cette alternance permet de déconstruire et de reconstruire des récits autobiographiques (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 276) et ainsi de mieux appréhender la complexité de l'individu et des situations d'accompagnement. A l'issue de cette première année, il est demandé aux participants un premier écrit relatant les découvertes de la première année de formation et le projet d'accompagnement clinique qui en découle. La deuxième année est ensuite consacrée à la mise en place d'un dispositif clinique (collectif ou individuel) qui permet aux participants d'éprouver la place d'animateur et ainsi de développer une posture professionnelle d'accompagnement par les histoires de vie. La formation est validée par un travail d'écriture, individuel, mettant en lumière la posture clinique de l'animateur, l'écoute qu'il propose au sein de son dispositif et les effets du dispositif sur les participants.

VI.2.2. Les découvertes de la première année de formation

Cette première année de formation m'aura permis, me semble-t-il, de mieux comprendre le processus de subjectivation dans sa complexité, à travers la parole éprouvée et la dynamique du groupe, alors qu'il ne s'agit pas seulement de le comprendre théoriquement. Serait-ce possible d'ailleurs ? Peut-être est-il important de rappeler que je pense le projet de subjectivation telle une visée émancipatrice, même si par ailleurs je m'intéresse aux écueils d'un tel projet qui, comme a pu le défendre Michel Foucault, peut se transformer en un effet de pouvoir.

VI.2.2.1. ***Chercher à comprendre l'intérêt de la formation : s'impliquer et prendre place au sein du dispositif***

La première année s'est découpée, me concernant, en deux temps : d'abord entre septembre et décembre 2021 puis à partir de janvier 2022. Le premier temps a été, pour plusieurs raisons, douloureux. Mon contexte professionnel en tant que formatrice au sein d'un IRTS devenait de plus en plus difficile : je me trouvais en tension par rapport à mon objet de recherche doctoral. En parallèle, je commençais mon enquête de terrain avec son lot d'inquiétudes et d'enjeux. Et enfin, j'étais, en novembre 2021, une nouvelle fois « arrêtée » suite à une phlébite (en décembre 2012, je faisais une première phlébite alors que j'étais enceinte de 5 mois et où j'ai, avec mon enfant, failli mourir).

Ces différents mouvements ont ainsi fragilisé mon implication dans la formation. Je pense avoir d'abord été confuse, submergée par l'émotion, perdue, déstabilisée, peut-être un peu en *colère*, dans cet espace de formation, oubliant le pourquoi de ma venue : éprouver l'écoute clinique. En effet, j'ai eu cette sensation d'un retour en arrière : « mes vieux démons » revenaient de manière importante malgré mes 5 années d'analyse : « *j'en suis encore là* » lorsque Isabelle Seret, l'une des animatrices, souligne lors de la présentation de mon arbre généalogique : « *c'est très binaire* ».

En effet, dans la présentation du cadre familial j'ai davantage mis en lumière l'opposition des places : soit l'on est dominé soit dominant, alors que bien évidemment, l'héritage familial est plus complexe que cela. Cette remarque pertinente montre à quel point j'étais encore très marquée par cette lecture très binaire dans ma quête de place et identitaire. Je semble résister à l'idée de me défaire de cette grille de lecture. Je semble tenir à ce symptôme, comme s'il me protégeait, mais de quoi ?

Je fais alors de nouveau face à cette construction sociale, tel un *inconscient social*, que certes j'apprivoise petit à petit, mais qui arrive toujours, même si moins souvent, à me « malmener » dans ce rapport dominant/dominé. Si je connais mon symptôme, est-ce que je sais y faire avec lui ? Lacan précise au cours de sa leçon du 16 novembre 1976 « *Connaître veut dire savoir faire avec ce symptôme, savoir le débrouiller, le manipuler* ». Par ailleurs, je me sens, au sein du groupe, *toute petite*, invisible. Ma prise de parole est difficile, l'écoute des différentes histoires déstabilisante : Qui suis-je alors pour proposer une écoute clinique ?

J'ai pris le risque de m'engager dans cette formation et je me suis d'abord perdue : « *Engagé dans la complexité, il court le risque de s'y perdre. Encore conviendrait-il d'ajouter qu'en restant complètement extérieur à cette complexité, il a peu de chance de la saisir.* » (Amado, 2013, p. 384). La pratique du récit de vie « *appelle une implication forte du sujet, invité à réactualiser, à « remuer » une histoire personnelle parfois douloureuse, et cela dans le contexte d'une relation interpersonnelle relativement intime.* » (Legrand, 1993, p. 190).

L'espace analytique dont je bénéficie m'a cependant permis de différencier le travail individuel de celui de la formation alors que j'étais submergée par une inquiétude forte : que puis-je dire de moi au sein de la formation et que puis-je dire de ce qui se passe en formation au sein de mon espace individuel ?

J'ai donc été soucieuse de travailler et d'ajuster mes attentes (Legrand, 1993, p. 252) :

- Dans l'espace individuel, j'explore davantage les dimensions intrapsychiques qui me traversent dans ma quête existentielle. Selon la célèbre formule de Freud : « *Là où le ça était, je dois advenir* ». J'essaie de *rencontrer* mon inconscient pour tenter de me rapprocher du réel.
- Dans l'espace collectif, je travaille davantage ma place en tant que sujet assujetti dans l'espace social, telle une socio-analyse. J'explore les dimensions sociales de l'individu, ma construction sociale.

C'est ainsi que j'ai pu me décaler d'une forme de conflit de loyauté et de mieux saisir la complémentarité de ces deux espaces favorisant ainsi mon implication, la prise de parole et dès lors ma construction de savoir.

Une fois cette étape passée, j'ai alors pu, en début d'année 2022, prendre de la hauteur en adaptant mon implication, pour laisser place aux autres et ainsi mieux me saisir du processus de formation proposé : « *l'implication est tout à la fois source de connaissance et de méconnaissance, et […] tient une place importante au sein des processus de changement le plus créatifs comme de l'aliénation individuelle, sociale et politique.* » (Amado, 2013, p. 384).

À ce moment-là, je découvre la *dynamique de groupe*, mais surtout ma place dans le groupe. Paradoxal, je vous l'accorde, alors que je m'interroge sur ma place depuis au moins l'adolescence. Je réalise que mon rôle au sein d'un groupe et l'impact du groupe sur moi ont été jusqu'alors des impensés.
Dès lors, je mets au travail la place que l'on nous accorde / que l'on prend au sein d'un groupe : au sein de la formation, en tant que formatrice, au cours du séminaire proposé pour mon enquête de terrain, à l'université, dans ma famille… Je prends alors conscience de ma place, malgré cette impression récurrente d'être invisible.
Une place, que je découvre par ailleurs plutôt agréable : discrète et contenante. J'aime l'idée de participer à la contenance d'un cadre (même si cela génère de nombreux questionnements chez moi), sans injonction, sans rivalité (ou du moins, le tenter !), de manière souple, mais aussi exigeante dans l'écoute que je propose. Je semble me sentir à ma place, aussi parce que le groupe me soutient dans cette quête.
Cette place que je prends, je la découvre également au travers des outils méthodologiques utilisés. Je suis saisie par leur pertinence et les résonances qu'ils provoquent d'un point de vue chronologique.

Comme a pu l'écrire Vincent de Gaulejac (1987, 1999) « *la qualité du matériel produit dépend du degré d'implication de chaque participant, c'est-à-dire de sa capacité et de son désir d'aller à « la recherche du temps passé », pour le retrouver, l'exprimer et l'analyser.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 268).

VI.2.2.2. ***Les outils méthodologiques : entre assujettissements et désirs***

Au cours de cette première année de formation, nous avons *éprouvé* plusieurs outils favorisants, me semble-t-il, la mise en mots/maux de nos histoires respectives, en étant narrateurs, mais aussi narrataires, et qui auront servi de supports écrits pour une présentation orale d'abord puis pour une analyse collective, autour du récit écrit et socialisé, entre celui qui présente, les autres participants et les animateurs.

« *Le travail de déconstruction/reconstruction des récits autobiographiques est facilité par l'alternance entre des phases d'expression verbale et l'utilisation de techniques non verbales d'exploration.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 268).

Un peu à la manière d'une recherche anthropologique dans laquelle nous avons tous été notre propre objet de recherche, nous avons co-construit nos récits. Dès lors, comme le souligne Christine Delory-Momberger dans son ouvrage *La condition biographique*, nous avons, ensemble, partagé l'expérience de notre capacité à « *configurer narrativement* [notre] *existence et à biographier* [notre] *expérience singulière du monde historique et social.* » (2010, p. 11).
Néanmoins, au-delà de l'expérience collective et narrative, se raconter d'une part, écouter d'autre part, ont été, pour l'ensemble des participants, je crois, un exercice éprouvant et exigeant.

Se livrer nécessite en effet un *lâcher-prise*, parce que nous prenons le risque de nous rendre visibles, de nous exposer au regard de l'autre, de faire émerger des émotions, que l'on ne souhaite pourtant pas toujours partager, de dire des choses qui ne reflètent pas toujours notre profondeur… Il n'est pas si simple de lâcher ce à quoi le moi s'accroche.

Par ailleurs, écouter demande d'ajuster un équilibre pourtant instable : laisser sa place au bénéfice de la personne qui se raconte tout en s'impliquant dans l'écoute. Peut-être serait-ce d'ailleurs pour moi une définition de la clinique : faire place à l'autre tout en s'impliquant dans l'écoute. Mais j'y reviendrais plus tard.

En outre, apparaissent dans nos histoires, des éléments transversaux, mais aussi très singuliers dans lesquels il ne s'agit pas de se perdre : Qu'est-ce qu'il en est de ma souffrance et/ou de celle de l'autre ? En effet, il m'est arrivé à certains moments, en particulier concernant deux autres participants, d'avoir la sensation de ne pas être assez proche d'eux. Je me rappelle en effet avoir pensé : je comprends leur souffrance sociale liée à une forme d'exclusion, mais j'ai l'impression de ne pas saisir à sa juste valeur l'impact psychique de l'histoire migratoire et du pays d'origine qui s'y rattache.
A contrario, d'autres histoires font énormément résonnance provoquant une forme de confusion dans mon écoute. Alors que j'ai été à chaque fois très émue dans leurs prises de parole : attention à ne pas projeter mes souffrances sur elles.

- L'arbre généalogique : l'héritage familial

L'utilisation de ce support permet, me semble-t-il, de parler de soi en tant qu'individu pris dans une histoire familiale et sociale. Même si, comme le souligne Michel Legrand (1993) « *les individus qui appartiennent à nos sociétés ne sont plus, une fois leur prime socialisation achevée, assignés à une place sociale fixe, définitive, établie une fois pour toutes et pour le restant de leurs jours* » (Legrand, 1993, p. 80), nous ne pouvons nier l'existence des dimensions sociales, telles que les règles, traditions, habitus, et leurs impacts sur la construction identitaire.

Cette histoire, mise à plat grâce à l'arbre généalogique, par la représentation de la famille, où sont spécifiés les noms, âges, professions, localisations géographiques, décès, niveaux culturels, et des signes particuliers… et mise en forme par la prise de parole, fait apparaître les assignations au sein d'une famille (surdéterminations psychiques) d'une part, et au sein d'un espace socio-historique (surdéterminations sociales) d'autre part. En effet, la généalogie « *permet d'identifier les caractéristiques de la structure familiale, les différentes composantes (économiques, sociales, culturelles, idéologiques, psychologiques) de l'héritage, mais également le rapport que l'héritier généalogiste entretient avec l'histoire familiale.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 278).

Cet outil permet finalement de formuler des hypothèses quant à la logique des places au sein de l'espace familial, mais également leur articulation potentielle avec le registre de l'inconscient, dans lequel la forme comme le fond est essentielle : l'arbre en lui-même donne aussi à voir par ce qui est inscrit, mais surtout par ce qui ne l'est pas.

Par ailleurs, l'arbre généalogique fait apparaître les différentes classes sociales des personnes situées dans la généalogie et donnant lieu à des éléments de compréhension concernant les enjeux du destin social et affectif de chacun. Il permet en effet « *de référer le roman familial à un certain nombre d'indicateurs permettant d'objectiver les positions sociales des uns et des autres, de repérer le fonctionnement dominant de la structure familiale et de resituer les destins individuels dans l'évolution socio-économique globale.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 278).

- La trajectoire sociale personnelle : l'existence du sujet

Cet outil méthodologique, quant à lui, permet de parler de soi en tant que sujet-social. En effet, l'utilisation de la trajectoire sociale, c'est-à-dire de notre ligne de vie, rend finalement visible les choix singuliers que nous pouvons faire, la manière que nous avons d'appréhender notre existence, malgré les déterminismes auxquels nous faisons face.

Pour le dire de manière différente, cet outil permet de rendre visible l'écart éventuel entre croyance, imagination et construction sociale et les éléments « réels », objectifs d'une trajectoire personnelle. Finalement, cette ligne de vie permet de montrer, à la suite de l'arbre généalogique, la manière dont on se débrouille avec son héritage familial. Elle fait apparaitre les liens et les contradictions entre assignations et désirs. Il s'agit, au travers d'une ligne droite, d'inscrire les indicateurs socio-professionnels, les évènements qui ont été importants dans sa trajectoire, d'ordre familial et personnel, mais aussi les évènements socio-historiques marquants. L'analyse de son parcours permet d'y repérer les moments-clés et la manière dont l'individu s'est positionné.

- Le projet parental : ce que j'ai fait de ce que l'on attendait de moi

Désir des parents pour l'enfant, j'ai été très heureuse de découvrir l'outil « projet parental » dont la consigne est d'illustrer par le dessin ce que nos parents voulaient que l'on devienne. En effet, le projet parental est défini par Vincent de Gaulejac (1987, 1999) comme un « modèle déposé » en chaque enfant. Ce dessin est ensuite présenté au groupe, telle une image de lui-même que le participant partage. Dans un premier temps, le groupe renvoie, au travers de ce que chacun voit du dessin, l'image à son auteur. Dans un second temps, ce dernier explique ce qu'il a voulu dire par le dessin et réagit aux différents commentaires.

Ce support m'a permis de mettre en mouvement des questionnements que je n'avais pas réussi à saisir jusqu'alors. « *Tout en s'approchant de déterminations plus fines originées dans l'histoire socio-familiale, il fait ouverture vers les intériorisations psychiques-imaginaires de celles-ci* » (Legrand, 1993, p. 244). Exercice difficile alors qu'il s'agit, à travers soi, de repérer l'impact des projections parentales sur son parcours de vie. En effet, on retrouve dans cet exercice une part plus importante de la dimension psychique de l'individu : complexe d'Œdipe, rivalité, identification, désirs, contradictions… alors que le « modèle déposé » est « *au croisement du narcissisme infantile et de l'imaginaire parental.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 280). J'ai été saisie par la force du dessin pouvant rendre explicite un processus de subjectivation, sans avoir besoin de nommer les choses. « *Le dessin n'a pas pour objet de subir une interprétation. Il est utilisé comme surface de projection du projet parental, dont le sens s'élabore à postériori.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 281). Oui je suis déterminée par mon histoire, mais finalement, ce que j'en fais m'appartient : je ne peux pas changer le passé ni l'environnement social et familial dans lequel j'ai grandi, mais qui ai-je envie d'être avec cet héritage ?

Ainsi, l'arbre généalogique et le projet parental ont permis d'appréhender l'identité héritée : « *L'analyse des trajectoires doit permettre de comprendre le passage entre la position originaire et la position acquise.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 282).

- Le groupe et sa dynamique

Depuis le début de la formation, de manière progressive, le groupe m'est apparu comme un espace essentiel à la construction de soi. J'ai pris conscience (parce qu'en effet ça n'a pas été si simple pour moi d'accorder au groupe ce pouvoir), à partir de mon éprouvé, mais aussi d'apports théoriques, de l'existence de certaines étapes et d'un processus en lien avec l'appartenance à ce groupe, me permettant de repérer trois phases : « *Je suis perdue* » - « *Je comprends ma place* » - « *Je la prends en compte* ».
Évidemment, cela n'annule pas les tensions à certains moments, les rapprochements, ou les mises à distance en lien avec certaines affinités, les différences de résonnance en fonction des parcours biographiques…

Néanmoins, il me semble que le groupe, ou en tous les cas ce groupe, nous aura autorisé à être des individus, certes rassemblés autour d'une visée commune, mais, par ailleurs singuliers.

J'ai particulièrement apprécié ces deux années de formation. J'ai eu l'impression de pouvoir être « moi » auprès de pairs, avec mes doutes, mes failles, de pouvoir prendre la parole, sans cette peur de déplaire (même si sûrement elle a existé, mais de manière moins importante) pour me rapprocher d'une authenticité et d'une congruence personnelle.
Le groupe arrondit les angles quand cela est nécessaire pour préserver cette dynamique bienveillante malgré les différences et les rivalités qui peuvent exister entre les personnes.
Il a été pour moi un espace de contenance, d'altérité, de tendresse, mais aussi de clairvoyance et d'aventure.

Je parle d'aventure, car ce groupe m'a permis de faire émerger des questionnements, des constats, un *quelque chose* pour reprendre Paul Ricoeur. C'est comme si j'allais chercher chez les autres des réponses pour moi, sous une forme de co-construction : « *identifier quelque chose, c'est pouvoir faire connaître à autrui, au sein d'une gamme de choses particulières du même type, celle dont nous avons l'intention de parler*. » (Ricoeur, 1990, p. 39).
Finalement, c'est par l'altérité que nous advenons en tant que sujet. Le groupe constitue un espace de construction identitaire parce qu'il assure une fonction de contenance et d'étayage et permet ce passage d'une personne quelconque, invisible, à un sujet prenant place.

Actrice de mon histoire, celle passée et celle à venir, chacun la construit à sa manière en s'appuyant sur des éléments collectifs. J'aime cette idée que le groupe permet à la personne d'avoir accès à la *matière première symbolique.*

VI.2.2.3. ***Les effets de la formation en sociologie clinique***

La sociologie clinique permet l'intrication des processus socio-psychiques dans lesquels sont engagés les individus. J'ai pris néanmoins un certain temps à admettre, ou à conscientiser, cette dialectique, alors que la formation a montré à quel point j'ai été longtemps en résistance. Elle reflète, à mon sens, cette exigence de singularité qui a toujours accompagné ma pratique d'accompagnement d'abord en tant qu'assistante de service social puis en tant que formatrice, maintenant en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche, et que je traduirais ainsi : je te vois (être de l'homme), mais tu n'es pas seul responsable (être de la société). Depuis ma reprise d'études universitaires, l'usage que je fais de ce courant me permet de toujours mieux saisir les processus de domination et de reproduction des inégalités sociales, dans un contexte devenu hypermoderne, où l'on ne cesse de promouvoir la liberté individuelle, au travers de l'injonction à l'autonomisation et à la responsabilisation, invisibilisant dès lors l'assujettissement du sujet.

Néanmoins, si la sociologie clinique me permet de dénoncer les processus à l'œuvre et d'en comprendre la complexité, elle me permet également aujourd'hui de proposer une posture qui cherche à soutenir les individus dans leur processus de subjectivation afin qu'ils se libèrent de leurs chaînes. Comme j'ai en effet pu l'écrire, la démarche clinique est une manière de se rapprocher au plus près des individus alors qu'il s'agit d'une part d'entendre leurs souffrances et d'autre part de susciter leur émancipation. Mais de quelle manière approcher les subjectivités ?

Si l'approche biographique m'a permis d'affiner ma posture clinique, à quelles conditions l'écoute clinique peut-elle prendre place dans la formation des futurs travailleurs sociaux ?

Si la démarche clinique favorise l'émergence du sujet, il se trouve par ailleurs que pouvoir faire face aux nombreuses résistances au sein de ce séminaire a été pour moi un vrai sport de combat ! Il s'agissait en effet de tenir bon. Et tenir bon nécessite d'analyser, certes les effets du transfert dans lequel le clinicien se trouve à la place du *sujet-supposé-savoir*, une place qui n'est pas réelle, mais aussi (et surtout peut-être) son contre-transfert.

Ce que j'ai en effet compris au cours de la formation c'est que de laisser place à l'autre nécessite aussi d'en occuper une, pour mieux saisir sa parole. Écouter demande d'ajuster un équilibre pourtant instable : laisser sa place au bénéfice de la personne qui se raconte tout en s'impliquant dans l'écoute. Une posture évidemment loin d'être évidente à construire, surtout si l'on n'arrive pas à apprivoiser, dans l'écoute proposée, les effets de résonnances, entre conflits et résistances, et pourtant… Il s'agit en effet à la fois de saisir son contre-transfert, au travers d'une connaissance de soi, pour mieux comprendre l'autre et dans le même temps pouvoir s'en dégager pour mieux l'entendre.

Troisième partie

Quelle mise en disposition clinique possible dans le champ du travail social ? Problématisation et méthodologie de recherche

L'accès au bonheur promis par le progrès des sciences et des technologies, présupposait, comme l'a souligné Sigmund Freud dans *Malaise dans la civilisation* (1930, 2010), l'idée d'un succès rationnel. Fasciné par le développement technique et ses performances, l'individu, orienté vers le primat de la raison, est ainsi devenu, en refusant toutes formes d'impasses, responsable de son bonheur : « *Grâce à la puissance de l'artifice, chaque sujet parfaitement adapté à son environnement pourra satisfaire tous ses désirs et le risque comme la souffrance auront disparu de l'existence.* » (Leguil, 2010, p. 7).

Dans ce contexte, la notion de « prise en charge » est apparue pour désigner l'action conduite auprès des personnes perçues comme étant dépendantes, irresponsables. En d'autres termes, une action destinée à celles qui ne semblaient pas pouvoir se « débrouiller » seules. On se devait donc d'agir, au nom du « bien pour autrui » pour tenter de répondre à la question sociale et ses conséquences en induisant des comportements. Il s'agissait en effet, en mobilisant des intervenants, de faire advenir l'homme pour maintenir la cohésion sociale. Mais lequel, alors que « *le désir est ainsi marqué par une impossibilité essentielle* » (Fages, 2005, 2013, p. 34) ?

Il s'est par ailleurs avéré que « prendre en charge » autrui n'aura pas suffi alors que pouvoir participer à la vie de la cité ne dépend pas seulement de la personne, mais aussi, et surtout de ce qui la rattache à l'autre. En effet, il n'y a de sujet que dans un rapport à autrui (Simondi, 2007, p. 75), alors que les indices du désir sont inscrits dans l'inconscient. Il n'y a, en outre, pas de désir sans le désir de l'Autre : « *Le désir même de l'homme se constitue sous le signe de la médiation, il est désir de faire reconnaître son désir.* » (Lacan, 1966, p. 181).

Néanmoins, au sein d'une « société des individus » peu de place semble être accordée aujourd'hui à sa dimension collective, celle des relations sociales qui permettent pourtant d'approcher ce désir de l'Autre à partir de la parole. « *À la structuration autour de collectifs réels d'appartenance concrète se substitue un processus d'individualisation reposant sur l'investissement de biographies individuelles.* » (Duvoux, 2009, p. 114).

Au-delà de sa dette, celle des secours publics rappelés dans l'article 21 de l'acte constitutionnel du 24 juin 1793, Jean-François Malherbe nous rappelle, dans *Déjouer l'interdit de penser* (2001), qu'il vaut mieux « *penser avec les gens plutôt que de penser pour eux.* » (Malherbe, 2001, p. 19). Si l'universalisation des droits est certes venue réaffirmer la place des droits fondamentaux de chacun (Paturet, 2020, p. 266), et donc celle de l'action sociale et médico-sociale dans le champ du travail social, elle exige néanmoins des individus qu'ils s'acquittent de leurs devoirs (Astier, 2007, p. 3). La loi de modernisation sociale de 2002 les somme en effet de s'engager au cœur des dispositifs, devenant ainsi, avec l'émergence de nouvelles règles du social (Astier, 2007), des « capitaux humains » à développer. Cela fragilise dès lors le croisement du « moi », isolé, et du « nous », et donc le sentiment d'appartenance à la Nation (Autès, 2008), ainsi que toute forme d'aspiration collective (Enriquez, 2007, p. 25). Pourtant, « *vivre avec les autres est, à bien des égards, l'une des expériences humaines les plus fondamentales, mais aussi les plus cruciales* » (Fischer, 2006, p. 2006) pour devenir sujet. Ils sont en effet le relais d'une parole adressée, celle qui désigne souvent une demande, à ne pas réduire à son énoncé, et donc le relais de notre devenir et de notre identité, et ce malgré « les transformations de l'équilibre « nous-je » », dont parlait Norbert Elias.

L'objectif est à présent de « *soutenir la constitution de l'individualité comme forme d'organisation de la vie et comme responsabilité, même au bord du gouffre de la souffrance, voire en son cœur.* » (Soulet, 2009, p. 94). Ceci au détriment de l'importance accordée au sentiment de « faire société » (Chauvière, 2020), celui qui fonde notre existence, « *où le plus essentiel pour chacun est* [aujourd'hui] *« la jouissance dans ses affaires privées.* » (Enriquez, 2007, p. 25).

Nos préoccupations recouvrent donc ici l'importance, encore aujourd'hui, surtout aujourd'hui, de pouvoir compter sur les uns et les autres pour rendre audibles celles et ceux qui ne le sont pas, à partir d'une parole pour autrui. Mais sous certaines conditions.

Le mérite individuel, en tant que levier de la promotion sociale (Hanique, 2009, p. 34), est néanmoins venu se loger dans un « travail avec autrui » (Astier, 2007) fragilisant dès lors l'essence même de l'accompagnement. Devenu un *simple* dispositif, il ne s'agit plus vraiment de prendre en compte les manques, mais au contraire de mettre en action autrui à partir de ses potentialités. Les professionnels semblent à présent devoir accompagner des projets, plus que des sujets, pour lesquels les bénéficiaires doivent dire « *ce qu'il est bon d'entendre.* » (Descombes, 1977, p. 28).

Si parler pour les autres peut sembler être une attitude, en apparence, bienveillante, c'est aussi parler à leur place et penser pour leur bien, au risque de réduire la rencontre aux missions institutionnelles, mais aussi aux représentations du monde social. Le travail social est certes un moyen de contrôle et de résolution des problèmes, mais il ne doit pas oublier qu'il est également, à partir de son écoute spécifique, un moyen de transformation identitaire et d'émancipation. En effet, il ne suffit plus aujourd'hui, pour prendre soin d'autrui, de dénoncer les injustices et de répondre aux demandes exprimées. Au contraire, il s'agit en partie d'accompagner la personne pour qu'elle puisse elle-même entendre sa voix et prendre conscience de ses manques et de ses capabilités. Nous l'avons déjà dit, « pouvoir entendre » est une composante de la professionnalité exigeante, dans laquelle le professionnel doit pouvoir mobiliser des capacités d'écoute complexes. C'est pouvoir saisir ce qui se cache derrière les signifiants. Le travailleur social devra donc, pour faire face à cette délicate tâche, construire une posture clinique. Parce que celle-ci suppose un dialogue, le narrataire devra s'engager pour entendre, mais aussi écouter la position singulière du narrateur (Niewiadomski, 2019, p. 22) qui ainsi pourra « dire et s'entendre dire » (Paul, 2018, p. 30).

Dès lors, participer à l'émancipation des bénéficiaires du travail social ne signifie pas chercher à les convaincre de leur assujettissement, alors que la prise de conscience ne suffit pas. C'est aussi et surtout les aider à s'élever, à partir de leur pulsion de vie. Et seulement après, le travailleur social pourra mêler sa voix à celles des personnes qu'il accompagne. En effet, l'enjeu de la formation est celui de « *former des sujets suffisamment autonomes pour incarner une posture éducative dans laquelle l'engagement à l'égard de l'autre ne saurait faire l'économie d'une réflexion approfondie sur soi-même* » (Niewiadomski, 2012, p. 42) et pour laquelle il semble important de faire place à la dialectique institué/instituant. L'organisation de la vie psychique des individus a par ailleurs besoin, comme l'a pensé Sigmund Freud, de la « foule » à partir de laquelle l'inconscient peut prendre place, porté par la force d'une dimension collective.

Dans les deux chapitres qui vont suivre, il s'agira de penser la notion de clinique à partir de la dialectique entre le singulier du sujet et le pluriel du social (Simondi, 2007, p. 76) et de penser la société telle une société de l'échange.

« *La problématique est une mise en relation argumentée des considérants permettant de poser un problème de recherche (une grande question)* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 70) et une autorisation et se lancer dans l'aventure de l'enquête.

Chapitre VII.

Dispositif d'accompagnement clinique : Le « pouvoir d'entendre »

Clinique de l'accompagnement et formation à la clinique

Dans un contexte socio-économique devenu instable, le schéma de réparation des prises en charge s'est donc fragilisé. Celles-ci procédaient d'un programme institutionnel, c'est-à-dire d'un processus social mené par des professionnels chargés de socialiser l'individu et de le constituer en sujet en lui inculquant un rôle à partir des normes de l'institution (Dubet, 2002). Face au déclin institutionnel, ce « travail sur autrui » s'est ainsi transformé en un « travail avec autrui » structuré dans une logique d'individualisation « *autour de formes soutenues de l'Institution de soi (Ehrenberg, 1998)* » (Soulet, 2009, p. 93). À l'ère néolibérale, l'utilisation de concepts individualisants émerge afin de rendre chacun responsable de sa vie, et privilégie par ailleurs l'idée de conscience de soi. Pourtant, « *l'approche herméneutique montre qu'il n'y a pas d'identité de soi sans un rapport à l'altérité, et qu'elle se construit dans un rapport d'emboîtement avec le collectif.* » (Autès, Rullac, 2020, p. 99).

À partir de là, les promesses de bonheur sont devenues dépendantes d'une « politique des subjectivités » (Autès, 2008, p.12), fondée sur une idée principale : chacun doit pouvoir s'en sortir seul et donc agir par soi-même. Solliciter des réponses individualisées, perçues telles des solutions, a cependant mis à distance le souci de l'autre et la démarche compréhensive qui s'y rattache. Cette « *distanciation offrira à la modernité libérale les bases d'une objectivation de la misère pour mieux la gouverner* » (Vrancken, 2009, p. 64) et entraînera, selon Florence Giust-Desprairies (2009, p. 40), la désimplication du sujet, réduit au rôle qu'il doit tenir, au cœur d'énoncés normatifs (Malherbe, 2001, p.17). C'est ainsi que la notion d'accompagnement est devenue, à partir des années 1990, centrale dans « *les discours, les dispositifs, et les pratiques d'éducation et de formation, du travail social, et plus récemment dans le domaine de la santé.*» (Breton ; Pesce, 2019, p. 7).

L'émergence de ce nouveau paradigme a mis en lumière deux exigences : celle d'une restauration identitaire de la personne fragilisée (Périlleux ; Cultiaux, 2009, p. 81), mais qui néanmoins se doit d'être active, et celle de devoir s'affranchir, pour le professionnel, dès lors influencé par un modèle dominant, de son idéal éducatif (Astier, 2007, p. 9), celui de vouloir prendre soin d'autrui.

En effet, le « travail avec autrui » « *consiste à prendre en compte les besoins des individus et à produire localement des normes* » (Astier, 2007, p. 9), au travers de procédures quantitatives et au détriment de l'écoute du sujet. Le professionnel fonde ainsi sa pratique sur des données recueillies qui précisent d'une part la situation sociale du bénéficiaire et d'autre part l'action à orienter. Comme nous le rappelle par ailleurs Saül Karsz (2011) « *le besoin est susceptible d'être comblé, tandis que la demande l'est d'autant moins qu'elle ressort du désir, inépuisable par définition.* » (Karsz, 2011, p. 96)

L'idéal de maîtrise et de toute-puissance (Cifali ; Périlleux, 2012, p. 182) aura donc eu pour conséquence de transformer la posture du travailleur social. On en vient même à parler de dispositifs d'accompagnement. On y retrouve, tel que l'entend Michel Foucault, l'idée de servitude et de normalisation sociale, au travers d'un mouvement d'injonction biographique. Il s'agit en quelque sorte d'aider les bénéficiaires à pouvoir se définir par eux-mêmes, parce que seule « la volonté de s'en sortir » paiera (Astier, 2007), renforçant l'illusion d'un individu concret.

> « *Parler, raconter, produire du récit tend à devenir un préalable au déclenchement de l'action publique. De leur côté, les individus, en particulier les plus vulnérables, sont invités à s'interroger sur leurs propres parcours, sur leurs motivations, sur leurs potentialités et à réfléchir sur eux-mêmes.* » (Vrancken, 2011, p. 14).

Néanmoins, et comme le souligne Maela Paul (2018), « *l'accompagnement, même soumis à des orientations politiques, stratégiques et budgétaires, reste une chance* » (Paul, 2018, p. 33), celle de permettre à chacun d'occuper *une* place. Mais aussi et surtout d'occuper *sa* place, si l'on prend en compte les dimensions singulières des parcours de vie. Comme pourrait le dire Cynthia Fleury, chaque personne est en effet « irremplaçable ». Vincent de Gaulejac précise, dans *La Névrose de classe* (1987, 1999), qu'« *il ne s'agit donc pas seulement d'occuper des places disponibles, mais également de contribuer à en produire.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 292).

« *Dans cette perspective, les professionnels du champ social souhaitent généralement aider les usagers qu'ils sont chargés d'accompagner à mettre de la cohérence dans leur existence.* » (Niewiadomski, 2012, p. 36).

Ce travail de transformation identitaire, de l'« individu produit » à l' « individu qui se construit », nécessite cependant un accompagnement exigeant dans lequel de nombreux déplacements intrapsychiques pourront ainsi être opérés et supportés (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 292). « *Il s'agira donc de permettre au bénéficiaire d'opérer une tentative de réconciliation avec une trajectoire souvent jugée chaotique pour chercher à identifier avec lui les compétences acquises dans l'éprouvé des difficultés rencontrées jusqu'alors.* » (Niewiadomski, 2012, p. 36).

Historiquement, le travail social vise certes à réduire les inégalités sociales et culturelles pour que chacun, dans une rencontre avec l'altérité, puisse devenir auteur de sa propre existence. Pourtant il se trouve que dans la formation, « *sont de plus en plus absents le questionnement contextuel et sociétal, l'interrogation des normes et des valeurs en lien avec le système social, économique et politique, la réflexion sur les fondements de notre société* » (Schwint, 2019, p. 219). Le travail social fait ainsi face à l'émergence du sujet et à sa responsabilisation, sous le joug d'une croyance, celle du mérite individuel comme levier de la promotion sociale (Hanique, 2009, p. 34). En d'autres termes, « *dans une société de la production de soi* » (Astier, 2007, p. 129), nous interrogeons l'impact de cette responsabilisation sur l'accompagnement et sur la formation des étudiants à ce propos.

VII. 1. <u>Accompagner : Le travail social à l'épreuve de la clinique</u>

L'accompagnement est une notion centrale en travail social. S'il est intéressant de noter que le terme accompagner, au sens étymologique, souligne d'abord l'effort de faire mouvement de « partage de nourriture » alors qu'il est composé du préfixe latin *ad* (mouvement), de *cum* qui veut dire « avec » et de *panis*, « pain », il veut communément dire « se joindre à quelqu'un pour aller, conjointement, là où il va », et au minimum c'est « aller avec ». En ce sens, l'accompagnement a une fonction formative qui invite à l'émancipation du sujet, c'est-à-dire au changement à partir de ce qui est « déjà là ».

Accompagner, c'est donc rencontrer l'autre et tenter de l'approcher, même s'il déborde toute idée que l'on peut avoir de lui, alors que l'approche clinique en travail social nous semble être un levier favorable à la mise en œuvre des processus d'émancipation. Parce qu'elle participe d'une conception maïeutique de l'accompagnement socio-éducatif, l'approche clinique s'efforce, comme nous le rappelle Jean Maisonneuve (1990), non pas d'enseigner, mais bien d'inviter la personne à reconstruire ses représentations d'elle-même et sur le monde, en s'éloignant de toute volonté de maîtrise. En effet, la clinique n'est pas une technique.

Bien au contraire, si l'on écoute Jacques Lacan, « *c'est le réel comme impossible à supporter* » (Lacan, 1977). La vocation de la clinique « *n'est* [donc] *pas de combler l'immensité des manques supposés, mais de permettre à chacun de saisir sa chance créative dans un monde incertain.* » (Ponnou, Niewiadomski, 2020, p. 27).

S'il existe des choses impossibles à saisir et/ou à transmettre, elles sont néanmoins essentielles. L'Autre est en effet l'ensemble de ce qui est extérieur à soi-même, mais auquel le sujet, pris dans un ordre symbolique, ne peut structurellement se soustraire. Il convient donc d'accompagner autrui pour lui permettre de construire son historicité, c'est-à-dire lui permettre « *de passer du statut d'objet déterminé par l'histoire à celui de sujet produisant la sienne* » (Gaulejac (de), 1987, 1999), tel un cheminement intérieur. « *En soulignant que la parole et le langage sont au-delà du contrôle conscient* » (Cléro, 2003, p. 146), Lacan souligne que l'Autre est fondamentalement ce à partir de quoi le sujet parle et désire, et pour lequel le discours prend forme : il est appelé à *être*. « *C'est le lieu de déplacement de la parole.* » (Fages, 2005, 2013, p. 35).

La personne accompagnée ne fait donc pas uniquement face à une difficulté pour laquelle elle adresse une demande à un travailleur social. Elle est, au contraire, un sujet désirant à qui l'on doit porter attention. L'enjeu pour le professionnel est d'accompagner l'individu vers « *de nouvelles normes de vie* » (Canguilhem, 1966, 2021, p. 174) au cœur d'un travail de conscientisation, favorisant dès lors son émancipation.

VII. 1.1. La démarche d'accompagnement : reconnaître l'autre

La démarche d'accompagnement c'est donc faire un bout de chemin avec autrui (Paul, 2012), au cœur d'une rencontre et de la création d'une relation, vers une reconnaissance intersubjective. Cependant, dans le contexte de l'hypermodernité, le chemin emprunté n'est plus aussi tracé qu'auparavant. Comme le rappelle Judith Butler (2014), son horizon ne va en effet plus de soi. Les grandes institutions ont perdu de leur influence, au travers de différentes crises éducative, économique et politique et nous sommes ainsi passés de : « tu fais ce que l'on te dit », à : « c'est à toi de savoir ce que tu dois faire ».

En outre, l'individu contemporain est aujourd'hui assailli par une série d'épreuves, « *sociales, culturelles et historiques, de soi et du monde* » (Martuccelli, 2010, p. 93) et particulièrement celle de la singularité.

Elles mettent en effet à distance ce qu'il peut avoir de commun dans la construction d'un monde convivial, qui, selon Ivan Illich (1973) « *donne à l'homme la possibilité d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative, à l'aide d'outils moins contrôlables par autrui. La productivité se conjugue en termes d'avoir, la convivialité en termes d'être.* » (Illich, 1973).

Face à l'injonction d'autonomie, le bénéficiaire est devenu l'acteur principal de l'accompagnement dans lequel le travailleur social devra néanmoins prendre le risque de le « bousculer », au cœur d'une démarche éthique, et surtout de tenir bon : « *En appeler au devenir du sujet relève d'une démarche comportant quelques risques.* » (Herreros, 2007, p. 136). Sa posture sera, malgré les incertitudes alors que chacun est pris dans la praxis sociale, celle de soutenir le bénéficiaire, le guider, le protéger, dans le respect de sa dignité, pour qu'il puisse cheminer vers son but. Selon Sartre, « *un homme se comprend, tôt ou tard, à partir d'un projet qui le condense tout entier.* » (Martuccelli, 2010, p. 88). On retrouve en effet dans le titre de Paul Ricoeur (2007) : *Devenir capable, être reconnu*, une double désignation au cœur de ce cheminement : « *d'une part les capacités qu'un agent humain s'attribue, d'autre part le recours à autrui pour donner à cette certitude personnelle un statut social.* » (Ricoeur, 2007). Ainsi, le bénéficiaire peut devenir capable, c'est-à-dire sujet, seulement s'il est reconnu par le regard d'un autre, devenu un professionnel responsable pour autrui. Pour Honneth (2000), également, l'individu peut se construire en tant que sujet et devenir auteur de son existence à partir d'une reconnaissance mutuelle : la sienne et celle d'un autre.

La reconnaissance, processus socio-psychique complexe et par ailleurs essentiel pour les enjeux identitaires, nourrit certes une demande, mais aussi, au-delà de son énoncé, sa prise en compte. Elle peut être un levier important pour favoriser le changement alors que la visée du travail social est bien celle de tendre vers une plus grande justice sociale. Les travaux de certains auteurs contemporains, tels que Honneth, Leblanc et Renault, montrent, à partir de la question de l'invisibilité sociale, à quel point la reconnaissance de l'autre permet de saisir les injustices sociales qui traversent notre société hypermoderne (Jorro ; Houot, 2022, p. 356). La reconnaissance est donc à la fois un processus individuel et collectif (Guerrero Morales, 2019) qui nécessite une attitude psychique et non morale de la part du professionnel.

> « *Il ne s'agit en effet pas d'être « politiquement correct » en estimant que toute opinion a droit de cité, mais bien de transmettre à l'autre la certitude ce qu'il ou elle a à dire peut-être dit sans risque psychique trop grand ni pour nous ni pour lui ou elle, et que nous pourrons accueillir son discours sans trop de défenses personnelles parce que nous parvenons à délier nos angoisses de celles de l'autre et donc à ne pas nous laisser trop mettre en danger par son discours.* » (Hatchuel, 2004, p. 103).

Dans une lutte pour la reconnaissance de son identité, telle la dialectique du Maître et de l'esclave chez Hegel, décrite dans la *Phénoménologie de l'Esprit*, représentée par le passage de la conscience à la conscience de soi, chacun risque en effet sa vie pour être reconnu par les autres comme conscience de soi. Néanmoins, dans cet affrontement entre les consciences, personne ne doit mourir, au risque sinon de perdre la reconnaissance de l'autre. Il faut donc un « reconnaissant », l'esclave qui préfère la servitude à la mort, et un « reconnu », le Maître, qui lui n'a pas eu peur de la mort, mais qui pourtant décide de laisser l'esclave en vie.

Une fois la lutte achevée, dans ce premier moment de domination, s'opère un renversement dialectique au travers d'une reconnaissance inégale parce qu'elle n'est pas à double sens. Dans ce deuxième moment, le Maître réalise que si l'esclave le reconnaît c'est simplement parce que ce dernier est captif. En vivant dans l'angoisse et la peur de celui-ci, l'esclave, quant à lui, ne pourra jamais être reconnu, étant soumis. Dans un troisième moment, l'esclave devient pour lui-même un être pour soi. Soutenu par le travail et la formation de lui-même, il prend conscience de lui, chez l'autre, alors que le Maître n'est être-pour-soi qu'au dépend de l'esclave. Ils comprennent alors que seule une autre conscience de soi peut les reconnaître respectivement : « *Il n'y a pas l'individu, puis un autre individu. Il y a un individu qui, dans son individualité elle-même, intègre le jugement de l'autre.* » (Badiou, 2016, p. 38). En ce sens, chacun a droit d'occuper *une* place parce que le désir de reconnaissance d'un individu, selon Hegel, est plus important que la « simple » satisfaction des besoins primaires.

Pour le dire autrement, il s'agit, au travers d'une reconnaissance existentielle, d'accompagner cet autre capable et « *son histoire personnelle enchevêtrée dans les histoires innombrables de nos compagnons d'existence* » (Ricoeur, 2007), vers une mise au travail, celui d'un processus de subjectivation, qui va bien au-delà du simple devoir d'autonomisation. Il s'agit en effet de « *l'ensemble des opérations menées par le psychisme dans ses différents remaniements.* » (Hatchuel, 2007, p. 11).

Se laisser démasquer par l'autre (Malherbe, 2001, p. 56) est donc une véritable mise à l'épreuve de soi-même, en particulier lorsque l'on découvre, au travers de la dialectique de l'autre et du même, de l'inné et de l'acquis, que l'on est un autre. En effet, *« il n'y a pas de parole possible sans un travail de soi par l'altérité, ni même sans un travail de soi par soi, car, comme l'a dit très joliment Paul Ricoeur, on se découvre « soi-même comme un autre » »* (Malherbe, 2001, p. 56). Chercher à lever le voile, à enlever le masque qui pourtant nous protège, par la mise en intrigue narrative de son histoire, au cœur de l'« identité narrative » (Ricoeur, 1990), celle de « pouvoir dire », de « pouvoir agir », de « pouvoir raconter » (Ricoeur, 1990) exige néanmoins de prendre en compte l'environnement social. La relation de reconnaissance entretient, en partie, un lien avec la place occupée dans l'espace social. Elle suppose en effet une forme d'identification (Honneth, 2000). Alors que « *le discours est adressé à quelqu'un capable de répondre, de questionner, d'entrer en conversation et en dialogue* » (Ricoeur, 2007), l'accompagnement n'est en effet pas une simple pratique individuelle. Il est au contraire une pratique sociale et donc une construction collective (Paul, 2018, p. 25), hors du mépris de la société, pour permettre au bénéficiaire, en quête identitaire, de relier l'identité idem et l'identité ipse. Dès lors, afin d'éviter toute forme de violence, que l'on peut retrouver parfois dans l'accompagnement quand il s'agit d'éducation et de formation, la personne accompagnée doit être mise en valeur parce qu'elle compte et, par ailleurs, c'est son propre chemin qu'elle doit tracer, telle l'approche non directive centrée sur la personne, de Carl Rogers, avec pour visée de soutenir son positionnement réflexif. En ce sens, nous suggérons au professionnel, comme a pu le faire Vincent de Gaulejac, de défendre une éthique de la clinique et le développement de sa pensée critique.

> « *Les destinées individuelles s'inscrivent dans un mouvement produit par les interférences entre la logique de la distribution anthroponomique, qui tend à répartir les individus dans la structure sociale selon un ordre hiérarchique stable, et la logique de l'historicité, qui introduit un écart entre l'ordre structuré des places et les acteurs sociaux.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 292).

VII.1.1.1. ***L'épreuve d'une rencontre***

Accompagner suggère donc le changement, celui de pouvoir faire face aux épreuves, au travers d'un cheminement complexe, aventureux, parfois malaisant, souvent douloureux, mais dans lequel on doit différencier *« la rencontre qui nous tire hors de nous-mêmes de celle qui nous laisse là où nous sommes.* » (Cifali, 2018, p. 56).

Il est en effet question, pour celui qui accompagne, d'être disponible, d'être là, même s'il n'est pas simple, et Mireille Cifali le souligne, d'être totalement *présent*, à partir d'une écoute spécifique. C'est en effet un engagement difficile : « *on ne traite d'ailleurs pas de l'accompagnement comme d'une notion, mais on le vit, on l'habite, on est même mis à l'épreuve de.* » (Simondi, 2007, p. 95). Entendre l'indicible, oblige le professionnel à reconnaître l'individu capable, malgré ses souffrances, ses difficultés, ses appels au secours, ses angoisses, et certainement pas insuffisant, pour reprendre l'expression d'Alain Ehrenberg. En ce sens, il doit permettre la *configuration* du récit, celle qui favorisera la *refiguration* de l'expérience de la personne accompagnée.

> « *Par l'accompagnement, on se trouve donc davantage dans la « sollicitation » que dans la « sollicitude ». L'accompagnement ne conçoit pas celui que l'on accompagne comme dépourvu ou insuffisant. Il ne devrait pas être une nouvelle forme d'assistance, un appareillage de plus. Ce n'est pas une « aide », mais une ressource.* » (Paul, 2012, p. 14-15).

Cependant, la logique de responsabilité individuelle appelle l'individu à devenir pleinement sujet (Ehrenberg, 1998). Pour la personne accompagnée, il n'est évidemment pas simple de dévoiler ses vulnérabilités, sa honte, sa culpabilité, les paradoxes avec lesquels elle se débat, face au professionnel et à la peur du jugement. Chacun y joue sa place et *« personne n'aime se sentir objet d'investigation sans se sentir dans un rapport de confiance et d'altérité.* » (Mairesse, 2019, p. 219). Cette position intersubjective, parce qu'elle est, de fait, asymétrique, doit être prudente et délicate afin de laisser place à la confiance accordée au sujet, qui saura quoi faire de ce qui a été fait de lui, pour entendre les vulnérabilités en tant qu'éléments de compréhension des phénomènes socio-psychiques. « Se sentir tout-puissant » (Cifali, 2018, p. 43) et penser la vulnérabilité telle une anomalie transformeraient au contraire l'accompagnement en un simple dispositif, accentuant les résistances. « *Amener l'autre à un discours plus authentique et plus proche de sa réalité psychique, dans sa pleine dimension de doutes et de conflits, demande donc d'acquérir et de travailler en permanence toute une posture d'écoute et d'acceptation du discours de l'autre.* » (Hatchuel, 2004, p. 103).

Au sein du travail social, le changement semble pourtant se concentrer sur l'idée d'une autonomisation à mettre à l'œuvre, tel « *un acteur contraint d'affronter les défis auxquels le soumet son environnement.* » (Martuccelli, 2010, p. 113).

L'accompagnement socio-éducatif, dans lequel on retrouve aujourd'hui les notions d'autonomie, de responsabilité et de projet, devient dès lors une commande sociale, celle d'indiquer le chemin à prendre pour que la personne puisse elle-même « se fabriquer » et construire sa place (Astier, 2007, p. 137). « *L'accompagnant travaille ainsi, peu ou prou, au guidage ou au paramétrage d'autrui en tant que sujet capable de faire preuve d'autonomie en exerçant sa capacité à évoluer au sein de situations problématiques : le projet est l'outil de cette autonomisation.* » (Paul, 2009, p. 18).

Ainsi, le bénéficiaire est accompagné pour favoriser l'élaboration de son projet de vie, et non de son récit de vie, qui plus est doit être réaliste : « *on n'est pas responsable de l'origine de sa situation. Par contre, on est responsable des solutions pour faire évoluer cette situation.* » (Astier, 2007, p. 12). En d'autres termes, il doit apprendre à vivre avec ses insuffisances en devenant responsable de sa propre vie, pour laquelle l'inconscient et les incorporations sociales ne permettent plus de comprendre, mais seulement de contextualiser les parcours de vie : « *il en va de la dignité de la personne à qui* [les acteurs sociaux] *s'adressent de « faire comme si » elle était responsable de sa situation.* » (Astier, 2007, p. 164). Comme si le seul moyen de s'en sortir serait de maîtriser sa vie. « *Il faut donc comprendre que l'autonomie dont on parle et qu'il s'agit d'accompagner est moins une autonomie « éducative », à visée émancipatrice qu'une autonomie « juridique » à visée responsabilisante.* » (Paul, 2012, p. 16). Dans ce contexte, que deviennent les paroles adressées à l'écoute du professionnel alors que « *s'intéresser à ce qu'éprouve l'acteur est une stratégie pour relier l'histoire des individus à celle de la société* » (Martuccelli, 2010, p. 117) ? Que deviennent les phénomènes associés de transfert et de contre-transfert, dans le souci d'éclairer les situations humaines rencontrées, qui ne sont pas, comme a pu l'écrire Canguilhem, ni simplement concrètes, ni simplement mécaniques, mais surtout complexes, au cœur d'une rencontre, entre une demande d'aide et le travail social ?

En effet, dans la demande se déploie le désir, au travers de la parole, « *et le lieu de ce déploiement se nomme l'Autre.* » (Fages, 2005, 2013, p.36). On aperçoit dès lors les paradoxes auxquels doivent faire face les travailleurs sociaux « *au sein d'une société qui, tout en prônant l'autonomie, la liberté et la responsabilité, cultive également sa propre vulnérabilité* » (Vrancken, 2016, p. 11), prise entre la culture de soi et le besoin de reconnaissance. Comme l'évoque par ailleurs Isabelle Astier (2007), « *le problème de l'individu contemporain est qu'il doit construire son identité et qu'il ne dispose pas de reconnaissance a priori.* » (Astier, 2007, p. 16).

Néanmoins, l'individu n'est pas un problème que l'on doit régler, mais au contraire un sujet que l'on doit prendre en compte pour relier identité et altérité, telles une « *source de connaissance et une ressource du politique.* » (Martuccelli, 2010, p. 119). Comme le soulignait Paul Ricoeur (1990), réflexivité et altérité se pensent ensemble.

Si le travail social a pour mission de soutenir les processus de subjectivation, il lui revient de soutenir l'autre dans sa quête identitaire et donc dans une possible mise en intrigue, pour partir conjointement à la recherche de qui il est. C'est à ce point précis que les apports de la clinique psychanalytique peuvent contribuer à éclairer les processus à l'œuvre. En effet, « *cette pratique a institué une relation à l'autre comme condition d'un accès possible à ce qui ne peut être revécu ni représenté dans un simple rapport à soi-même.* » (Dayan, 1986, 1991, p. 7).

VII.1.1.2. ***La clinique psychanalytique***

L'homme est vulnérable parce qu'il est incomplet, inachevé, divisé, déterminé. Dès lors « *la vulnérabilité porte à son comble la question de la singularité* » (Paturet, 2020, p. 277), dans laquelle s'exprime un « manque à être ». « *La fente est la division du sujet entre son psychisme le plus profond et son discours conscient, division révélée par la psychanalyse.* » (Fages, 2005, 2013, p. 37). Il s'agit donc pour le travailleur social de suspendre l'usage classique de son action, qui se trouve être fondée sur les catégorisations et les publics ciblés, ayant pour conséquence une éclipse du sujet, pour faire place, non plus aux seules demandes exprimées par autrui, réduites sinon à la formulation d'un besoin pour lequel elles s'énoncent, mais bien au sujet et à son désir inconscient (Niewiadomski, 2019ter, p. 21).

> « *La fente s'instaure et se situe entre le masque et le dessous du masque. Le manque est du côté du langage, du comportement social : le moi prolifère à travers des rôles qu'il subit ou s'octroie. Mais ces rôles ne sont que des fantômes, reflets du sujet véritable. Ce sujet véritable est à chercher au-dessous du masque, dans la part refoulée, inconsciente.* » (Fages, 2005, 2013, p. 37).

Il est essentiel, en effet, de ne pas faire l'impasse, chez l'individu, de la dimension de l'inconscient :« *Structuré comme un langage, celui-ci va se constituer à partir du discours de l'Autre et situer le sujet dans un registre symbolique à partir duquel le signifiant qui s'énonce ne peut désormais plus être considéré en totale adéquation avec le signifié.* » (Niewidomski, 2019ter, p. 20). La psychanalyse, en tant qu'ensemble théorique, nous semble donc constituer l'un des leviers favorables à la contenance de ce qu'il se joue dans la rencontre.

Malgré les incertitudes de l'éducabilité entre le travailleur social et la personne accompagnée, la clinique psychanalytique, selon Sébastien Ponnou (2016), permettrait justement de se déplacer « *des écueils normatifs pour* [se] *centrer sur ce qui se joue dans la rencontre et dans la relation d'aide.* » (Ponnou, 2016, p. 43). Pour Joseph Rouzel (2015), le travailleur social a une mission, celle de décoder la demande pour « *aider l'usager à s'approprier le plus possible son espace psychique, physique et social* » (Rouzel, 2015, p. 127) en portant attention à son discours et à son expérience vécue. La visée est bien celle de permettre à la personne, en la reconstruisant, de rechercher sa vérité, qui par ailleurs fera l'expérience de son inaccessibilité totale. Dès lors, penser l'autonomie en termes de processus d'émancipation favorisera la construction narrative de l'individu.

Historiquement, on sait que Freud abandonnera l'hypnose pour inventer la psychanalyse et ainsi la cure analytique où la question du transfert prend place au sein d'un espace où l'on retrouve à la fois une alliance, mais aussi des résistances, en particulier au travers de l'expression des désirs inconscients que le patient projette sur l'analyste, transposition des premières relations infantiles, des figures du passé que l'on appelle les *imagos*. À la recherche de sa vérité, c'est-à-dire l'amour de transfert, la personne va en effet faire face à des résistances, et « *pour savoir ce qu'est la résistance, il faut savoir ce qui fait écran à l'avènement de la parole* » (Lacan, 1966, p. 461) et tenter de lever le refoulement des pulsions inconscientes. La psychanalyse s'intéresse donc tout particulièrement aux identifications successives au cours d'une histoire que l'on doit faire dialoguer avec « *les aspects, les propriétés et les attributs sociaux des personnages pris comme support de ce processus* » (Gaulejac (de), 2008, p. 3). Comme a pu le montrer Marcel Mauss, la vie sociale prend des aspects psychiques.

Il s'agit dès lors, pour pouvoir faire face au transfert et à ses enjeux lorsque l'on souhaite soutenir l'autre dans sa quête de vérité, dans sa demande d'amour et dans son processus d'émancipation, de ne pas le réduire à ses relations infantiles alors qu'il est aussi la résultante de déterminations sociales et culturelles. En effet, comme le propose Max Pagès (1993), « *le transfert ne peut pas être décrit uniquement en termes de déplacement économique et d'emprise pulsionnelle.* » (Pagès, 1993, p. 293). L'auteur le nomme également « transfert communicationnel » (Pagès, 1993, p. 293) faisant ainsi apparaître l'idée d'une demande voilée de communiquer avec la figure de transfert, telle « *une possibilité d'ouverture à soi-même et à l'autre, et de sortir de l'emprise pulsionnelle.* » (Pagès, 1993, p. 293).

Jacques Lacan pense l'inconscient structuré comme un langage et attribue au transfert la supposition du savoir à l'Autre, qui prend place lorsque le patient croit à son inconscient. Dès lors, il s'agit de penser le sujet supposé savoir comme le « *lieu où le savoir s'institue.* » (Pfauwadel, 2022, p. 291). L'auteur s'est, par ailleurs, intéressé au transfert à partir de l'*agalma.* En effet, il découvre que cet Autre, à qui l'on suppose un savoir, recèle un objet caché (l'*agalma*) qui provoque l'amour, et plus précisément la demande d'amour et le désir : « *le sujet place dans l'analyste l'objet qui va ensuite lui demander et l'agalma de son désir.* » (Pfauwadel, 2022, P. 291, 292).

Comme le souligne Sébastien Ponnou (2016, p. 53), le travailleur social, qui devra manœuvrer subtilement avec ce *pouvoir*, se retrouve être mis à la place du sujet-supposé-savoir alors que le bénéficiaire exprime une demande d'aide. En effet, au travers de ses paroles, ce dernier met en place une « *énergie d'investissement* » (Laplanche ; Pontalis, 2022, p. 117) sur le travailleur social, donc un transfert. La prise en compte de ce transfert par ce dernier, et travailler avec, favorisera le transfert du transfert vers d'autres objets d'investissement (Ponnou, 2016, Rouzel, 2015) pour d'une part éviter que le transfert ne vienne empêcher l'accompagnement et d'autre part afin de favoriser la transmission de savoir. Il s'agit en effet de déplacer la demande émanant finalement d'un autre pour qu'elle devienne la demande du sujet : « *de notre position de sujet nous sommes toujours responsable*s » disait Lacan (1966). Telle une épreuve pour l'un et l'autre, celle de choisir « *de rester dans la modalité du régime pulsionnel* » ou d'entrer en dialogue (Pagès, 1993, p. 293). Pour le formuler autrement, le travailleur social devra être attentif au discours prononcé par le bénéficiaire pour se rapprocher de sa vérité et lui proposer un accompagnement qui fait place « *« à la prise en compte » d'un sujet singulier momentanément en difficulté.* » (Niewiadomski, 2020, p. 112).

Si l'analyse du transfert dans l'accompagnement permet à la personne d'explorer ses conflits intrapsychiques, ses souffrances psychiques et de les mettre au travail, elle dépend par ailleurs de l'analyse du contre-transfert, « *ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci* » (Laplanche, Pontalis, 2022, p. 103) notion-clé reprise par George Devereux (1967, 1980). L'on retrouve donc l'idée défendue par Harold Searles (1981), celle d'une union étroite entre le transfert du bénéficiaire et le contre-transfert du professionnel. Alors que pour Freud le transfert est la donnée la plus fondamentale comme méthode d'investigation, l'analyse du contre-transfert nous semble être le moyen de supporter ce *pouvoir* qu'accordent les bénéficiaires aux travailleurs sociaux en faisant dialoguer à la fois une éthique de la conviction avec celle de la responsabilité.

En effet, l'enjeu pour le travailleur social, souvent soucieux d'éthique, n'est ni de travailler sur le transfert, ni de savoir ce que veut l'autre, au risque d'être « méprisant », mais seulement de le prétendre, tout en ayant conscience qu'il devra faire face à ses désillusions quant à l'objet désiré. Il doit accepter qu'il ne sait pas, malgré « *l'enracinement social du « savant », à son idéologie, son statut ethnique et culturel, son appartenance de classe, ses positions professionnelles.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 193).

Dès lors, l'éthique du travailleur social se construit au travers du « pouvoir entendre » malgré l'absence de réponses toutes faites, en reconnaissant la part de sujet en chacun d'entre nous au travers d'une réflexion exigeante. Il fera ainsi le pari de *répondre* au désir profond du bénéficiaire, mais également que ce dernier réponde à son tour, dans lequel on ne pourrait sous-estimer l'importance de l'engagement du professionnel (Pagès, 1993, p. 294).

VII. 1.1.3. ***L'accompagnement à l'épreuve du sujet : une démarche clinique***

Au regard de ce que nous avons pu voir précédemment, accompagner, c'est donc d'abord vouloir « enlacer » le discours, dans lequel le sujet est représenté dans l'ordre symbolique. C'est aussi pouvoir « tenir l'Autre », parce qu'également exclu de lui-même, à partir d'une contenance exigeante, celle de « pouvoir entendre » l'indicible. Il est également question de lui laisser la conduite de son existence, au cœur d'une rencontre dans laquelle on lui attribue la parole, et dans le même temps une écoute clinique. Le professionnel devra donc être vigilant à ne pas enfermer la personne accompagnée dans ses propres représentations (Paul, 2018, p. 30) pour pouvoir la prendre en compte et prendre soin d'elle et ainsi lui laisser faire ses propres découvertes, construire son propre chemin, et affronter ses propres dangers (Paturet, 2020, p. 270). Dès lors, la démarche d'accompagnement n'est pas un simple métier : « *Ce n'est pas parce que l'accompagnement est prescrit et conditionné que l'on doive lui sacrifier ce qui fait son efficience* » (Paul, 2012, p. 16).

Davantage un acte politique qu'un acte technique, elle vise l'émancipation du sujet au travers de sa mise en mots/maux. C'est en effet une démarche clinique dans laquelle le professionnel doit pouvoir lui-même s'engager, se positionner en tant que sujet, au cœur des situations singulières. « *L'accompagnement par une démarche clinique est donc un réel acte éducatif, voire formatif, qui aidera les personnes accompagnées à se construire dans la réflexivité et à développer leur identité* » (Basco, 2012, p. 251) pour passer des « passions tristes aux passions joyeuses », selon la formulation spinoziste.

Le cœur de l'accompagnement est la relation et les liens qui se tissent entre le professionnel et la personne accompagnée (Fustier, 2000). « *Dans l'éthique d'une approche clinique, l'autre est un sujet en devenir, un sujet moteur de son évolution, avec qui l'action professionnelle doit compter.* » (Cifali, 2022, p. 45-46). En d'autres termes, la personne que l'on accompagne a également besoin de notre pulsion de vie pour lui « *permettre de retrouver l'énergie de prendre des décisions éclairées quant à l'orientation de sa propre existence.* » (Niewiadomski, 2020, p. 114).

Si le terme de clinique est difficilement définissable, on peut néanmoins s'aventurer à dire que la démarche clinique permet, en recueillant le récit de l'autre, d'appréhender la question du sujet, au cœur d'une position fragile, qui souligne l'importance de la relation et du souci d'altérité, au travers d'un rapprochement entre le professionnel et la personne accompagnée. En effet, pour Fabienne Hanique (2009), « *la démarche clinique rompt avec la méthode expérimentale, avec la position du savant qui s'appuie sur des lois pour produire un discours de vérité.* » (Hanique, 2009, p. 35). Dans cette idée de proximité et d'engagement, il s'agit donc de pouvoir se laisser surprendre par la découverte de l'autre en s'intéressant à ce qu'il y a entre les lignes du discours et d'« *accepter de ne pas être le propulseur d'autrui, pour qu'il puisse découvrir ses propulsions particulières, ses élans spécifiques, son propre désir et poursuivre son essor singulier ?* » (Paturet, 2020, p. 272). Ainsi, la démarche clinique est avant tout relationnelle et permet d'instaurer un travail de la pensée.

On ne peut cependant découvrir l'autre, dans son for intérieur, sans s'être découvert au préalable (Cifali, 2001, p. 296). C'est pourquoi Michel Legrand (1993) parle de « *mise en disposition clinique* » (Legrand, 1993, p. 185), pour tendre vers une plus grande authenticité et éviter les phénomènes d'« illusion biographique » (Bourdieu,1986). En effet, le récit ne peut être celui d'un « discours de vérité », « *tant celui-ci se trouve généralement agi par des déterminations sociales et psychiques que l'individu interrogé méconnait très largement.* » (Niewiadomski, 2019ter, p. 23). Au contraire, la démarche clinique selon Mireille Cifali est un art qui vise le changement vers les possibles et pour Jean-Bernard Paturet (2020), « *l'accompagnement est un art du retournement faisant de la faiblesse et de la vulnérabilité une force d'invulnérabilité* » (Paturet, 2020, p. 280) pour contourner ce réel impossible. Dans un contexte de lutte contre le sentiment d'impuissance, la demande d'aide est d'autant plus importante qu'elle est indissociable, selon Claude Revault d'Allonnes (2014), à une demande d'amour, de reconnaissance, de soutien, d'élucidation en quelque sorte, pour tenter de définir son existence et de pouvoir dire « je ».

En effet, selon Jacques Lacan (1966), la demande « *évoque le manque à être sous les trois figures du rien qui fait le fond de la demande d'amour, de la haine qui va nier l'être de l'autre et de l'indicible de ce qui s'ignore dans la requête.* » (Lacan, 1966, p. 275).

Une démarche clinique nécessite donc « *une connaissance problématique de l'individuel* » (Danvers, 2010), celle du praticien clinicien et de son engagement dans le champ social (Revault d'Allonnes, 1989) alors qu'il se trouve lui-même engagé dans la rencontre et dans l'écoute proposée auprès du bénéficiaire. Conduit à devoir s'interroger sur lui-même face à cet autre, « *il s'agit de considérer l'analyse du transfert et du contre-transfert comme un élément clé* » (Gaulejac (de), 2013ter, p. 314) dans la construction d'une analyse des situations rencontrées dans laquelle se trouveront des données subjectives, essentielles à l'élaboration objective et authentique de l'écoute. Au travers de l'analyse de son contre-transfert, le professionnel est prêt à entendre parce qu'il s'est dépris « *de son propre régime pulsionnel, ainsi que de l'emprise pulsionnelle que le* [bénéficiaire] *exerce sur lui.* » (Pagès, 1993, p. 294).

La sociologie clinique propose ainsi de comprendre, au travers de la démarche clinique, les relations entre « l'être de l'homme et l'être de la société » et de soutenir une visée émancipatrice au travers de la psychanalyse et plus particulièrement via l'analyse du contre-transfert en portant attention « *aux déformations qui affectent la perception et les réactions du chercheur, aux angoisses que suscitent son travail.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 75).

VII. 1.2. La posture clinique : le « pouvoir d'entendre »

Pouvoir faire face aux angoisses de la rencontre et « *nommer les peurs qui habitent la relation, les mécanismes de défense, les projections, les rejets* » (Cifali, 2022, p. 46) oblige le professionnel à introduire une posture différente. Une posture qui serait construite par des forces intérieures, celles d'une dialectique existentielle. « *Autrement dit, il ne devra pas cesser d'être attentif à ce que les forces de son désir, surtout celles qui l'ont conduit à exercer sa fonction, laissent le champ libre à l'expression du désir de l'autre, et ouvert l'accès aux moyens de sa reconnaissance.* » (Girard ; Israël ; Leclaire ; Lévy ; Sédat, 2023, p. 291). La posture clinique est donc une « *position méthodologique, voire épistémologique* », telle une toile de fond où se construisent sens et connaissance (Revault d'Allonnes, 1989, 1999). Parce qu'elle doit être construite au-delà des savoirs, en tous les cas, ceux qui souvent riment avec pouvoir, il s'agit de renoncer au sens qui préexiste, telle une déliaison, pour faire apparaître une posture qui permettra de se rapprocher le plus possible du réel.

Le professionnel se rend ainsi disponible pour écouter et pour entrer en dialogue avec le bénéficiaire au sein d'un espace clinique (Pagès, 1993, p. 294), celui du pouvoir d'entendre. La clinique est dès lors une position particulière, singulière, pleine d'humilité qui permet, à partir d'un travail sur son implication, ses angoisses et résistances auxquelles il doit faire face, de construire l'écoute du clinicien. Au risque sinon de provoquer : « *omission, mise en sourdine, non-exploitation, malentendu, description ambiguë, surexploitation ou réaménagement de certaines parties de son matériau »* (Devereux, 1967, 1980, p. 77), Marta Souto (2012) souligne que « *cette relation sujet-objet est celle d'une inclusion mutuelle, où chacun est concerné par l'autre.* » (Souto, 2012, p. 168).

Pouvoir se soucier de l'autre sans se soucier de ce qui se cache derrière cette volonté, alors que comme nous le rappelle Sébastien Ponnou (2016), « *le travail social ne se soutient pas du savoir, de la rationalisation, mais du désir* » (Ponnou, 2016, p. 97-98), nous semble peu souhaitable. Par ailleurs l'accompagnement convoque deux personnes dépendantes l'une de l'autre, et comme le souligne Mireille Cifali, les deux font l'expérience de l'angoisse. Il mobilise donc la subjectivité du travailleur social, « ce qui est placé sous », et ce qui l'anime dans son rapport à soi, aux autres et au monde (Ricoeur, 1990).

Dès lors, afin de favoriser l'émergence du désir du sujet, moteur de l'existence, nous considérons que l'écoute proposée aux bénéficiaires du travail social doit faire place à la fois au récit de ces derniers et dans le même temps prendre en compte la subjectivité du travailleur social : « faire place à l'autre tout en s'impliquant dans l'écoute ». En effet, l'enjeu clinique, dans le champ du travail social, est celui d'entendre les souffrances sociales à l'interface, comme le souligne Max Pagès (1993) de l'émotionnel, de l'inconscient et du social.
Ceci demande, et nous l'avons dit précédemment, de trouver un équilibre instable, conflictuel comme le dirait Paul Ricoeur, au cœur d'une contradiction, entre écouter et dialoguer : « laisser sa place au bénéfice de la personne qui se raconte tout en s'engageant dans l'écoute ». Ce dialogue, au sein d'un espace clinique, permettra une co-construction de sens.

> « *Ce regard et cette écoute de l'autre et de soi-même ouvrent à des formes subtiles de perception qui permettent d'intégrer l'autre en soi et de s'intégrer dans l'autre, c'est-à-dire à des formes de perception qui donnent lieu à la réciprocité, au contact singulier entre les êtres humains, à la réceptivité mutuelle.* » (Souto, 2012, p. 169).

VII. 1.2.1. ***Entendre les paroles***

Si la parole est au cœur de la relation d'aide parce qu'elle permet d'adresser une demande, il s'agit néanmoins, pour le travailleur social, de pouvoir l'accueillir.

> « *La parole indique, elle n'annonce pas ni l'avenir ni comment agir, mais elle dé-place, elle dé-range, et elle dés-assigne le sujet des déterminités personnelles, sociales, physiques, psychologiques ou encore professionnelles dans lesquelles il se trouvait d'une façon ou d'une autre forclos.* » (Paturet, 2020, p. 276).

Pouvoir l'accueillir nécessite la mise en œuvre d'une approche compréhensive des conduites humaines, celle qui permet d'entendre des sujets en souffrance et vulnérables. Jean-François Malherbe (2001) précise par ailleurs que « *la différence entre un objet et un sujet, c'est que le sujet dit « je » alors que l'objet reste un jouet muet dans la main du sujet.* » (Malherbe, 2001, p. 120). Pour ne plus les observer tels des objets, le professionnel devra, « *dans un rapport critique de soi aux choses* » (Simondi, 2007, p. 76), reconnaître son engagement et sa subjectivité dans le travail d'accompagnement qu'il propose, pour faire place à leur « je ». George Devereux développe dans son œuvre *De l'angoisse à la méthode* (1967, 1980) tout l'intérêt d'être vigilant, dans l'observation et l'accompagnement, à ce qu'il se passe pour lui, à ce regard qu'il pose sur cet autre, sur ce qu'il voit, pour finalement prendre en compte ce qui détermine son propre regard et son écoute. « *La singularité se découvre dans l'affrontement de l'altérité de l'autre.* » (Pagès, 1993, p. 302). En d'autres termes, pour faire face à l'angoisse générée par l'accompagnement et la responsabilité pour autrui, il s'agit de partir à la recherche de soi-même. Devereux va en effet étudier les déformations conscientes et inconscientes du professionnel. La position de l'auteur revient à dire que le retour sur soi permettant l' « *expérience intime du sujet dans sa confrontation au monde social* » (Berton, 2023, p. 138) serait une condition *sine qua non* pour la professionnalisation du futur travailleur social. En effet, si nous étudions la praxis, c'est-à-dire la transformation du sujet, nous prenons tout particulièrement en compte les *responsabilités partagées*, et les effets du contre-transfert du professionnel sur la personne accompagnée. Pour qu'il y ait changement, il faut quelqu'un pour entendre et écouter « *sans moraliser ni banaliser, attentif à saisir avec le sujet le sens de sa propre histoire.* » (Malherbe, 2001, p. 65). Cette manière d'être et d'agir avec soi et avec les autres permet en outre d'entendre la violence, sans la violence, alors que « *chaque fois qu'on a un savoir sur l'autre, on lui fait violence, on ne l'écoute pas.* » (Ciccone, 2015, p. 277).

Ceci nécessite pour le travailleur social « *de comprendre les faits sociaux de l'extérieur – comme phénomènes qui structurent l'existence sociale des hommes, la déterminent, la conditionnent – et de l'intérieur, dans la mesure où ils sont agissants « en soi ».* » (Hanique, 2019, p. 35). Prendre en compte les paroles est un art d'entendre « *le fonctionnement singulier d'un sujet agit par une économie psychique et une trajectoire toujours singulière, mais également sur la genèse socio-individuelle de l'individu contemporain* » (Niewiadomski, 2019ter, p. 22) seulement atteignable à partir d'un « travail sur soi ». Il s'agit en outre de produire des connaissances, à partir de soi, pour établir dans le travail d'accompagnement, une relation de confiance, solide et durable. *Pouvoir entendre* nécessite donc d'effectuer un travail d'objectivation qui nait d'un travail de subjectivation.

Entre dimension relationnelle et travail d'intériorité, la théorie doit néanmoins être, paradoxalement, suspendue pour faire place, dans un double mouvement, au doute philosophique dont parlait Bion, pour prendre le risque d'accepter ses doutes et ses incertitudes, en d'autres termes son propre « manque à être ». Un manque à être qui parfois peut fragiliser le prendre soin. « *Un premier principe au fondement de la position clinique se rapporte ainsi à la mise en suspens de tout savoir.* » (Ciccone, 2015, p. 277). Ceci présuppose que le narrataire puisse certes entendre, au travers de ses connaissances, mais aussi écouter la position singulière du narrateur (Niewiadomski, 2019ter, p. 22). En effet, « *écouter, c'est pourtant ce qu'il y a de mieux pour bien entendre.* » (Beaumarchais, 1775, p. 61).

Ainsi, le travailleur social se trouve à la fois être actif au travers de son pouvoir entendre, mais également passif pour pouvoir être à l'écoute du sujet.

VII. 1.2.2. ***L'écoute du sujet***

Au cœur d'une posture clinique, on retrouve une place centrale accordée au discours du sujet, et à l'écoute de sa parole, tel le projet d'une clinique narrative proposée par Christophe Niewiadomski (2012), dans un souci de compréhension de l'individu contemporain, « *de la complexité des interactions entre le sujet et un environnement en perpétuelle mutation.* » (Niewiadomski, 2019quater, p. 125). Néanmoins, parler de soi ne va pas de soi : « *comment pourrait-on parler des violences subies sans ressentir une vraie attention chez celui qui écoute ?* » (Mairesse, 2019, p. 219). Dès lors, *« un dialogue authentique se fonde sur une expérience d'altérité*. » (Mairesse, 2019, p. 220).

Dialoguer suppose, comme nous l'avons dit, la mise en suspens du savoir du narrataire, qui doit savoir ne rien savoir afin d'éviter la posture du Maître, pour pouvoir écouter l'histoire du sujet en devenir, à partir de laquelle ce dernier pourra dire et entendre dire ce qu'il dit et ainsi saisir le savoir insu.

Si jusqu'alors nous nous sommes penchée sur le « pouvoir entendre » des étudiants en travail social, c'est parce que nous pensons qu'il permettra, dans le travail d'accompagnement, d'écouter le sujet contemporain, alors que la parole est essentielle à la rencontre, mais qu'elle ne se contente pas de tout dire. Nous l'avons en effet rappelé à plusieurs reprises, au-delà d'une parole technicienne, l'écoute n'est pas une technique qu'il suffirait d'apprendre et d'appliquer. Ce qui rend d'ailleurs difficiles sa définition et sa transmission. En ce sens, pouvoir accueillir la parole d'autrui « *ne saurait faire l'économie d'un travail sur soi-même pour les professionnels du champ éducatif* » (Niewiadomski, 2020, p. 110), alors qu'elle suggère une réelle disponibilité de ces derniers. Selon Carl Rogers, l'écoute implique une démarche non directive dans laquelle on retrouve des attitudes fondamentales comme celle de la congruence, de la considération positive et de la compréhension empathique, qui relève d'un art, celui de se taire pour faire place à la présence de l'autre. L'enjeu n'est donc pas, pour le travailleur social, de mener « *une réflexion* [éthique] *sur son action qui rencontre un autre* » (Cifali, 2020, p. 225), en ces temps « des possibles », au risque sinon de nier cet impossible d'être soi sans autrui.

> « *Quant au travailleur social qui rencontre dans les différents champs de son expérience professionnelle (SDF, handicapés, femmes battues, enfants maltraités…) le sujet en souffrance, il ne peut échapper à l'interrogation sur l'action qu'il conduit, comme contrôle social et création du lien humanisant face à l'énigme du sujet. Situation dure et difficile que celle de la confrontation permanente à la mort, à la souffrance et à la déstructuration, qui renvoie toujours à soi-même et à son rapport à la radicale altérité.* » (Paturet, 2007, p. 93).

Savoir écouter c'est pouvoir reconnaître la parole d'autrui et chercher à comprendre sa vérité, plutôt que la remettre en cause, en centrant son attention sur ce qui est dit, manifesté, mais aussi sur ce qui n'est pas dit, l'insu, l'invisible, l'inaudible. Ce qui revient en quelque sorte à ne pas réduire l'écoute à ses propres représentations pour faire place au savoir de la personne afin qu'elle puisse enclencher un travail réflexif.

En effet, « *celui qui sait écouter deviendra celui que l'on écoute* » (Jacq, 2004). Si l'on se réfère de nouveau au mythe de Hegel, dans le discours du maître, le savoir, selon Lacan, se trouve en effet être du côté de l'esclave, c'est-à-dire du côté de l'autre. Écouter, c'est donc accueillir la parole des personnes qui, souvent dans le champ du travail social, sont invisibilisées, et la rendre audible et légitime. C'est accompagner l'autre vers son mieux-être au travers de l'émergence de son désir « *qui s'étaye sur des savoirs et trouve ses coordonnées dans le lien social.* » (Ponnou, 2016, p. 99). En effet, la parole révèle ce qui se joue sur l'« Autre scène ». Ainsi, il s'agit d'écouter par le regard, par l'intérêt porté à autrui, par sa présence face à la singularité d'une situation (Cifali, 2020, p. 226).

Si le souci de l'autre est une noble cause, le souci de l'Autre nous apparaît être bien plus complexe et soulève un mode de conduite à mettre en questionnement. « *La clinique est une écoute de ce qui surgit derrière le manifeste et qui empêche l'accès à une intelligibilité des positions, des conduites, des enjeux tant subjectifs que contextuels.* » (Giust-Desprairies, 2009, p. 46). En effet, si parler de soi ne va pas de soi, écouter le sujet, enlacé dans le langage ou dans le signifiant, ne l'est pas davantage. Il faut donc pouvoir créer les conditions nécessaires, celle d'une *réponse*, celle d'une adresse, afin de permettre au sujet de prendre le risque d'exposer son récit, de s'exposer : « *Il n'est pas de parole sans réponse même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur* […]. » (Lacan, 1966, p. 247). En effet, comme évoqué précédemment au travers de l'identité narrative développée par Paul Ricoeur, « *la notion de « mise en intrique » qu'opère le récit désigne cette opération langagière qui permet à la subjectivité de se construire à l'intersection de l'agir dans le monde, dans le collectif et de l'éthicité en tant qu'elle rend compte de l'identité singulière à la source de cet agir.* » (Autès ; Rullac, 2020, p. 99).

VII. 2. Accompagner les étudiants en travail social vers leur « pouvoir d'entendre »: l'approche clinique dans le champ de la formation

Pouvoir entendre et écouter nécessite donc, pour celui qui accompagne, un réel engagement et un intérêt authentique porté à autrui. Il s'agit en outre de pouvoir se rendre disponible pour l'autre, de s'ouvrir à lui en le reconnaissant, de tenir bon, de se déloger de sa place de supposé savoir pour ainsi favoriser un espace de rencontre et de dialogue où chacun accepte d'être transformé.

En effet, *« reconnaître l'autre ne relève pas d'abord et uniquement d'une évaluation sociale, mais d'une exigence psychique fondamentale liée au fait qu'il est un être humain.* » (Fisher, 2006, p. 73). C'est en quelque sorte pouvoir se mettre à la place de l'autre « en pensée », pour accueillir cette parole, adressée à autrui, et la rendre légitime.

> « *Le clinicien entre alors dans un rapport existentiel et herméneutique avec l'autre – existentiel par l'accueil de la parole singulière et de ses propres réactions affectives tout en les contenant, herméneutique par le souci d'en percevoir le sens et de questionner à la fois la parole de l'autre et sa propre réaction à cette parole.* » (Mairesse, 2019, p. 220).

Si une telle démarche est essentielle pour le travail social, on a pu voir à quel point le « pouvoir d'entendre » est une posture, dans l'accompagnement, éminemment complexe pour les travailleurs sociaux, confrontés toujours un peu plus à la réduction de leur autonomie et à l'éloignement de la prise en compte du sujet dans l'accompagnement. Dans un contexte où l'on multiplie les référentiels, les procédures, les bonnes pratiques, les données probantes, ces protocolisations mettent à distance les questions d'éthiques et de clinique de la relation d'aide. Cela nous permet alors de mesurer « *le chemin à parcourir, les risques encourus et la responsabilité qui pèse sur les professionnels, surtout s'ils ne sont pas eux-mêmes accompagnés dans cette démarche.* » (Paul, 2012, p. 20). Alors que l'approche par compétences irrigue la formation professionnelle, l'accompagnement doit y prendre une place importante parce qu'il est nécessaire à la professionnalisation des futurs travailleurs sociaux et à la construction de leur professionnalité, celle de l'écoute clinique. S'il ne s'agit pas de former des cliniciens, il est néanmoins question de former des « praticiens cliniciens » et donc des praticiens réflexifs. « *L'enjeu revient alors à comprendre par quels détours se construit non pas une position de « sujet sachant », mais une position de doute et de recherche permanente.*» (Cifali ; Périlleux, 2012, p. 12).

VII. 2.1. Formation à la clinique

Le travailleur social contemporain est devenu, malgré lui, dans un souci de légitimation, le garant d'une politique d'accès, ce que François Dubet appelle une politique des « dispositifs ». Soutenue par un référentiel de compétences, la pratique d'accompagnement en formation s'est également transformée en une technique centrée sur l'action, s'accommodant pourtant mal à la complexité de la relation d'aide dans le champ du travail social.

Les dispositifs de la formation professionnelle, conçus à partir d'une ingénierie de formation, s'appuient sur une approche par compétences, dans laquelle l'étudiant est considéré comme autonome et responsable face à l'élaboration de ces dernières, au travers d'outils pédagogiques, d'expériences pratiques et d'acquisition de connaissances théoriques. Comme le souligne Maela Paul (2019), « *cet ancrage confère au stagiaire un statut d'acteur de sa formation et artisan de son parcours.* » (Paul, 2019, p. 23). Dans cette perspective opérationnelle et pragmatique, les questions d'identité professionnelle semblent être mises à mal alors qu'elle doit pouvoir prendre « *appui pour chacun sur des valeurs et du sens qui permettent que s'éprouve un sentiment d'unité et de continuité de soi.* » (Giust-Desprairies, 2012, p. 39). En effet, dans ce « travail avec autrui », la prise en compte de l'engagement de soi, celui du choix professionnel commun de travailler auprès des publics souvent invisibilisés, opprimés, désaffiliés, fragilisés, alors que « *la relation à autrui est le centre de l'activité professionnelle* » (Zaffran, 2004, p. 28) semble disparaitre. Au cœur de cette centration, en lien avec la nécessité de rechercher avant tout l'efficacité dans l'accompagnement, les subjectivités des étudiants sont alors réifiées, au sein du dispositif de formation et de son discours. En effet, fabriquer des pratiques, au travers des compétences, rend difficile, comme nous le rappelle Florence Giust-Desprairies (2012) la mise à distance d'un éventuel collage aux significations de l'environnement de formation, qui pourtant entraîne des logiques de pouvoir et de vérité dans l'accompagnement proposé.

> « *D'une logique descriptive et explicative, on passe immanquablement à une logique normative qui prend la forme d'une attente de conformité. La soumission au principe de la cause permet imaginairement de se penser en mesure d'avoir toujours la réponse.* » (Giust-Desprairies, 2012, p. 40).

VII. 2.1.1. ***La dimension éthique de l'accompagnement***

Nous l'avons vu, la formation en travail social ne se limite pas à la seule transmission de contenus théoriques et pratiques. « *Elle est également entendue comme un processus de maturation personnelle et professionnelle* » (Niewiadomski, 2002ter) qui vise à reconnaître l'engagement du futur professionnel en tant que « sujet singulier ». Ce dernier a en effet à cheminer pour pouvoir sortir transformé du processus de professionnalisation. À partir de son « vouloir entendre » supposé, il devra ensuite « pouvoir entendre » la souffrance de l'autre.

Néanmoins,

> « *dans un dédale de dispositifs professionnels et de procédures pédagogiques (…) les formateurs élaborent pour eux des projets pédagogiques globaux, et avec eux des projets de formations individualisés ; l'institution formative établit des contrats de stages avec les employeurs. À tous les niveaux, un accompagnement au changement est préconisé. Il est prescrit, prévu, programmé.* » (Simondi, 2007, p. 76).

Dans ce contexte, la dimension éthique de l'accompagnement est réduite « *à l'habillage moraliste d'une conscience professionnelle qu'orienteraient des règles déontologiques immuables.* » (Niewiadomski, 2012, p. 38). Elle devrait au contraire permettre la mise à distance d'un quelconque rapport de domination et de pouvoir dans la relation d'aide pour éviter de reproduire les inégalités sociales et culturelles et donc la violence symbolique. Maela Paul (2012) parle d'une posture éthique « *parce que nécessairement réflexive et critique*. » (Paul, 2012, p. 16). Dès lors, pour reprendre les mots de Vincent de Gaulejac, il s'agit de continuer à « *lutter collectivement contre cette nouvelle forme de pouvoir qui se met en place* » (Goudreau, 2014, p. 13), afin d'éviter, ce que Jeanine Verdès-Leroux (1978) critiquait, la psychologisation des rapports sociaux évacués au profit d'une centration sur l'adaptabilité de la personne dans l'accompagnement.

> « *Perçu non plus comme un « pauvre » ou une personne ayant avant tout des difficultés socio-économiques, mais comme une personne en qui quelque chose ne va pas, le « client » doit être traité. Aider un individu, c'est le rendre capable, par un certain traitement, de s'ajuster au monde.* » (Verdès-Leroux, 1978, p. 85).

Penser la professionnalisation du travailleur social, au-delà d'une *simple* définition de l'action professionnelle au risque sinon de faire de lui, dans un principe de rationalité et de moralité, un expert technique, faisant apparaître des problèmes éthiques et donc des dérives, nous semble être une priorité. « *La morale se veut en effet universelle, applicable à tous et en toute occasion.* » (Niewiadomski, 2002, p. 174).

Pour Emile Durkheim (1963), « *la morale est un système de règle d'actions qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut obéir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir.* » (Durkheim, 1963, p. 21) Considérer le travailleur social tel un expert, c'est donc en quelque sorte valider l'idée qu'il détient un savoir que l'autre n'a pas. C'est-à-dire qu'il saurait quelque chose que l'autre ne sait pas, au risque donc de lui confisquer la parole.

Par ailleurs, comme le souligne Vincent de Gaulejac, « *il faut comprendre qu'une des difficultés, c'est que le pouvoir n'est pas seulement en extériorité en s'imposant aux individus, il est aussi coproduit par les travailleurs sociaux eux-mêmes, par les employés eux-mêmes, qui y voient un certain intérêt.* » (Goudreau, 2014, p. 13). L'éthique nous invite à penser la relation avec autrui et la singularité du sujet. La pratique éducative ne suppose pas que « *l'éducateur ait un projet pour l'éduqué, qu'il sache où le conduire.* » (Malherbe, 2001, p. 17). Bien au contraire, elle vise l'émancipation et l'affranchissement à l'égard des autorités abusives au travers d'un positionnement éthique. Néanmoins, l'éthique, qui selon Paul Ricoeur (1991) est « *la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes* » (Ricoeur, 1991, p. 259), ne s'apprend pas uniquement au travers d'un manuel ou de transfert de connaissances. Il est difficile de répondre à ce qu'est une vie bonne.

En cela, il s'agit de soutenir une « autonomie du jugement » (Malherbe, 2001, p. 21), une pensée de l'action, celle de chacun d'entre nous (Cifali, 2020, p. 227), malgré ce qui semble être un « interdit de penser » (Malherbe, 2001). En effet, au sein de la formation professionnelle, les référentiels « *nous enjoignent ainsi de nous en tenir à la pensée d'un seul (que ce soit une théorie, une discipline, une technique) et de renoncer à la nôtre.* » (Cifali, 2020, p. 227). Rappelons cependant, à la suite de Heidegger, Nietzsche et de Freud, « *que la vérité est un cheminement vivant à la recherche de ce qui est voilé.* » (Malherbe, 2001, p. 25). Néanmoins, réussir à lever le voile de quelque chose qui a été enseveli par le moi et ses représentations n'est pas une mince affaire. Il s'agit en effet d'être autorisé à ressentir d'abord et ensuite à exprimer ses sentiments au sein d'un espace clinique et d'un cadre dans lequel l'expression est accueillie et travaillée : « *l'efficace d'une pensée passerait donc par une pensée incarnée qui ne tente ni de maitriser ni de taire les sentiments éprouvés.* » (Cifali, 2020, p. 230).

Comme l'explique Jean-François Malherbe, lors d'une entrevue avec Francis Moreault (Moreault, 2006, p. 105), le plus important, et nous soulignons au sein du travail social, ce n'est pas tant savoir quoi faire, mais davantage savoir questionner le monde et ses pensées pures afin d'éviter toute forme de violence symbolique. C'est le souci du bien commun, de la vie dans la cité, de l'« être-sujets-ensemble » (Malherbe, 2001, p. 21). Le positionnement éthique du travailleur social est aussi un engagement politique, « *puisqu'en politique il s'agit d'une pluralité de sujets qui, ensemble, tentent d'advenir précisément comme sujets.* » (Malherbe, 2001, p. 21).

Il nous semble en outre difficile pour l'étudiant de devenir sujet sans avoir lui-même préalablement accepté ses manques, ses incertitudes, bien entendu difficilement supportable et qui dès lors nécessite un accompagnement pour favoriser le processus de subjectivation. Dès lors, « *il devient nécessaire de repenser la question de la clinique en éducation et formation et de sa transmission à la lumière des caractéristiques du monde actuel.* » (Souto, 2012, p. 166).

> « *Voisine de la morale, mais aussi de la déontologie, nous dirons que l'éthique, contrairement à celles-ci, ne donne pas de réponse visant l'universalité, qu'elle ne forme pas des principes, mais plutôt met en question la façon dont ces derniers sont actualisés ou réactualisés dans les situations rencontrées. L'éthique est ouverture.* » (Bouquet, 2017, p. 18).

VII. 2.1.2. ***L'implication de l'étudiant au sein des espaces cliniques***

Le dispositif de formation devra alors se décaler d'un accompagnement dont la perspective serait exclusivement de faire développer des compétences, transformant l'étudiant en « maître à penser ». Dès lors, « *ne pas céder sur la clinique, et ne pas céder sur les savoirs dans les différents domaines de l'intervention sociale, relèvent à la fois d'une nécessité pratique, d'un levier théorique et d'un impératif éthique : celui que nous devons aux personnes que nous accompagnons et à leur famille.* » (Ponnou, 2022, p. 308). En effet, la relation d'aide est bien plus complexe que la simple mise en œuvre de tâches à faire, alors qu'il y a toujours une différence entre la demande exprimée et le réel besoin. L'étudiant pourra ainsi nuancer cette logique centrée sur les compétences en y associant une posture éthique susceptible de prendre sens par rapport aux réalités de terrain des familles à qui l'on demande de « prendre leurs responsabilités ». Pour le dire autrement, il devra pouvoir *« s'éduquer l'oreille à entendre la crise existentielle* [du bénéficiaire] *au travers des mots qui expriment sa demande.* » (Malherbe, 2001, p. 66). Pour le pouvoir, il devra lui-même accepter ses propres angoisses, par ailleurs inhérentes à la condition humaine. Afin de passer d'une « pédagogie du modèle » à une « pédagogie du retour sur soi » le formateur devra, quant à lui, pouvoir occuper une place de médiateur, d'accompagnateur pour encourager les étudiants « *dans ce processus de façon à ce qu'ils puissent, à leur tour, aider d'autres à s'engager dans le même chemin* » (Souto, 2012, p. 171), alors que la clinique dérange.

Comme précisé dans un article récent :

> « *La formation des futurs travailleurs sociaux ne peut être réduite à une transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors qu'il existe un lien étroit entre formation, apprentissage et biographie. Dans cette perspective, l'étudiant s'approprie, par la formation expérientielle, son pouvoir de formation, c'est-à-dire « sa capacité à « donner forme » à son projet de formation via le travail réflexif que le narrateur va opérer sur son récit socialisé » (Niewiadomski, 2013, p. 31) et ainsi développer son pouvoir d'entendre.* » (Michel, 2021, p. 10).

Au cœur d'une formation professionnelle, l'étudiant, en quête de repères, se retrouve, aujourd'hui, à devoir faire montre de ses compétences. Dans un souci de professionnalisation, le formateur adopte ainsi une posture, celle qui favorisera le développement de ces compétences. Il convoquera dès lors la réflexivité de l'étudiant pour l'aider à construire sa professionnalité, dans laquelle doit être prise en compte la dimension relationnelle du *pouvoir d'entendre*, qui reconnait « *l'importance d'une « rencontre » qui pousse hors de soi.* » (Cifali, 2020, p. 229). Mais nous l'avons vu précédemment, pour qu'il y ait détour réflexif, l'étudiant doit pouvoir se sentir concerné, impliqué, et plus que cela encore, engagé dans le processus de formation, accompagné par le formateur qui lui-même devra être un praticien réflexif, pour pouvoir se retirer ensuite en arrière-plan. En effet, ceci « *implique une certaine humilité, un travail sur soi pour ne pas occuper de manière hystérisée le devant de la scène en permanence, mais permettre à l'autre qu'il s'autorise, qu'il soit reconnu dans un statut explicite de partenaire » (Ardoino, 2000bis, p. 8).* » (Simondi, 2007, p. 77).

Ce travail nécessite de pouvoir faire place, au cœur du dispositif de formation, au psychisme de chaque sujet, afin de permettre aux étudiants de se décaler des emprises de l'imaginaire et du discours institutionnel, pour travailler sur le sens. Les amener à penser leur pratique par eux-mêmes nécessite d'accompagner leurs expériences afin qu'ils s'entendent dire ce qu'ils portent en eux de catégorisations, de normes, de représentations, de normalisation, et qui colore leur manière d'être et de faire (Giust-Desprairies, 2012) au cœur d'un espace intersubjectif et clinique. Certes « *il y a des normes, mais professionnaliser ce n'est pas simplement faire intégrer les normes, c'est d'abord permettre de les apprivoiser, de les évaluer, de faire le lien entre soi et les normes.* » (Vial, 1995, p. 22).

Parce qu'ils sont en effet engagés dans leur agir professionnel, l'exigence pour le formateur sera de prendre en compte les subjectivités de chacun, la sienne également, et de les mettre au travail pour mieux comprendre ce qu'il se passe dans l'accompagnement. Comme le rappelle Mireille Cifali, « *l'engagement dans l'action professionnelle a une exigence, celle de reconnaitre que notre subjectivité y est partie prenante et qu'elle exige d'être travaillée.* » (Cifali, 2020, p. 227).

Dès lors, il ne s'agit pas, pour essayer de tendre vers une quelconque objectivité, d'éviter les subjectivités, mais bien au contraire de les prendre en compte parce qu'elles sont marquées par des processus inconscients. Pour le dire autrement, afin de permettre aux étudiants de théoriser leur pratique, il s'agit de s'intéresser à la singularité des situations. Cela nécessite un espace clinique dans lequel l'élaboration sera protégée pour pouvoir prendre des risques en ce qui concerne les implications de chacun.

On s'éloignerait donc d'un schéma de maîtrise et de toute-puissance, dans lequel le formateur devra se questionner sur sa manière de transmettre. Si la clinique semble occuper une place dans la formation des travailleurs sociaux au travers de l'alternance et de son analyse à partir de l'analyse des pratiques, des techniques socio-éducatives, des méthodologies d'intervention et mises en situation professionnelles, nous interrogeons l'accompagnement proposé à l'étudiant, en attente de construction professionnelle.

VII. 2.2. Clinique de la formation

L'accompagnement en formation a pour intention la professionnalisation des étudiants en partant d'un « moi » pour tenter d'aboutir à un « nous », en passant par le « je ». En effet, comme nous le rappelle Anne Jorro (2003), « *la professionnalité prend appui sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose alors une prise de distance avec l'approche programmée et une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner de différents points de vue.* » (Jorro, 2003). Ce travail est, comme l'évoque Eugène Enriquez (2018), à la fois fascinant, inquiétant, mais aussi décevant. C'est un travail d'accompagnement exigeant, dans lequel le formateur devra naviguer subtilement pour éviter certains écueils, liés à sa volonté inconsciente, en se centrant davantage sur l'imprévisible et le non maîtrisable (Ferry, 2003). Il sera en effet un repère, pour l'étudiant, dans le développement de ses compétences, nécessaires à l'exercice du métier de travailleur social.

Pour être ce repère, le formateur, reconnu en tant qu'autrui significatif par l'institution, devra à son tour reconnaître l'étudiant pour ce qu'il était, ce qu'il est et ce qu'il deviendra. Néanmoins, l'auteur énonce en sept modèles et fantasmes qui structurent ce travail d'accompagnement, pris dans des références aux images du formateur, thérapeute, accoucheur, analyste, militant, réparateur, transgresseur et destructeur (Enriquez, 2018, p. 145), pouvant mettre à mal la reconnaissance mutuelle :

- Donner une « bonne » forme, une forme idéale pour le formateur, c'est-à-dire supposée normale, quand il s'agit de devenir travailleur social ;
- Guérir et restaurer en étant surprotecteur et en cherchant à apporter des réponses sur tout pour amener l'autre à s'adapter ;
- Faire accoucher l'autre d'un projet réaliste ;
- Faire prendre conscience, bousculer l'autre ;
- Transmettre un certain militantisme ;
- Prendre en charge les problèmes de l'autre ;
- Libérer certains tabous, interdits malgré leurs effets structurants ;
- Déstabiliser au point de rendre l'autre fou.

Selon Eugène Enriquez (2018), « *tout formateur est habité par un ou plusieurs de ces projets, sans lesquels il ne pourrait d'ailleurs pas envisager une action ni la conduire.* » (Enriquez, 2018, p. 159). Il s'agit là, pour le formateur, d'interroger son statut, sa position, sa pratique d'accompagnement, pour mieux comprendre les enjeux de pouvoir et les effets sur les étudiants, en quête de reconnaissance. Comme pour les étudiants, il doit également pouvoir transiter vers sa nouvelle identité professionnelle, parce que lui aussi, dans l'accompagnement qu'il propose, va se mettre en danger, être bousculé, être déstabilisé par l'autre. En ce sens, le formateur doit lui-même découvrir « *ce mouvement de formation que vivent les étudiants qu'il est amené à accompagner.* » (Niewiadomski, 2002ter). Au sein de la formation, la construction d'une identité professionnelle doit en outre s'affronter à l'écueil d'un discours normatif qui définirait les bonnes pratiques à adopter pour les professionnels. En effet, résister au discours ambiant de responsabilisation individuelle pour tendre vers le souci de l'autre, de reconnaissance, et constituer ainsi un espace clinique dans lequel on peut engager une relation d'aide est une condition de la clinique.

Pour que chacun puisse participer à la vie de la cité, il ne s'agit pas seulement d'entraîner l'étudiant en formation à une activité professionnelle (Honoré, 1992, p. 169), « *au travers de l'univers sémantique de la responsabilité, un univers où se côtoient des termes comme « intention », « volonté », « autonomie »… et bien sûr, « responsabilité »* » (Genard, 2009, p. 28) dans lequel le symptôme, qu'il s'agit de dire, de raconter, de mettre en mots, au travers de l'injonction biographique, est envisagé comme une réponse active (Genard, 2009, p. 35). Au contraire, « agir en formation » (Honoré, 1992, p. 169) c'est permettre à ce symptôme d'être entendu comme l'expression d'un subi (Vrancken, 2011, p. 23), d'un empêchement : « *agir sur les conditions de tout agir pour qu'il dévoile ses possibilités formatives. C'est donc toujours mettre en question des pratiques dans leurs individuels et sociaux.* » (Honoré, 1992, p. 169-170). Le « pouvoir d'entendre » signifie en outre pouvoir s'intéresser à l'accompagnement et à ses enjeux, à la faveur de la mise en œuvre d'« *une démarche qui explore les liens entre système émotionnel, les conflits psychiques inconscients, et l'histoire sociale de l'individu* » (Pagès, 1993, p. 11) afin de pouvoir accueillir la vulnérabilité de la personne accompagnée. Cela implique, comme le suggère Max Pagès, le recours à une analyse dialectique des phénomènes impliqués dans l'accompagnement proposé (Pagès, 1993).

Si nous considérons qu'un retour sur soi peut s'avérer être un puissant levier d'émancipation, nous avons également pu rendre compte de la difficulté à définir, à l'instar du travail social, ce qu'est être travailleur social, tant sa construction apparaît délicate, son existence complexe, et son identité paradoxale. Pourtant, accueillir la parole de l'autre nécessite qu'il puisse développer une posture clinique, une pratique du *pouvoir d'entendre*, un engagement politique, souvent en appui des notions telles que l'écoute, l'empathie, ou bien encore l'éthique. Par ailleurs, est apparue, et particulièrement avec la dernière réforme de 2018, la nécessité de former des praticiens réflexifs. Qu'en est-il de ce détour réflexif attendu ?

En effet, que peut vouloir signifier être un « praticien réflexif » et comment le devenir au sein des espaces proposés en formation qui « *repose essentiellement sur quatre dispositifs principaux : l'alternance, l'analyse des pratiques, les pédagogies de la relation et les objets de formation* » (Ponnou, 2022, p. 297) ?

Comme nous avons déjà pu le souligner, être praticien réflexif nous semble essentiel quand il s'agit des métiers de l'humain : un « *clinicien à l'épreuve du social nécessite le développement d'une capacité à dégager une compréhension des significations sociales* » (Giust-Desprairies, 2009, p. 45).

En ce sens, pour entendre l'individu contemporain, l'*outil* principal du praticien est sa réflexivité, celle qui lui permet de construire sa posture clinique. Dès lors, la réflexivité représente les poumons de la formation. Alors que ce processus permettrait au travailleur social d'« *engager un travail avec et pour l'humain* » (Cifali ; Périlleux, 2012, p. 182) et de faire face aux paradoxes auxquels il est confronté pour poursuivre sa mission, celle d'accueillir la personne et sa plainte, sa souffrance, sa demande, en rendant visibles les mécanismes de la reproduction des inégalités sociales et culturelles pour soutenir l'émergence du sujet, la réflexivité qui prend place au sein du dispositif de formation tend davantage à fragiliser l'étudiant face à sa construction professionnelle et identitaire. Quelle place la clinique occupe-t-elle au sein des dispositifs de formation, qui, comme nous le rappellent Mireille Cifali et Thomas Périlleux (2012), se trouvent être confrontés à des tentatives de redéfinitions au travers des référentiels de compétences, où l'enjeu semble aujourd'hui se concentrer sur la mobilisation de nos capacités d'action ?

> « *À mesure que l'on s'intéresserait à l'expérience subjective des* [personnes accompagnées] *s'observerait une propension à reléguer la question des inégalités sociales au second plan* [les personnes accompagnées] *devenant le principal ressort d'une transformation de politiques se voulant davantage actives, participatives, sollicitant les personnes et en appelant à leur subjectivité.* » (Vrancken, 2011, p. 24).

VII. 2.2.1. ***Question de recherche***

A ce point de notre propos, rappelons ici notre question de recherche et nos hypothèses : En quoi la réflexivité est-elle un impensé dans la formation des travailleurs sociaux, malgré son importance affichée dans les curriculums de formation ?

VII. 2.2.2. ***Hypothèses***

- L'appareil de formation en travail social prescrit l'usage d'une posture réflexive pour les étudiants. Néanmoins, cette notion de réflexivité reste polysémique et principalement centrée sur l'action.
- Dans ce contexte, les formateurs deviennent les porte-parole de l'individualisation d'une formation professionnelle réduite à la fabrication de « techniciens du social », rendant difficile la construction de l'identité professionnelle.

- L’apport des approches biographiques en formation permet de favoriser le travail de réflexivité attendu, c’est-à-dire celui de l’*être* du professionnel, à partir d’un accompagnement et d’une posture clinique laissant place au sujet et à la construction son identité professionnelle.

Chapitre VIII.

La clinique comme méthode d'investigation et de transmission

La construction identitaire du chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation

À la fois très attendue, mais aussi redoutée, cette phase, indispensable à la recherche, n'est pas une simple affaire d'enquête. Les différents enjeux auxquels doit faire face le chercheur, qu'ils soient conscients et/ou inconscients, peuvent le déstabiliser et l'induire en erreur. En effet, l'enquête de terrain semble être le moment et l'espace où la subjectivité de ce dernier, souvent à son insu, peut se loger et s'exprimer. En d'autres termes, l'enquête semble être une véritable épreuve réflexive qui, néanmoins, permettra au chercheur de s'engager face à son terrain et ses sujets. Comme l'évoque Rose-Myrlie Joseph (2013), « *poser la question de l'implication dans la recherche, c'est penser au « je » qui effectue la recherche et à sa relation avec ses informateurs considérés ici comme objet/sujet de recherche.* » (Joseph, 2013, p. 137).

Il s'agit donc, dans ce travail dialectique de l'articulation du « nous » et du « je », d'opérer une transition entre le processus de problématisation et l'enquête de terrain, dans un mouvement réflexif, pour « *proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie.* » (Kaufmann, 2011, 2016, p.25).

Tout en interrogeant les conditions de la réalisation de l'enquête, nous accorderons donc une attention toute particulière au processus de production des connaissances, c'est-à-dire à la méthode privilégiée, à la posture, mais également au rapport entretenu à l'objet. En effet, les sciences sociales « *travaillent non sur des données brutes, mais sur des données produites* » (Trognon, 1987, 2022, p.1) qui dépendent en partie du travail du chercheur, celui de favoriser les conditions de l'élaboration d'une vérité (Bourdieu ; Chartier, 2010, p. 46) : « *l'implication se pose, et s'insinue de manière complexe dans nos réflexions et nos choix.* » (Hamisultane, 2013, p. 183). En outre, la présentation de la méthodologie d'enquête devient un élément indispensable de la recherche, provisoirement suspendue, qui permet au chercheur de donner un sens à sa démarche et à ses mouvements intérieurs, au travers d'un « décentrement » (Giust-Desprairies, 2004, p. 133) du sens commun favorisant la construction de son identité professionnelle : « *le chercheur ne rentre pas sur le terrain d'abord par la théorie, mais par le trouble qui se creuse en lui du fait de l'immersion sur le terrain.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 24).

Ceci nécessite dès lors un « lâcher-prise » pour d'une part renoncer à une certaine méprise et d'autre part pouvoir s'engager sur le terrain, dans lequel on retrouvera par ailleurs des relations sociales et ses effets (Bourdieu, 1993, p. 904). Au risque de provoquer un brouillage dans l'enquête.

La méthodologie permet donc de rendre visibles les choix opérés par le chercheur pour comprendre sa démarche. Dans le même temps, elle permet d'accéder à une certaine rigueur, celle du recueil des données et de son analyse, au cœur des « affects » subits et produits qui, par ailleurs, disent quelque chose de notre sentiment d'*être*. En effet, comme l'a rappelé Pierre Bourdieu, le chercheur en sciences sociales « *ne peut ignorer que le propre de son point de vue est d'être un point de vue sur un point de vue.* » (Bourdieu, 1993, p. 925). Ainsi, avant de pouvoir se décentrer et faire place aux sujets, il s'agit d'abord qu'il puisse devenir « *le centre et la source la plus importante de la production de la connaissance, et non plus l'observé, les manipulations qu'on lui fait subir.* » (Ben Slama, 1989, 1999, p. 148, 149).

À partir de notre engagement, en tant que sujet-chercheuse, nous tenterons, au cours de ce chapitre, de mettre en lumière la manière dont ont été prises en compte les paroles des personnes interviewées, au travers de nos « règles du jeu », construites en lien avec une approche compréhensive dans laquelle nous avons fait le choix de la clinique pour faire face à nos intuitions, mises par ailleurs au travail à partir de références théoriques, celles de la sociologie clinique.

> *« L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), partie prenante d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine).* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 40).

VIII. 1. D'une démarche compréhensive à l'approche clinique

Mise en œuvre pour produire des connaissances sur le monde, la recherche a pour spécificité la nécessité d'une valeur scientifique et sociale alors que la science est reconnue comme pouvant se saisir, si ce n'est de toute la vérité, au moins d'une partie de la réalité du monde. Elle renvoie dès lors une démarche rigoureuse qui permettra aux sciences humaines et sociales d'appréhender la signification des conduites humaines. Même s'il est largement admis que la science domine le champ du « savoir se saisir de la vérité », l'épistémologie, devenue consubstantielle au travail scientifique, permet d'étudier, selon Jean Piaget, la constitution des connaissances pour rejoindre ainsi la déontologie du chercheur et son éthique. Mettre en lumière la manière dont il mène sa recherche et son enquête permet ainsi d'éviter toute forme de tautologie. Michel Foucault nous a en effet mis en garde sur le rôle excluant de la volonté de savoir. Il s'est en outre intéressé aux luttes et rapports de domination engagés dans la question de la vérité (Foucault, 2011, 2021). Il s'agira alors pour le chercheur d'être vigilant face aux formes d'exclusion qu'il pourrait susciter. On attend donc de l'épistémologie qu'elle puisse éclairer sa volonté de savoir, d'autant plus importante qu'elle permet aux sciences humaines et sociales de contribuer à la production de connaissances comme tout autre champ scientifique.
La difficulté pour les SHS est d'avoir en effet, pour objet de vérité, un objet qui parle. Au cours de notre démarche scientifique, nous avons dès lors privilégié la vérité des sujets alors que notre travail de recherche s'intéresse à l'individu contemporain et à ce qui lui échappe. Par ailleurs, « *le propre de la démarche est bien de s'intéresser aux sujets non pas pour et par eux-mêmes, comme le fait la psychanalyse, mais pour comprendre comment leur structuration inconsciente leur permet de vivre une situation réelle donnée.* » (Hatchuel, 2007, p. 13).

En outre, nous avons pu assumer le fait de ne pas considérer les faits sociaux comme des choses, contrairement à l'affirmation d'Emile Durkheim, nous inscrivant dès lors dans une posture d'abord compréhensive, plutôt qu'explicative, qui aura nécessité, sans cesse, de penser les conditions de production des connaissances : « *l'étude des phénomènes psychiques-sociologiques n'est pas une simple annexe de la sociologie : elle en est la substance même.* » (Durkheim, 1895). D'une certaine manière, cette posture nous aura certes permis de nous soucier de la méthode et de la dimension socio-psychique dans l'enquête, mais surtout de faire place aux doutes et aux inquiétudes, favorisant dès lors l'ouverture à une démarche clinique, « *toujours prise entre rigueur et bricolages, propositions et attente patiente, élucidation et réflexivité.* » (Cultiaux ; Fugier ; Léon, 2021, p. 18).

La démarche compréhensive, qui doit être conforme à la réalité et à l'exactitude des faits, s'intéresse, tout en étant authentique, à la part irrationnelle de l'individu : « *Mais comment l'esprit humain procède-t-il pour faire ses « analyses qualitatives* ? » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 44).

En effet, *« restituer le sens d'une action n'est pas suffisant, il importe de mettre au jour les enchaînements entre les phénomènes et leurs liens.* » (Dubéchot, 2005, p. 104). C'est donc le choix de la démarche clinique que nous avons favorisé pour mieux comprendre les liens entre l'*être* de l'homme et l'*être* de la société en développant « *des méthodes pour analyser les phénomènes sociaux au plus près du vécu des acteurs. L'objet de la méthode clinique peut se définir succinctement comme l'étude de l'homme en situation et en interaction.* » (Gaulejac (de), 2019, p. 256).

Si dans un premier temps nous avons remis en question la scientificité de notre recherche alors qu'elle nous a semblé ne pas être assez rigoureuse dans la production des données, nous avons ensuite éprouvé la rigueur que demande l'écoute de l'autre dans une démarche d'enquête qualitative, compréhensive et clinique. Nous avons en effet privilégié « *un travail de recherche inductif et exploratoire.* » (Niewiadomski, Villers (de), 2002, p. 15).

Par ailleurs, comme le confirme Florence Giust-Desprairies (2013) « *la théorisation n'est pas nécessairement liée à la quantité du matériel recueilli.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 23). En effet, la perspective compréhensive et clinique, dans laquelle nous nous inscrivons, fonde sa légitimité au travers d'un dévoilement, à partir de la question du sens. Prendre en compte « *la délicate question de la subjectivité (celle de l'acteur comme celle du chercheur)* » (Hanique, 2007, p. 91) nous aura ainsi autorisée à renoncer « *à la production d'une connaissance définitive et statique au bénéfice d'un « questionnement continu » de la chose sociale* » (Cultiaux ; Fugier ; Léon, 2021, p. 19) en interrogeant les conditions de production des connaissances et donc la position du chercheur en sciences sociales.

Jean-Louis Le Moigne rappelle dans *Les épistémologies constructivistes* (2021), que l'épistémologie permet en effet d'interroger la légitimité des connaissances produites par le chercheur, en s'intéressant d'abord à la « *connaissance de la connaissance* » (Le Moigne, 2021, p. 10), puis à la méthodologie et enfin à la validité des données développées.

Il s'agit donc de répondre au « *quoi, comment, pourquoi ?* » d'une recherche pour se décaler des simples réflexes prenant forme autour d'un contrat social qui protègerait la légitimité de la science.

Bachelard souligne, lorsqu'il évoque l'esprit scientifique (1938, 2011, p. 19), combien le chercheur cherche sans cesse à savoir, pour, dans le même mouvement, mieux interroger et décrire sa démarche, mais aussi ce qui l'entoure, afin de mieux situer la question du sens.

Il semble dès lors important de mener un travail d'objectivation pour interroger son rapport à l'objet, puisque, et la célèbre formule de Henri Poincaré nous incite à le dire, « *une réalité totalement indépendante de l'esprit qui la conçoit, la voit ou la ressent, est une impossibilité* ». Il s'agit ensuite de pouvoir s'engager pleinement dans sa recherche et faire place au sujet. Véritable entreprise éthique et épistémologique de vouloir savoir, mais surtout de pouvoir entendre une vérité pour mieux comprendre le monde dans lequel nous occupons une place, dans le champ des sciences humaines et sociales. Comme le précise par ailleurs Christophe Niewiadomski (2012), *« le travail d'objectivation de la subjectivité du chercheur est une voie possible pour contourner l'écueil d'une recherche en sciences humaines et sociales supposée « neutre » et qui ferait l'économie de penser les effets de l'intégration de l'observateur dans l'observation.* » (Niewiadomski, 2012, p. 42).

VIII. 1.1. L'implication du chercheur dans la production de connaissances : le chercheur et son objet

Dans la perspective de nous rapprocher d'une production de connaissances, la plus objective possible, nous avons souhaité questionner le rapport entretenu avec notre terrain d'enquête. Le choix de la clinique nous oblige en effet à nous interroger, tout au long de notre recherche, sur les choix opérés à partir du registre personnel de notre posture, de nos implications, de notre cadre théorique et de notre terrain. Nous ne cherchons pas en effet à neutraliser notre subjectivité, nous la considérons au contraire « *comme élément moteur de la production de connaissance.* » (Gaulejac, Giust-Desprairies ; Massa, 2013, p. 9).
Impliquée dans notre objet de recherche en tant qu'assistante de service social de formation au moment d'entrer en thèse, mais aussi parce que nous étions formatrice au sein d'un IRTS au moment de mener l'enquête de terrain, et enfin attachée temporaire d'enseignement et de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation au moment de l'interprétation des données, nous avons dû mesurer l'étendue de nos préjugés.

Néanmoins, notre désir a été celui de chercher à produire du sens et des connaissances concernant l'*être* du travailleur social et ses représentations, nous décalant d'un intérêt porté exclusivement à l'action.

En effet, ce n'est pas tant le « *comment faire* » qui nous intéresse, mais bien *« ce réel qui met « l'excellence humaine » en défaut* […] *ignoré, voire dénié par les méthodes managériales d'organisation et d'évaluation de la production.* » (Périlleux, 2012, p. 67). Dès lors, nous avons voulu, en prenant place dans la recherche, comprendre, au travers du processus de professionnalisation, un contexte contemporain à partir d'une réalité, celle des étudiants et des formateurs de la formation professionnelle en travail social, en écoutant leurs représentations du monde social et ses pratiques. Pour nous rapprocher le plus possible des personnes interviewées – le discours peut avoir en effet plusieurs significations – nous avons cherché à nous inscrire dans une perspective clinique pour entendre le sujet et ses acquis expérientiels et existentiels donnant formes à ses connaissances.

« *La démarche clinique a pour projet d'étudier les modes par lesquels des sujets subissent, construisent ou pérennisent les structures et les dynamiques sociales dans lesquelles ils s'engagent ou sont engagés.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 16). Par ailleurs, produire des connaissances sur l'être humain implique pour le chercheur d'adopter une posture éthique et *objective* nécessitant alors de pouvoir se décaler de ses opinions, c'est-à-dire de la *doxa*. En effet, il s'agit, si l'on s'appuie sur l'épistémologie wébérienne, de différencier ce qui est du « jugement de fait » de celui « de valeur » pour se dégager d'un jugement moral. Délicate entreprise de vouloir rendre réels et accessibles des éléments invisibles, construits, inconscients d'une pratique et de ses représentations.

Ce sont néanmoins ces connaissances que nous souhaitons produire : montrer que rien ne va de soi, à partir du visible et du dicible. L'enjeu est donc fort. Le chercheur devra penser son enquête, expliquer la manière dont elle va lui permettre de produire des connaissances, se mettre en recherche en avançant des hypothèses, en formulant des intuitions, qu'il critiquera ensuite. Il lui faudra alors prendre de la distance vis-à-vis de son objet de recherche pour se rapprocher le plus possible d'une forme de neutralité, telle une fonction de garant scientifique, pour lui permettre de faire face à ses mécanismes de défense (Devereux, 1967, 1980). Dès lors, quel rapport entretient-il avec la volonté de connaître son objet ?

Tenter d'y répondre nécessite un travail épistémologique certes rigoureux, mais laissant place à une certaine souplesse et aux doutes.

Dans cette quête de neutralité, même si nous la savons impossible, nous avons voulu accorder un espace de parole aux personnes concernées par notre recherche, mais aussi chercher à entrer en scène.

Soutenue par notre désir de savoir, non pas au sens de la domination que l'on retrouve quand il s'agit d'acquérir du pouvoir grâce aux savoirs, mais au sens d'une sublimation lorsque l'on se rapproche de cet impossible qu'est le réel, nous avons tenté, même maladroitement parfois, de cheminer avec les personnes interviewées. Accepter de lâcher prise pour se rendre disponible n'est pas chose aisée, même lorsque l'on s'intéresse à la clinique. « *Ces rencontres, à l'occasion de ce qu'il est convenu d'appeler la phase du recueil de données, exigent avec acuité de répondre à des questions récurrentes pour toute recherche clinique.* » (Lhuilier, 2009, p.161).

VIII.1.1.1. ***La démarche compréhensive***

Comme nous avons pu le développer tout au long de notre première partie, nous avons une intention particulière, celle de mieux comprendre le processus de professionnalisation des futurs travailleurs sociaux pour recomposer le sens de leur pratique. (Gonthier, 2004). Dès lors, nous nous plaçons du côté du sens des conduites humaines ou, comme l'a formulé Max Weber, d'une « science compréhensive de l'activité sociale » (Aron, 1967). En effet, « *les faits humains sont donc très différents des faits physiques et naturels. Ils peuvent être appréhendés par une approche spécifique : la compréhension.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 43).

Pour rappel, notre démarche, à la suite de nos recherches en master 2, a d'abord été celle de vouloir comprendre ce qui permet, ou non, de prendre en compte les dimensions sociales dans l'accompagnement proposé aux bénéficiaires du travail social. Les deux travaux de recherche avaient en effet entraîné chez nous une prise de conscience majeure, que nous avions tout de même déjà repérée, mais qui, par la démarche scientifique, a été rendue beaucoup plus visible : s'intéresser au domaine du social ne va pas de soi. Notre démarche de recherche s'est ensuite affinée, au point de nous intéresser à présent à la manière dont les professionnels de la relation d'aide pourraient intégrer la nécessité de prendre en compte l'impact des réalités sociales sur le psychisme des individus et sur leurs souffrances. En effet, rendre visibles ces mécanismes permettrait, nous semble-t-il, d'éviter l'écueil d'une forme de reproduction des inégalités sociales et culturelles, mais aussi une forme de psychologisation des rapports sociaux, dans le travail social. Nous nous sommes dès lors interrogée sur les représentations contemporaines de la réflexivité et sur la place occupée aujourd'hui par ces dernières dans la formation des futurs travailleurs sociaux et pour les formateurs. Nous avons en effet souhaité « *identifier ce qui est commun dans les structures fondamentales du monde de la vie* » (Hanique, 2004, p. 20). L'enjeu est de permettre aux plus démunis d'être entendus et considérés dans une société qui se détourne du souci (collectif) de l'autre concernant les conditions de vie de la cité.

C’est ainsi que notre intérêt s’est porté sur le processus de professionnalisation et ses enjeux, mais également sur la manière dont les acteurs s’en saisissent, en les considérants ainsi comme producteurs de connaissances, tout en revendiquant l’implication du chercheur pris dans la relation avec son objet. Pour « *restituer le « sens visé » par les acteurs* » (Dubéchot, 2005, p. 102), il s’agit, pour le chercheur, d’être à l’écoute de ce qui échappe à l’emprise du langage et à la symbolisation (Dejours, 1993).

Pour explorer cette question, « *il semblerait que la sociologie wébérienne « compréhensive », centrée sur l’expérience vécue, les actes du sujet, son histoire, s’accorde mieux à l’idéologie du travail social, dans la mesure où elle s’interroge sur les actions de l’individu et ses significations subjectives.* » (Dubéchot, 2005, p. 104). Nous avons dès lors sollicité une école de formation en travail social afin qu'elle devienne notre terrain d'enquête. En effet, notre méthodologie de recueil de données s'est articulée en appui d’entretiens individuels et d’un dispositif d’accompagnement collectif. Nous avons interrogé individuellement un groupe d'étudiants et un groupe de formateurs sur leurs représentations du métier, de la formation et de la réflexivité, et mis en place un dispositif d’accompagnement centré sur les approches biographiques afin de répondre à nos hypothèses de travail.

Néanmoins, notre attention est elle-même fixée, selon Max Weber, « *par un jugement de valeur, c’est-à-dire par un jugement sur la valeur de la vérité démontrée par des faits ou des arguments universellement valables.* » (Aron, 1967, p. 502). Il ne s’agit donc pas seulement de « laisser parler les faits » comme s’ils étaient complètement protégés de la subjectivité du chercheur. Au contraire, « *l’attention ne se porte donc pas tant sur ce qui se donne à voir que sur ce qui, des discours adressés, se donne à entendre comme discours habité, « psychisé » pourrait-on dire.* » (Giust-Desprairies, 2006, p. 172).

Dès lors, afin d’éviter toute forme d’abus de pouvoir et pour davantage proposer une écoute particulière concernant la parole des acteurs sociaux, l’intérêt que nous portons à la démarche compréhensive est celui d’un trajet qui permet de construire « une rigueur du qualitatif » (Sardan (de), 2008), dans lequel on retrouvera une production de connaissances à partir du discours des personnes interviewées : « *On peut sans doute parler alors d’auto-analyse provoquée et accompagnée.* » (Bourdieu, 1993, p. 915). En effet, on s’intéressera moins aux signes qu’à saisir ce qui cherche à s’exprimer derrière.

À ce propos, nous voulons *« contribuer à la fabrication d’une recherche qui se veut au plus près de l’expérience vécue pour saisir la dimension existentielle des phénomènes sociaux.* » (Gaulejac (de) ; Giust-Desprairies ; Massa, 2013, p. 9).

Nous avons fait de « *l'explicitation des conditions singulières de l'enquête une exigence systématique* » (Beaud ; Weber, 2003, p. 12) en plaçant la question du sens au cœur de la démarche compréhensive, en considérant que « *les acteurs sont au centre des processus sociaux* » (Vandevelde-Rougale, 2021, p. 27) et « *dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur* » (Kaufman, 2011, 2016, p. 24).

VIII.1.1.2. ***La rencontre intersubjective dans la relation de recherche : une mise en disposition clinique***

Dans cette démarche compréhensive, il s'agit de faire face à l'objet qui parle pour se rapprocher le plus possible de sa réalité. En effet, comme l'évoque Florence Giust-Desprairies « *le dispositif de recherche « parle » et produit par lui-même des significations qui sont à comprendre et orientent l'intelligibilité des contenus.* » (2013, p. 18).

En outre, le chercheur et la personne interviewée sont tous les deux mis à contribution dans une co-constuction de sens, dans laquelle l'analyse du transfert et du contre-tranfert devient un élément clé du processus de recherche. Ainsi, ils sont tous les deux sujets de connaissance. En effet, « *demandeur et demandé s'y retrouvent finalement tous deux en position de demandeurs.*» (Revault d'Allonnes, 1989, 1999, p. 22). Chacun est donc mis au travail, d'abord par la personne pour elle-même dans l'interaction, et ensuite par le chercheur au cours de son analyse. Comme le disait en effet Jacqueline Barus-Michel (2004) :

> « *Ce n'est pas l'objectivité des faits qui est l'essentiel dans les sciences humaines cliniques, mais les processus par lesquels les sujets donnent signification (ou y achoppent), à ce qu'ils tiennent pour des faits, que ceux-ci soient effectivement observables ou vérifiables ou qu'ils relèvent de représentations.* » (Barus-Michel, 2004, p. 8).

Nous avons donc été soucieuse de réduire, et non pas d'annuler, l'asymétrie qui existe entre l'enquêteur et l'enquêté en cherchant à favoriser l'engagement des personnes concernées d'une part pour faciliter leur prise parole et d'autre part, pour éviter les questions-réponses. Au contraire, nous avons voulu laisser place aux questions-discours, dans un partage des places. Cela même si le travail d'explicitation, certes gratifiant, peut être aussi douloureux (Bourdieu, 1993, p. 915).

À ce propos, et selon Françoise Hatchuel (2004), le discours va pouvoir s'élaborer « *dans cet « entre-deux » que l'interviewer ou l'intervieweuse met en place et qui permet à la personne interviewée de se dégager au moins partiellement des déterminismes conscients et inconscients qui la structurent.* » (Hatchuel, 2004, p. 103). Il est question en effet de pouvoir écouter le « sens vécu » de la personne interviewée, ou du groupe impliqué, en rapprochant son regard (Hanique, 2004), pour ne pas la laisser seule face à son expérience alors qu'elle est considérée « *comme un sujet producteur de connaissances sur sa propre situation.* » (Enriquez, 1993).

Il revient en effet au chercheur, au cœur d'un contexte non thérapeutique, de tendre vers un effet « *d'allègement du symptôme lié à la possibilité de mettre en mots.* » (Niewiadomski, 2017, p. 75) pour que s'en dégage le pouvoir de dire « *avec une extraordinaire intensité expressive, des expériences et des réflexions longtemps réservées ou réprimées.* » (Bourdieu, 1993, p. 915). Pour délier la parole, le discours doit être libéré alors que le chercheur doit par ailleurs entendre ce qu'il se passe à l'intérieur de lui pour éviter d'être simple observateur dans l'écoute qu'il propose. En effet, écoute et implication sont une même chose nous rappelle Fabienne Hanique (2007). Ceci lui permet de créer un espace intersubjectif, entre lui et son terrain, pour à la fois faire place au sujet tout en faisant émerger « *les liens qu'entretiennent les acteurs sociaux à leurs implications dans les relations et les pratiques instituées.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 17).

La participation des personnes interviewées dépendra donc en partie de l'implication du chercheur considérée, par la sociologie clinique, non pas comme un obstacle épistémologique, mais au contraire comme un élément à analyser, parce qu'en effet, « *la connaissance est le produit d'un travail individuel et collectif.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 11).

Dans cet espace, il s'agira dès lors de prendre en compte la subjectivité du chercheur et celle de la personne interviewée. Ceci « *laisse la place aux reconstructions mentales de la personne et aux biais produits par la relation interpersonnelle qui se noue avec l'enquêteur.* » (Bresson, 2015, p. 28). Comme le souligne par ailleurs Claude Revault d'Allonnes, « *la démarche clinique est toujours relationnelle* ». L'auteur rajoute que, par ailleurs, elle « *travaille dans la relation et sur la relation.* » (Revault d'Allonnes, 1989, 1999, p. 23). Dès lors, et comme le suppose George Devereux, il faut à la fois tenir compte du transfert, mais aussi du contre-transfert dans la relation de recherche.

La prise en compte du contre-transfert permettra au chercheur de passer d'une pensée empirique à une pensée scientifique, en disciplinant sa science : « *C'est la conscience du contre-transfert qui permet au chercheur de discipliner sa science, dit Devereux.* » (Joseph, 2013, p. 137).

En s'intéressant à son implication, à sa théorisation et à son maniement face à l'objet (Revault d'Allonnes, 1989, 1999) le chercheur fera place à son engagement et à la part implicite de la relation, au prix d'une mise en péril, qui nécessite dès lors de « *renoncer à une position surplombante* » (Hanique, 2007, p. 100) pour permettre les prises de risque qui qualifie l'écoute clinique, au travers d'une « reconnaissance existentielle de l'autre ».

« *La reconnaissance est un processus psychologique et social qui est central pour la construction de l'identité et d'une image de soi-même.* » (Guerrero Morales, 2019, p. 537). La valorisation narcissique des personnes interviewées occasionnée par la considération du chercheur en tant que coproductrices de savoir peut ainsi modifier leur positionnement subjectif (Vandevelde-Rougale, 2021, p. 37). Encore faut-il pouvoir accueillir la parole de l'autre : « *l'entretien clinique de recherche s'intègre dans une approche épistémologique de la recherche qualitative dont les enjeux nécessitent d'être clarifiés afin de développer une cohérence entre les choix méthodologiques, théoriques et cliniques.* » (Chahraoui, 2021, p. 196).

VIII.1.2. La méthode clinique pour produire des connaissances

La perspective de devoir construire une forme de rigueur méthodologique permettant ainsi de consolider une validité des données produites a pu néanmoins nous déstabiliser. Comme le souligne en effet Stéphanie Rizet, « *c'est sans doute au moment du recueil de données, parce que celui-ci suppose la rencontre, l'échange verbal et la proximité corporelle, que cette question de l'implication se pose de la façon la plus évidente et la plus cruciale.* » (Rizet, 2007, p. 288). À ce propos, la diversité des approches épistémologiques, que l'on retrouve au cœur des Sciences de l'éducation et de la formation, nous aura en quelque sorte obligée à nous positionner en faisant des choix, que nous avons ensuite cherché à conscientiser pour tenter de les argumenter de façon la plus rationnelle possible. Comme le souligne Fabienne Hanique, « *l'objet étudié est découpé par le regard qui le saisit.* » (Hanique, 2004, p. 18). Cette démarche a cependant permis d'affiner les contours de notre posture de chercheuse, pour la rendre davantage scientifique que simplement empirique, donnant lieu, nous semble-t-il, à une pensée plus complexe, nécessaire par ailleurs quand il s'agit de se poser la question du sujet.

« *Ainsi contre l'illusion consistant à chercher la neutralité dans l'annulation de l'observateur, il faut admettre que, paradoxalement, il n'est de « spontané » que construit, mais par une construction réaliste.* » (Bourdieu, 1993, p. 916).

Nous avons certes réussi à objectiver notre intérêt pour le travail social et son « pouvoir d'entendre », il n'en demeure pas moins que nous avons fait face à des difficultés au cours de notre enquête de terrain avec la sensation de ne pas assez *entendre*. Pourtant, notre manière de la mener est apparue fidèle à notre volonté de défendre le cœur de métier des travailleurs sociaux et de leur reconnaitre leur « pouvoir entendre ». L'idée même de produire des connaissances nous a, principalement au moment de la transcription des données recueillies d'abord et de leur analyse ensuite, effrayée. Si « *la société moderne techniciste fait le choix du savoir rationnel, évacuant non seulement le sujet et la subjectivité, mais aussi le réel et sa résistance, qui somme comme niés par le passage à l'abstraction* » (Hatchuel, 2016), notre désir d'*entendre* nous aura, fort heureusement, permis, d'accepter d'être déstabilisée par la recherche pour mieux avancer dans notre quête de savoir, celle de mieux comprendre le réel, c'est-à-dire ce qui résiste à la maîtrise, en cherchant à atténuer les tensions entre sujet et objet.

En effet, il s'agissait d'accepter une position méthodologique dans laquelle l'incertitude, même si parfois malaisante, doit être prise en compte et reconnue afin qu'elle devienne une position épistémologique. « *Une recherche en sciences de l'éducation est une recherche pour l'éducation pas sur l'éducation* » (Marcel ; Broussal, 2020) qui oblige à prendre certains risques.

Si, comme nous le rappelle Claude Revault d'Allonnes, la démarche clinique est réponse à la demande, la recherche clinique s'opère sous l'impulsion du chercheur, celle de sa demande, participant dès lors à la construction de la rencontre et à son analyse. Une demande qui elle-même doit pouvoir créer celle des sujets (Michelot, 2002, 2013, p. 341).
Il y a donc une sensibilité particulière accordée à l'autre, ce qui nécessite une attention méthodologique et rigoureuse : il y a donc du contre transfert. George Devereux (1967, 1980) nous dit d'ailleurs que « *c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement.* » (Devereux, 1967, 1980, p. 15). Pour Françoise Hatchuel (2007), « *nous sommes tous et toutes, un jour ou l'autre, confrontés à la question de l'apprendre et du savoir* » (Hatchuel, 2007, p. 9) impliquant des mouvements psychiques qui peuvent interférer « *dans notre relation à l'autre lorsque celui-ci s'avère – au moins dans notre croyance – être sujet porteur d'un savoir que nous désirons ou susceptible d'acquérir un savoir que nous souhaitons transmettre.* » (Hatchuel, 2007, p. 9).

Dans ces interférences, comment faire parler les données ?

> « *Or, dès lors que le sujet se met dans la dépendance de l'autre, la particularité que vise son besoin se trouve d'une certaine façon annulée. Ce qui lui importe, c'est la réponse de l'autre comme telle, indépendamment de l'appropriation effective de l'objet qu'il revendique. C'est dire que la demande devient ici demande d'amour, demande de reconnaissance.* » (Chemama, 2009, p. 141).

VIII.1.2.1. ***L'inconfort méthodologique d'une position privilégiée : l'engagement du chercheur dans sa recherche***

L'exigence de la preuve nous aura en quelque sorte inquiétée : quelle validité scientifique auront nos résultats ? Mais nous aurons fini, dans notre confiance accordée à l'incertitude, par comprendre que nous ne voulions pas aller à la connaissance par la preuve, mais davantage par l'épreuve (Giust-Desprairies, 2009, p. 233), celle de l'ignorance qui permet les découvertes. L'épreuve de soi et des autres dans laquelle on retrouve la tentative de se rapprocher des subjectivités, dans l'intrication du psychique et du social. « *Prendre pour objet l'expérience du sujet en situation sociale nous met à la croisée des chemins dont on sait que le risque est à la mesure du questionnement.* » (Giust-Desprairies, 2009, p. 234).

Dès lors, le terrain est devenu une aventure clinique, celle de faire face à des questionnements, des doutes, mais aussi des implications et des subjectivités (Barus-Michel ; Giust-Desprairies, 2000, p. 317). En effet, la méthode clinique inscrit le chercheur dans une relation à son objet (Barus-Michel ; Giust-Desprairies, 2000, p. 321) à qui il adresse une demande. Celle-ci exige de lui une saisie complexe de ce qui cherche à s'exprimer : « *elle peut sembler explicite d'entrée de jeu, implicite, confuse, voire inexistante, déguisée et se déplacer…* » (Revault d'Allonnes, 1989, 1999, p. 22).

L'on retrouve dès lors, dans la recherche clinique, une tension entre le sujet et l'objet. Comme le dit Forence Giust-Desprairies, « *le dispositif est-ce par quoi le chercheur s'oblige* » (Giust-Desprairies, 2009, p. 237). Pouvoir saisir la complexité de l'agencement psychosocial dans le vif du processus nécessite en effet à la fois des implications et des dispositifs, afin d'éviter confusion et fusion. « *C'est le dispositif qu'il installe qui garantira l'admission de l'autre en l'assignant lui à une place qui, en quelque sorte, lui enlève la maîtrise narcissique de la recherche.* » (Barus-Michel, 1986, p. 803).

En outre, la position clinique en recherche induit de fait une interaction permanente (Revault d'Allonnes, 1989, 1999) pour faire parler le social en soutenant le sujet dans le sens et/ou le non-sens de son expérience, en tant qu'« expert de son vécu ». En effet, « *celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 60), il entre dans une forme d'introspection qui permet une reconfiguration identitaire au travers d'un regard analytique. Ainsi l'analyse du contre-transfert, matériau premier du chercheur, devient une donnée productive lorsqu'elle permet, d'une part de sortir des réactions d'angoisse que peut susciter le travail d'enquête, et d'autre part de comprendre son point de vue sur son point de vue. Dès lors, « l'engagement personnel du chercheur *sur le terrain de sa recherche est une donnée de base à travailler.* » (Causse, 2007, p. 217).

Par ailleurs, ce n'est pas le chercheur seul qui peut dévoiler un savoir, mais bien l'organisation sociale dans lequel il évolue. En effet, « *le chercheur est aussi constructeur de significations, imprégné de représentations, il a ses propres intérêts et présupposés, il construit son objet après son projet.* » (Barus-Michel, 2007, p.197). Il se doit alors d'être, au moins en partie conscient de son engagement dans le champ du social au risque sinon de se perdre dans son objet de recherche. Le souci de George Devereux était en effet de montrer qu'*« il n'y a pas de dehors absolu pour celui qui produit de la science, et que dans la situation d'observation les démarcations fixées au départ sont mobiles.* » (Ben Slama, 1989, 1999, p. 146). Son engagement, au travers du « désir de savoir » est dès lors une donnée à analyser, telle une socioanalyse, qui lui permettra de mettre à distance sa normativité et sa vision du monde social. L'« objectivation participante » définie par Bourdieu (2000), amènera ainsi le chercheur, au travers d'une pratique réflexive, de tendre vers plus d'objectivité, en étudiant les conditions sociales de production de la connaissance. Nous avons en effet compris que de participer au combat des opprimés contre les oppresseurs pouvait se faire de la manière douce et clinique (Gaulejac, 2008).

VIII.1.2.2. ***La démarche clinique au cœur d'enjeux épistémologiques***

Nous ne cessons de nous intéresser à l'individu contemporain en cherchant à mieux appréhender la question du sujet et son identité à partir d'une dimension existentielle qui déborde largement les seules frontières disciplinaires, nous invitant dès lors à les franchir. En effet, « *l'être humain est complexe. Le comprendre est plus complexe. Vouloir l'aider, l'accompagner ou l'éduquer est bien plus complexe encore.* » (Beistegui, 2004, p. 56).

Il n'est donc pas question de traiter les phénomènes sociaux comme des simples choses, mais, Vincent de Gaulejac le souligne, davantage comme des « choses » humaines, pour approcher des formes du lien social et des pratiques sociales. Il s'agit en outre « *d'appréhender des phénomènes et des relations à travers une dynamique de rapports réels et imaginaires, tel qu'ils sont actualisés dans une relation singulière, entre le chercheur et son objet.* » (Giust-Desprairies, 2013, p. 17). Ainsi, nous souhaitons privilégier une épistémologie du débordement, au travers d'un va-et-vient dialogique, entre une démarche empirique et une construction théorique, nécessitant la rencontre des disciplines pour construire des connaissances de manière interactive. « *Les sciences humaines et sociales ont ceci de particulier d'être sciences de sujets-acteurs sociaux, ce qui implique des rapports très différents au savoir et aux conditions de sa production.* » (Rhéaume, 2007, p. 57). Dans un souci de compréhension, il est donc question de pouvoir étudier « *les modes par lesquels des sujets subissent, construisent ou pérennisent les structures et les dynamiques sociales dans lesquelles ils s'engagent ou sont engagés.* » (Giust-Desprairie, 2013, p. 16).

Face à la spécialisation des disciplines et à leur cloisonnement, la complexité de certains objets de recherche et des situations rencontrées par les chercheurs en sciences humaines et sociales a néanmoins fait place, aujourd'hui, à la transdisciplinarité. Celle qui consiste à rassembler les savoirs au-delà des disciplines, telle une position éthique. « *La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.* » (Nicolescu, 1996, p. 66). La clinique a ses propres exigences comme nous le rappelle Claude Revault d'Allonnes. Elle recherche, en tant que théorie, à faire entendre le contenu tout en prenant en compte le contenant : le sujet est en effet un être parlant qui produit un être parlé. Cela induit un travail de la dialogique. Pour le dire autrement, au travers des cas particuliers « *on essaie de saisir la dynamique et à partir desquels se construit la théorisation* » (Hatchuel, 2007, p. 13), telle une épistémologie dialectique (Pagès, 1986). Cette approche nécessite alors de porter attention à la complexité des processus et des phénomènes étudiés « *considérés comme jamais unidimensionnels ni réductibles à une série de facteurs.* » (Giust-Desprairie, 2013, p. 16).

« *L'approche clinique permet alors de se centrer sur la dynamique des sujets et sur les compromis conscients et surtout inconscients que les individus passent avec eux-mêmes et avec les autres afin de résoudre – ou au moins de pouvoir vivre avec – les conflits qui les habitent* » (Hatchuel, 2007, p. 15) au travers d'une écriture dans laquelle l'on retrouvera des exigences. D'une part celle de pouvoir restituer des résultats et d'autre part, celle d'une mise en forme au cœur d'une « *modalité expressive congruente avec le cheminement de la recherche et la composante « implication sensible » propre à cette posture.* » (Gaulejac (de) ; Giust-Desprairies ; Massa, 2013, p. 202).

VIII.2. De la méthode clinique à la méthodologie d'enquête : construire un espace clinique ouvert sur le sens

S'enrichir à partir des nombreuses méthodologies et techniques d'enquête peut, en partie, sécuriser, contenir, structurer le chercheur lorsqu'il s'apprête, au cœur de son terrain d'enquête, à recueillir des données. Néanmoins, cela nous a semblé peu suffisant, alors que comme nous le rappelle Pierre Bourdieu, au cours du chapitre « Comprendre », dans la *Misère du monde* (1993, p. 903), les méthodologies sont aussi la prescription d'une pratique, qui certes doit être rendue rigoureuse, mais qui pour être scientifique ne peut faire l'impasse de l'implication du chercheur. Dès lors singulière, elle ne peut être prescrite : « *rien ne remplace l'expérience.* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 117).

Le choix de la méthode clinique nous a amené à penser une méthodologie d'enquête qui laisse place au sujet. Nous avons dès lors été, tout au long de sa mise œuvre, déstabilisée. Il n'est en effet pas simple de favoriser les conditions qui permettent au sujet de prendre place. Saisir les subjectivités à partir d'hypothèses et/ou d'intuitions, elles-mêmes préalablement mises à l'épreuve par les théories et les auteurs concernés par l'objet ayant entraîné une transformation chez le chercheur demande une certaine détermination. À partir de notre terrain, il s'agissait de favoriser la rencontre entre nos hypothèses, nos dispositifs d'enquête et ses sujets. Le chercheur « *doit, en effet, poursuivre sa réflexion scientifique tout en laissant se déployer le discours de l'interviewé.* » (Giami, 1989, 1999, p. 46).

Il est donc question, au sein d'un espace clinique, d'une rencontre, d'un intérêt commun entre la demande du chercheur et celle de l'interviewé, celui de comprendre, dans lequel la parole peut se libérer et ainsi se construire. Ainsi, la personne trouve écoute et attention et le chercheur trouve des réponses pour avancer dans sa recherche.

VIII.2.1. Mise en place de l'enquête

À présent, attardons-nous sur le cadre contextuel de notre enquête mise en place « *pour observer, pour écouter et pour mieux comprendre.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 10). Nous allons, en ce sens, préciser certains de nos choix en termes de public, de lieu, et de mise en œuvre de l'enquête, en tenant compte des moyens réels dont nous disposions. Nous nous sommes en effet très vite rendu compte que nous étions dépendante des personnes à interviewer, mais également de celles qui allaient nous permettre, ou non de rencontrer notre terrain, par ailleurs dans un contexte particulier, celui de la crise sanitaire liée à la Covid 19.

Néanmoins, le déroulement de notre enquête a été pensé et réalisé dans l'idée de montrer la nécessité de soutenir la clinique dans le travail d'accompagnement des futurs travailleurs sociaux et donc dans leur formation. En effet, « *l'intervieweur part à la recherche des interviewés avec un objet d'étude en tête.* » (Magioglou, 2008, p. 53).

Dans cette perspective, nous avons décidé de nous concentrer sur la formation des éducateurs spécialisés et de leur relation éducative, dans laquelle nous retrouvons des enjeux cliniques, ceux qui mettent en lumière la complexité du « pouvoir d'entendre ». Mais aussi parce que le sens commun associe presque naturellement le terme « clinique » aux professions éducatives.

VIII. 2.1.1. ***Le public concerné : les futurs éducateurs spécialisés***

Nous avons en effet souhaité rencontrer des étudiants de la filière « éducation spécialisée » pour son histoire particulière qui émerge à partir du souci d'éducabilité, d'abord dans le secteur de « l'enfance inadaptée ». Comme le soulignait Itard dans son *Mémoire sur le mutisme* (1928, p. 423), « *il faut que cette éducation soit appropriée à la condition spéciale* » dans laquelle se trouve être l'enfant. Au cours du XIXème siècle, soutenu par les Lumières et les enjeux de la modernité, un intérêt est donc porté sur l'enfant. Cet intérêt s'est ensuite élargi aux enfants et adolescents dits « difficiles », avec la loi du 22 juillet 1912 qui institue les tribunaux pour enfants, la liberté provisoire et la liberté surveillée. Avant 1940, on voit apparaître quelques classes de perfectionnement (ministère de l'instruction publique), puis avec l'ordonnance de 1945 sur l'enfance délinquante des maisons d'éducation surveillées (ministère de la Justice), mais aussi des IMP (hôpital psychiatrique). En effet, l'éducation spécialisée s'intéressera ensuite aux enfants présentant des troubles psychiques.
Dès lors, et comme le soulignent de nombreux auteurs, les éducateurs spécialisés s'inscrivent dans une tradition éducative (Rouzel, 2014).

Ils sont à la fois des professionnels de la relation (Ponnou, 2016), de la médiation (Capul ; Lemay, 2019) et du quotidien (Fustier, 2008), (Rouzel, 2014), « *impliqués dans le travail de soin, d'éducation et de socialisation des personnes en situation d'exclusion, de souffrance psychique ou de handicap* » (Ponnou, 2020). Ainsi, l'éducateur spécialisé travaille avec sa subjectivité, celle de sa personnalité. « Ce qu'il est » est son outil principal, comme nous l'avons souvent entendu.

Néanmoins, cette implication est-elle mise au travail pour la transformer en engagement professionnel en s'éloignant ainsi du don de Soi ?

En outre, la clinique est une dimension essentielle à l'approche éducative de leur pratique subtile, celle de pouvoir « éduquer *»* malgré son succès insuffisant. Selon Freud, « éduquer » fait partie des trois métiers impossibles, avec celui de « gouverner » et de « soigner ». Impossibles parce que leur idéal éducatif ne pourra jamais être atteint. En effet, l'éducateur spécialisé fait face à de nombreux enjeux éducatifs alors que la conscience de l'homme est une île encerclée par l'océan de l'inconscient, disait Freud. Il est d'ailleurs souvent qualifié de « *passeur* » : « *C'est un passeur. Au sens propre un intermédiaire, un entre-deux. Passeur des deux rives, de l'enfant à l'homme. Notons que cette position implique une bonne connaissance des deux rives : le milieu familial et l'environnement social.* » (Rouzel, 2014, p. 165, 166).

Se considérer comme tel nécessite dès lors, à notre sens, une mise au travail de soi et de son rapport à autrui, autour de ce que l'on appelle des *situations éducatives*, afin, comme le pensait Hannah Arendt, de développer une meilleure compréhension du monde. « *Ainsi, outre l'acquisition de compétences professionnelles, une autre dimension, celle du développement d'un étudiant envisagé comme « sujet singulier » est également visée dans le processus de formation.* » (Niewiadosmki, 2002ter).

Par ailleurs nous savions que notre enquête se prolongerait sur une année environ, c'est pourquoi nous avons souhaité rencontrer, lors des premiers entretiens des étudiants de deuxième année afin de les revoir ensuite, au moment du séminaire et des deuxièmes entretiens, dans leur fin de parcours de formation.

VIII.2.1.2. ***Le lieu***

Dans un souci de scientificité, parce qu'impliquée dans notre objet de recherche, nous avons souhaité extérioriser notre enquête de terrain, en nous éloignant de notre lieu professionnel. Nous étions en effet, à l'époque de l'enquête, formatrice auprès d'étudiants en travail social concernés par les filières ES, ASS et ETS. Comme a pu le dire Michel Chauvière, *« dans les écoles, il s'agit de formation professionnelle, et de formation professionnelle dans un certain climat.* » (Dubechot, 2005, p. 81).

L'idée de la mener au sein de l'institution nous semblait peu envisageable : nous avons voulu *protéger* notre posture de chercheuse, nous éloignant dès lors du projet pédagogique et politique de l'école dans laquelle nous étions formatrice.
Nous voulions également éviter les confusions de place en ce qui concerne notre statut de formatrice auprès du public concerné par la recherche : nous avons voulu *protéger* les personnes interviewées. « *Comprendre les obstacles rencontrés au cours du travail de terrain, c'est comprendre un peu ce terrain lui-même.* » (Bertaux, 1997, 2016, p. 58).

Par ailleurs, nous avons privilégié, dans notre recherche de terrain, un secteur géographique qui ne nous éloignait pas trop de notre lieu de résidence afin de rendre possible les éventuels déplacements pour réaliser l'enquête. Il s'agissait en effet de pouvoir articuler notre projet de recherche avec notre situation professionnelle (formatrice à temps plein), mais aussi personnelle (famille monoparentale).

Nous avons dû, à partir de la réalisation de l'enquête, faire face à un écueil majeur : celui de la crise sanitaire. En effet, à cette époque, les organismes de formation tentaient de maintenir une certaine continuité pédagogique, au travers de nouvelles modalités d'accompagnement, malgré les restrictions importantes ayant eu des conséquences sur le processus de professionnalisation des étudiants. Préoccupés par la qualité de la formation, l'idée d'une recherche auprès d'étudiants en formation a très certainement pu les inquiéter.

Nous même concernée par les exigences de notre lieu professionnel exerçant une certaine pression concernant la continuité pédagogique à partir des enseignements à distance, nous avons néanmoins réussi à échanger, au cours du dernier trimestre 2020, avec deux formateurs d'une même école, en accord avec l'idée que je puisse rencontrer certains de leurs étudiants ES en deuxième année pour la réalisation de l'enquête. À cette époque, aucun déplacement au sein de l'école n'était envisageable, les étudiants eux-mêmes bénéficiaient de cours exclusivement à distance.

C’est ainsi que nous avons présenté, pour la première fois, notre projet d’enquête, à l’occasion d’un cours donné par l’un des formateurs, à distance, auprès d’une promotion d’étudiants ES en deuxième année. Notre présentation a été complétée par l’envoi de deux mails adressés aux étudiants et transférés par le formateur, pour « relancer » l’intérêt de participer à l’enquête.

Seuls trois étudiants ont répondu favorablement, malgré plusieurs relances par mail. Trop peu pour l’ensemble de l’enquête. Nous avons donc décidé de chercher une autre école de formation en travail social.

Cette fois, notre interlocutrice privilégiée était la directrice pédagogique de l’école qui, intéressée par notre projet de recherche, que nous avions pu lui transmettre par mail, nous a orientée vers un formateur afin qu’il nous mette en relation avec les étudiants. La seule exigence de la directrice pédagogique était de faire les entretiens de recherche à distance. Après plusieurs échanges téléphoniques et de mails avec le formateur, une première rencontre, en présentiel, pour parler de notre projet de recherche auprès de la promotion ES en deuxième année, a pu enfin avoir lieu le 18 mai 2021.

À la suite de cette présentation, sept étudiants ont accepté de participer à l’enquête.

VIII. 2.1.3. ***La mise en œuvre de l’enquête***

	Temporalité	Public rencontré	Outil
Phase A	En mai/juin 2021	Nous avons interviewé cinq étudiants ES en deuxième année, individuellement. Trois d’entre eux ont accepté de participer au dispositif d'accompagnement collectif (le séminaire de trois jours).	Entretiens non directifs et en visio
Phase B	En janvier/février 2022	Nous avons proposé un séminaire de trois jours, en présentiel avec 5	Dispositif d’accompagnement collectif au travers des

		étudiants volontaires, conduit par nous-même (+ trois autres étudiants d'une autre école afin de pouvoir créer une dynamique de groupe).	approches biographiques en présentiel, les samedis tous les 15 jours.
Phase C	En avril 2022	Nous avons interviewé les cinq étudiants volontaires sur leurs représentations de la réflexivité.	Entretiens non directifs en visio
Phase D	En novembre/décembre 2022	Nous avons interviewé trois formatrices de la filière « éducateurs spécialisés ».	Entretiens non directifs en visio

Nous souhaitons préciser ici que nous avions au départ pensé notre enquête de manière différente. En effet, nous pensions pouvoir organiser deux groupes d'étudiants : l'un participerait au séminaire l'autre non pour ensuite évaluer les écarts lors de la phase C en fonction de leur participation ou non au dispositif d'accompagnement. Pour cela, il aurait fallu avoir au minimum 10 participants, que nous n'avons malheureusement pas trouvés. Cela ne nous a pas empêchée de réussir à mettre en lumière l'intérêt de l'utilisation des approches biographiques en formation du travail social.

VIII.2.2. La réalisation de l'enquête : des entretiens et un dispositif clinique

Nous avons été vigilante quant au choix des matériaux dans l'idée de favoriser la parole pour explorer un univers symbolique et professionnel qui s'articule « *autour de la notion de construction sociale de la réalité* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 59) et qui suppose donc une vision dialectique de l'individu et la société, du singulier et du social, du subjectif et l'objectif.

Pour Pierre Bourdieu,

> « *Les agents sociaux n'ont pas la science infuse de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font ; plus précisément, ils n'ont pas nécessairement accès au principe de leur mécontentement ou de leur malaise et les déclarations les plus spontanées peuvent, sans aucune intention de dissimulation, exprimer toute autre chose que ce qu'elles disent en apparence.* » (Bourdieu, 1993, p. 919).

Néanmoins, comme l'explique Norbert Elias (1991), ils sont un concentré du monde social et deviennent eux-mêmes en construisant leur identité qui donnera sens à leur vie. C'est ce que nous cherchons à recueillir, au travers des représentations de la réflexivité, à partir des entretiens en ce qui concerne le social incorporé, et à partir du dispositif clinique pour la question du sens.

VIII.2.2.1. ***Le choix des matériaux***

Afin de répondre à nos hypothèses de recherche, nous avons mené une enquête à partir d'entretiens individuels et non directifs auprès d'étudiants en formation du travail social (phase A) et auprès de formateurs (phase C). En effet, « *normalement ces données d'enquête sont recueillies avec des objectifs autour d'une problématique de recherche.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 9).

À partir de leurs représentations du métier, de la formation et de la réflexivité, nous chercherons ainsi à confirmer ou non nos deux premières hypothèses :

- L'appareil de formation en travail social prescrit l'usage d'une posture réflexive pour les étudiants. Néanmoins, cette notion de réflexivité reste polysémique et principalement centrée sur l'action.
- Dans ce contexte, les formateurs deviennent les porte-parole de l'individualisation d'une formation professionnelle réduite à la fabrication de « techniciens du social », rendant difficile la construction de l'identité professionnelle.

L'entretien de recherche est une méthode de production de données assez facile à planifier et à réaliser, surtout en période de crise sanitaire, mais complexe dans sa mise en œuvre. En effet, « *il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 9). Il ne s'apprend pas ni ne se perfectionne dans les manuels de méthodologie. Il nécessite en outre une certaine expérience de la non-directivité pour pouvoir accueillir la parole de l'autre.

« *Recourir à l'entretien qualitatif de recherche en sciences sociales n'est* [donc] *pas anodin.* » (Vandevelde-Rougale, 2021, p. 27). Dans une perspective relationnelle, celui-ci vise à favoriser la parole de la personne interviewée ce qui permet d'avoir accès à l'expérience vécue pour comprendre les processus qu'elle traverse, à l'articulation du social et du psychique. Pour paraphraser Pierre Bourdieu, nous dirons volontiers que l'entretien peut être considéré comme une mise en disposition, qui permet d'obtenir, « *par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie.* » (Bourdieu, 1993, p. 912-914).

Dès lors, porter attention au vécu des personnes interviewées, oblige à intégrer différents apports comme ceux de la psychanalyse qui s'intéresse à ce qu'il se passe derrière la scène manifeste, ceux de l'ethnopsychanalyse pour faire place au contre-transfert du chercheur (Devereux, 1967, 1980) et ceux de la psychosociologie concernant les liens que Max Pagès a su faire (Pagès, 1986) entre l'émotionnel, l'inconscient et le social (Vandevelde-Rougale, 2021, p. 28).

L'entretien est en effet un « *moyen privilégié d'accès aux représentations et au sens des conduites sociales* » (Giust-Olivier, 2002, 2013, p. 360) dans lequel on retrouve certes une situation d'interaction entre l'interviewer et l'interviewé, mais également une attitude clinique. Celle de la non-directivité définit par Carl Rogers, du respect de la parole de l'autre, de la neutralité bienveillante et de l'empathie, nous amenant à osciller entre l'entretien semi-directif et non directif en fonction des personnes interviewées. Il est en effet question non pas de « faire répondre », mais au contraire de « faire parler ».

Nous avons également souhaité mettre en place un dispositif d'accompagnement collectif afin de répondre à notre deuxième hypothèse de recherche, qui est la suivante :

- L'apport des approches biographiques en formation permet de favoriser le travail de réflexivité attendu, c'est-à-dire celui de l'*être* du professionnel, à partir d'un accompagnement et d'une posture clinique laissant place au sujet et à la construction de son identité professionnelle.

Inspiré de la démarche « Roman familial et trajectoire sociale » à laquelle nous avons été formée, le dispositif d'accompagnement collectif, centré sur les approches biographiques, vise d'une part à produire des connaissances scientifiques pour la recherche et d'autre part à soutenir le processus de professionnalisation des participants.

En effet, le principe du dispositif clinique est celui de « disposer les places » (Périlleux, 2012), nécessaire au travail clinique, dans lequel l'offre tente de créer une demande chez les participants. En outre, il permet d'être au plus près des acteurs, dans un cadre contenant et structurant. Si jusqu'alors nous avons fait l'usage, dans notre écrit, du dispositif en tant que contrainte extérieure et normalisatrice, il peut au contraire, selon l'intention accordée à celui-ci, devenir un espace de créativité et de subjectivation. Dans notre enquête, il s'agit de le considérer comme un outil au processus réflexif favorisant la mise en lumière des faits sociaux et de la singularité. Nous cherchons en outre à vérifier si l'apport des approches biographiques en formation permet de favoriser le travail de réflexivité attendu. Nous avons en effet souhaité, à partir de leur « idéal du moi » construit par l'influence du social et de l'intrapsychique, prendre soin du « vouloir entendre » des participants, en leur permettant ainsi d'interroger les valeurs qui fondent leur action (Niewiadomski, 2012, p. 188).

Il s'agissait en effet de dévoiler ce qui peut se jouer derrière cet idéal et de « *porter un regard neuf sur la réalité en l'interrogeant autrement.* » (Paugam, 2010, p. 10).

En d'autres termes, nous avons été, en étant accueillante, soucieuse de soutenir leur travail de réflexion à partir de leur « vouloir entendre » pour lui donner du sens et accéder ainsi au « pouvoir entendre ».

D'une durée de 3 jours, et à l'issue d'un premier tour de table de présentation et d'une phase de contextualisation du dispositif en appui des modalités déontologiques et techniques à partir desquels nous allions travailler : cadre théorique de la sociologie clinique, engagement, respect, confidentialité, nous avons proposé deux supports écrits de réflexion : d'abord l'arbre généalogique puis à partir du milieu de la deuxième journée, la trajectoire sociale. Ces supports ont été réalisés sur des grandes feuilles de type *paperboard* afin d'être ensuite affichés lors des présentations individuelles devant le groupe, ceci donnant lieu à une période d'énonciation et d'échanges. *« L'accompagnement à l'énonciation de ces récits s'effectue à partir d'un questionnement qui s'appuie sur la dialectique entre problématisation multiple et réflexion collective.* » (Niewiadomski, 2012, p. 218). Notre rôle a été celui de pouvoir accueillir les questionnements, les inquiétudes, les doutes que peut générer ce genre de dispositif, très éloigné, nous semble-t-il, du dispositif classique de formation en travail social. S'interroger collectivement sur son parcours de vie et de formation permet de mettre à l'œuvre un regard réflexif en ce qui concerne son positionnement professionnel, de reconnaitre son statut d'être humain et ainsi de faire face à sa propre vulnérabilité : « *En naissant mieux à lui-même* [le professionnel] *accroit sa qualité de présence à autrui (patient, collègues, familles des patients…) et au monde.* » (Melyani, 1997, p. 44).

Dans une quête de sens, ce détour peut ainsi venir bousculer l'idée d'une bienveillance dite naturelle de chaque professionnel en cherchant à lier son « je » à un « nous ».
Seule à animer ce dispositif nous avons été particulièrement vigilante à l'accueil des récits et des défenses de chacun. Nous avons en effet nous-même dû composer avec nos questionnements, nos inquiétudes, nos doutes.

VIII.2.2.2. ***Le déroulement de l'enquête***

Paillé et Mucchielli (2012) nous disent que « *l'expérience du terrain permet de préciser* [notre] *problématique et de constituer les résultats de l'enquête* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 9). Il est vrai que l'organisation de l'enquête et sa mise en œuvre ont permis la formation de notre esprit scientifique, pour reprendre la formule de Gaston Bachelard (1938, 2011).

« *L'esprit doit alors commencer par critiquer ce qu'il croit déjà savoir, c'est-à-dire en rompant avec le sens commun qui procède généralement par images et qui nuit à l'élaboration de concepts précis.* » (Yousfi, 2013, p. 161).

À la suite de notre présentation auprès des étudiants ES 2ème année, sept étudiants ont pris contact avec nous, d'abord par mail. Nous avions en effet communiqué notre adresse mail lors de la présentation de notre projet d'enquête et ensuite par l'envoi d'un mail collectif reprécisant dans les grandes lignes le projet.
Après ces premiers échanges par mail, nous les avons contactés individuellement par téléphone pour préciser l'organisation prévue de l'enquête et convenir d'une date d'entretien. Parmi les sept étudiants, cinq ont participé à la première phase de l'enquête. Les entretiens ont eu lieu à distance comme cela avait été convenu avec la directrice pédagogique de l'école. Dans l'ensemble, tout s'est bien déroulé, sans difficulté majeure. Considérés comme des partenaires, libres et autonomes dans leur volonté de participer à l'enquête, nous avons apprécié être à l'écoute de ces apprenants en tant que chercheuse. Leur participation est venue dire quelque chose, nous semble-t-il, d'un éventuel sentiment de solitude lorsque l'on est en formation du travail social.
Parmi les cinq étudiants de la phase A, trois ont souhaité poursuivre l'enquête en participant à la phase B, le séminaire, et la phase C, le deuxième entretien. Les deux étudiants n'ayant pas participé à la phase A, ont finalement voulu participer au séminaire et à la phase C.

Première phase de l'enquête : phase A

Entretiens non directifs avec 5 étudiants en deuxième année de formation ES

Nom	*Numéro de l'entretien*	*Date des entretiens*
Alain	AA1	25 mai 2021
Béatrice	AB2	9 juin 2021
Chloé	AC3	26 mai 2021
Denise	AD4	15 juin 2021
Elisabeth	AE5	17 juin 2021

Entre la phase A et la phase B, quelques mois se sont écoulés. En effet, de septembre à décembre 2021, même si difficilement, nous avons tenté de maintenir des liens avec le formateur, qui de son côté tentait de nous aider dans la mise en place du dispositif d'accompagnement.

Dans un premier temps, nous avions pensé pouvoir bénéficier de trois journées consécutives, incluses dans le calendrier de formation. Mais très vite nous avons compris qu'il n'y avait aucun espace de disponible dans ce calendrier. Il était en effet déjà programmé et bien rempli par les périodes de regroupement, de stages et de vacances. Nous devions donc proposer des dates en dehors du temps officiel de formation.

Cela nous a un peu inquiétée, par rapport à l'investissement supplémentaire que cela allait demander aux étudiants, déjà bien surchargés de travail. Nous leur avons néanmoins proposé une rencontre à distance le 18 décembre 2021 pour décider ensemble des jours à définir pour la mise en œuvre du séminaire.

Nous avons décidé ensemble de la possibilité d'organiser le séminaire un samedi tous les 15 jours, soit le samedi 15 janvier 2022, le samedi 29 janvier 2022 et le samedi 12 février 2022. Pendant ce temps d'échange avec les cinq participants, nous leur avons par ailleurs proposé de compléter le groupe avec la présence de trois autres étudiants d'une autre école.

En effet, pour une « meilleure » dynamique de groupe, nous avons proposé à trois étudiants ASS de l'école où nous étions formatrice, de participer à ce dispositif.

Nous avons pu bénéficier gracieusement des locaux de l'école et de l'espace restauration pour le temps du midi.

Deuxième phase de l'enquête : phase B

Séminaire de recherche avec 8 étudiants (5 ES et 3 ASS)

Alain	Etudiant ES 3ème année
Béatrice	Etudiante ES 3ème année
Chloé	Etudiante ES 3ème année
Fabienne	Etudiante ES 3ème année
Géraldine	Etudiante ES 3ème année
Karine	Etudiante ASS 3ème année
Ludovic	Etudiant ASS 3ème année
Marion	Etudiante ASS 3ème année

Nous étions, le premier jour du séminaire, un peu inquiète : est-ce que les étudiants vont venir ? Nous avons été très agréablement surprise : les huit étudiants étaient présents et participatifs toute la journée. Lors de la deuxième journée, une étudiante s'est excusée de son absence. Elle était positive au covid.

Lors de la dernière journée, trois étudiants étaient absents et un présent en visio.

Quelques semaines plus tard, nous retrouvions les cinq étudiants concernés par l'enquête pour « débriefer » ensemble sur leurs ressentis concernant leur expérience clinique lors du séminaire.

Troisième phase de l'enquête : phase C

Entretiens non directifs avec 5 étudiants ES ayant participé au séminaire

Nom	Numéro de l'entretien	Date des entretiens
Alain	CA6	12 avril 2022
Béatrice	CB7	19 avril 2022
Chloé	CC8	22 avril 2022
Fabienne	CF9	13 avril 2022
Géraldine	CG10	26 avril 2022

Nous avons ensuite pu compléter notre enquête en interviewant trois formateurs de trois écoles différentes de celle de l'enquête auprès d'étudiants. Cela n'a pas été simple de trouver des volontaires. Mais l'aide d'un collègue a été précieuse dans la mise en lien avec ces trois formatrices volontaires. Néanmoins, lors de ces entretiens, nous avons ressenti une forme de malaise, présent également lors de la transcription et de l'analyse, légèrement oppressée.
Si nous évoquons cette sensation ressentie c'est parce qu'elle vient dire quelque chose, nous semble-t-il, de la grande place occupée par le formateur face à celle, plus petite, de l'étudiant.

4ème phase de l'enquête : phase D

Entretiens non directifs avec 3 formateurs

Nom	Numéro de l'entretien	Date des entretiens
Hélène	DH11	30 novembre 2022
Inès	DI12	1er décembre 2022
Julie	DJ13	21 décembre 2022

VIII.2.3. L'analyse des données

Comme nous le rappellent Florence Giust-Desprairies et André Levy (2002, 2013), l'analyse du discours s'opère au travers d'une sélection, de ce qui semble être significatif et/ou important pour le chercheur, dans ce qui est dit, à partir de son interprétation et du sens recherché (Giust-Desprairies ; Levy, 2002, 2013, p. 299). Comme nous avons déjà pu le dire, tout au long de notre écrit, l'acte de dire « *ne renvoie pas à un seul « vrai sens » préexistant, mais est un « effet » de son énonciation.* » (Giust-Desprairies ; Levy, 2002, 2013, p. 300). Dès lors, pour accéder au contenant, il s'agit d'analyser son contenu.

Nous avons donc d'abord privilégié, en ce qui concerne la méthode d'analyse, l'analyse de contenu qui « *s'organisent, comme l'enquête sociologique ou l'expérimentation, autour de trois pôles chronologiques* » (Bardin, 2013, p. 125), ceux-ci complétée par un travail sur le sens : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats.

VIII.2.3.1. ***La phase d'organisation : la pré-analyse***

Nous avons constitué notre corpus, en respectant préalablement certaines règles méthodologiques et déontologiques que nous tenons à rappeler ici. En ce qui concerne les entretiens, nous avons systématiquement sollicité l'accord des personnes interviewées pour l'enregistrement des visio et confirmé leur suppression à la fin de notre travail de recherche, rappelé la règle de confidentialité et d'anonymat pour l'ensemble des documents, et la possibilité de leur fournir, à leur demande, une copie de la transcription faite ensuite.
En ce qui concerne le dispositif d'accompagnement collectif, nous avons fait le choix de ne pas enregistrer ni filmer les séances, mais d'utiliser un journal de bord, complété par ailleurs par les entretiens de la phase C. Nous tenons également à préciser ici que notre posture de chercheuse s'est construite tout au long d'un parcours qui, pour notre part, a duré six années. Aujourd'hui nous procéderions très certainement différemment en ce qui concerne l'enquête.

Néanmoins, « *la conduite d'entretiens, bien que moment exceptionnel et très difficile à réaliser parfaitement, ne constitue pas la phase la plus importante de la recherche.* » (Kaufmann2011, 2016, p. 73). Nous avons cependant réussi à constituer un corpus pour lequel son investigation aura profité d'une identité professionnelle du chercheur plus solide que celle au moment de l'enquête. « *Le résultat dépend non pas tant du contenu, simple matière première, que de la capacité analytique du chercheur.* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 74).

Pour exploiter au mieux notre corpus, après l'avoir transcrit, dans une perspective d'analyse la plus fine possible, nous avons dans un premier temps procédé à une lecture flottante (Bardin, 2013, p. 126) en nous imprégnant du corpus et en nous laissant surprendre. En effet, « *la première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations.* » (Bardin, 2013, p. 126) Très vite nous ressentons l'émergence d'une intuition et un effet d'allègement : « je perçois quelque chose ». À ce moment-là nous pensons pouvoir confirmer par la démarche scientifique notre première hypothèse.
Mais nous n'avons pas souhaité définir notre corpus d'hypothèses, préférant patienter, même si « *dans bien des cas, des hypothèses implicites orientent insidieusement le travail de l'analyste.* » (Bardin, 2013, p. 130).

VIII.2.3.2. ***L'investigation du matériau***

Le chercheur « *doit poursuivre son travail et mener à terme son analyse.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 9) avec rigueur et réflexivité. Nous lancer dans l'investigation de notre corpus et a été une véritable épreuve et nous a demandé du temps. Nous avons en effet été en difficulté pour entrer dans cette phase d'investigation, communément définie par l'analyse du contenu. « *Il n'y a pas de découverte sans volonté de découvrir.* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 75). Ainsi, nous avons dû mettre au travail notre désir de savoir, le protéger et le soutenir, tous les jours, afin de pouvoir faire face à la quantité des données, et mettre en action notre pensée : « *la situation où un chercheur se retrouve face à une profusion de notes de terrain et de transcriptions d'entretiens avec l'intention d'en faire du sens a toujours quelque chose d'impressionnant.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 9). À la suite de la phase de pré-analyse, nous avons donc effectué un découpage séquentiel des entretiens, à la recherche de significations. Ainsi, nous avons pu dégager des thèmes principaux et des sous-thèmes, pour préparer à un travail de contextualisation en cohérence avec ce que nous souhaitons interroger, c'est-à-dire notre première hypothèse.

« *Il s'agit toujours d'un travail de « mise en relation » avec un « contexte », ou de « construction d'une configuration d'éléments » (une forme).* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 40). En effet, le traitement des données ne consiste pas seulement à extraire ce qui est dit pendant l'entretien, mais davantage à lire entre les lignes, et construire du sens, telle une « *démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 11).

En d'autres termes, nous avons d'abord fait place à nos intuitions, celle d'une connaissance immédiate, pour ensuite les transformer, à partir de la démarche scientifique, en une compréhension d'une réalité étudiée.

> « *L'analyse qualitative est en fait, comme nous venons de le voir, un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un ré-arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur.* » (Paillé ; Mucchielli, 2012, p. 84).

Quatrième partie

Impasse et voie possible pour favoriser le pouvoir d'entendre des travailleurs sociaux

Cette dernière partie de la thèse sera principalement dédiée aux impacts de la logique compétence, directive devenue dominante au sein de la sphère de la formation professionnelle, sur l'accompagnement et la formation des étudiants à l'écoute clinique. Parce qu'elle vise un changement, celui de pouvoir entendre pour écouter le sujet contemporain au sein d'un espace clinique, quelles pourraient être les conditions nécessaires pour susciter sa mise en œuvre, malgré la rationalisation générale de l'aide apportée à autrui au sein de politiques sociales devenues activantes ? Pour mieux comprendre l'intentionnalité des acteurs du champ de la formation professionnelle, pour laquelle « *toute vérité et toute action impliquent un milieu et une subjectivité humaine* » (Sartre, 1970, p. 12), nous avons ainsi analysés et interprétés :

- Pour répondre aux deux premières hypothèses., les entretiens de la phase A. et ceux de la phase D. à partir des représentations du métier, du public, de l'accompagnement, de la formation et enfin de la réflexivité, des personnes interviewées, au cours du chapitre IX.
- Pour répondre à la troisième hypothèse, le dispositif collectif et ses effets, à l'aide de notre journal de bord, des entretiens de la phase C. et de notre posture d'animatrice, lors du chapitre X.

Dans notre pratique de recherche, attentive « *à la signification de l'expérience vécue* » (Niewiadomski, Villers (de), 2002, p. 15), il a donc d'abord été question de rencontrer le terrain et son cadre, qui prescrit l'usage d'une posture réflexive, dans lequel s'inscrit l'accompagnement des étudiants, pour ensuite mieux saisir le vécu des acteurs de la formation. En outre, nous avons voulu repérer, au travers de la démarche scientifique, les points de vigilance à accorder au processus de formation des futurs travailleurs sociaux, à partir de l'accompagnement proposé par le formateur et du processus d'appropriation de l'étudiant afin d'éviter, tant que possible, la fabrication de « techniciens du social ».

Face à ce dispositif relationnel, par ailleurs complexe, où l'on retrouve de part et d'autre « une forme rêvée » du professionnel et de son « vouloir entendre », de quelle manière en effet l'étudiant et le formateur se rencontrent-ils, à partir de quels espaces de pensée, et pour viser quelle œuvre de formation ?

Dans ce qu'il va suivre, notre intention n'est évidemment pas celle de « critiquer » le dispositif et ses acteurs, lesquels par ailleurs sont souvent source d'initiatives et de créativité.

« *L'éducation des adultes a* [en effet] *multiplié les formules novatrices d'enseignement et de formation pour distinguer l'adulte de l'élève en situation scolaire* » (Mayen ; Mayeux, 2003, p. 15). Il s'agira néanmoins d'écouter, de faire parler, d'interroger et de soumettre à la critique (Bourdieu ; Chartier, 2010) l'impact des pratiques sociales que l'on retrouve au sein du processus de professionnalisation du prendre soin, celles soutenues par l'alternance et dans lequel il est question, pour l'étudiant, de devoir « agir » et surtout « se regarder agir *»,* au sein des dispositifs d'accompagnement proposé par la formation professionnelle, comme s'il était doté d'un esprit instantané. Mireille Cifali (2008) précise qu'*« aujourd'hui, une certaine idéologie néolibérale impose un investissement subjectif dans l'action, particulièrement quand celle-ci est professionnelle.* » (Cifali, 2008, p. 132). Devenu (auto) réflexif, l'étudiant est en effet considéré libre et transparent et il se trouve à présent être seul au cœur du processus d'apprentissage – il doit se former à la compétence – maintenu dans l'illusion d'auto-conscience : « *C'est la théorisation du sujet cognitif qui prévaut et l'enjeu est d'enrichir les représentations des praticiens afin de leur donner une meilleure capacité à décider dans l'action.* » (Blanchard-Laville ; Nadot, 2004, p. 134). Ils doivent savoir « *où je me situe moi en tant qu'étudiant dans cette formation* » comme le souligne Hélène (Annexes, DH11, p. 92) en ce qui concerne l'accompagnement proposé au sein de l'IRTS, indiquant dès lors une attention accordée davantage à l'efficience qu'à la prise en compte du bénéficiaire.

« *Le désir de (se) former est à la fois intime et il est adressé à un autre, il est en œuvre par plus d'un autre.* » (Kaës, 2011, p. 13). Ce désir permettra à l'étudiant de *« se frayer son propre chemin au-delà de l'autre* » (Bourgeois, 2018, p. 288), en prenant place au sein du projet de prendre soin de l'autre et de penser son action, à partir d'une position subjective. Cependant, nous avons pris conscience, au fur et à mesure de l'enquête, des écueils de l'individualisation des parcours de formation orientés vers une logique de développement davantage personnel qu'identitaire réduisant dès lors le processus réflexif, censé pourtant être le chemin qui amène au « devenir sujet », en un savoir-être et savoir-faire face à l'action.

Nous verrons d'ailleurs de quelle manière l'idéologie managériale est venue produire une forme de pression psychologique sur les étudiants, les incitant à devenir responsables des bénéficiaires et donc à agir « au nom du bien pour autrui », ceci mettant à distance la logique de co-construction de sens. Comme nous le rappelle Michel Autès (2008), l'individualisme contemporain amène les étudiants à faire face à l'expérience de leur toute-puissance, celle d'un engagement à partir leur ego, mais aussi de leur fragilité (Autès, 2008, p. 11) alors qu'aujourd'hui on ne peut soi-disant plus compter les uns sur les autres, que sur soi-même.

Une pression qui semble en outre les isoler et qui entraîne ainsi une perte de sens dans leur processus de construction identitaire. En effet, comment devenir travailleur social sans autrui alors que « je deviens par le regard de l'autre » ? Dans ce contexte, les formateurs ont pour mission de les réassurer et ainsi de les amener aux résultats attendus, devenant alors, à leur insu, les porte-parole du « management de soi ». En effet, « *à partir du moment où l'individu est considéré comme une ressource au service de l'organisation, ses capacités d'advenir comme sujet sont neutralisées.* » (Gaulejac (de), 2020, p. 96-97).

Ainsi, nous verrons dans le chapitre qui suit, la difficile rencontre entre l'étudiant et le formateur, chacun pris dans l'aliénation du « moi » ayant pour effet de transformer le processus réflexif en une propriété de l'action, rendant difficile l'accompagnement de l'étudiant et de son désir de comprendre et d'apprendre. « *La reprise réflexive de l'action* » (Ravon, 2020), en appui des normes du bien et d'une recherche de solutions, aura tendance à éloigner les étudiants, et leur travail d'accompagnement, du sujet en souffrance. En ce sens, elle « *repose sur l'idée selon laquelle l'expérience de l'action constitue le lieu par excellence de l'apprentissage de l'intelligence professionnelle.* » (Ravon, 2020, p. 85).

Parce ce que nous avons fait le choix de porter attention à l'inconscient, – on devient le sujet de ses pensées – nous avons réfléchi à la mise en place d'un dispositif (clinique) d'accompagnement collectif de recherche dans lequel on peut être soi avec autrui, condition *sine qua non,* nous semble-t-il, pour un dégagement possible des phénomènes d'emprise. « *Lorsque nous agissons, personne ne peut agir à notre place. Nous éprouvons solitude et implication, nous articulons solitude et éthique de la responsabilité. Notre subjectivité est fondamentale, elle n'a de sens que dans le lien que nous entretenons avec les autres hommes.* » (Cifali, 2007, p. 19).

Nous interrogerons ensuite le dialogue et ses possibles, pour lequel la reconnaissance des différents désirs de métier est à l'œuvre. Un dialogue qui engage l'étudiant dans un désir d'apprendre et le formateur dans celui de former, et qui favorisera à notre sens la construction d'un sujet-professionnel, au sein d'un lieu d'existence qui forge la construction identitaire des sujets en formation. Le dispositif d'accompagnement collectif, que nous explorerons au cours du chapitre X., semble en effet avoir permis de relier l'*être* du professionnel, parfois délié au sein de l'appareil de formation « *au risque de la fragmentation, l'éclatement, l'incohérence, la contradiction trop flagrante et la perte de légitimité* » (Bonny, 2012, p. 18) du processus de professionnalisation en travail social.

Nous avons eu l'impression que les trois journées organisées autour des approches biographiques auront provoqué une mise au travail du « vouloir entendre » des étudiants en leur permettant de se rapprocher de leur part de sujet et de prendre conscience de l'importance d'une clinique de l'écoute en travail social alors que l'individu ne capture pas totalement ce que signifie être soi.

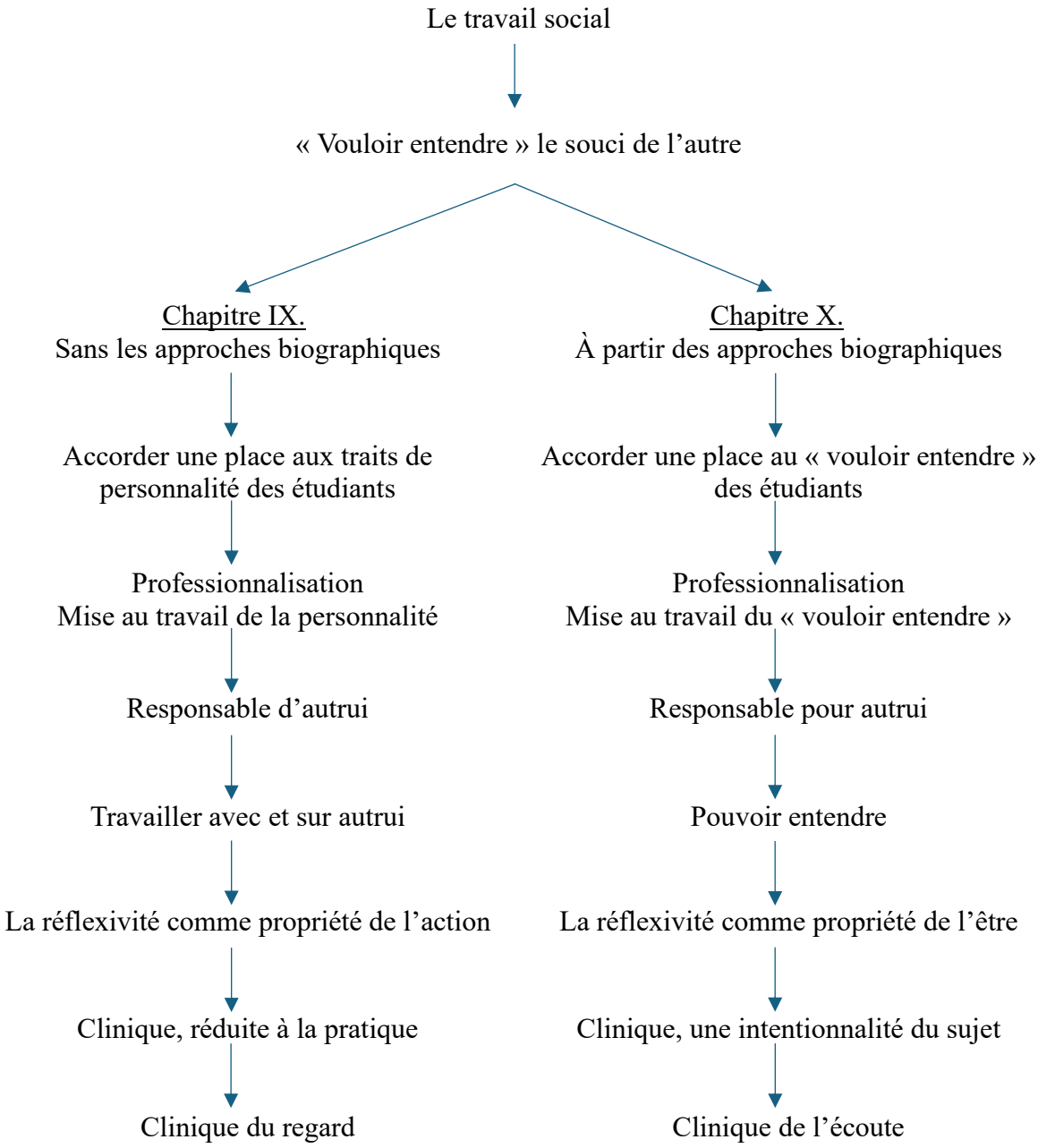


Schéma synthétisant ce qu'il va suivre, à partir de l'interprétation des données ; Celle-ci organisée à l'aide deux chapitres.

Chapitre IX.

Quelle mise en disposition clinique possible dans le processus de professionnalisation ?

La réflexivité : propriété de l'action au sein du dispositif de formation

Si le désir de métier permet le « désir d'apprendre », Etienne Bourgeois (2018) décline ce binôme majeur à partir de trois dimensions : la transmission, l'apprentissage et la subjectivation. En effet, on n'apprend pas tout seul, il faut qu'il y ait un transmettant. Transmettre est par ailleurs une tâche délicate : « *pas de transmission sans apprentissage, donc, ni d'apprentissage sans transmission.* » (Bourgeois, 2018, p. 119). Ceci nécessite dès lors une rencontre avec le désir de l'autre, et une mise en disposition clinique, parce qu'intersubjective, c'est-à-dire un processus de subjectivation dans lequel étudiants et formateurs seront autorisés à s'engager mutuellement dans une recherche de compréhension de l'autre.

> « *Mission impossible, si l'on comprend la formation comme une opération de transmission de savoirs et savoir-faire selon des méthodes techniques pédagogiques performantes, tellement efficaces qu'elles ne devraient rencontrer que de faibles résistances chez les apprenants les moins bien disposés.* » (Villers (de), 2018, p. 2).

Il est en effet difficile de formaliser le prendre soin d'autrui, qui ne peut évidemment pas être transmis « clé en main » à l'étudiant. Au contraire, pour qu'il puisse investir la connaissance, le formateur devra le soutenir et l'accompagner, au sein d'un contexte sécurisant, au travers du questionnement suivant : « Que vais-je faire de ce que l'on fait de moi en tant que futur professionnel ? ». D'ailleurs Elisabeth s'interroge : « *pourquoi on fait ça ? Dans quel but ? Je pense que ça peut être comme un chemin à prendre pour aller vers ce que l'on veut* » (Annexes, AE5, p. 41), entendre peut-être.

Il s'agira dès lors pour le formateur, de questionner, à son tour, les enjeux de son accompagnement et de sa manière de transmettre.

> « *Il s'agit ici de s'appuyer sur le dispositif de formation pour favoriser l'émergence d'un sujet singulier construisant néanmoins son importance identitaire à une communauté professionnelle et découvrant la nécessité impérative de poursuivre en permanence un travail réflexif d'échanges sur les pratiques.* » (Niewiadomski, 2002ter).

Pour Étienne Bourgeois (2018), « *le processus de subjectivation chez l'apprenant nécessite que celui-ci puisse se sentir exister pleinement dans sa relation avec les autres (la formatrice, les pairs, le groupe, l'institution).* » (Bourgeois, 2018, p. 82). En outre, il doit pouvoir prendre place, à partir de son processus réflexif, pour pouvoir en accorder une à l'autre, tel un engagement mutuel. Des conditions sont donc requises, et en particulier celle de renoncer à l'idée d'un sujet qui serait libre et maître de ses choix, transparent et pleinement conscient de lui-même (Descombes, 2004). Il est en effet question « *de survivre à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à sa mise en place : le dispositif se maintient au-delà de l'objectif stratégique initial.* » (Beuscart ; Peerbaye, 2006, p. 5).

Mireille Cifali (2007, 2012) précise :

> « *Quand nous apprenons, quand nous nous formons, quand nous nous formons à penser, nous construisons notre intelligence, notre savoir, mais également notre intériorité. Il n'y a pas de clivage entre le développement de l'intelligence et le développement du « soi » ainsi que notre éthique de vie. Il ne suffit dès lors pas comme formateur d'être intelligent à la place de l'autre, mais il s'agit de trouver des dispositifs pour que celui-ci se développe dans son intelligence et dans son intériorité.* » (Cifali, 2007, 2012, p. 1).

Dès lors, quelle place occupe la réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement du dispositif de formation, et de quelle manière peut-elle aider, ou non, les travailleurs sociaux à construire leur « pouvoir entendre » pour contribuer à lutter ensemble contre les inégalités sociales et culturelles et à améliorer le sort des personnes accompagnées ?

S'il est largement admis que la réflexion sur la pratique est essentielle dans le processus de professionnalisation, nous verrons néanmoins, dans les lignes qui vont suivre, de quelle manière cette intention réflexive, met à distance la part de sujet de l'étudiant dans le fondement de son jugement éthique et clinique. En effet, la réalisation de soi, qui permet de comprendre le monde et donc d'agir, nécessite des allers-retours incessants entre soi et les autres, au sein d'espaces cliniques qui favorisent une mise en commun qui déborde la seule perspective de l'individualisation des parcours.

IX.1. La désimplication des sujets dans la construction de leur identité professionnelle : « devoir-faire »

Les différents entretiens qui ont eu lieu, au cours de la phase A. pour les étudiants, et au cours de la phase D. pour les formateurs, nous montrent de quelle manière les personnes interviewées se trouvent toutes être impliquées, à partir des caractéristiques humanistes et engagées du prendre soin, dans l'offre de formation. Il s'agit là d'une implication qui suppose des représentations, des émotions, des choix, des pratiques, pour lesquels leur subjectivité, influant sur leur rôle d'acteur, se trouve être en jeu, comme le souligne d'ailleurs Chloé : « *quand on est impliqué, nos émotions, elles entrent en jeu aussi* » (Annexes, AC3, p. 23). En effet, étudiants et formateurs sont, au travers de leur désir inconscient, personnellement concernés et font même apparaître, entre les lignes de leur récit, la part de responsabilité du professionnel contemporain et de son action. D'ailleurs, pour Chloé, la formation « *nous permet aussi de rectifier un peu notre implication* » (Annexes, AC3, p. 22). Comme évoqué précédemment, le vocable « sujet », dans sa forme contemporaine, est à envisager comme étant un individu libre, cause de son action et maître de ses choix. Nous retrouvons ainsi, au cœur du processus de professionnalisation, un « *modèle du professionnel construit autour de la figure du praticien réfléchi.* » (Lang, 1999, p. 165).

Nous avons en outre découvert la manière dont la formation professionnelle porte aujourd'hui un intérêt croissant à la subjectivité, à l'expérience et au « moi » du travailleur social en devenir (Ehrenberg, Mingasson, Vulbeau, 2005, p. 114) sans pour autant s'intéresser à l'*être* de l'Homme ni à l'*être* de la société, et encore moins aux phénomènes de transfert et de contre-transfert que l'on retrouve au cœur de l'accompagnement en formation. En outre, « *demander ou commander à quelqu'un de « devenir ce qu'il est », c'est immédiatement se confronter au problème de l'identité personnelle en supposant d'emblée une certaine dualité du soi.* » (Quérini, 2016, p. 190). Pourtant, le sujet est également assujetti à une loi et une autorité supérieure, et « *impose ainsi au praticien* (…) *le détour par lui-même en tant qu'il se trouve lui-même partie prenante dans l'activité d'écoute et d'échange avec le sujet qui lui fait face.* » (Niewiadomski, 2002, p. 171)

Dès lors, à partir d'une lecture positiviste et techniciste de la relation d'aide, au travers de ses aspects interactionnels et d'une exigence accrue d'autonomie, savoir-être et savoir-faire se confondent et deviennent intimement liés. Pour Inès, formatrice : « *cette identité professionnelle, c'est le savoir-faire que l'on apprend à l'école, en stage et le savoir-être c'est ce qui est plutôt du côté personnel.*

Donc c'est la manière dont les deux s'imbriquent qui crée cette identité professionnelle. C'est donc incarné, c'est vraiment dans les gènes ! » (Annexes, DI12, p. 107). Ce qui implique, comme le soulève Nicolas Quérini (2016), un impératif éthique, qui n'est pas sans risque.

En effet, cela revient à « *dire que tout homme qui ne deviendrait pas ce qu'il est destiné à devenir mènerait une existence ratée.* » (Quérini, 2016, p. 171).

Au cours de l'enquête, les étudiants et les formateurs ont certes su montrer, dans leur travail d'accompagnement, leur intérêt pour autrui, leur envie de bien faire, « comme il faut faire ». On suppose néanmoins, dans un contexte où l'ensemble des déterminismes sont enfermés dans des non-dits, qu'ils se sentent davantage responsables de l'autre que responsables pour l'autre. Si Paul Ricoeur s'est intéressé à l'éthique à partir du « soi », il est surtout question, pour les étudiants, réduits au rôle d'agent, de devoir « répondre de moi » devant autrui. En ce sens, cette première section d'analyse va nous permettre de valider la deuxième hypothèse formulée : Les formateurs sont en effet devenus les porte-parole de l'individualisation d'une formation professionnelle réduite à la fabrication de « techniciens du social », rendant ainsi difficile la construction de l'identité professionnelle des étudiants, au point de dire que : « *la formation nous déshumanise un petit peu* » (Annexes, AC3, p. 27)

« *Si le « moi » nous amène à l'égotisme et peut être haïssable (comme le soutien Pascal), le « soi » au contraire, est ouverture au monde et aux autres.* » (Svandra, 2016, p. 22). Il est bien évidemment difficile de savoir qui l'on est, ce qui nécessite par ailleurs de devoir lutter contre la prescription de son activité, souvent vectrice d'un modèle culturel sous-jacent (Osty, 2003). « *En tous cas, Arendt estime qu'il est presque impossible de révéler volontairement ce « qui », celui-ci se trahissant davantage dans les qualités qui font signe vers lui, mais ne se montrant jamais lui-même.* » (Quérini, 2016, p. 190). C'est pourquoi l'accompagnement des formateurs gagne à soutenir la mise au travail de la personnalité professionnelle des étudiants à partir de la création d'une relation pour favoriser leur mise en mouvement. En ce sens, « *Les savoirs préalables de l'apprenant, sa dynamique identitaire, son projet, ses propres représentations et systèmes de valeurs sont autant de dimension pouvant être aussi des facteurs de résistance à l'apprentissage* » (Bourgeois ; Nizet, 1999) de l'écoute clinique.

IX.1.1. La réalisation de ses désirs inconscients à travers un idéal professionnel

À partir d'une volonté de réaliser un projet personnel, les étudiants sont amenés, sans vraiment savoir ce qui les pousse à cet apprentissage, à vouloir entrer en formation, chargés d'un imaginaire, d'une idéologie, d'intentions morales (Ardoino, 2000, p. 205).

Alain a voulu « *tout quitter pour faire la formation d'éduc »* en se disant *« au fond j'ai toujours voulu faire ça. Enfin ça m'a toujours animé* » (Annexes, AA1, p. 4). Béatrice s'est « *poussée à passer le concours »*. Elle s'est dès lors renseignée *« sur ce qu'est le métier d'éducateur spécialisé* » parce qu'elle « *aime beaucoup être auprès des personnes en difficulté* » (Annexes, AB2, p. 11). Chloé dit avoir été attirée par le métier de travailleur social, même si par ailleurs elle n'y connaissait rien. « *Ça fait bizarre de dire ça, mais j'aime bien le handicap ».* Et puis être travailleur social « *c'est un métier humain »* (Annexes, AC3, p. 17). Elle s'est donc lancée. « *Je vous avoue que je suis arrivée ici un peu comme un cheveu sur la soupe. C'est vraiment en petit bébé que j'étais là. Vraiment, je n'y connaissais rien* » (Annexes, AC3, p. 18). Denise ne voulait plus être simplement animatrice. « *Juste de faire de l'animation ça ne me suffisait plus alors j'ai passé le concours d'ES après m'être renseignée sur le métier* » (Annexes, AD4, p. 31). Élisabeth voulait surtout pouvoir accompagner et devenir travailleuse sociale pour « *aider les délinquants !* (…) *Et je me suis dit c'est ça ! C'est sûr et certain. En tout point, ça me convient* » (Annexes, AE5, p. 40). Néanmoins, lorsque nous lui demandons en quoi ça lui convenait, elle répond de manière très évasive : « *Bah en gros les missions d'un éduc en fait... C'est accompagner les... enfin, je… En fait, ce sont des mots comme ça qui m'ont fait comprendre que oui, c'était ça : accompagner les personnes, être au côté de la personne, être un point de repère... Il y a plein de petits mots comme ça... »* (Annexes, AE5, p. 40).

Comme nous le rappelle Jacqueline Beckers (2007), « *au final, l'image que l'individu se construit de lui-même dans l'exercice du métier et la manière dont il anticipe sa carrière se situe à l'articulation plus ou moins harmonieuse entre socialisation biographique et socialisation relationnelle.* » (Beckers, 2007, p. 146). Si ces énonciations autour du « désir de métier » indiquent très probablement leur souci identitaire dans la construction professionnelle de leur posture « du souci de l'autre », celui-ci ne semble cependant pas exploré dans les profondeurs de leur *être*, le réduisant à un destin personnel : Alain a pu entendre, à ce propos, les inquiétudes de son entourage : « *Tu ne sais même pas pourquoi tu veux le faire !* » (Annexes, AA1, p. 4).

L'étudiant ne se doute pas au départ que le « *choix de métier le met désormais en quête de sa propre identité professionnelle. Or ce sont les angoisses identitaires qui génèrent les défenses psychiques invalidantes en termes de capacité à penser.* » (Grimaud, 2009, p. 134).

C'est la spécificité défendue par la formation des adultes, celle de prendre en compte et de prendre soin de l'expérience de vie de son public (Dominicé, 1996, p. 96) afin de favoriser le processus d'apprentissage. Pour Claudine Blanchard-Laville (2001), il semble important que les futurs professionnels puissent opérer :

> « *Un réapprentissage de l'écoute d'eux-mêmes, du fait qu'on ne peut pas laisser dans l'accompagnement tout ce qu'on est, tout ce qu'on ressent et que, par contre, accepter de ressentir ce qu'on ressent ne veut pas dire se laisser tranquillement aller à ses penchants naturels.* » (Blanchard-Laville, 2001).

D'ailleurs, lorsque nous nous intéressons à ce qu'ils pensent de leur futur métier, les étudiants interviewés paraissent se trouver en difficulté pour répondre. Ils ont pourtant été promus acteurs principaux de leur processus de professionnalisation – ils doivent savoir faire face aux situations rencontrées – bénéficiant d'un parcours individualisé, mais isolés de l'organisation collective et ses effets.

En quête de reconnaissance et de légitimité, parce qu'en quête identitaire professionnelle, ils s'orientent principalement vers une « logique de qualification » (Wittorski, 2018), pour laquelle la fonction d'accompagnement, représentée par une multitude d'acteurs institutionnels, devient à la fois prescrite et indissociable du travail social : « *vous mettez en œuvre la décision de l'institution* » (Annexes, DJ13, p. 129) précise Julie lorsqu'elle s'adresse aux étudiants. À ce propos, Richard Wittorski (2008) montre par ailleurs qu'il s'agit à présent, dans les formations professionnalisantes, de porter une « logique de compétence », « *d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler.* » (Wittorski, 2008, p. 14). Dès lors, la « logique de qualification » doit rencontrer « la logique de compétence », celle-ci imposée. L'étudiant cherchera ainsi à faire preuve de son employabilité à partir des objectifs énoncés qu'il se doit d'atteindre. Les étudiants semblent donc être en difficulté pour aborder la question de leur engagement professionnel. Isabelle Astier le confirme, « *l'accompagnement est prescrit dans bon nombre de politiques publiques* » (Astier, 2009, p. 53) à partir des champs d'intervention et des publics spécifiques. En ce sens, il devient un dispositif dans lequel l'implication du professionnel, en tant qu'agent, se trouve être au cœur de l'action, néanmoins réduite à des fonctions, des formalités, des tâches et des actes, invisibilisant en outre la notion complexe de l'écoute. Pour réussir à parler de son métier, Alain a en effet besoin de revenir sur ses expériences de stage.

« *J'ai fait un stage en IME et je me suis un peu ennuyé même si j'ai adoré. En ce moment je suis en placement extérieur avec des adultes qui aménagent leur peine de prison. En fait j'aimerais bien un mixte des deux. Parfois, en placement extérieur, je ressens un peu la pression de tout l'aspect judiciaire et pour autant je ne m'ennuie jamais. En IME j'étais bien, mais je m'ennuyais. Je m'imagine avec des adultes qui n'auraient pas de handicap.* ***Vous vous projetez davantage dans l'insertion ?*** *Oui* » (Annexes, AA1, p. 6). Il ne regrette pas son choix professionnel, prend plaisir à être sur le chemin de la personne, néanmoins sans trop savoir ce que signifie être sur le chemin de l'autre : « *Le côté professionnel est intéressant. J'ai l'impression de prendre plaisir à travailler. Plus personnellement, j'ai beaucoup évolué. Je trouve ça top d'être sur le chemin de la personne. Faut être là au bon moment quand la personne est prête. Si elle n'est pas prête, ça n'avancera pas.* ***Qu'est-ce qui fait qu'une personne est prête ?*** *Comprendre dans son esprit ce qui… C'est une bonne question…* » (Annexes, AA1, p. 10). Béatrice trouve la question que nous lui posons bien trop vaste. Elle ressent donc le besoin d'évoquer une manière d'être et de faire sur le terrain, celle d'être active et auprès du public pour créer du lien : « ***Quand vous vous imaginez diplômée, vous vous voyez comment sur le terrain ?*** *Active ! Je sais que je n'aime pas beaucoup être derrière un bureau, donc toutes les choses administratives, tout ça, ce n'est pas trop mon fort. Je préfère être avec le public. J'ai fait mon premier stage au PCPE, au Pôle de Compétences et de Prestations externalisées, et je sais que ça ne m'a pas énormément plu parce que je me suis beaucoup ennuyée. C'était énormément administratif et moi j'aime bien être avec le public, pouvoir dialoguer, pouvoir faire des choses.* ***Et faire des choses, ça implique quoi, ça permet quoi ?*** *De créer du lien, oui de créer du lien* » (Annexes, AB2, p. 13). Chloé reste d'abord évasive : « *Concrètement, de ce que j'ai compris du métier d'éducateur spécialisé, c'est accompagner les personnes qui en ont besoin dans la société* » (Annexes, AC3, p. 20). Puis au fur et à mesure de l'entretien, elle cherchera à mieux le définir : « *Je trouve que le rôle de l'éducateur spécialisé c'est d'accompagner. En fait je le vois, pour vous l'imager un peu, moi je le vois comme... Vous voyez quand on apprend à faire du vélo, on va dire avec ses parents : il y a les parents derrière qui tiennent l'enfant, et puis il y a l'enfant qui pédale, tout en étant tenu par les parents, et puis progressivement les parents enlèvent les bras et puis ils laissent partir l'enfant tout seul et l'enfant roule tout seul. En fait l'éducateur spécialisé, je le vois un peu comme ça* » (Annexes, AC3, p. 21). Pour Denise c'est le rôle et la fonction de l'éducateur spécialisé qui comptent et qui permettent la mise en place d'accompagnements : « *Je vais vous donner un exemple. Quand j'étais animatrice, on avait un jeune qui était placé à l'aide sociale à l'enfance, en famille d'accueil. Et malheureusement, il subissait des maltraitances dans sa famille d'accueil.*

Et à ma place d'animatrice, je n'avais pas le droit de dénoncer ça. Il fallait que ça passe par la direction, il fallait que ce soit la direction qui fasse ce truc-là. Sauf que moi ça m'a un peu bouleversée, en me disant je vois tout et j'ai envie d'aller au bout de ça, de savoir ce qui va arriver à ce petit garçon et finalement on ne sait jamais parce qu'on est juste animatrice. On est juste là pour faire de l'animation et rien de plus. C'est vrai que ce n'est pas assez… ***Et donc, la place d'ES vous permet quoi ?*** *D'accompagner plus en profondeur et plus sur le long terme, je pense. Après, tout dépend de la structure dans laquelle on travaille. Il y a certaines structures où c'est un seul rendez-vous et après on ne voit plus la personne. Mais moi dans les stages que j'ai trouvés, j'ai toujours eu un accompagnement vachement long et même gardé quelques contacts après les stages* » (Annexes, AD4, p. 31-32). Élisabeth se représente le métier d'éducatrice spécialisée à partir de deux notions, celle de l'accompagnement et celle du repère : « *Alors pour moi les notions les plus importantes sont l'accompagnement évidemment et le repère. Ça serait les deux grands traits. Après bon, après il y a plein d'autres choses qui rentrent en compte ! La notion de réflexivité a aussi son importance, je pense. C'est même primordial en fait (rire). Et voilà… Enfin la remise en question. C'est compliqué comme question ! Enfin, on sait ce que c'est un éduc spé, mais...* » (Annexes, AE5, p. 41).

Si l'on peut certes entendre, entre les lignes, l'existence d'un engagement vocationnel et donc personnel, à partir de leur implication volontaire dans la formation professionnelle en travail social, en se sentant responsable d'autrui, qu'en est-il de leur engagement professionnel ?

> « *Malgré un dispositif de formation qui revendique l'importance de la dimension collective, partenariale, dans la pédagogie comme dans les méthodologies d'intervention transmises aux futurs professionnels, il apparaît clairement que les étudiants privilégient la dimension personnelle de leur construction.* » (Berton, 2017, p. 126-127).

IX.1.2. Les représentations du métier : être responsable d'autrui et non pour autrui

On retrouve aujourd'hui, dans le champ du travail social à la recherche de nouvelles modalités d'intervention efficaces, une montée en puissance de la notion d'empowerment (Jouffray, 2014) qui « *reste cependant sous-entendue, maniée comme une évidence allant de soi* » (Karsz, 2008, p. 150) dans laquelle la subjectivité du professionnel est fortement mise à contribution. Il est en effet question à présent d'activer les capacités individuelles de l'étudiant pour qu'il puisse à son tour activer celles des bénéficiaires et leur pouvoir d'agir.

Son engagement est dès lors inscrit dans une perspective professionnelle et donc agi par une finalité institutionnelle (Berton, 2017, p. 128). Les formatrices interviewées peuvent ainsi dire, de manière très affirmative pour Hélène, qu'« *on ne va pas vers quelqu'un, au feeling, parce qu'on sent les choses. Je n'aime pas ça* ! » (Annexes, DH11, p. 93). Ce qui laisse peu de place au bricolage, essentiel pourtant à la créativité. Inès pousse les étudiants « *à réfléchir à qui ils sont professionnellement* » (Annexes, DI12, p. 109). Julie semble expliciter aux étudiants comment ils doivent être, tel un travail sur les subjectivités : « *Mais moi, mon rôle, ça va vraiment être d'intervenir sur la professionnalisation des étudiants et le fait qu'ils adoptent une posture réflexive* » (Annexes, DJ13, p. 119). Comme le remarque en effet Yves Clot (1999, 2006), on retrouve aujourd'hui, et de manière toujours plus systématique, une plus grande convocation de la subjectivité des professionnels dans les contextes de travail, et donc de sa responsabilité, comme si elle était préalablement consciente.

Alain a eu l'impression « *que cette deuxième année* [a été] *davantage une compréhension de soi, de ce que l'on est et de comment on peut travailler avec les personnes* » (Annexes, AA1, p. 7). Béatrice peut parler de sentiment d'échec si un objectif n'est pas atteint en ce qui concerne la mise en place d'un projet socio-éducatif : *« En fait, on voit ça un peu comme un échec, je pense, comme un échec...* ***Pour qui ?*** *Je dirais pour nous. Ne pas avoir réussi à trouver comment faire coopérer la personne* » (Annexes, AB2, p. 16). Elle dira lors du deuxième entretien, au cours de la dernière phase C. de l'enquête, avoir peur de devoir être « *responsable de mes actions !* » (Annexes, CB7, p. 60). Chloé pense devoir se préparer à « *savoir réfléchir aux situations que l'on rencontre et à savoir prendre les bonnes, enfin si ça existe, les bonnes décisions* » (Annexes, AC3, p. 25). Denise se demande « *Quelle professionnelle je suis ?* » (Annexes, AD4, p. 37) alors qu'elle pourrait aussi se demander « quelle professionnelle je veux devenir ? ». Élisabeth s'assure d'appliquer les compétences en fonction des situations : « ***Dès lors, vous vous trouvez mieux préparée à accompagner les personnes ?*** *On réfléchit sur notre pratique oui, sur comment j'applique les compétences. Enfin, dans quelle situation cette compétence-là, elle peut... Ou l'inverse ! Dans quelles compétences je peux amener cette situation-là* » (Annexes, AE5, p. 44).

« *Autrement dit, l'autonomie telle qu'elle se donne concrètement aujourd'hui est intimement liée à la subjectivité.* » (Ehrenberg, 2016, p. 5). Cette représentation de l'autonomie généralisée « *institue l'individu comme une unité de décision et d'action* » (Ehrenberg, Mingasson, Vulbeau, 2005, p. 115), invisibilisant dès lors l'importance des apports théoriques dans le processus de professionnalisation et de la dimension du pouvoir dans la relation d'aide.

« *Les contenus des* [domaines de compétences] *ne renvoient explicitement à aucune discipline en sciences humaines, pas plus que les sujets d'examen n'exigent explicitement de s'y rapporter.* » (Prades, 2012, p. 217). Comme le souligne Richard Wittorski (2008), et nous l'avons vue au cours de la deuxième partie, il y a une importance accordée au caractère professionnalisant de la formation, très certainement pour faire face à un éventuel sentiment d'illégitimité face aux savoirs académiques. La tendance serait donc celle d'imposer des démarches didactiques et des procédures de bonnes pratiques professionnelles, sans forcément chercher à comprendre ce qu'il se joue derrière la relation d'aide. « *De ce point de vue, la professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité).* » (Wittoski, 2008, p. 15). D'ailleurs, quand il s'agit de parler de transmission, Hélène parle essentiellement d'une transmission soutenue par la branche professionnelle : « *Alors moi, mon parcours fait que ça peut leur donner envie et finalement le parcours de nous tous ici, de tous les formateurs. D'avoir été formée par des formateurs qui venaient du terrain, d'avoir été sur le terrain et d'être devenue formatrice* (…) *: la boucle est bouclée ».* À la question, transmettre quoi ? *« C'est ce que nous a apporté le métier, ce que nous ont apporté les gens que l'on a rencontrés. (…) De réfléchir à plein de savoir-faire, oui* » (Annexes, DH11, p. 101). Inès est également convaincue, « *qu'effectivement, faire appel aux intervenants extérieurs, des gens de terrain de différents horizons, c'est une ouverture pour eux et aussi... Ils peuvent s'identifier à ces personnes-là qui sont prêtes à les former. Ce sont des gens tellement passionnés par leur métier qu'ils sont prêts à venir, à prendre une journée de congé pour venir transmettre. Ce n'est pas rien quand même* » (Annexes, DI12, p. 111).

Il ne s'agit pas de dire que les disciplines n'ont plus d'importance dans l'appareil de formation en travail social, les repères deviennent néanmoins davantage pratiques – qui à eux seuls ne permettent pas de comprendre ce que l'on fait – que théoriques, accentuant dès lors la fabrication du professionnel à partir de la « pédagogie du modèle ». Les disciplines sont en effet absorbées par des référentiels de compétences, qui aujourd'hui semblent être supérieurs en importance dans le champ de la formation professionnelle, brouillant dès lors certains repères communs et pourtant essentiels dans la professionnalisation des étudiants. On entend d'ailleurs, dans leur discours, une difficulté à relier, malgré l'alternance, la formation théorique à la formation pratique : laquelle doit correspondre à l'autre ?

D'ailleurs, Élisabeth ne sait plus trop sur quel pied danser : « ***Au-delà des compétences, comment le dispositif de formation vous accompagne dans votre processus de professionnalisation ?*** *Ah oui, ça m'aide vraiment parce que je peux mettre… Enfin quand on voit quelque chose en cours, hop je peux saisir ce quelque chose avec une situation vécue* (…)*, mais parfois, c'est vrai que je me dis aussi : ça ne se passe peut-être pas comme c'est dit en formation théorique, ça se passe différemment sur le terrain. Incroyable ! C'est pour ça que j'ai du mal à comprendre pourquoi on voit des choses en cours qui ne correspondent pas forcément au terrain. Ce sont quand même des professionnels qui nous font cours. Ils savent très bien ce que c'est.* » (Annexes, AE5, p. 42). Pour Alain, *« le savoir ne me sert pas dans ma pratique, je ne pense pas que le savoir m'aide à être en entretien »* (Annexes, AA1, p. 9). Béatrice reconnait que la formation théorique apporte beaucoup, mais ne semble pas vraiment convaincue : *« La formation apporte beaucoup aussi, même si on a l'impression que non parfois...* » (Annexes, AB2, p. 12). Elle est par ailleurs réduite à l'analyse de la pratique lorsque nous lui demandons si la formation théorique peut aider à la construction de l'écoute du travailleur social : « *On a des espèces de réunions, des groupes d'analyse de la pratique, pour nous permettre de nous exprimer. Et en fait, je trouve ça génial parce qu'on est en petit groupe, on sait que ça ne va pas sortir du groupe après la séance. Et puis on s'écoute et on dialogue. Puis on peut en parler entre nous, donc c'est bien oui* » (Annexes, AB2, p. 14-15). Selon Chloé, l'alternance est mal organisée : « *Je trouve que l'organisation des stages et des cours ne me convient pas dans le sens où, en première année, on a beaucoup de théorie sans avoir eu de pratique avant. Du coup ça ne fait pas forcément sens. Ensuite on arrive en 3e année et justement, on a eu plus de pratique, on a vu plus de choses sur le terrain, mais on a moins de théorie ! Moi ça me chiffonne un peu parce que du coup-là je me dis, on arrive sur notre 3e année, il va y avoir beaucoup moins de regroupements, beaucoup plus de stages et justement, c'est dans ces moments-là, je pense qu'on a besoin de théorie* » (Annexes, AC3, p. 28). Denise recherche avant tout « *des documentaires, des films, toutes les vidéos de psychologues, des choses comme ça, qui peuvent m'aider dans l'apprentissage de notions qui m'intéressent et que j'ai besoin d'approfondir pour le coup* » (Annexes, AD4, p. 35).

Wittorski (2008) constate en effet une évolution dans le champ de la formation professionnelle où l'on retrouve aujourd'hui une mise en mouvement des professionnels qui consiste à mobiliser leur subjectivité. Elle semble dès lors être « *étroitement liée à la question de l'expérience du sujet et de la logique supposée de l'activité de ce dernier* » (Niewiadomski, 2018).

Cela se traduit par un surcroit d'exigence vis-à-vis des étudiants en travail social et des effets de la formation pratique sur leur construction professionnelle réduite à des « actes relationnels ». Thomas Périlleux (2003) parle de « subjectivation du travail ». L'auteur montre de quelle manière cette nouvelle configuration idéologique est venue renverser le sens de la notion d'engagement et donc de réflexivité. Selon Inès, ils doivent être « *en capacité de se mettre un peu en réflexivité* » (Annexes, DI12, p. 115) en tant que forces productives. Cette représentation de la subjectivité rejoint celle de l'idéologie managériale dont les maîtres mots sont la responsabilité individuelle, la mise en concurrence et la flexibilité. Il apparaît dès lors compliqué de se décentrer de soi-même pour faire place à la personne que l'on accompagne. En effet, pour elle, l'étudiant doit « être centré » : « *Je pense que c'est ça se connaître : Être centré* » (Annexes, DI12, p. 113).

En ce sens, pour faire face à la difficile mise en œuvre de l'approche par compétences, la réflexivité est venue compléter le processus de professionnalisation, organisé à partir d'objectifs d'acquisition, en devenant la propriété de l'action et « *comporte en elle-même une connotation fort positive, celle d'une capacité de réflexion attribuable au sujet libre à propos de ses propres pratiques.* » (Couturier, 2013, p. 9). D'ailleurs, nous verrons plus loin à quel point les actions de formations sont principalement pensées à partir des situations de travail, réduisant dès lors l'expérience des étudiants et des formateurs à celle de leur pratique professionnelle. Comme si la construction d'un praticien réflexif, modèle valorisant l'individualisme, était venue remplacer l'importance de la construction de l'identité professionnelle.

« *Le changement institutionnel aurait induit une réflexivité vers l'action* » (Molénat, 2009, p. 183), privilégiant en outre l'individualisation au collectif, l'autonomie à l'altérité. L'étudiant est en effet « *enjoint d'être responsable de toutes ses actions.* » (Ehrenberg, Mingasson, Vulbeau, 2005, p. 115).

Néanmoins, la formation en travail social n'a pas pour seule visée celle de préparer l'étudiant à un métier spécialisé. Au contraire, il s'agit de pouvoir former les futurs travailleurs sociaux à l'écoute de l'autre pour « *participer au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche.* » (Bouëdec, 2001). Que devient la scène inconsciente de la subjectivité ?

Si Jacques Ardoino (2000) nous rappelle que « *l'éducateur dit spécialisé, le formateur d'adultes, le travailleur social ne sont jamais indifférents à ce qu'ils font* » (Ardoino, 2000, p. 205), nous interrogeons donc la manière dont cette implication est mise au travail dans le dispositif de formation. En effet, comme le souligne Paul Ricoeur (1969), « *la conscience n'est pas la première réalité que nous pouvons connaître, mais la dernière. Il nous faut venir à elle, et non partir d'elle* » (Ricoeur, 1969, p. 318).

Pourtant, malgré une offre de formation qui s'est largement professionnalisée, nous retrouvons encore aujourd'hui, une part importante accordée au don de Soi, celle de la compassion, maintenant les étudiants dans l'illusion charismatique : « être sur le terrain avec ce que l'on est ». Comme peut en prendre conscience Chloé, « *J'ai réalisé, que notre nous personnel, je vous en ai parlé au début, mais il joue un rôle énorme quand même dans notre pratique parce que la manière dont on agit, dépend de notre parcours* » (Annexes, AC3, p. 26), sans chercher néanmoins à découvrir l'*être* capable de se tenir pour responsable.

Même si cela peut apparaître comme étant une noble cause, il demeure important de pouvoir mettre au travail « *cet appel à la personnalité* » (Ehrenberg, 2016, p. 5) et de la professionnaliser, afin de réduire la relation d'aide à une simple prise en charge qui s'appuierait sur un discours performatif d'une pratique, dans lequel l'on retrouverait une forme de toute puissance chez le futur professionnel. Alain peut dire « *j'ai besoin que mes proches se sentent bien pour que je me sente bien. Du coup je me suis dit qu'il suffisait d'être comme ça dans le travail et ça irait* » (Annexes, AA1, p. 4). Béatrice veut « *insérer,* [les bénéficiaires du travail social], *dans la société* ». (Annexes, AB2, p. 12). Chloé « *accorde un intérêt particulier, vraiment, au bien-être de la personne et du coup c'est vraiment une motivation pour* [elle]*, celle de faire en sorte que les personnes avec qui je travaille soient bien parce que c'est agréable d'aller bien quand même et si je peux contribuer à ça, ce serait une victoire pour moi* » (Annexes, AC3, p. 29). Élisabeth parle de « *repère* (…) *pour leur donner la possibilité d'évoluer* » (Annexes, AE5, p. 43).

En outre, dans ce contexte de gestion de soi (Singly (de), 2006), il devient difficile de se décentrer de soi et de ses représentations pour mieux accueillir l'autre : « *Implication personnelle, subjectivité, transferts et mécanismes d'identification, phénomènes de groupes… sont autant de notions qui semblent toujours être considérées avec beaucoup de circonspection.* » (Humbert, 2009, p. 100).

À défaut d'une recherche réflexive à partir de quoi est fait le professionnel qu'ils idéalisent, au cœur d'une perception de la réalité, les étudiants cherchent davantage à justifier leur entrer en formation, au travers de leurs dispositions dites naturelles, telle la gentillesse en ce qui concerne Alain : « *c'est la façon dont je me vois. Je me vois comme une personne gentille. (…)* ***Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par gentillesse ?*** *Euh… J'ai un peu tendance à me plier en quatre pour les autres jusqu'à parfois m'oublier* » (Annexes, AA1, p. 4-5). Ou la bienveillance pour Béatrice et Chloé : *« Avant tout, l'éducateur spécialisé doit être bienveillant envers le public et pas maltraitant* » (Annexes, AB2, p. 14), « *j'ai toujours eu un regard vraiment bienveillant envers ces personnes-là* » (Annexes, AC3, p. 17). La sensibilité également pour Chloé *« j'étais sensible envers les personnes en situation de handicap* (…) *c'est ma personnalité qui est sensible a plus de choses que d'autres* » (Annexes, AC3, p. 19). Ou aussi l'envie de changer le monde pour Élisabeth : « *Je voulais révolutionner tout ça !* » (Annexes, AE5, p. 40). Il est vrai que l'on retrouve, dans le champ de la formation en travail social, une importance accordée aux « *qualités psychologiques et morales des candidats* » (Ion ; Ravon, 2002, p. 84). Ce qui renforce d'une part l'illusion idéologique de leur autonomie et donc de leur rentabilité et fiabilité, et d'autre part un déficit de reconnaissance. Cela peut ainsi accentuer les angoisses que l'on retrouve dans l'accompagnement au changement, lorsqu'il s'agit de pouvoir faire face à la souffrance de l'autre et à sa vulnérabilité.

En outre, si « le moi est un autre » disait Jacques Lacan, il est dès lors question de prouver son utilité, pour occuper une place légitime dans la sphère sociale, qui par ailleurs assigne le sujet à une identité dont l'usage serait moral. En effet, Vincent Descombes (2015) précise que l'identité désigne aujourd'hui « *le sentiment de ce qui fait valeur d'un individu aux yeux de cet individu, ou d'un groupe humain aux yeux de ce groupe.* » (Descombes, 2015, p. 62).

Pourtant, comme nous avons tenté de le montrer tout au long de cet écrit, « *le sujet est moins du côté de la maîtrise, de la conscience, que de l'incertitude et de la création.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 197).

IX.1.3. Le sujet professionnel aliéné dans le « Moi », responsable de son action

Les étudiants semblent en effet privilégier le registre personnel, dans une logique « volontariste », de leur construction professionnelle. « *L'individu hypermoderne se doit d'acquérir les qualités nécessaires pour vivre dans le monde d'aujourd'hui : mobilité, réactivité, efficacité, responsabilité, etc. »* (Gaulejac (de), 2006bis, p. 130).

Nous n'avons dès lors eu peu accès, au cœur de leur récit, à leur engagement en tant que sujet professionnel, accentuant la sensation d'un professionnel fabriqué par la formation.

Chloé dira même que « *c'est un métier où l'on est préparé* » et rajoutera ensuite « *mais pas tant que ça en fait* » (Annexes, AC3, p. 19). Derrière ce réajustement, nous entendons : « *l'être humain n'est pas seulement un sujet de droits ; il est aussi une personne dont le déploiement de la puissance de vie est empêché.* » (Brugère, 2009, p. 142).

François Dubet nous éclaire, lors d'une entrevue avec Isabelle Ruelland (2012), sur l'effritement de l'engagement professionnel des travailleurs sociaux qui, à partir d'un mouvement de décentralisation et de rationalisation, ont connu « *un mélange de technocratisation et de démocratisation de leur travail* » (Ruelland, 2012, p. 11), les transformant en « gestionnaires de dispositifs ». Comme le souligne l'auteur, « *la gestion des services sociaux est de plus en plus orientée par une politique des « dispositifs* » (Ruelland, 2012, p. 11).

On le voit bien d'ailleurs, les étudiants ont tendance à penser leur métier à partir d'une institution, d'un secteur d'intervention, d'une fonction, d'un public spécifique, d'une rationalité instrumentale, d'*« un mode de gestion axée sur de multiples dispositifs, sur l'obligation de rendre des comptes, sur le contrôle permanent de l'activité, etc. – un mode de gestion qui s'inspire des grandes entreprises privées et publiques* – [qui] *est à l'origine du néomanagement.* » (Ruelland, 2012, p. 12). Ils manquent donc cruellement d'autonomie professionnelle et font en outre apparaître une injonction paradoxale au sein de l'appareil de formation : « *soyez autonomes, mais réalisez cette exigence d'autonomie dans le cadre des objectifs que l'on vous assigne* » comme le souligne Vincent de Gaulejac (2010, p. 28).

À la question : « ***qu'est-ce que pour vous être éducateur spécialisé ?*** » Chloé nous répond « *Euh... En fait, je trouve que c'est plein de métiers dans un métier, déjà. Parce qu'il y a plein de secteurs différents. Il n'y a presque aucun rapport entre la protection de l'enfance, les mineurs, non accompagné le handicap... c'est vraiment des univers différents...* » (Annexes, AC3, p. 19). Alain a « *vraiment besoin de concret pour donner du sens* » (Annexes, AA1, p. 6) à sa pratique, ou pour le dire autrement à son *être* professionnel. « *Ce n'est pas évident d'être éduc* » (Annexes, AE5, p. 45) pourra dire Élisabeth. Lorsque nous lui demandons ce qu'est pour elle être éducatrice, elle finit par nous répondre : « *C'est compliqué comme question ! Enfin, on sait ce que... Je sais ce que c'est, un éduc spé, mais...* » (Annexes, AE5, p. 41).

Pour Béatrice également il est difficile de répondre : « *C'est à dire ?* ***Vous avez envie de devenir qui en tant qu'éducatrice spécialisée ?*** *Euh c'est vaste comme question. C'est très vaste. Quelle éducatrice spécialisée je veux être ? Dans quel champ je veux travailler, c'est ça ?* » (Annexes, AB2, p. 13). Pour Denise, être éducatrice spécialisée, c'est « *entrer en relation et faire des choses avec les personnes* » (Annexes, AD4, p. 32).

Même si le travail social est par définition indéfinissable, l'engagement professionnel est néanmoins nécessaire à l'émergence des sujets d'une part, mais également pour lutter collectivement contre la reproduction des inégalités sociales et culturelles : « *Se former n'est donc plus seulement se contenter des apprentissages de manières de faire, de techniques ou de méthodes, mais tendre vers des appropriations de manières de prendre les choses, de les aborder, de les prendre en comptes, de s'y mettre tout entier.* » (Berton, 2017, p. 127). Au contraire, cela nécessite d'être accompagné au sein de l'appareil de formation. C'est en effet permettre aux futurs travailleurs sociaux de pouvoir « *non seulement être avec, mais faire avec, tout en étant au clair avec ce que l'on fait pour accompagner ou favoriser une demande, un changement après en avoir accepté les finalités.* » (Barus-Michel, 2007, p.198).

Selon Dewey, l'expérience et la théorie doivent être en constante relation dont le trait d'union se trouve être l'étudiant en formation. Néanmoins, le « Moi » n'est pas maître dans sa demeure comme pouvait l'affirmer Freud. Pourtant, on retrouve, au cœur du dispositif de formation, « *un processus de normalisation de l'idéal au travail.* [Pourtant], *la prescription du travail est idéale, et donc hors de portée de l'action possible.* » (Dujarier, 2006, p. 3). Il s'agit bien là de « *stimuler les ressorts individuels* » (Linhart, 1999, p. 62) en s'attardant sur les manières d'être et de faire des étudiants.

Dans leur difficulté à définir leur professionnalité, et donc leur identité professionnelle, qui vient par ailleurs dire quelque chose de la complexité du métier de travailleur social, alors qu'il est question aujourd'hui de devoir construire son expérience (Dubet, 1994), les étudiants ne deviendraient-ils pas « la chose » de l'intention pédagogique du formateur ? « *J'ai envie de les préparer bien pour qu'ils ne se mettent pas en danger, qu'ils ne mettent pas en danger les gens qu'ils vont accompagner* » (Annexes, DH11, p. 95) a pu dire Hélène. Néanmoins, les formateurs sont également en difficulté pour définir la professionnalité du travailleur social, comme en témoigne Julie : « *Alors après votre question sur la professionnalité... Souvent, moi j'emploie ce mot auprès d'étudiants, mais ça se trouve je l'emploie mal parce que je n'ai pas étudié complètement ce concept en réalité, je ne vous le cache pas, mais on échange beaucoup notamment en bilan de 3e année* » (Annexes, DJ13, p. 125).

> « *Le travail des professionnels nécessite une sensibilité à la vie psychique de l'autre sans laquelle aucun travail ne peut être engagé et poursuivi. Mais c'est aussi cette même sensibilité qui constitue pour eux une fragilité importante et plus largement une fragilité pour l'ensemble de l'organisation.* » (Humbert, 2009, p. 101).

En ce sens, la construction d'une identité professionnelle, celle qui permet l'autonomie du professionnel pour ne plus douter de sa légitimité de travailleur social, doit être soutenue, à partir d'un processus dialectique, alors qu'il s'agit en partie d'accepter d'être bousculé, malmené, pour pouvoir ensuite faire face à son désarroi en ce qui concerne l'« idéal au travail » (Dujarier, 2006) et les prescriptions sociales. Cela suppose une « prévenance andragogique » qui « *consiste d'abord à regarder l'apprenant, quel qu'il soit, comme quelqu'un d'unique et d'important, car possédant a priori les capacités nécessaires à son propre développement* » (Labelle, 1996, p. 277) et qui supposent donc une réciprocité pédagogique pour adoucir les exigences du formateur.

Les formatrices interviewées semblent néanmoins avoir des attentes en ce qui concerne les futurs travailleurs sociaux en formation, au risque d'occuper le devant de la scène et de « *déposséder les formés de leur propre expérience, de leur vécu, de leur angoisse, de leur tâtonnement, pour leur substituer une forme figée, répétitive et mortifère.* » (Enriquez, 2018, p. 146-147). En outre, au cœur de l'accompagnement formatif, l'expérience fait référence, « *exigeant une pensée de l'action à leur image* » (Cifali, 2008, p. 132). Il s'agit là de celle du formateur (Le Goff, 2014) qui les éloignent donc du « vouloir entendre » des étudiants, et de leur expérience, en prenant d'abord la parole au lieu de faire une place à l'étudiant.

Inès leur dit d'ailleurs comment faire : « *Ah, mais tu devrais tenter ça, tu devrais faire si, positionne-toi comme ça. On a envie de leur dire. Voilà, moi je me dis, arrête de parler, tu parles trop, arrête de parler. Mais on a envie de leur transmettre, envie de leur dire, envie de leur transmettre notre passion ! C'est ça le formateur, on est des gens passionnés par ce métier* » (Annexes, DI12, p. 110). Par ailleurs, cette forme idéalisée du professionnel en devenir accentue certainement la prescription d'une posture fantasmée : « *confronté à des personnes qui ont une forme considérée comme inadéquate ou imparfaite, le formateur se donne pour rôle de substituer à celle-ci une « bonne » forme, une forme « idéale* » (Enriquez, 2018, p. 146). Hélène semble préférer accompagner des étudiants engagés et militants : « ***Vous aviez envie d'avoir quel profil d'étudiants sur le terrain ?*** *Des étudiants engagés, militants.* (…)

[Des étudiants qui ont] *envie de défendre les personnes qu'ils vont avoir après à défendre sur le terrain pour réclamer des droits !* » (Annexes, DH11p. 91). Inès souhaite qu'ils aient une identité professionnelle solide, celle d'un bon professionnel qui serait engagé et ouvert à l'autre : ***pouvez-vous nous en dire un peu plus sur la difficulté de ce passage d'éducatrice à formatrice ?*** *Au tout début, je considérais les étudiants comme mes futurs collègues. J'ai beaucoup été, je pense au début, très exigeante envers eux, beaucoup dans l'attente d'une identité professionnelle assez forte. Peut-être même être dans le jugement. C'est possible. Être dans le comparatif, entre ce que moi j'attends, mes propres exigences en tant que professionnel et de ce qu'eux pouvaient m'apporter. Être beaucoup, beaucoup dans la prescription en tant qu'éduc, en tant qu'attente du bon professionnel.* (…) *Des éducateurs qui sont vraiment très ouverts à l'autre, être dans l'accueil inconditionnel de l'autre, ne pas être dans le jugement, être investis et très engagés dans la relation à l'autre...* » (Annexes, DI12, p. 106-107). Julie attend du bon professionnel qu'il se questionne et qu'il propose un accompagnement de qualité. *« **Qu'est-ce être un bon professionnel pour vous ? Vers quelle professionnalisation avez-vous envie de tendre ?*** (…) *Donc moi je dirais un professionnel qui va ensuite être à l'aise sur le terrain, bienveillant envers les personnes qu'il accompagne, en prenant en considération leurs problématiques... ça va être un professionnel qui se questionne, voilà. Qui n'arrive pas en sachant sur le terrain.* (…) *Par contre, pour moi, on aura réussi notre accompagnement si, sur le terrain, ce sont des jeunes professionnels qui questionnent leurs pratiques, s'ils associent les personnes à l'accompagnement, s'ils sont dans des réflexions cliniques en réunion. Enfin voilà, je me dirais on a fait un accompagnement de qualité auprès d'eux, s'ils ont vraiment les compétences, quoi* ». (Annexes, DJ13, p. 121-122)

La demande d'apprendre des étudiants, enfermée dans l'aliénation du « Moi », s'organise donc principalement à partir d'un idéal professionnel, en apparence celui du sauveur et de l'expert, où l'on retrouve, dans les manières d'être et de faire idéalisées, l'image de l'Autre. Eugène Enriquez (2018) nous dit en effet que « *tout projet formatif est pris dans des références aux images du formateur.* » (Enriquez, 2018, p. 145). Pour les étudiants, cela rend donc difficile la symbolisation à ces images, nécessaire pourtant à « *l'élaboration du sens que prend notre engagement professionnel au regard de notre propre histoire* » (Grimaud, 2009, p. 135) et à la construction de l'identité professionnelle. Dès lors, l'abandon du sujet à lui-même l'empêche de chercher à comprendre le monde social pour s'y engager et trouver sa propre place, au-delà du « déjà-là ».

Néanmoins, autoriser l'étudiant à devenir auteur de sa formation et cause de son action nécessite d'abord une reconnaissance mutuelle et donc, pour le formateur, de pouvoir lui-même prendre place en s'engageant. C'est-à-dire « *avoir fait l'expérience de la réinterprétation du sens que chacun attribue à son expérience de vie, avoir expérimenté en groupe une situation dialectique de construction de sens, permet de fonder une posture professionnelle où l'écoute d'autrui et l'attention à la question herméneutique deviennent prééminentes.* » (Niewiadomski, 2012, p. 188).

IX.1.4. L'étudiant pris dans les filets du formateur

Les formatrices semblent être soucieuses de transmettre un métier, en référence à leur pratique professionnelle, un savoir-faire et un savoir-être qu'elles connaissent au travers de leur activité en tant qu'éducatrices spécialisées. Comme si la transmission de leur expérience pouvait devenir celle des étudiants. Inès fait généralement « *référence à mon vécu, à des expériences que j'ai vécues sur le terrain* » (Annexes, DI12, p. 110). Finalement, et comme le souligne Christophe Verron (2016), les formatrices interviewées prennent davantage appui sur leur métier d'origine, à partir d'indicateurs de compétences, que sur leur parcours universitaire. Encore une fois, les repères sont davantage pratiques que théoriques. Hélène affirme en effet qu'« e*n fait, c'est exactement, pour moi, comme sur le terrain. On a les mêmes mécanismes. Et les mêmes réflexes que sur le terrain. Et l'envie de les voir grandir, former. »* (Annexes, DH11, p. 101).

Dès lors, quelle place le formateur peut-il accorder à l'étudiant si son intention est celle d'accompagner les futurs professionnels à partir de ses représentations ?

Elles sont en effet toutes les trois éducatrices spécialisées de formation initiale. Hélène a « *été diplômée éducatrice spécialisée à l'IRTS de … en 2002. Dès ma formation, j'ai commencé par la prévention spécialisée, en stage long et même pour le dernier stage, parce que c'était un stage projet. Quand j'ai été diplômée, j'ai exercé en tant qu'éducatrice de rue, rapidement, tout de suite et ça a duré 19 ans* » (Annexes, DH11, p. 89). Inès est « *diplômée depuis 2013. J'ai plutôt un profil protection de l'enfance. Un peu d'AED, de foyer d'accueil d'urgence puis 6 ans en prévention spécialisée. En prévention spécialisée d'abord de manière classique dans un quartier puis de manière un peu plus atypique dans une gare, avec un public un peu plus... Pas atypique, mais pas le même que dans un quartier lambda où l'on retrouve plus des jeunes en errance »* (Annexes, DI12, p. 106). Julie a été elle-même *« éducatrice spécialisée de formation initiale* [et a] *travaillé 14 ans en protection de l'enfance* » (Annexes, DJ13, p. 118).

Les trois formatrices présentent leur implication dans l'offre de formation d'abord au travers d'une opportunité qui semble ensuite se transformer, vraisemblablement sous l'impulsion d'une ascension sociale complétée d'un parcours universitaire, en un désir de former grâce à la satisfaction éprouvée d'être importantes dans la formation. On y retrouve l'idée d'une forme de développement personnel.

Pour Hélène « *l'équipe actuelle de l'IRTS m'a proposé d'intervenir auprès des étudiants éducateurs spécialisés comme formatrice vacataire. Donc j'ai commencé, c'est ça en 2011, et puis je leur ai rapidement dit que je souhaitais avoir un poste de permanente, ça me plaisait beaucoup. Pour cela, ils m'ont toujours dit : Hélène, il faut passer un master, on ne peut pas recruter des gens s'ils n'ont pas ce niveau-là. Bon, j'ai attendu un bon bout de temps parce que moi, mon travail d'éducatrice spécialisée dans la rue m'a toujours plu et en même temps être vacataire à l'IRTS m'aérait. Ça aérait mon travail sur le terrain et le travail sur le terrain nourrissait aussi le travail de formatrice vacataire. Donc en 2020, j'ai fait une pause professionnelle, comme on peut dire, pour justement reconversion professionnelle pour devenir formatrice. J'ai pu accéder à un master avec la validation des acquis professionnels, et je suis rentré en M2, en septembre 2021.* (…) *Diplômée en juin de mon M2 et une annonce à l'IRTS pour un poste de formatrice à laquelle j'ai répondu, j'ai eu les entretiens et le 12 septembre, j'ai pris mon poste* » (Annexes, DH11, p. 89-90).

En ce qui concerne Inès, elle a « *commencé à faire de l'accompagnement au mémoire. Voilà mon premier pas dans la formation, ça a été pour l'accompagnement des mémoires. C'est comme ça que je suis entrée au sein de l'IRTS en tant que vacataire, après j'ai été sollicitée pour faire l'accompagnement du DC3. C'est le travail en équipe et dynamiques institutionnelles. Donc je suis passée de 3 étudiants à 13. Et c'est un peu là où je me suis rendue compte que j'avais besoin de me professionnaliser en tant que formatrice. Voilà, la difficulté pour moi, c'était de passer de la casquette de l'Éducatrice à celle de formatrice. Donc de là, au bout de 3 ans de vacations, j'ai décidé de faire le master FFAP : formation de formateur, l'accompagnement professionnel, pour me professionnaliser. Pour justement pouvoir échanger de casquette entre l'éducateur et le formateur.* (…) *Et puis j'ai obtenu mon master en juin 2022. Puis un poste s'est ouvert à l'IRTS où j'étais déjà en vacation. Et donc j'ai postulé et j'ai été prise. Et donc voilà, ça fait un mois tout pile là, effectivement que suis arrivée à l'IRTS* » (Annexes, DI12, p. 106).

Julie a « *commencé à intervenir sur la formation des éducateurs, d'abord en tant que vacataire, en étant encore en poste d'éducatrice spécialisée.* (…) *J'ai commencé par des groupes d'analyse de la pratique. Après je suis devenue guidante mémoire donc voilà, dans le cadre des écrits de 3e année sur le stage de 3e année.* (…) *Progressivement, je suis rentrée de plus en plus dans la formation et depuis 2014 je suis formatrice. D'abord, j'étais à mi-temps, en 2016 à plein temps et progressivement j'ai pris de plus en plus de place dans cette formation. Maintenant, je suis responsable de dispositifs, responsable de projets. Je le dis de façon un peu large* ». (Annexes, DJ13, p. 118).

Les trois formatrices interviewées ne semblent pas avoir déconstruit leurs « fantasmes » liés à l'image du métier d'éducateur et ne reviendront d'ailleurs pas sur l'origine de leur désir de former, réduisant ainsi l'image qu'elles se font du travail social à l'importance de développer une « âme charitable ». Pourtant, comme nous le rappelle Mireille Cifali (2007), « *travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l'auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d'esprit et de l'humilité.* » (Cifali, 2007, p. 15). Par ailleurs, selon Eugène Enriquez (2018), tout formateur est habité par un projet et un idéal qui l'amène à agir de manière parfois trop envahissante. C'est le ressenti que nous avons eu au cours de l'analyse de l'entretien des trois formatrices : « *Dans la formation des étudiants, on a intérêt à être bien présents* » (Annexes, DJ13, p. 129) nous dit Julie.

« *Toute formation est une situation dangereuse, où le mal rode là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement.* » (Enriquez, 2015, p. 159).

Inès, qui nous rappelle le modèle du formateur militant évoqué par Enriquez, dit très explicitement : « *j'ai une image, un idéal de l'éducateur spécialisé* (…) *En tous les cas, ce que j'attends aujourd'hui, c'est qu'ils soient en capacité de se mettre en réflexion, à penser, et puis d'incarner le bon éducateur* » (Annexes, DI12, p. 107). Elle s'emploie en effet à faire agir et « *deviendra, sans le vouloir, un allié important des forces de conservation de l'ordre social.* » (Enriquez, 2015, p. 155). Ce qui compte, selon Inès, c'est de pouvoir « *leur donner des billes* » (Annexes, DI12, p. 109) pour qu'ils puissent incarner le métier d'éducateur spécialisé. Selon elle, l'éducateur doit être « *dans l'observation, dans l'observation active ! Je pense que c'est une de ces plus grandes compétences. Et à travers ces observations, il va venir alimenter sa compréhension de l'autre. Pour moi, l'éducateur est sociologue, ethnologue, psychologue, éducateur, cuisinier, électricien…*

Il sait tout faire, et le fait qu'il soit sociologue, par exemple, qu'ils comprennent la dynamique de groupe ou anthropologue quand ils travaillent dans un quartier, en fait, on n'est pas juste en lien avec l'autre. On cherche aussi à comprendre tout un environnement, un contexte dans lequel on travaille. Et c'est en ça que je vous dis qu'il est praticien chercheur. Dans sa pratique, il faut qu'il comprenne aussi comment fonctionne le contexte, le territoire... Qu'il aille chercher... Qu'il comprenne le public avec lequel il travaille. Qu'il soit au plus près. Comment je pourrais dire ? Qu'il s'actualise par exemple, avec les politiques sociales, avec ce qui se passe au niveau des politiques, au niveau de la société, mais aussi au niveau de la géopolitique. Voilà il est toujours en recherche. Il n'est pas simplement praticien. Il n'est pas seulement dans la technique, dans la technicité. Et réflexif, c'est le côté prise de recul. OK j'ai fait ça, OK donc je vais essayer de comprendre ce qui s'est passé, comment je l'ai fait, cette capacité à faire un pas de côté en fait ». (Annexes, DI12, p. 112).

Hélène souhaite les faire grandir professionnellement, elle qui « *les trouve tellement jeunes, que peut-être je les couve trop* » (Annexes, DJ13, p. 95) : « ***Justement, c'est quoi pour vous être formatrice ?*** *Les faire grandir, mais les faire grandir pas comme j'ai fait grandir des jeunes quand j'ai été éduc de rue, hein ! Sur le volet professionnalisation, je vais les accompagner à être éducateur spécialisé, à devenir professionnel* » (Annexes, DH11, p. 97). Elle semble vouloir donner « *une bonne forme* » (Enriquez, 2015, p. 146) aux étudiants. Elle partage d'ailleurs le fait qu'il avait été important pour elle « *de pouvoir parler de mon métier aux étudiants et de pouvoir leur transmettre justement ce dont moi j'ai été...* » (Annexes, DH11, p. 90).

Pour Julie, il est important que les futurs éducateurs soient bienveillants et authentiques. L'on retrouve un modèle maïeutique qui vise à faire naître l'autre « pour qu'il fasse surgir de lui-même sa propre forme de l'enveloppe qui le recouvrait » (Enriquez, 2015, p. 150). « ***Quelles qualités a besoin d'avoir l'éducateur spécialisé ?*** *Alors pour moi déjà la bienveillance, la prise en considération de l'autre et de ses difficultés, de ses potentialités. Le fait de pouvoir rendre actrice la personne, de ne pas être dans une posture de sachant bien entendu. Alors après moi, je parle beaucoup d'humour, d'authenticité, d'être qui on est en tant qu'éducateur, c'est-à-dire ne pas se cacher parce que l'autre il a besoin... La personne que l'on accompagne a besoin d'une réciprocité. Être aussi dans une juste proximité et pas dans une juste distance. Voilà, moi j'aime bien Gabéran, oser aimer, le verbe aimer en éducation spécialisée. Oui, empathique, mais pas trop, hein, parce que c'est dur ce métier-là et que les épaules bah elles ne sont pas toujours suffisamment larges. On n'est pas Superman, en tant qu'éducateur.*

J'aime bien ce terme de congruence, moi hein, de Carl Rogers. Voilà, j'aime bien faire travailler les étudiants sans rien aussi, avec l'empathie. Donc voilà, authentique, être qui ils sont (rire) » (Annexes, DJ13, p. 125).

Pour Christophe Niewiadomski (2012), on voit bien, dans cette section d'analyse, l'intérêt que peuvent avoir les formateurs, à interroger leur passé pour construire leur projet de formation et identifier leur héritage.

« *La personnalité du formateur, façonnée à travers son histoire individuelle et sociale, ses croyances et convictions, a pour conséquence d'aboutir à ce que H. Peyronie (1998) nomme « la manière d'être au métier ».* » (Piot, 2007). Ceci leur permettrait davantage de chercher à devenir des co-auteurs, avec les étudiants, au sein de la formation (Niewiadomski, 2012, p. 188) plutôt que des simples acteurs en réduisant les enjeux de transmission et d'apprentissage à leur expérience singulière d'un métier spécialisé.

Enriquez (2015) souligne que si le « *formateur s'incruste dans une position, s'il pense être celui qu'il croit ou veut être, s'il se laisse porter par ses fantasmes sans les interroger, il ne pourra pas mettre en question son statut, son pouvoir et leurs effets sur les autres et lui-même.* » (Enriquez, 2015, p. 159).

IX.2. **Un désir d'apprendre, entrelacé dans un « devoir-être »**

Il se trouve que le travail social connaît des tensions entre des logiques professionnelles et des logiques institutionnelles (Aballéa, 2000). Si l'amélioration des prises en charge est devenue un enjeu éthique important dans le secteur médico-social, les protocoles et les recommandations de bonnes pratiques professionnelles, même s'ils permettent d'éviter certaines dérives, ne sont pas suffisants. En effet, si la qualité de ce que l'on fait auprès des personnes est bien évidemment essentielle, il est également question de bienveillance qui, loin d'être naturelle, nous apparaît ne pas devoir se réduire à la simple application d'une norme morale.

On assiste cependant à un développement de l'idéologie gestionnaire. Les dépenses des politiques publiques doivent être aujourd'hui de plus en plus maitrisées et font donc apparaître l'exigence d'une planification et d'une traçabilité de l'activité dans laquelle l'approche humaine de la pratique sociale tend à disparaitre, et avec elle l'écoute des souffrances vécues par les personnes. La loi du 2 janvier 2002 est en effet venue imposer aux institutions de mettre en œuvre la « démarche qualité ». L'activité doit pouvoir être évaluée.

Néanmoins, une évaluation ne peut s'intéresser qu'à l'agir du professionnel, alors qu'au contraire, l'écoute clinique n'est ni traçable, ni repérable parce que sa mise en œuvre est en grande partie invisible.

La pratique des travailleurs sociaux, pour laquelle ils doivent se définir, se trouve donc être réduite à un ensemble de tâches et d'actes à effectuer, dans une nécessité de tout maitriser pour mieux contrôler. Ainsi, les professionnels deviennent, bien malgré eux, « des agents de cette maîtrise » (Niewiadomski, 2012, p. 180).

« *La mise en place du new public management soumet l'activité des intervenants sociaux et des soignants à une idéologie gestionnaire et utilitariste.* » (Fugier, 2016, p. 152). Pourtant, comme l'affirme Michel Agier (2010, p. 321) est sujet celui qui dérange.

Dans cette nouvelle section d'analyse, nous allons interroger notre première hypothèse en ce qui concerne la prescription de l'usage d'une posture réflexive pour les étudiants, alors même que cette notion de réflexivité reste polysémique et principalement centrée sur l'action.

IX.2.1. La réflexivité devenue l'outil technique du professionnel

La technicisation croissante des métiers de la relation d'aide suppose que les professionnels doivent pouvoir se réaliser en appui de protocoles et méthodes (Ott, 2011, p. 95), mais de ne surtout pas déranger. Au contraire, il s'agit de répondre aux exigences d'adaptabilité et de flexible du néolibéralisme. Comme le soulève pourtant Marc-Henri Soulet, « *dans le contexte d'incertitude* (…), *le travailleur social se trouve confronté à un espace de choix sur lequel il aura peu de prise réelle et par rapport auquel il ne pourra pas se positionner clairement et définitivement.* » (Soulet, 2016).

Ainsi, les futurs professionnels sont enjoints à se prendre en main, malgré ce risque de transformer des qualités humaines en compétences comportementales et relationnelles pour répondre à la figure idéal-typique du professionnel contemporain. Ils partent à la recherche de reconnaissance en eux-mêmes. Ceci peut néanmoins abimer leur agir auprès d'autrui, alors qu'ils sont morcelés par un référentiel de compétences et des missions institutionnelles.

Cette exigence à l'autonomie fragilise dès lors le collectif et la formation identitaire des étudiants. L'étudiant devient en outre seul responsable de sa professionnalisation et doit à présent affirmer sa subjectivité à partir de dispositions non professionnelles.

Au cœur d'un processus de subjectivation, « *la notion de réflexivité permet de penser l'identité comme un processus qui intègre et structure la dimension de l'altérité au sein de la relation de soi à soi.* » (Jung, 2015, p. 860).

Néanmoins, au cœur de la formation professionnelle, elle semble être réduite à une « réflexion pratique » et individuelle, au service des savoirs agir et des compétences du professionnel : « *La réflexivité, dans une première approche, peut* [en effet] *s'assimiler à une capacité d'analyse qui vise la résolution itérative de problèmes concrets et abstrait en étant tournée vers elle-même (i.e une pensée pratique qui inclut le sujet).* » (Le Goff, 2014). D'ailleurs, lorsque nous abordons la notion de réflexivité auprès des étudiants, nous retrouvons une principale préoccupation, très importante pour eux, celle d'une remise en question de leurs pratiques, qui se veut délibérément critique.

Ils doivent en outre faire preuve de réflexivité pour devenir des praticiens réflexifs soucieux d'éthique. Alain le confirme : « *c'est une forme de réflexion et en fait tout ça, quand je suis entré en formation, je ne l'avais pas pris en compte. La réflexion c'est le plus du métier, c'est ce qui nous différencie des autres… Après je ne sais pas s'il y a les bons et les mauvais éduc… Mais un éduc qui essaie de réfléchir c'est important* » (Annexes, AA1, p. 8). Telle une logique de veille comme nous le rappelle Denise : « ***Est-ce davantage dans une logique de veille ?*** *De veille professionnelle oui ! Pour ajuster sa pratique* » (Annexes, AD4, p. 36).

Si « *la réflexivité représente aujourd'hui le cœur de tout accompagnement* » (Le Goff, 2014), il est néanmoins difficile pour les étudiants, d'en parler. Lorsque nous demandons à Alain de préciser en quoi la réflexivité est importante pour le professionnel, il semble avoir du mal à répondre : « *… Pour moi… Je réfléchis en même temps… alors, alors…* (…) *Je suis un peu dans le flou avec cette question. J'ai du mal à mettre des mots dessus…* » (Annexes, AA1, p. 8). Béatrice nous renvoie d'abord la question : « *Pour vous la réflexivité c'est la remise en question ? Pour moi je la vois comme ça en tout cas. Une sorte de remise en question. Je me remets énormément en question, sur mes pratiques* ». (Annexes, AB2, p. 14). Chloé a même du mal à prononcer le terme de réflexivité : « *La réxi, la réflexi, la réflexivité, c'est quoi ? c'est la réflexion ?* (…) *C'est ça, la réflexion et du coup la remise en question, l'analyse.* (…) ***Dans l'analyse de quoi ?*** *Et ben justement, c'est une bonne question parce que je vous avoue que parfois je suis perdue parce qu'ils disent : vous n'analysez pas assez !* » (Annexes, AC3, p. 24).

En ce qui concerne Denise, la réflexivité lui permet de former sa pratique : « *pour moi la réflexivité… J'avoue, j'ai voulu regarder une définition avant de venir vous voir parce que je n'avais plus de définition en tête réellement, mais après je me suis dit que ça n'allait plus être moi ! Mais pour moi la réflexivité c'est vraiment cette manière d'aller chercher à réfléchir, à se former, à aller chercher, avec les autres, sur des sujets, sur une actualité, quelque chose qui nous anime pour le coup et ce qui est important pour moi dans cette réflexivité c'est aussi toujours de faire ce pas de côté, chercher ce que l'on croit être vrai. Aller voir ailleurs pour voir si finalement ça ne va pas être faux ou aller se confronter à quelqu'un, faire un pas de côté. C'est vraiment tout ce qui permet de réfléchir et de se former.* ***Et en quoi est-ce nécessaire pour le praticien ?*** *Si l'on reste toujours enfermés dans cette espèce de bulle, on aura toujours raison dans ces cas-là. Il n'y aura personne qui pourra venir remettre en question notre pratique, venir l'améliorer. Notre pratique doit s'améliorer tous les jours donc on ne peut rester bloqués. C'est ultra important et d'autant plus quand on travaille avec de l'humain. On ne peut pas rester bloqués sur une pratique. Les pratiques elles évoluent tous les jours, on a des nouveaux exemples tous les jours et si on reste bloqué dessus on pourrait passer à côté de tellement de choses qui sont bien plus importantes* » (Annexes, AD4, p. 36).

Pour Élisabeth aussi, la notion de réflexivité est importante : « *Après la notion de la réflexivité, elle est super importante pour moi parce que c'est ce qui permet de garder le... comment ? Ah ! C'est dur de mettre des mots sur ce que l'on pense ! C'est ce qui permet de garder le cap en fait, c'est de ne pas tomber dans soit dans une routine ou dans quelque chose qui ne nous correspond pas forcément. Enfin voilà, ça permet quand même la remise en question, pourquoi on fait ça. Dans quel but ? Enfin, je pense que ça peut être comme un comme un chemin à prendre en fait. Pour aller vers ce que l'on veut.* ***C'est réfléchir sur ce que l'on fait finalement ?*** *Oui.* (…) ***Quelle place prend la relation éducative dans votre pratique ? Et la réflexivité ?*** *C'est une grande question ! (Rire) J'ai du mal à faire le lien. Alors là, j'ai du mal à faire le lien avec la réflexivité. Mais à la fois, je me dis peut-être qu'elle peut jouer dans le sens où enfin, on se pose toujours des questions. Enfin, quand je suis en cours ou n'importe quand, je me je me dis toujours bon, qu'est-ce que je peux, comment je peux interpréter ce qu'on me dit en m'imaginant sur le terrain. Mais enfin, je ne sais pas si je suis claire, hein ? Je suis désolée, ce n'est pas forcément ça. J'ai un petit peu de mal… (silence) J'ai un petit peu de mal.* ***Peut-être que vous pouvez préciser quels sont vos questionnements et de quoi avez-vous besoin pour construire votre posture ?*** *Quelles théories par exemple ? (Rire puis silence)* » (Annexes, AE5, p. 41-43).

Les étudiants ont donc tous une représentation de la réflexivité dans laquelle l'on retrouve une importance accordée au dispositif de l'analyse de la pratique et donc à l'action qu'il s'agit de bien gérer.

Comme le dit Yves Couturier, *« l'acteur efficace, voire digne du statut de professionnel, saura expliciter cette réflexion, la modélisera pour en faire émerger la connaissance pratique inscrite dans son action.* » (Couturier, 2013, p. 10).

Les espaces d'analyse de la pratique semblent favoriser la posture réflexive des étudiants, dans lesquels on leur propose d'expliciter leur positionnement professionnel pour mieux le comprendre. En effet selon Béatrice : « ***Est-ce que cela favorise le processus de réflexivité ?*** *Oui, je pense énormément parce que c'est là où on peut aussi se remettre en question et puis d'avoir les points de vue des autres en fait. Et ça permet de nous nous donner des réponses en fait à nos questions. Par le biais des points de vue.* ***En général, les questions portent sur quoi par rapport à cette attende de réponses ?*** *Les questions, elles portent sur quoi ? Sur le terrain. Généralement, c'est clinique oui. J'évoque les situations qui m'ont mise un peu dans l'embarras on va dire et des choses qui se sont mal passées ou des situations qui me posent des questions. Du coup j'en parle et puis on peut en parler entre nous comme ça* » (Annexes, AB2, p. 15).

Si la réflexivité est, dans la formation professionnelle, devenue la propriété de l'action et que les étudiants sont incités à devenir des praticiens réflexifs, alors ils vont « naturellement » se tourner vers le référentiel de compétences. Yves Clot nous éclaire en soutenant l'idée qu'exercer une profession « choisie » entraîne un devoir d'accomplir une tâche, celle du travail bien fait, pour laquelle les étudiants et les formateurs sont en quête de reconnaissance en ce qui concerne leur agir professionnel et leur conscience professionnelle. La demande d'apprendre et celle de former sont ainsi organisées autour de la question du besoin, celui de permettre aux personnes accompagnées de retrouver une certaine autonomie.

Un besoin fondé donc sur le « jugement d'utilité » (Dejours, 2011), telle une culture professionnelle utilitaire (Dubet ; Martuccelli, 1996). C'est pourquoi aujourd'hui, dans un contexte où l'on doit avant tout construire sa place « *le savoir technique délivrant une compétence immédiate est valorisée, et non le savoir comme condition d'appropriation subjective.* » (Vallet, 2003, p. 110). En effet, selon Serge Moscovici : « *quoi que l'on dise, dans notre société, ce qui fait que quelqu'un participe socialement, c'est le travail.* » (Moscovici ; Bataille, 2000). D'ailleurs, les étudiants le confirment à leur manière : « *quand on est éducateur spécialisé, on agit* ».

On pourrait presque entendre : « on doit agir » parce que « *les inutiles au monde » (Castel, 1995) n'ont pas de place dans un monde dominé par l'utilitarisme, le positivisme et la culture de la haute performance.* » (Gaulejac (de), 2017, p. 44).

Pour Richard Wittorski (2008), « *la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une charge idéologique forte.* » (Wittorski, 2008, p. 15). La réflexivité est vraiment destinée à permettre au professionnel de savoir agir et ne concerne donc pas les personnes accompagnées et leur éducabilité. La réflexivité semble être un processus réservé au professionnel.

IX.2.2. L'accompagnement : un travail avec et sur autrui

Nous avons très vite réalisé que la question de la réflexivité en tant que processus de subjectivation permettant l'émancipation de la personne accompagnée n'est aucunement abordée. Au contraire, l'accompagnement semble être devenu « *un véritable paradigme au sens où il cherche à structurer ou modeler les manières de faire, de penser et d'être d'une majorité d'individus en difficulté (marginalisation, exclusion) ou vulnérables.* » (Le Goff, 2014).

Inès le dit très explicitement : « *On accompagne les publics qui ne sont pas... qui ne réfléchissent pas... Mais on réfléchit à la place de l'autre. On réfléchit pour l'autre.* » (Annexes, DI12, p. 116). Il s'agit donc de le « former ».

Dans la rencontre entre le formateur et l'étudiant, nous venons de le voir, chacun est impliqué avec ses représentations du sens commun et cherche à « défendre » un idéal professionnel parce que l'on y retrouve leur désir d'agir. Un désir d'agir qui semble par ailleurs reposer sur une question de bienveillance. Comme le souligne en effet Michel Autès (2008), « *la bienveillance accompagne l'essor de la modernité : égalité des droits, respect des personnes, importance de la « vie ordinaire » au regard de la morale* » (Autès, 2008, p. 16).

Selon Denise, accompagner « *c'est permettre à tout le monde d'être au même niveau, avoir droit et pouvoir faire les mêmes choses. (...) Le rôle de l'éducateur permet vraiment de réajuster et de mettre un peu ce pied d'égalité dans la société*. » (Annexes, AD4, p. 32). Pour Chloé, l'éducateur doit « *permettre à l'usager d'avoir les capacités de vivre seul et de faire ce dont il a envie.* » (Annexes, AC3, p. 21)

Au cœur d'une politique des subjectivités, ce désir d'agir pour la dignité se transforme en une raison d'agir et plus précisément en devoir agir pour lequel l'on retrouvera l'idée d'un « travail avec autrui ».

Comme le questionne Isabelle Astier (2009) « *s'il est possible de saluer ces institutions* [de la dignité] *comme un nouvel horizon pour les individus, on peut tout autant craindre qu'elles imposent à ces derniers une injonction nouvelle, celle de vivre dignement.* » (Astier, 2009, p. 57). En effet, l'accompagnement éducatif vise à produire du sens en ce qui concerne le parcours existentiel des personnes accompagnées, en participant avec elles au dévoilement du sens de ce qu'elle vit et de ce qu'elle recherche (Bouëdec (le), 2001, p. 19). Il s'agit en outre de faire place au sujet et à son autonomie.

Néanmoins, « *l'éducateur est en effet chargé d'accompagner une personne en vue de la construction de son autonomie, mais la distribution objective des positions statutaires des protagonistes introduit une disparité de fait qui tend à dénier l'autonomie du bénéficiaire.* » (Niewiadomski, 2002, p. 169).

Si les questions de philosophie et d'éthique sont généralement évoquées dans la formation des futurs travailleurs sociaux, l'on peut se demander de quelle manière elles sont partagées. Au regard de l'appareil de formation en travail social, orienté aujourd'hui principalement au travers d'un développement de compétences, il semblerait qu'il s'agisse davantage d'une information sur le *devoir-être*, et non sur l'*être*, auxquelles les étudiants tentent de répondre qu'une réelle volonté d'accompagner le pouvoir être travailleur social, dont la mission principale est celle de l'écoute des souffrances dites sociales. « *On est préparés à les accompagner de manière éthique et de manière correcte en fait, sur le plan légal et sur le plan moral* » nous dit Chloé, « *après, on ne nous dit pas vraiment comment faire ça.* » (Annexes, AC3, p. 20). Pourtant, « *la conscience de la distinction du bien et du mal n'empêche pas de faire du mal* » nous dit Eugène Enriquez (2007, p. 34). Comme évoqué par Marie-Anne Dujarier, *« il est plus facile de prescrire un comportement « éthique », par exemple, que de dire de quelle manière il faut travailler pour arriver à prendre en charge* » (Dujarier, 2006, p. 162) un bénéficiaire du travail social, convié à l'autonomie.

Dans le discours des étudiants comme dans celui des formatrices, la visée principale de leur accompagnement est celle de « capaciter » la personne accompagnée (le bénéficiaire et l'étudiant) afin qu'elle trouve elle-même les réponses et les moyens d'y faire face (Vrancken, 2012, p. 33), sans pour autant questionner dans les profondeurs de leur être au nom de quoi agir sur autrui, qui « *suppose un usager actif et, de surcroît, indéterminé.* » (Astier, 2009, p. 53).

En effet, à y regarder de plus près, l'ensemble des personnes interviewées ne reviennent pas ou trop peu sur la question de la violence symbolique, de la reproduction des inégalités sociales, du mépris social, des souffrances sociales ou bien encore de l'existence des déterminants sociaux-psychiques.

Bien au contraire il faut agir directement auprès de la personne en cherchant à la responsabiliser, à la protéger d'elles-mêmes. On retrouve dès lors l'idée de la charité et de la philanthropie, dans laquelle le don de soi prend place et celui d'un travail sur autrui. « *Je me suis dit qu'il fallait être gentil pour faire le métier et donc au début c'est un peu ça qui m'animait.* (…) *Du coup je me suis dit qu'il suffisait d'être comme ça dans le travail et puis ça ira. (…)* ***Vous avez donc associé le métier d'éducateur à une fonction serviable, aidante ?*** *Exactement, oui* » (Annexes, AA1, p. 4) nous partage Alain. « *Parce que j'aime, j'aime beaucoup le lien humain en fait.* (…) *Pour moi, être éducatrice, c'est d'abord un métier que l'on fait avec notre personnalité* » (Annexes, AB2, p. 11) comme nous le dit Béatrice. « *Je vois tout et j'ai envie d'aller au bout de ça, de savoir ce qui va arriver à ce petit garçon et finalement on ne sait jamais parce qu'on est juste animatrice* » (Annexes, AD4, p. 31) selon Denise. L'envie de « *leur accorder de l'importance* » (Annexes, AC3, p. 23) tel « un sauveur », mais qui appelle également un contre-don, agissant sur les représentations du métier : « *on sait, en effet, depuis Marcel Mauss (1966) que tout don appelle en retour un contre-don, et que les rapports sociaux sont tissés de ces obligations croisées.* » (Autès, 2008, p. 14). Comme nous le partage Alain, il accompagne les personnes à « *poursuivre la réflexion sur les faits qui les ont amenées à être en détention.* » (Annexes, AA1, p. 5). Il tente de leur « *renvoyer à certains moments des choses qui ne vont pas* (…)*, de pointer des choses qui font mal »* même s'il *« sait que la personne va avoir du mal à les prendre en compte ».* Il rajoute qu'il cherche à *« faire évoluer la personne, la faire changer ».* D'ailleurs, il ne se *« prive pas de le faire* » pour les protéger d'eux-mêmes (Annexes, AA1, p. 8) *: « **Est-ce les protéger d'eux-mêmes ?** Oui !* » (Annexes, AA1, p. 9). Pour « q*u'elles aient conscience de ce qui fait qu'elles aient des comportements qui les ont amenées à être en détention.* » (Annexes, AA1, p. 10). Cela demande une certaine fermeté de sa part. Béatrice « *accompagne l'autre vers un but précis* » et précise que « *les buts viennent d'abord de la personne en elle-même* » (Annexes, AB2, p. 11). Denise « *accompagne la personne qui en a le besoin. Qui en a vraiment le besoin parce qu'elle souhaite aller mieux* ». Néanmoins, elle précise, qu'elle « *n'est pas là pour faire à la place de… ».* Selon elle, « *c'est plus accompagner et faire avec pour l'amener vers des possibilités que la vie peut offrir à la personne.* » (Annexes, AD4, p. 31).

Elle considère l'éducateur spécialisé un peu comme « *le soutien, un peu la canne* », qui se trouve être *« à côté, pour permettre* [à la personne] *d'avancer plus sereinement* » (Annexes, AD4, p. 31). Pour Élisabeth également, « *accompagner c'est vraiment être aux côtés de la personne, sans faire à la place* » où l'on retrouve, dans son discours, « *une notion d'étayage aussi* » (Annexes, AE5, p. 41).

Si les étudiants sont soucieux de faire un bout de chemin avec la personne, ils sont par ailleurs avertis, il ne s'agit pas de faire à la place. Comme a pu le souligner Isabelle Astier, le travailleur social finit par accompagner des projets plus que des sujets. « *On n'est pas magiciens, on ne va pas régler tous leurs problèmes et on va les accompagner afin de leur permettre de s'insérer au mieux dans la société* » nous dit Béatrice, et rajoute « *on travaille ensemble des projets en fait* » (Annexes, AB2, p. 11). Le projet se transforme ainsi en solution individuelle : *« la question de l'individualisation des pratiques socio-éducatives est tout à fait inséparable de la notion de « projet ».* » (Ott, 2015bis, p. 237-238).

En outre, la personne accompagnée doit trouver ses propres réponses au travers de son projet. Chloé nous le rappelle « *monter un projet, en soi, c'est un petit peu comme trouver une solution* ». Elle rajoute qu'il s'agit d'« *essayer de l'atteindre* » telle une mise en mouvement de la personne accompagnée par rapport à des « *objectifs pour le futur en fait, ou même pour le présent d'ailleurs* » (Annexes, AB2, p. 20). Chloé a bien compris que « *suite à la loi de 2002 du coup, l'usager doit être auteur de son projet.* » Dès lors « *le projet va répondre à ses besoins et ça va lui permettre de construit un but* » (Annexes, AB2, p. 20). Les étudiants semblent en effet accorder une importance à la notion de projet. Denise nous dit qu'il s'agit de « *faire des choses avec les personnes* » (Annexes, AD4, p. 32) accompagnées, ou selon Élisabeth, d'« *être au côté de la personne, de l'accompagner dans son projet à partir des objectifs qui ont été fixés avec la personne.* » (Annexes, AE5, p. 41). Par ailleurs, Béatrice tient à préciser qu'évidemment « *c'est un projet qui lui appartient, à elle-même avant tout, et nous, on peut la guider dans ce projet, l'accompagner avec des outils »* pour lui *« permettre d'être autonome, par elle-même. On développe aussi l'autonomie énormément.* » (Annexes, AB2, p. 11-12).

Comme le souligne Jean Foucart (2009), « *il s'agit de soutenir l'individu, de l'amener à un travail sur lui et à une (re)construction des liens sociaux.* » (Foucart, 2009, p. 14). L'auteur parle « *d'une nouvelle gestion de changement* » (Foucart, 2009, p. 15) dans laquelle le professionnel n'a plus besoin de rencontrer ni de comprendre le bénéficiaire.

Pour les formatrices également, être éducateur spécialisé c'est « *être en capacité d'accompagner. D'accompagner les personnes en les écoutant, en les prenant en compte* » et en faisant surtout attention *« de ne pas faire à la place...* » (Annexes, DH11, p. 95) selon Hélène. Julie trouve que le diplôme de 2018 a du sens. En effet, il est « *beaucoup accès sur la co-construction, sur le fait de rendre la personne actrice* (…). *Ils ont des cours sur le développement du pouvoir d'agir, sur l'empowerment, des choses qu'on ne faisait peut-être pas avant, la pair-aidance* » (Annexes, DJ13, p. 124-125) aussi.

IX.2.3. Le référentiel de compétences : la référence à l'expérience prescrite de l'étudiant

En ce sens, la professionnalisation des étudiants s'appuie également sur leur expérience singulière, qui devient à son tour, à partir de la formation pratique, une référence, et « *qui postule l'existence d'une structure subjective spécifique de l'expérience consciente de l'individu* (…) *dont l'intelligibilité pourrait être mise au jour via un travail d'explicitation de l'action et à partir d'un point de vue de la personne concernée.* » (Niewiadomski, 2018). Ceci n'a rien d'étonnant, l'expérience est un objet de la formation professionnelle.

> « *Le travail social est un champ fortement ancré dans un champ « professionnel technique » ; ses formations historiques ne ressortent pas de l'enseignement universitaire, mais bel et bien de l'enseignement professionnel. Les métiers d'éducateur reposent sur des formations, qui se partagent, à équivalence de temps, entre formation théorique et formation pratique (stages). Par ailleurs une place essentielle dans la formation est donnée à l'analyse des pratiques dont l'objectif est justement de faire lien entre ces deux formations.* » (Ott, 2011, p. 95).

Élisabeth voit le référentiel de compétences comme une notice : *« je le vois un peu comme... pas la notice... Je vais peser mes mots quand même, mais c'est... enfin pour moi en tous les cas, je m'en sers vraiment comme base quand je suis à l'IME en fait. Parce que je suis en train d'apprendre le métier. Donc j'ai besoin d'apprendre des compétences...* » (Annexes, AE5, p. 41-42). Alain nous dit qu'il travaille sa professionnalisation à partir des épreuves de certification : « *Le TEDI, le travail en équipe et dynamique institutionnelle, m'apporte un gros plus. Ça me permet de mieux comprendre comment fonctionne une équipe, un groupe, quelle dynamique il y a à l'intérieur, quelle place on a, quelle place peut avoir la cheffe de service, leader… et tout ça… Pour le moment, le TEDI c'est ce qui me parle le plus.*

Vous me parlez d'une épreuve de certification. Dès lors, l'accompagnement à l'épreuve de certification vous aide à vous professionnaliser ? *Oui !* ***C'est l'acquisition des compétences qui permet la consolidation de sa posture ?*** *Oui ! »* (Annexes, AA1, p. 6). Béatrice a du mal à répondre : « ***Comment faites-vous ? Que pouvez-vous nous dire de votre posture, de votre construction professionnelle ?*** *Je ne comprends pas bien...* ***L'accompagnement que vous proposez, de quelle manière le mettez-vous en œuvre ?*** *Je pense qu'on se construit au fur et à mesure que l'on devient éducateur...* ***Comment cette construction se formalise pour vous ?*** *Tout d'abord, en faisant des stages, en ayant de l'expérience, mais il y a aussi le public qui nous apporte enfin, moi, le public m'apporte énormément aussi. J'en apprends autant par le public que par les professionnels.* ***C'est-à-dire ?*** *Le public m'apporte autant que moi je peux leur apporter en fait. Je ne sais pas, genre avec le lien, la confiance où toutes ces choses comme ça.* ***Leur manière d'être avec vous permet d'affiner votre manière d'être avec eux ? C'est ça ?*** *Oui !* » (Annexes, AB2, p. 6). « *L'analyse qu'on apprend à faire* [à partir du référentiel de compétences] *nous servira lorsque l'on sera diplômés, à savoir réfléchir aux situations que l'on rencontre et à savoir prendre les bonnes, enfin si ça existe, les bonnes décisions.* » (Annexes, AC3, p. 25)

Néanmoins, de quelle manière l'expérience de l'étudiant rencontre-elle celle du formateur qui, comme nous l'avons montré précédemment, fait référence dans l'accompagnement proposé ?

Les savoirs d'expérience sont légitimes dans le champ de la formation professionnelle en tant qu'outil de professionnalisation parce qu'ils sont une source fondamentale de l'apprentissage. Il convient en effet de rappeler que la loi de modernisation sociale de 2002 est venue reconnaître la notion d'expérience à partir de sa spécificité par rapport aux savoirs académiques principalement. Nous l'avons d'ailleurs vu, au cours de notre deuxième partie, la formation professionnelle est fortement attachée à la formation pratique, qui lui permet de se différencier de l'Université et de défendre un savoir professionnel que cette dernière de détient pas. Selon Dewey, « *chaque expérience est une réalité en soi.* » (Bourgeois, 2013bis, p. 15).
Si l'apprentissage professionnel suppose en effet une part d'expérience, ce processus nécessite néanmoins de pouvoir relier la dimension théorique à celle de l'expérientielle à partir de la dimension existentielle du sujet. En outre, « *Dewey réfute radicalement cette dichotomie entre « théorie » et « pratique », entre « pensée » et « action », considérant celles-ci comme deux fonctions fondamentales, en permanence couplée et coordonnée, de l'activité du sujet en transaction continue avec son environnement.* » (Bourgeois, 2013bis, p. 29). L'expérience permet certes d'accéder au savoir.

Elle n'est cependant pas « le » savoir, au risque sinon d'accentuer d'une part l'assignation du sujet à devoir agir au regard d'une expérience qui devient centrale dans les processus de certification en vue de l'obtention du diplôme. Et d'autre part le sentiment de solitude des étudiants « *parce qu'expérience et subjectivité deviennent alors les attributs d'un capital que l'individu est invité à faire fructifier.* » (Niewiadomski, 2018).

Alain : ***Sur quoi vous appuyez-vous pour vous professionnaliser ?*** Euh… ***Quel autre espace vous permet de vous construire professionnellement ?*** *J'ai l'impression de me saisir des temps avec ma cheffe de service, quand on se voit. C'est ce qui me fait le plus avancer. Elle me pointe des choses sur lesquelles je n'avais pas fait attention, sur mon comportement, ma façon d'être avec les gens et surtout pas mal sur moi-même. J'ai l'impression que cette deuxième année c'est davantage une compréhension de soi, de ce qu'on est et comment on peut travailler avec les personnes. »* (Annexes, AA1, p. 7). « ***La formation pratique semble vous permettre de construire votre posture professionnelle. Mais de quelle manière la formation théorique vient-elle soutenir votre expérience de terrain*** ? *Les GAP permettent d'analyser les situations. (…) Je ne pense pas que le savoir m'aide à être en entretien avec les personnes. Les GAP, les écrits de certification m'aident* » (Annexes, AA1, p. 9). Béatrice : « ***Et la formation, de quelle manière vous guide-t-elle ?*** *Il y a beaucoup d'éléments théoriques, on a vu de la psychologie de l'enfant, ou alors des méthodes pour pouvoir rentrer en lien. La formation apporte beaucoup aussi, même si on a l'impression que non parfois...* ***Pourquoi vous avez cette impression-là parfois ?*** *J'ai l'impression qu'on est un peu livrés à nous-mêmes et pour moi c'est dur parce que, je sors du lycée donc si je n'ai pas le cadre en fait, c'est un peu perturbant, on va dire. Et quand vous parlez de cadre, vous parlez de quoi exactement ? Par exemple, je sais qu'au lycée, on avait des notes, on avait des évaluations à rendre en temps et en heure. Par exemple à l'école d'ES, je trouve qu'on a … je ne parle pas même de notes, mais même les dossiers que l'on rend ils ne sont pas forcément corrigés... Donc en fait, c'est comme si qu'on était livrés à nous-mêmes tout le temps, donc c'est un peu dur pour moi ça... J'ai un peu l'impression de ne pas savoir ce que je fais : est-ce que c'est bien ou est-ce que ce n'est pas bien ?* ***Et vous, vous en pensez quoi ? Que pensez-vous de votre posture ?*** *Je sais que j'ai évolué. Mais je n'en suis pas certaine, je sais que je manque beaucoup de confiance en moi.* » (Annexes, AB2, p. 12-13)

Si « *la finalité de toute entreprise éducative n'est pas en soi l'apprentissage, mais bien la subjectivation, ce chemin par lequel l'individu qui apprend devient sujet* » (Bourgeois, 2018, p. 7), il se trouve qu'aujourd'hui, les étudiants sont invités à devenir « entrepreneur de leur formation ». Une formation qui les enjoint à considérer l'accompagnement telle une intervention à partir d'un travail avec autrui.

Dans un contexte où les métiers de la relation d'aide sont en proie à des modifications profondes, les travailleurs sociaux tentent néanmoins de se positionner entre les exigences institutionnelles de rentabilité, provoquant une raréfaction des ressources, et les situations de plus en plus complexes que rencontrent les bénéficiaires.

« *Au-delà de la rationalisation gestionnaire et des inconsistantes sociales, les travailleurs sociaux doivent alors être capables d'agir pour accomplir au mieux leurs missions ou tout du moins maintenir le lien avec les destinataires.* » (Grimard ; Zwick Monney, 2016, p. 86).

Alain cherche par exemple à maitriser sa gentillesse pour qu'elle ne devienne pas un défaut : « *il faut savoir la maitriser pour ne pas que ça devienne un défaut.* » (Annexes, AA1, p. 5). Béatrice veut être bienveillante sans trop savoir expliquer pourquoi : « ***C'est quoi être bienveillant quand on est éducateur ?*** *Être bienveillant, c'est-à-dire... c'est dur à expliquer. Oui c'est dur, mais je me comprends en fait quand je le dis, c'est pour ça, mais... Je pense que… Mais il ne faut pas être maladroit avec le public, être bienveillant, pas gentil non plus, mais quand même, enfin.... Je ne saurais pas comment le définir...* » (Annexes, AB2, p. 14). Selon Chloé, il faut savoir communiquer : « ***J'ai envie de vous demander comment fait-il alors l'ES ?*** *(Rire aux éclats) Je pense que le pilier de notre travail, c'est quand même la communication* » (Annexes, AC3, p. 21).

Le manque de reconnaissance sociale entraîne une désimplication du sujet qui fait alors place à un idéal du moi traversé par un désir de réparation inconscient, dans lequel l'on retrouve la posture du sauveur et de l'expert associée au devoir d'agir.

Les professionnels « *la revendiquent, car cette compétence contribue à la légitimation, à la reconnaissance et à la valorisation de leur profession, mais en même temps ils s'en méfient du fait d'un aspect techniciste, voir déshumanisé.* […] *Ils ne se vivent pas comme experts, mais ils se comportent comme des experts.* » (Jouffray, 2014). Dès lors, une tension apparaît dans le processus de formation, qui semble davantage soutenir le « moi » des étudiants que d'accorder une place à leur « je », au risque de ne pas pouvoir construire leur identité professionnelle.

Lacan nous a pourtant dit que le désir de savoir se transforme en désir de ne surtout pas savoir, pour ne pas dévoiler la division du sujet : « *Une demande de s'avoir, d'un savoir sur soi et d'un savoir qu'on puisse aimer, dans lequel on puisse se reconnaitre, dire son identité, faire unité, recoller les morceaux.* » (Marti, 1989, p. 16).

Béatrice nous partagera lors de la dernière phase de l'enquête sa peur de l'échec : « ***Qu'est-ce qui fait que la formation peut être vraiment difficile, voire même violente, si je comprends bien vos propos ?*** *Je pense que c'est la peur d'échouer. La peur d'échouer ou peut-être même la peur de réussir aussi. Et c'est vrai qu'il y a cette petite partie de moi qui a peur de réussir parce qu'après on est lâché dans la vie professionnelle, on aura plus de cadre, on aura plus les formateurs avec nous.* ***Pourquoi ça fait peur, ça ?*** *Je ne sais pas, c'est un stress... C'est comme si c'était une nouvelle vie qui allait commencer et c'est vrai que j'appréhende un petit peu ce moment-là.* » (Annexes, CB7, p. 55)

Pour être rassurés, les étudiants adressent donc des questions, qui attendent des réponses, aux formateurs, à partir desquelles ces derniers vont trouver matière à reconnaissance, alors qu'ils ont le désir de former. L'un et l'autre se trouvent donc être enfermés dans son rôle d'acteur, intentionnel et rationnel de son action, s'empêchant de devenir co-auteurs de la formation : « *Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de sens.* » (Ardoino, 2000, p. 208). Il n'est cependant pas simple de pouvoir s'extraire des enjeux et des logiques de l'appareil de formation.

Lorsque nous nous intéressons au processus de formation des étudiants, très vite apparaît une place non négligeable accordée au développement des compétences sur le terrain, pour lesquelles les étudiants cherchent cependant à y mettre du sens, chacun à leur manière.

Les compétences permettraient-elles aux étudiants, en mal d'identité professionnelle, de se situer et d'être situé ?

IX.2.4. L'accompagnement en formation : la sommation à la réflexivité pour savoir agir

Permettre aux étudiants de « savoir apprendre » comment ils doivent être professionnellement devient l'enjeu de la formation et ses dispositifs : « *Nous, on a deux dispositifs sur lesquels on accompagne les étudiants »* (Annexes, DJ13, p. 126) pour, comme peut le dire Julie, « *apporter de la réflexivité* » (Annexes, DJ13, p. 118).

Nous rejoignons dès lors le propos de Richard Wittorski (2018) : « *ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un « praticien réfléchi » (en référence aux travaux d'Argyris et Schön, 1989), capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent.* » (Wittorski, 2018, p. 31) : Julie rajoute que *« ça fait en plus partie maintenant des objectifs des deux derniers stages au moins, celui d'adopter une posture réflexive, dans le référentiel de formation »* (Annexes, DJ13, p. 120).

La professionnalisation se trouve en effet être étroitement liée au développement des compétences, et donc à l'employabilité des futurs travailleurs sociaux, et vise à une meilleure préparation à l'exercice du métier. Ainsi, la question de l'identité professionnelle *« se pose de moins en moins dans la gestion des passages et des écarts entre l'identité héritée, l'identité espérée et l'identité acquise.* » (Gaulejac (de), 2006bis, p. 131).

Dans le champ de la formation professionnelle, l'accompagnement s'est ainsi transformé en dispositifs d'accompagnement dans lesquels l'expérientiel prend place et sur lequel les formateurs, s'appuient pour fabriquer des professionnels.

Julie rajoute : « *Par exemple, on a un atelier qu'on appelle atelier d'analyse réflexive. C'est un atelier où on travaille sur 2 concepts (...) à partir d'une vignette clinique qu'ils ont vécue sur leur terrain.* (…) *Voilà une situation pratique pour refaire des liens ensuite avec la théorie et pour nous c'est un peu ça la réflexivité en fait c'est qu'ils puissent s'approprier cette réflexion. »* (Annexes, DJ13, p. 119). En effet, « *il s'agit ici de viser le développement des compétences des individus par un dispositif de formation-travail* » (Wittorski, 2015, p. 33) pour qu'ils puissent faire face, en prenant de la distance, aux nouvelles situations, toujours un peu plus complexes, rencontrées sur le terrain. On retrouve donc des dispositifs d'accompagnement dans lesquels les étudiants sont perçus par ailleurs comme ayant peu d'expérience.

« *Dans les sociétés occidentales contemporaines, le « soi moral », spontanément soucieux d'autrui et non indifférent à sa souffrance, est en danger : on ne lui fait plus confiance, on veut l'encadrer par des règles et des lois morales, de peur que, laissé à lui-même, l'être humain soit incapable d'agir moralement dans ses rapports à autrui.* » (Piron, 1996, p. 119).

« *C'est compliqué pour eux parce qu'ils sont jeunes. Ils sont jeunes, autant dans leur réflexion que dans leur vie de tous les jours. Enfin, c'est un peu chaud quand même, comme sujet à aborder avec eux !* » (Annexes, DH11, p. 94) nous dit Hélène.

Ils doivent néanmoins se fabriquer, surtout à partir des épreuves de certification. Il s'agit dès lors de leur « apporter » de la réflexivité. Pour les formateurs, la réflexivité est en effet associée à l'expérience de terrain, et Julie rajoute : pour « *avoir une réflexivité autour de ce concept. »* (Annexes, DJ13, p. 19). Celle-ci permet donc l'acquisition des compétences en posant un regard sur sa pratique. ***« Si je comprends bien, pour vous, cette question de réflexivité, c'est permettre aux étudiants de prendre le temps, ou en tous les cas d'apprendre à poser un regard sur leurs pratiques ?*** *Tout à fait.* » (Annexes, DH11, p. 94). « *Je veux rendre visuel la pratique, parce qu'ils sont capables de le faire »* (Annexes, DH11, p. 95) nous dit Hélène. Elle leur dit : « *pour pouvoir conscientiser ce que vous êtes en train de faire, pour avoir conscience de ce que vous êtes en train de faire et l'améliorer, regardez-vous en train de faire quelque chose. (…) Et c'est fatigant. Parce qu'on est toujours en train de devancer, d'être au-delà de ce qu'on est en train de faire. De penser à ce que le jeune va nous répondre et en fonction de ça, comment nous aussi on va répondre. Pour moi, c'est ça la réflexivité, c'est : je suis en train de me regarder faire et je leur ai dit ça demande beaucoup d'énergie. »* (Annexes, DH11, p. 93).

L'enjeu est donc de rendre concrète la pratique, en questionnant sans cesse les étudiants qui vont essayer de répondre et « *associer spontanément une nouvelle question, de nouvelles informations évoquant sa propre expérience.* » (Boutinet, 2020, p. 85).

On retrouve dès lors l'idée d'augmenter l'efficacité de l'étudiant à partir de ses situations de travail, pour l'accompagner à prendre de la distance. « *Ils seront confrontés à l'autre* » comme peut le Hélène. En effet, Wittorski le souligne à partir du modèle du praticien réflexif : « *Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action.* » (Wittorski, 2018, p. 31). Paradoxal, nous semble-t-il, alors qu'il s'agit au contraire, dans la formation en travail social, de s'engager dans l'écoute de l'autre, pour laquelle la réflexivité du professionnel lui permettra au contraire d'abord de prendre place pour ensuite laisser la place à l'écoute du sujet.

« *Souvent, moi je leur donne la parole aussi : pour le prochain GEP, qu'est-ce que vous avez envie que l'on traite ? En général, ils ont plein des sujets... Amenez des supports ! Moi aussi, j'amènerai des supports, des écrits, des vidéos, peu importe, et c'est le lieu de pouvoir aussi se nourrir d'apports bibliographiques, d'une expérience en formation ou en stage qui a fait sens pour certains et qu'ils ont envie de partager avec les autres. Alors ce n'est pas un gap, ce n'est pas le groupe d'analyse de pratiques, pas du tout, c'est vraiment au cœur de la formation. Pour avoir un retour aussi sur comment je vis ma situation d'étudiant aujourd'hui.*

Comment ça fait sens d'être en formation pour pouvoir être professionnel ? *C'est surtout ça : les accompagner là-dessus.* ***En partant de leurs questionnements*** *? Oui !* » (Annexes, DH11, p. 92-93)

Pourtant, comme nous le rappelle Vincent de Gaulejac « *la réflexivité s'effectue pour une bonne part à l'insu du sujet, la volonté consciente est la conséquence de forces qui se développent sans que le sujet le veuille.* » (Gaulejac (de), 2009bis, p. 124). Dès lors, au cœur d'un contexte où les formatrices ne semblent pas maîtriser la notion de réflexivité, s'exerce un rapport de pouvoir : « *Mais moi, mon rôle, ça va vraiment être d'intervenir sur la professionnalisation des étudiants et le fait qu'ils adoptent une posture réflexive.* (…) ***Donc pour vous, la réflexivité c'est permettre à l'étudiant de revenir sur son savoir expérientiel, donc sur sa pratique lui permettant dès lors de faire des liens avec la théorie et de donner du sens à la théorie ?*** *Oui, c'est, c'est un peu ça, c'est un peu ça »* (Annexes, DJ13, p. 119).

Les formateurs finissent par parler au nom de l'institution, qui cependant ne semble pas « vouloir parler », et où l'on retrouve dès lors une aliénation du sujet au travers de celle-ci, et surtout de son absence.

Nous réalisons que les formatrices semblent, au cœur d'une énergie professionnelle et au détriement de leur positionnement en tant que sujet, faire à la fois comme elles veulent, mais aussi comme elles peuvent, même si elles ne le disent pas explicitement, livrées à elles-mêmes.

> « *En tant que structure possédant une certaine unité régulatrice, l'institution est une instance vers laquelle se condensent des représentations symboliques et imaginaires qui ouvrent sur des constructions actives des sujets et des groupes pour accomplir ce qu'ils ont à réaliser ensemble.* » (Hans, 2019, p. 368).

Julie rajoute en effet ensuite « *les trois années de formation sont découpées en 3 stages. Et ces GRAPP permettaient, non seulement de prendre du recul sur des situations difficiles vécues en stage, mais d'apporter une réflexivité.* (…) *En tant que guidante mémoire, j'ai aussi apporté une réflexivité aux étudiants sur la thématique qu'ils travaillaient.* (…) *Voilà pas juste la lire dans un livre et finalement où ça a peu de sens pour eux, parce que lire le concept de Bowlby, si on ne le lit pas après une situation, une situation professionnelle où on va comprendre que le lien d'attachement entre cette mère et cet enfant, dès la naissance, il a été complexe dû à des absences dû à ceci dû à cela, ils vont avoir du mal à faire des liens. Ensuite et c'est tout le rôle, je trouve du formateur qui va être de permettre cette réflexivité en tout cas.*

Alors je ne sais pas si c'est comme ça que vous vous définissez parce que vous, vous êtes une pro de la réflexivité, c'est votre thèse, mais en tout cas moi, pour nous, c'est comme ça que moi je le pense d'abord. Permettre aux étudiants d'apporter, oui, c'est ça d'adopter une posture réflexive, et pas juste être dans le faire. Après, ça fait partie en plus maintenant des objectifs au moins des deux derniers stages, adopter une posture réflexive dans le référentiel de formation. ***Justement, de quelle manière a évolué cette notion de réflexivité dans le dispositif de formation ?*** *On travaillait déjà de cette façon-là avec les étudiants. Nous notre dispositif de formation, dès la première année, on va travailler sur des méthodologies, on va travailler sur un accompagnement des étudiants, pour les dossiers du diplôme par exemple. Après il faut les préparer à l'oral... Et on travaille dès la première année. On va voir l'évolution de l'étudiant entre la première et la 3e année. Et finalement, ce n'est pas juste dans des rendus d'écrits, des corrections ou autres, c'est dans tout le travail d'accompagnement qui va se faire avec eux, d'échanges... Alors on appelle ça des SAEP, c'est Suivi et Accompagnement à l'Ecriture Professionnelle. À chaque rendu d'écrit, on va faire une demi-heure d'échange et on va échanger avec l'étudiant, on va le questionner, on va le faire réfléchir aussi sur : pourquoi ils ont employé tel mot, pourquoi ils travaillent plus sur cette théorie là et pas sur une autre. Et c'est tous les échanges qu'on a à côté, enfin, moi je pense en tout cas que c'est ça le plus important dans notre dispositif et ça, on l'avait déjà avant la réforme de 2018 ce suivi des écrits. Alors, on s'épuise. On a énormément de temps avec les étudiants, mais à la fin 3e année, vraiment, il y a une posture réflexive. On sent des étudiants qui questionnent et en réunion d'équipe par exemple, on a des retours des chefs de service qui vont nous dire vos étudiants, ils questionnent, il y a de la réflexion, ils adoptent une posture clinique. Enfin, il y a des choses qui se passent, donc on se dit que ça fonctionne notre dispositif et notre accompagnement à la réflexivité. Alors nous on va parler aussi... Moi, j'ai étudié la professionnalisation, c'était un de mes sujets de master 2, notamment cette notion là et comment sur les 3 ans, on va accompagner à cette professionnalisation des étudiants et à acquérir une professionnalité parce que ce n'est pas juste des compétences pour moi les amener à acquérir autour de 4 domaines de compétence, voilà tout le monde peut le faire enfin dans chaque école, c'est fait. Il y a des domaines de compétences, il y a des indicateurs de compétences, d'ailleurs c'est complexe. Et la maison des examens, nos tutelles sont très, très à cheval sur les indicateurs de compétences. Il y en a tellement que c'est impossible de tout faire...*

Mais permettre à un étudiant de se professionnaliser, ça, ce n'est pas simple, ce n'est pas simple et ça prend du temps et ça va être des échanges et ça va être du temps et tout ça et il y a différents dispositifs de formation qui vont le permettre dont les groupes d'analyse de la pratique, dont les suivis autour des écrits, les échanges. Le lien ce n'est pas juste des cours théoriques. En fait, enfin moi je trouve, c'est tous ces temps-là d'atelier réflexif, parce qu'on les appelle comme ça nous, c'est rigolo, c'est vraiment notre sujet, mais on les appelle des ateliers d'analyse réflexive ou des ateliers réflexifs. Vraiment on les appelle comme ça et ils permettent ce travail là, auprès des étudiants et en même temps, on les rassure aussi en leur disant que ça se construit tout au long de leur carrière professionnelle et que quand on arrive sur le terrain, on ne peut pas tout savoir et qu'on apprend aussi sur le tas. On apprend des personnes que l'on accompagne, on apprend de tout ça. On a ce discours-là auprès des étudiants, que les compétences attendues en 3 ans, c'est impossible. C'est impossible de toutes les acquérir. On peut tout apprendre par cœur. Mais ce n'est pas d'apprendre tous les contenus de formation par cœur qui fait de nous un bon professionnel. Ça va être aussi tout le travail sur le terrain, enfin les remises en cause, le fait de pas arriver en étant un sachant, c'est tout ça en fait d'être éducateur spécialisé. » (Annexes, DJ13, p.118-121).

Pour Inès, « *Être réflexif c'est aussi cette capacité à se connaître et à revenir aussi sur son parcours. L'éducateur est sensé se connaître. Parce qu' il joue, dans ce rôle de d'éducateur, il joue aussi de sa personne. Et pour être dans la rencontre de l'autre, pour être sincère avec l'autre, être dans la sincérité, il faut se connaître soi-même. Et ce connaître soi-même c'est cette capacité justement à se mettre dans cette posture de réflexivité. À prendre du recul, à refaire un peu un zoom de ce qui s'est passé avant, pourquoi on arrive ici... Essayer de comprendre notre cheminement. Pour être le plus sincère avec l'autre d'une part et aussi pour le travail en équipe. De mettre l'équipe aussi en sécurité, c'est à dire que... Alors, surtout quand on travaille en binôme. On est obligé de se connaître l'un et l'autre ! Surtout quand on a un binôme parce que tout se passe dans le non verbal, par exemple, on est sur le terrain. Quand on est sur le terrain, tout se passe dans le non verbal, on se regarde... On se connaît tellement.... Qu'est-ce que je voulais dire ? Oui, on se connaît tellement. Voilà, on est en sécurité avec l'autre. Mais quand l'autre décide de me connaitre c'est parce que moi-même je me connais.* ***Se connaître, c'est-à-dire?*** *Mes forces, mes faiblesses en tant que professionnel, en tant qu'éducateur. Mais ça je l'ai appris tout au long de ma carrière, hein ! Effectivement, je n'attends pas que les étudiants en 3ème année connaissent leurs forces, leurs faiblesses, leurs compétences. Ça se découvre sur le terrain. Donc c'est vrai que c'est un peu ambivalent, ce que je dis.*

Parce que maintenant je le sais parce que j'ai de l'expérience. Mais effectivement, en sortant de l'école, je ne savais pas du tout qui j'étais. Oui, c'est vrai que ça s'apprend tout au long. Par ce travail de réflexivité justement. On peut se connaître un peu, on se connaît quand même un peu soi-même, être un peu au clair avec notre parcours de vie, pourquoi est-ce qu'on arrive ici. Je pense que c'est ça se connaître : Être centré. » (Annexes, DI12, p. 112-113).

Ainsi, nous allons voir, au cours du chapitre suivant, l'exigence que cela demande, pour le formateur comme pour l'étudiant, de soutenir le processus de professionnalisation à partir d'un travail réflexif, en tant que cela implique de se positionner en tant que sujet de son histoire. Il est en effet question de pouvoir « *contourner l'exacerbation des logiques individualistes* » en prenant « *à contre-pied la doxa managériale* » (Gaulejac (de), 2088bis, p. 15-16).

Chapitre X.

La formation en travail social par la démarche clinique : de la sociologie clinique à la formation des praticiens réflexifs

La réflexivité : propriété de l'être et du « pouvoir entendre »

Au cours de la phase A. de l'enquête, les étudiants interviewés ont pu partager leurs représentations du métier, de l'accompagnement socio-éducatif, du processus de professionnalisation et de la notion de réflexivité à partir de leur « Moi » professionnel et de son désir de métier.

> « *Si le travail permet d'une certaine façon de favoriser l'affirmation de ses désirs, il rend également l'homme « étranger à lui-même » (Michels, 2013). Choisir de se lier au social permet d'accéder au symbolique, mais ne se fait qu'au prix du renoncement d'une partie de son être, car le désir est structurellement aliéné au social et « il ne saurait y avoir de satisfaction d'aucuns hors de la satisfaction de tous » (Lacan, 1964, p. 338).* » (Méloni ; Rassial, 2014, p. 138).

On y a retrouvé l'idée principale d'une politique d'activation dans laquelle ils doivent se regarder agir, telle « *une forme de réflexivité* (…) *induite par des dispositifs d'encadrements sociaux, qui demandent à* [l'étudiant] *de commenter son action.* » (Molénat, 2009, p. 183). Un regard par ailleurs construit essentiellement à partir d'une intentionnalité, celle d'une responsabilité individuelle où semble se cacher, dans l'observation de ces derniers qui ne peuvent pas penser en termes de classes sociales, une psychologisation des rapports sociaux. Ceci vise en partie à penser les rôles et à mobiliser les sujets, et les relations humaines, au service de la performance, et mêlant ainsi « travail avec autrui » et « travail sur autrui ». Apparait dès lors, au sein même de l'accompagnement en formation, un discours performatif, dans lequel le binôme écoute-parole devient davantage un outil de communication qu'une démarche compréhensive qui pourtant « *consiste à produire des effets de sens* » (Gaulejac (de), 2008bis, p. 23), invisibilisant ainsi toute forme de conflictualité socio-psychique. Comme le souligne Vincent Descombes (2001, p. 306), la société est, en ce sens, devenue le « non-moi » dans un contexte où les repères collectifs se sont par ailleurs effrités : l'individu est invité à vivre en ignorant qu'il vit en société (Foucart, 2005, p. 100).

Nous avons ainsi découvert, au cours de la phase D., que les formatrices s'inscrivent, bien malgré elles, dans « *le renforcement de l'individualisme contemporain en promouvant une image du sujet concerné qui le présente totalement indépendant de l'environnement et les autres, comme s'étant créé lui-même en quelque sorte.* » (Lainé, 2004, 2007, p. 256). À ce propos, les étudiants se plaindront, au cours du séminaire, d'être réduits à des objets qu'il est question de fabriquer à partir de commandes explicites et conformistes. Il s'agit là d'une professionnalisation qui vise d'abord la maîtrise de l'activité, et donc de la formation, pour accéder au diplôme. Pourtant, « *en formation, l'accompagnement ne se limite pas à aider les étudiants à réussir aux examens même s'il y contribue.* » (Perrier, 2014, p. 33). Il est au contraire censé permettre, dans un mouvement éthique, l'acquisition d'une plus grande autonomie professionnelle en faisant place au sujet et à son expérience en tenant compte que « *paradoxalement, l'expérience est opaque aux yeux de celui-là même dont elle est l'expérience.* » (Lainé, 2011, p. 87).

Les formatrices sont ainsi devenues, à leur insu, les porte-parole d'un discours de pouvoir, qui cherche avant tout à produire une vérité, celle qui aura pour effet de réduire le vocable « réflexivité » à une pratique, à une compétence, à un outil, à une rationalisation de la subjectivité. En ce sens, « *les formateurs en travail social sont* [aujourd'hui] *confrontés à une nouvelle forme de gestion publique (New public management), basée sur une culture du résultat, sur l'emprunt de pratiques et d'outils issus du privé.* » (Perez-Roux ; Martin ; Perez, 2023, p. 47). À partir du référentiel de compétences et des épreuves de certification, en appui des dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle et des dimensions cognitives, l'émergence de la réflexivité est, *presque tout naturellement*, devenue la propriété de l'action. Il s'agit en outre d'activer la subjectivité des futurs travailleurs sociaux afin qu'ils puissent, à leur tour, activer celle des personnes accompagnées. Pour tenter d'y parvenir, ils prennent principalement en compte les aspects relationnels et psychologiques de la relation d'aide. Dans une poursuite effrénée de liberté individuelle, de maîtrise et de toute-puissance, quels que soient son environnement et sa place sociale, chacun doit en effet se prendre en main et trouver un sens à son existence, au sein d'un travail de cadrage de l'expérience (Goffman, 1991).

Ainsi, dans le champ de la formation professionnelle, la réflexivité n'est pas considérée tel un processus qui permettrait une mise en disposition de l'*être* professionnel, et qui pourtant favoriserait la construction identitaire et la posture clinique des futurs travailleurs sociaux.

Au contraire, elle permet avant tout l'amélioration d'une posture, réduite à leur personnalité, à partir de leur savoir-faire et savoir-être, qui renvoie à leur capacité délibérée de réfléchir et d'apprendre, et la normalisation des pratiques professionnelles. Dès lors, pouvons-nous dire que le rapport à l'autre se trouve être fragilisé dans un monde devenu hypermoderne ?

En effet, que devient l'histoire « agissante », c'est-à-dire la permanence du passé dans l'inconscient (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 36) alors que « *la connaissance engage la personne tout entière, c'est à dire quelle est en rapport direct avec l'identité profonde du sujet.* » (Niewiadomski, 2012, p 44)

Le paradigme du « praticien réflexif », aperçu au cours de l'enquête, semble en outre enfermer l'étudiant dans la figure de l'expert, certes relativement autonome et responsable dans l'imitation de l'autre – formateurs et professionnels qui l'ont accompagné – mais qui, très certainement, échouera à se rapprocher de « *la subjectivité inhérente à toute conduite humaine* » (Ponnou ; Niewiadomski, 2020, p. 288), parce qu'également dépendant du monde social qui l'entoure et de son héritage.

La bienveillance éducative, difficilement mesurable, ne s'impose pas ni ne se copie d'ailleurs : « *Ce n'est pas inné* » comme peut l'affirmer Alain (Annexes, CA6, p. 54). Elle émerge au contraire à partir d'« une disposition [de l'être] favorable envers quelqu'un » (Godin, 2004, p. 149). C'est-à-dire à partir d'une prise de conscience de cette part de don de Soi qui vient parfois tirailler l'identité professionnelle des travailleurs sociaux si certains de leurs conflits idéologiques ne sont pas mis au travail : « Au nom de quoi agir sur autrui ? » ou comme le questionne Alain au cours du séminaire : « *Qu'est-ce qui fait que l'on bascule ?* ». La bienveillance éducative nécessite en outre de revenir sur ses choix et d'accepter d'examiner leur dimension existentielle. Il est donc question ici de considérer le processus de subjectivation, au sein de la formation, comme un élément moteur de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux et de son éthique.

A l'issue du séminaire, les participants ont d'ailleurs semblé être davantage au clair avec leurs motivations, faisant ainsi apparaître leur souci d'authenticité tout en éloignant celui de l'efficacité et des prescriptions idéales. « *Cette posture et cette affirmation de soi comme sujet déterminant son action à partir de valeurs, de finalités, d'un ethos, sont centrales dans le domaine du travail.* » (Lainé, 2011, p. 92). Dès lors, Ludovic apparait convaincu de la nécessité de rester humble dans le travail d'accompagnement : « *il est important de garder une grande humilité face aux gens* ».

Lors de l'entretien de la phase C., Béatrice affirme que l'« *on doit aimer ce que l'on fait, on doit aimer le public que l'on accompagne aussi* » (Annexes, CB7, p. 57). Alain fait allusion au « non-jugement » en cherchant à répondre, lors du deuxième entretien, à la question suivante : « ***si la relation éducative n'est pas une technique, qu'est-ce qui compte pour vous ?*** ». Il rajoute : « *C'est ce que vous faisiez aussi lors du séminaire : le fait de pouvoir rebondir sur certains faits de vie* » (Annexes, CA6, p. 49). Fabienne cherche maintenant à « *être plus juste dans ce que je peux proposer* » (Annexes, CF9, p. 70). Géraldine évoque la question de « *l'accompagnement de qualité* » même si « *l'éducateur n'est pas parfait* » (Annexes, CG10, p. 83-84). Chloé assume le fait que la relation éducative ne se restreint pas aux bonnes réponses : « *Réaliser qu'il n'y a pas de bonnes réponses, ça demande beaucoup de travail quand même. J'ai mis longtemps à arriver à cette conclusion-là* » (Annexes, CC8, p. 64). Il s'agit à présent de devenir davantage responsable pour l'autre, du fait de l'existence de l'inconscient, que responsable de l'autre alors que l'activité éducative ne peut jamais être totalement achevée : néanmoins « tu peux compter sur moi ».

Ainsi, nous avons eu la sensation que les participants étaient dotés, à partir d'un travail de désaliénation, d'une plus grande consistance professionnelle éloignant dès lors l'idéologie de la réalisation de soi-même : l'objet hérité, approché lors de la première phase de l'enquête, serait-il devenu objet de transmission ?

Il est surtout question, dans le champ du travail social, d'accompagnement au changement, en tant que processus d'émancipation et de subjectivation. Il importe donc, pour le futur professionnel, de pouvoir accueillir et saisir ce que dit le sujet de l'énonciation au-delà de ce qu'il énonce, en appui d'une démarche clinique. Celle d'une disponibilité qui favoriserait l'émergence du sujet (Gaulejac (de), 2017, p. 39). Le réel n'a en effet pas de place dans le langage. « ***De quelle manière le professionnel peut-il faire face à la réalité de terrain ?*** » Béatrice aura « *du mal à répondre à cette question…* » (Annexes, CB7, p. 57). En ce sens, la relation éducative prend toute son importance comme peut tenter de l'expliquer Alain, à la suite du séminaire : la relation éducative, c'est « *les interactions que l'on a avec une personne* (…). *C'est une discussion, un échange, de l'écoute, des propositions, des accompagnements, de l'aide... Pour moi, c'est quelque chose de « concret ». Et puis même si d'un côté c'est un mécanisme un peu inconscient, enfin je ne sais pas si on peut dire inconscient, mais d'un autre côté, par les écrits et autre, on se rend bien compte qu'il y a quelque chose qui se passe !*

Qu'est-ce qui se passe ? *Peut-être une mise au travail de certains traits de caractère, de difficultés, d'envies... »* (Annexes, CA6, p. 49).

« *Dans la clinique, il s'agit pourtant de vérifier l'émergence de ce réel, ce point du manque qui ne passera pas par le symbolique* » (Machado, 2003, p. 112), et qui n'est pas à construire, mais davantage à décrire. Ceci peut donc fortement angoisser les personnes à qui ce vide est adressé, devenant ainsi « *le langage de celui qui écoute* » (Descombes, 1977, p. 139). Chloé nous a partagé d'ailleurs, lors du premier entretien, son intuition, celle de « *prendre sur soi : l'implication je trouve que ça touche de notre personne aussi et je trouve que ce n'est pas que professionnel* » (Annexes, AC3, p. 23). Néanmoins, lors de l'enquête, les questions de reproduction des inégalités sociale et culturelle, de violence symbolique, de souffrances dîtes sociales, d'identité, c'est-à-dire toutes les questions qui souvent se traduisent par l'absence de mots, n'ont été abordées. Pourtant, à la suite du séminaire, la relation éducative, pour Fabienne, c'est « *donner la parole à l'autre, donner la possibilité de se faire entendre, de ne pas être discriminé ni ramené sans cesse à ses difficultés* » (Annexes, CF9, p. 76).

Fabienne est issue d'un « choc culturel » comme elle peut le dire lors de la présentation de son arbre généalogique, entre une famille marocaine, du côté maternel, et une famille normande, du côté paternel. Elle dira d'ailleurs au cours de la phase C., « *quand on discute de quelque chose, ça peut être compliqué, des fois, de se comprendre* » (Annexes, CF9, p. 72). La mère de Fabienne est la seule de sa fratrie (elle a quatre sœurs) à travailler. Elle est, à raison d'un quart de temps, veilleuse de nuit. Son père lui est cadre plombier. La valeur travail au sein de la famille paternelle, considérée comme une famille ouvrière, ne semble pas la même que du côté maternel. Le grand-père de Fabienne était boulanger et sa grand-mère a exercé de multiples « boulots manuels ». D'ailleurs, côté paternel, on lui renvoie souvent : « *ce n'est pas fatiguant d'être dans le social, ce n'est pas un métier du physique* » (Annexes, CF9, p. 77). En quête de reconnaissance, de légitimité, d'autonomie très certainement, Fabienne « défend » pourtant « *les attentes et les besoins de la personne* » (Annexes, CF9, p. 76) : *« c'est quelque chose que j'ai envie de défendre justement parce qu'enfin, un projet n'a pas lieu d'être si la personne ne peut pas s'exprimer sur celui-ci* » (Annexes, CF9, p. 76).

Si l'on vise une forme de justice sociale, dans laquelle la relation éducative prend place, faire face à l'indicible, qu'il s'agit de ne surtout pas combler, n'est pas une démarche experte qui s'apprend sans difficulté. Il ne s'agit pas en effet d'exiger « *des individus les plus déstabilisés qu'ils se conduisent comme des sujets autonomes* » (Foucart, 2005, p. 108).

C'est au contraire, comme nous l'avons montré tout au long de notre écrit, une activité réflexive pour partir opiniâtrement à la recherche de l'Autre, ce lieu de déploiement, « *un lieu indéterminé d'où provient la détermination du sujet* » (Alfandary, 2020, p. 54), celui du manque à *être,* condition du désir, telle une démarche existentielle.

Ainsi, le processus de réflexivité qui nous intéresse est celui d'un retour sur soi, à partir de son récit, pour passer de l'agir, lié au don de Soi, à la connaissance, de l'objet au sujet de formation, pour s'ouvrir vers d'autres possibles. Fabienne nous expliquera d'ailleurs lors de l'entretien au cours de la phase C. : « *se connaître soi-même, c'est comme connaître un peu mieux les outils que l'on utilise pour aller travailler* » (Annexes, CF9, p. 74). Nous ne la réservons donc pas au registre de l'action, et à la conscience de l'étudiant, ni à une tâche dévolue et encore moins au culte de soi, mais davantage au registre de l'écoute du sujet qui certes sait, mais qui n'a cependant pas la totale maîtrise de lui-même.

Le récit est donc apparu important dans la transformation du « je » des participants. Alain partage auprès du groupe à la fin du séminaire : « *de voir et d'entendre les autres, c'est comme si j'en savais plus sur moi* ». Le séminaire consacré aux approches biographiques aura ainsi permis à Géraldine, à partir d'un travail commun et dynamique parce que caractérisé par des transactions identitaires, de mieux connaître ses propres mécanismes et donc de vouloir « *mieux comprendre les mécanismes de l'autre* ».

« *La dynamique de l'implication et la recherche illustrent le va-et-vient entre le souci de comprendre « pour soi » et celui de généraliser l'explication à d'autres situations, d'autres contextes, de mettre au jour des processus, jusqu'à appliquer les canons les plus classiques de la production de savoirs savants.* » (Gaulejac (de), 2088bis, p. 23).

Tout au long de ce chapitre, nous tenterons donc de montrer en quoi les approches biographiques, productrices de pensées, de connaissances et de rencontres, peuvent être un enjeu de professionnalisation, à partir d'une conception maïeutique du « pouvoir entendre » des futurs travailleurs sociaux, professionnalité centrale et exigeante du praticien réflexif, laquelle doit faire le « *deuil d'une impossible maîtrise* » (Ardoino, 2001). Il nous semble en effet que le travail du récit de vie, comme mode d'investigation des conduites humaines au sein de processus sociaux, « *est peut-être et surtout un effort pour saisir, à travers lui, ce qui s'éprouve de la condition humaine dans sa complexité, sa confusion, son inachèvement* » (Orofiamma, 2002 p. 164).

Béatrice partage en conclusion du séminaire : « *Ce séminaire m'a permis de me rendre compte que c'est compliqué un peu pour tout le monde. Dès lors, on se sent moins seul. On n'est pas tout seul* ».

En tant que méthodologie de recherche, les approches biographiques permettent à l'intervenant-chercheur d'approcher l'intentionnalité du sujet dans la formation, de son « pouvoir d'entendre » en tant que processus identitaire dont l'enjeu est l'advènement (Herreros, 2007) du sujet. Il est vrai que les participants ont tous présenté un parcours familial plus ou moins difficile dans lequel nous avons retrouvé une forme d'ascension sociale faisant place à une forme de dés-appartenance. En d'autres termes, le séminaire a permis l'« *élaboration d'une parole pour revivifier la réflexivité collective (l'intelligence collective) face au risque de « glaciation » du langage institutionnel ou organisationnel.* » (Gaulejac (de), 2008ter, p. 314). Nous avons d'ailleurs parfois ressenti une certaine appréhension à l'idée d'accueillir leur récit en tant qu'intervenante-chercheuse : « que faire de ce qui est dit ? » Mais surtout : « Quelle interprétation puis-je choisir ? ». Nous avons ainsi eu accès au discours du sujet et non plus seulement au discours constituant révélé au cours du chapitre IX.

Béatrice vient d'une famille ouvrière dans laquelle la violence intrafamiliale est présente. Son père, issu d'une famille nombreuse, originaire d'une ville portuaire du nord de la France, travaille à l'usine. Elle présente la branche paternelle comme « arriérée ». On y retrouve des problèmes d'alcool, de violences et les rôles sont distribués de la manière suivante : les femmes font la vaisselle et les hommes ramènent l'argent. Sa mère occupe un emploi précaire. Elle accompagne des enfants en situation de handicap. Ses deux frères sont déficients intellectuels. La branche maternelle a également connu la violence et des problèmes d'alcool.

Béatrice a limité ses relations sociales avec l'ensemble de la famille. Rappelons dès lors que la création du lien, qu'elle évoque lors du premier entretien, est importante en ce qui concerne sa vision du travail social et lors du deuxième entretien : « *il faut aussi que la personne avance d'elle-même* » (Annexes, CB7, p. 56), comme si elle parlait d'elle.

Elle dit par ailleurs, en parlant du diplôme, qu'elle a à la fois « *peur d'échouer ou même peur de réussir aussi*. (…) *C'est comme si c'était une nouvelle vie qui allait commencer et c'est vrai que j'appréhende un petit peu ce moment-là* » (Annexes, CB7, p. 55). On peut supposer que Béatrice, dans son désir de bien faire, cherche avant tout à répondre aux attentes formelles institutionnelles tout en ayant peur de trop s'éloigner de son environnement familial...

« *Pur produit du système scolaire,* [elle] *se trouve alors démunie lorsqu'il lui faut affronter un autre monde.* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 112). Elle est absente lors de la deuxième journée du séminaire.

Au sein de cet espace clinique, la réflexivité est ainsi considérée comme étant la propriété de l'*être* des participants volontaires et du chercheur/animateur, faisant place à l'Autre symbolique, pourtant intime et étranger, c'est-à-dire inconscient.

Ce travail du récit de vie, même s'il ne vise pas spécifiquement un travail sur l'inconscient, est essentiel, nous semble-t-il, à la construction identitaire du travailleur social, appelé à devenir responsable pour autrui, en appui d'une approche clinique capable d'accueillir, au-delà du sujet de l'énoncé, le sujet de l'énonciation. En effet, ce dispositif en tant que pratique formative est aussi au service de la formation des participants en lui permettant d'accéder aux différentes « figures du sujet » (Bertaux, 1997, 2016) : leur histoire se construit à partir de la dialectisation entre conscience et inconscient.

Ainsi, « *le récit de vie est mis en œuvre comme support permettant d'interroger plusieurs figures du sujet : un sujet défini dans une inscription sociale, familiale et généalogique, un sujet de contradictions et de conflits qui tentent de s'en dégager, et enfin un narrateur pris entre réalité et fiction.* » (Orofiamma, 2008, p. 73).

En outre, ce travail leur a permis d'acquérir plus d'autonomie professionnelle pour faire face à leur impuissance et tendre vers une clinique narrative. Béatrice partage en début d'entretien, lors de la phase C. : « *je sais un peu plus où est-ce que j'en suis aujourd'hui* » (Annexes, CB7, p. 55). En effet, « *l'objectif est d'explorer en quoi les histoires personnelle, familiale et sociale se combinent et influencent les choix de formation, les trajectoires professionnelles, le rapport au travail.* » (Gaulejac (de), 2008bis, p. 19).

Lacan nous dit que « *le sort de l'Autre est suspendu à la question que pose l'expérience psychanalytique.* » (Lacan, 2006, p. 71).

C'est en effet la portée formatrice du récit, celle de prendre conscience de ses choix et de mieux comprendre les valeurs qui guident nos actions, qui intéresse notre recherche plus que l'histoire des participants. Nous avons ainsi fait le choix, au sein de ce chapitre, de ne pas forcément explorer le contenu des récits de vie, mais au contraire « l'effet sujet » (Villers (de), 2011) sur les participants à partir de leur énonciation, dans un espace à la fois d'intervention, de recherche et de formation, c'est-à-dire au sein d'un espace relationnel.

Cela nous a par ailleurs amenée à confirmer l'exigence que cela demande à l'intervenant-chercheur, dont le rôle est de permettre le dévoilement du réel en l'interrogeant autrement, de pouvoir se positionner face à l'adresse – d'une demande – et au processus de subjectivation des participants, à partir de leur acte narratif, au sein d'un lieu bienveillant. « *L'adresse à un autre est ici décisive* » (Legrand, 2008, p. 200) comme le confirme Michel Legrand.

Selon Géraldine, l'aventure qu'implique la transition identitaire, même si parfois douloureuse et inquiétante, a pu se faire grâce au « *contexte dans lequel on était. On était, je trouve, dans un espace bienveillant où la parole était vraiment écoutée et c'était une écoute active. Donc je pense que c'est suffisant pour se sentir bien* » (Annexes, CG10, p. 86). On y retrouve davantage l'idée d'un accompagnement « sur mesure » (Halleux ; Loicq, 2008, p. 92) que d'un accompagnement « prêt-à-former ».

L'intervention par le récit de vie permet, en tant qu'objet de formation, de réunir les étudiants au sein de la vie de la cité en remettant du lien, en appui d'une relation clinique, considérés tels des sujets potentiels, prêts à « insuffler du vital » (Sanchez-Mazas ; Tschopp, 2010, p. 12) pour autrui : « *L'intervention par le récit de vie est présentée comme un moyen de consolider le lien social fragilisé dans les sociétés hypermodernes.* » (Gaulejac (de), 2008, p. 14). Alain dit, en réfléchissant sur la notion de relation éducative, à la suite du séminaire : « *Il y a des envies mais au travers la relation éducative, avec le soutien d'une personne, on peut se lancer, oser puis peut-être se sentir sécurisé aussi de choses qu'on n'aurait pas fait seul puisqu'on sait qu'on a un soutien, une béquille quoi ! Mais je ne sais pas !* (Rire) » (Annexes, CA6, p. 49).

Comme Christophe Niewiadosmski (2012) le souligne : « *Aussi bien l'épistémologie que la méthodologie de l'approche biographique pourraient être résumées comme un effet pour développer la technique de l'écoute, écoute du discours, écoute du silence.* » (Niewiadomski, 2012, p. 73). Elles nous éloignent en effet d'une formation adaptive, laquelle construit des professionnels conformes aux référentiels de compétences, celles-ci acquises principalement en extériorité (Giust-Desprairies, 2002, p. 55). « *Nous avons besoin de ce qui nous aide à penser par nous-même : une méthode. Nous avons besoin d'une méthode de connaissance qui traduise la complexité du réel, reconnaisse l'existence des êtres, reconnaisse l'existence des êtres, approche le mystère des choses.* » (Morin, 1977, 2014).

Nous allons évoquer ici le travail réalisé, sans enregistrement et avec une prise de notes limitée, dans le cadre du dispositif d'accompagnement collectif que l'on nommera plus communément : séminaire d'implication et de recherche. D'une durée de trois journées, l'objectif du groupe, constitué de 8 participants, aura été de favoriser l'engagement professionnel de chacun dans le champ du travail social à partir d'une implication, contractualisée lors de la première matinée.

En effet, ce séminaire, fondé sur le volontariat et l'autonomie des participants, est une pratique d'intervention clinique qui doit permettre l'articulation de différents espaces : narratif d'abord, dans lequel les participants reviennent sur leur récit de vie à l'aide de supports méthodologiques : l'arbre généalogique et la trajectoire sociale en ce qui concerne ce séminaire. En les socialisant ensuite auprès du groupe, à partir d'un espace réflexif et analytique, en appui d'hypothèses formulées et co-construites collectivement qui prennent place au sein du séminaire dans les échanges entre les participants et l'animateur. L'idée étant de repérer les processus socio-psychiques qui caractérisent leur parcours de vie.

Afin de favoriser les découvertes et une dynamique de confiance, le séminaire a été rythmé de la manière suivante :

- Une « météo existentielle » lorsque nous nous retrouvions le samedi matin,

Le premier samedi :

- La contractualisation lors de la première matinée,
- Une première proposition en début d'après-midi : la réalisation de l'arbre généalogique
- Un premier passage : Fabienne

Le deuxième samedi :

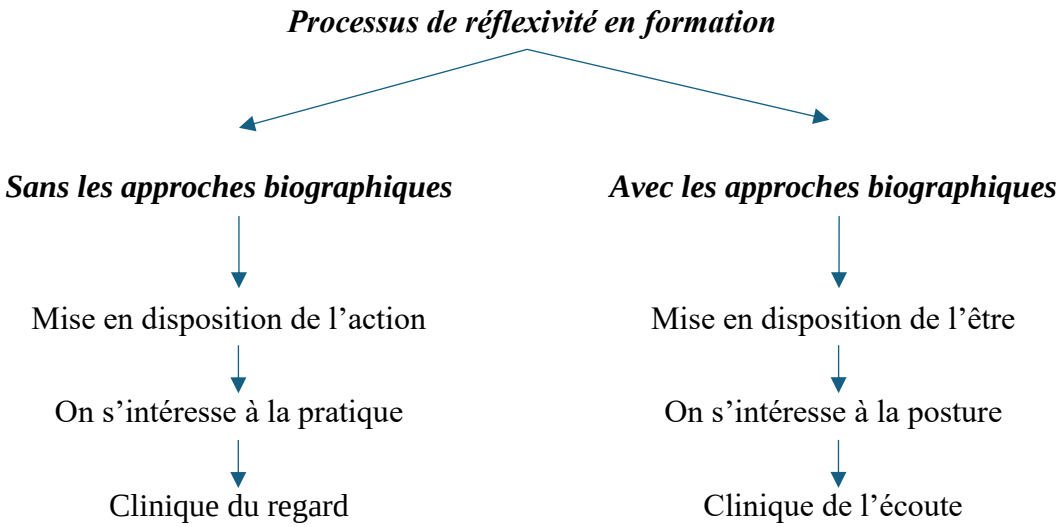
- Deux passages la matinée : Ludovic et Chloé
- Une deuxième proposition en début d'après-midi : la trajectoire sociale
- Un troisième passage (avec la trajectoire sociale) : Géraldine

Le dernier samedi :

- Trois passages (avec l'arbre généalogique) : Karine, Alain et Béatrice
- Un tour de table pour conclure le séminaire

X.1. L'importance des approches biographiques en formation du travail social : la construction d'une posture clinique à partir de l'*être* de l'étudiant

S'il s'agit, dans le travail d'accompagnement, de produire une situation d'énonciation, cette clinique de l'écoute ne se transmet pas de l'extérieur. Au contraire, elle émerge à partir de soi, se construit de l'intérieur, au prix de quelques détours, de quelques épreuves, qui demande un travail d'accompagnement exigent de la part du formateur. En effet, à partir d'un accompagnement et d'une posture clinique, le séminaire proposé aura suscité une autre parole que celle déployée dans le cadre d'une approche par compétence. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons questionné la place occupée par la réflexivité dans la formation en travail social tout au long de notre recherche. Elle est, à notre sens, indispensable à la construction d'une posture clinique en travail social.



Les phases A. et D. de l'enquête nous auront cependant permis de rendre compte de l'absence de ce travail réflexif tel que nous l'entendons. En effet, les dispositifs d'analyse de la pratique, réduits souvent au « prêt-à-former », ne nous apparaissent pas être suffisamment armés, au regard des enjeux de cette posture réflexive, alors qu'il s'agit de faire dialoguer, avec la conscience cognitive, la conscience de soi. Certaines zones de l'expérience sont en effet inaccessibles. Pour s'en rapprocher, cela requiert l'engagement volontaire de l'étudiant – mais aussi celui du formateur – à partir de sa volonté de changement pour favoriser la rencontre du binôme écoute-parole.

Nous allons donc tenter, dans les lignes qui vont suivre, en appui du séminaire et des propos recueillis lors de la phase C., de montrer en quoi les approches biographiques peuvent offrir un travail réflexif, soutenu par des situations d'énonciation au sein d'un espace clinique, et participer à la formation des sujets. Ceci nous permettra, seulement en partie, de valider notre troisième hypothèse.

Si les formatrices tentent d'accompagner les étudiants à rencontrer leur expérience, en les invitant à alléger leur « moi » dans l'action pour faire place au sujet dans l'acteur (Cifali, 2008, 131) afin de devenir auteur, le travail sur les récits de vie fait néanmoins place à une part d'ombre, celle de la scène inconsciente. A propos du travail sur l'arbre généalogique, Karine s'interroge : « *D'où vient ma fibre sociale ?* ». Alain questionne pour sa part la transmission familiale : « *comment ne pas reproduire, comment être ce que je souhaite être, malgré la transmission ?* ». Béatrice questionne le lien qui existe entre son histoire familiale et son parcours de formation. Qui essaie-t-elle de sauver ? Fabienne s'intéresse au conflit de loyauté au sein d'une famille divisée par des chocs socio-culturels. « *Mais moi je côtoie les deux familles* », malgré le sentiment d'illégitimité qu'elle éprouve et qui apparaitra tout au long du séminaire. Ludovic évoque une enfance heureuse malgré les difficultés socio-économiques rencontrées par la famille : « *les liens familiaux ont permis d'oublier la dureté de la vie* » mais aussi l'expression des sentiments ajoutera-t-il. Chloé évoque une situation de chaos familial et explique de quelle manière elle ne se sent pas entendue, même si elle s'estime très bavarde. Géraldine est le seul membre du groupe à avoir présenté le support « trajectoire sociale ». L'on y repère comme un grand vide dans lequel elle a cherché une pulsion de vie, un accompagnement.

Dès lors, nous verrons au cours de cette première section d'analyse l'importance qui doit être accordée, dans le processus de professionnalisation, au volontariat de l'étudiant, en appui de son « vouloir entendre ». Être volontaire permet en effet d'engager son désir dans la formation et d'avoir confiance, au-delà de tout impératif, de toute exigence, d'abord en soi puis en l'autre, processus essentiel dans la construction de son identité professionnelle : « *on a instauré une confiance dans le groupe qui fait que l'on a pu tous parler librement* » (Annexes, CB7, p. 58). En d'autres termes, les approches biographiques visent à accompagner l'étudiant à devenir sujet-professionnel, en lui attribuant une place et en lui accordant un savoir « logé en soi ».

En ce sens, elles participent, à partir d'une mise en forme, à la compréhension de sa propre souffrance, entendue au sens des déterminations sociales et psychiques qui agissent sur soi, et contribuent ainsi à la construction réflexive de sa propre existence (Delory-Momberger, 2009, p. 22-23).

Au-delà du référentiel de compétences, l'effet de conscience, celle d'admettre son héritage et ses appartenances, participe ainsi à la formation de l'accueil de la souffrance de l'autre : « *Le travail est un procès qui mène d'un état initial à un état final* » (Legrand, 2008, p. 200), c'est-à-dire à une nouvelle histoire. Pour Fabienne « *c'était très visible d'avoir fait un arbre généalogique pour pouvoir se situer dans un environnement* », alors « *qu'à l'école on ne voit pas ce genre de choses* » (Annexes ; CG10, p. 86).

> « *Pierre Bourdieu nous incitait sans cesse à la réflexivité sociologique pour comprendre le monde social, ses mécanismes de domination, de reproduction des inégalités, pour ainsi se libérer de toute forme de constructivisme. Même s'il nous a donné les clés de cette compréhension, cela ne semble pas toujours suffire. C'est justement à travers le détour réflexif, en ayant conscience de sa propre existence dans ce jeu social, que la théorie centrée sur l'existence d'un système de domination peut prendre sens et ainsi permettre l'écoute des souffrances sociales. En effet, le travailleur social est un sujet social qui lui-même s'est construit à travers des représentations sociales, l'intériorisation de normes et une place assignée dans son champ d'appartenance. Pour comprendre son action, il se doit de comprendre le regard qu'il pose sur son action. Et pour comprendre, il est nécessaire de rompre avec l'illusio et donc de rompre avec le « refus » d'entendre les souffrances sociales, les parcours de vie traumatisants. Pourtant, pouvoir s'intéresser et entendre les épreuves, les expériences des individus en situation sociale et les récits qu'ils font de leur vie n'est pas un allant de soi. Nous pensons donc qu'il ne peut pas y avoir de soutien au développement du pouvoir d'agir auprès des personnes accompagnées, sans praticien réflexif.* » (Michel, 2021, p. 9).

Cet accueil de l'Autre, intérieur à lui-même, ce « pouvoir entendre » des travailleurs sociaux, supposent en effet une écoute clinique, à partir du langage qui, à la fois déforme la réalité, mais la décrit également en retour. « *Dès lors qu'un sujet parle, il s'adresse à un Autre et attend du lieu de l'Autre que lui revienne quelque chose de son propre message.* » (Villers (de), 2011).

L'identité professionnelle ne peut donc se construire qu'à partir d'une reconnaissance pour laquelle nous avons besoin de l'autre. Cette reconnaissance permettra à l'étudiant de se sentir davantage légitime – *je peux* – à professionnaliser le don de Soi et favorisera ainsi sa rencontre avec le formateur d'abord puis avec les bénéficiaires du travail social ensuite, malgré les angoisses que peut générer la rencontre.

X.1.1. L'importance du volontariat dans le processus de professionnalisation : prendre soin du « vouloir entendre » des étudiant en formation

Notre propos sera donc ici de montrer de quelle manière un dispositif d'accompagnement collectif et clinique, à partir des récits de vie des étudiants en formation du travail social, considérés alors en tant que « sujets singuliers désirants », leur permet de construire des repères identitaires facilitateurs dans leur rencontre socio-éducative. En d'autres termes, notre tentative, en tant qu'intervenante du séminaire, est de nous éloigner d'une forme d'injonction à la professionnalisation s'inspirant de la « logique compétence » pour au contraire co-construire un « *diagnostic et* [une] *mobilisation des subjectivités individuelles au service d'un projet collectif de formation* » (Gaulejac (de), 2008ter, p. 314). Il s'agit de faire place à l'ancrage existentiel du « vouloir entendre » des participants, à l'intention du sujet, et à sa construction de sens au travers du projet professionnel du prendre soin de l'autre. L'intervenant doit en ce sens adopter une posture éthique et clinique pour accueillir la parole des participants, celle à la première personne, plus que de chercher à expliquer l'expérience du sujet. Les futurs professionnels sont alors invités à alimenter leur propre contenu d'apprentissage à partir d'un « qui suis-je ? », interrogation soulevée par Géraldine lors du premier tour de table : « *C'est important de se connaître pour accompagner, connaître ses limites, pouvoir s'analyser.* »

La présence des huit étudiants au séminaire de recherche, et soulignons-le, en dehors de leur temps de formation, ou plus précisément du cadre horaire légal, et nécessitant pour trois d'entre-eux un trajet en voiture d'environ 1h30, reflète, nous semble-t-il, une première intention de leur part : celle de chercher à s'éloigner de la standardisation des pratiques sociales que l'on retrouve dans l'appareil de formation en en travail social, lequel s'intéresse principalement, comme nous l'avons vu précédemment, au « devoir entendre ».

Pour ces étudiants, il s'agit de s'éloigner de l'institutionnalisation du prendre soin, celui qui se traduit par « faire des soins » en créant des droits et en catégorisant les ayants-droits et qui transforme la relation d'aide en un dû.

Néanmoins, si l'on se contente de penser l'éducation « *comme un ensemble de savoirs-faire consécutifs à l'appropriation d'une simple technicité professionnelle fondée sur la rationalité et l'efficacité des procédures de transmission* » (Vidal, 2006, p. 115), alors éduquer devient en effet un métier impossible. En ce sens, le « vouloir entendre » des participants cherche à pouvoir s'adresser au sujet en levant l'« interdit de parasiter » (Fustier, 2014), celui révélé lors du premier tour de table par Chloé : « *J'aime bien l'idée d'échanger sans avoir une commande, sans enjeu.* (…) *On apprend à écouter mais ici on ne nous entend pas* ». Il est vrai que les futurs professionnels ont peu l'occasion au sein de leur formation professionnelle de reprendre leurs expériences, à partir de leur parcours de vie, et de faire connaissance avec elle.

A propos de « l'interdit de penser » (Malherbe, 2001) Ludovic précise : « *se déformater est difficile. Les trois années de formation nous formatent. La réflexivité est pensée à travers les compétences, à travers des attentes. Il y a peu de place pour nous, les étudiants* ».

Dans le champ du travail social, pouvoir s'adresser au sujet nécessite d'une part la mise au travail d'une bienveillance éducative, laquelle dépend, entre autres, de la posture professionnelle, et d'autre part de faire place à l'écoute de l'autre. En d'autres termes, prendre place pour ensuite pouvoir faire place à l'autre. Il s'agit en outre d'interroger sa propre professionnalisation et donc sa propre identité. L'intuition et la demande des participants semblent en effet être ici de partir à la recherche de soi pour pouvoir tendre vers plus d'éducabilité, c'est-à-dire « apprendre de soi pour grandir ». « *La subjectivité a toute sa place dans la relation éducative afin que l'éducateur spécialisé puisse faire, ce que nous appellerons : profession de soi.* » (Rigaud, 2011, p. 86). Ludovic nous partage en début de séminaire que « *les questions existentielles m'intéressent, ce que l'on devient en tant qu'adulte et professionnel m'intéresse, comment se construit-on m'intéresse* ». Il se cherche, « *fait face à des inquiétudes, à un manque de reconnaissance. J'ai besoin d'être valorisé !* » dit-il lors de la deuxième journée de séminaire.

« *Dans tous ces métiers dont l'objet est un travail relationnel, dont l'outil est principalement la parole, et dont la fonction est de gérer des conflits personnels, interpersonnels, institutionnels ou sociaux, c'est l'identité même du professionnel qui est « au travail ».* » (Gaulejac (de), 1987, 1999, p. 118).

La présentation de l'arbre généalogique de Ludovic, à partir de ses parents, montre une forme d'enclavement au sein de la famille pour vraisemblablement se protéger du reste du monde. Ses parents s'appellent tous les deux Dominique. Le père est agent EDF et la mère est au foyer. Ils sont aujourd'hui divorcés. En onze années, ils ont eu dix enfants : quatre garçons et six filles. Ludovic est le 9ème enfant de la fratrie. Son frère ainé est en situation de handicap. Ludovic parle d'une enfance heureuse malgré les difficultés financières que rencontre le couple parental. Pour Ludovic, les liens familiaux ont permis d'oublier la dureté de la vie.

Néanmoins, on n'exprime pas ses émotions dans la famille. Puis il y a eu le divorce des parents, suite à des violences intrafamiliales.

Selon Ludovic, le père était un homme jaloux alors que la maman est belle, douce, aimante. Ludovic admire sa mère. Son envie d'être assistant de service social vient peut-être d'elle, mais il a dû mal, comme son père, à exprimer ses sentiments. Malgré le séisme lié aux violences intrafamiliales et au divorce, la mère et ses enfants sont restés très unis et chaque enfant a pu suivre son chemin. C'est ce que semble vouloir défendre Ludovic en tant que futur professionnel, insuffler la vie et la douceur malgré les épreuves, alors que son père s'est isolé et éloigné de ses enfants. Serait-ce aussi grâce à son père si Ludovic veut être travailleur social ?

Si le professionnel doit se connaître avant de chercher à connaitre l'autre, nous l'avons précisé à plusieurs reprises, l'injonction Socratique du « connais-toi toi-même » dépasse largement les seuls traits de personnalité du sujet. Karine nous confiera dès l'entame du séminaire : « *J'ai un grand sentiment d'illégitimité… J'ai besoin des autres pour faire face à mes difficultés. La parole de chacun est importante* ». Nous entendons derrière cette dernière phrase qu'elle cherche à s'en convaincre : « ma parole aussi est importante ».

Karine a été mise à la porte de chez elle, par son père à 18 ans. Sa mère est décédée d'un cancer, 9 ans après avoir déclaré la maladie alors que Karine est âgée de 9 ans. Elle décrit sa mère comme ayant une soif de liberté bousculant les codes et dit de son père qu'il est alcoolique. « *Il n'a été ni un bon mari ni un bon père* ». La famille paternelle est considérée comme « bien-pensante » et prétrie d'habitus bourgeois. Dans l'ensemble les hommes de la famille sont ingénieurs, alors que le père de Karine est conducteur de poids-lourds. On parle de politique et de religion, mais on ne parle pas de ce qui ne va pas au sein de la famille. Du côté maternel, le grand-père semblait violent et dépensait sa paye au bistrot. Les enfants sont plutôt ouvriers. La mère de Karine était cuisinière dans un foyer pour femmes battues et puis ensuite un peu éducatrice.

Karine semble se mettre en danger au sein de sa formation : elle ne veut surtout pas rentrer dans les cases de la compétence. Comme sa mère elle est un tourbillon, cherche à impulser la vie, mais que deviendrait-elle si elle obtient son diplôme ? Va-t-elle encore se mettre en échec ? Elle semble être inquiète à l'idée de devenir « bien-pensante ». Par ailleurs, quel impact cela aura sur son père qu'elle continue d'aider et de soutenir malgré sa violence ? Elle cherche à mettre en cohérence ce qu'elle fait, ce qu'elle pense et ce qu'elle ressent (Gaulejac (de), 2008ter, p. 314).

Au cœur du dispositif de recherche, nous avons d'ailleurs très vite ressenti, au sein d'une atmosphère délicate liée au silence du samedi matin dans une école vidée de ses étudiants et de ses formateurs, le besoin des participants de se « poser » en dehors des exigences que l'on peut retrouver au sein de l'appareil de formation, celles de devoir développer son moi professionnel. Karine, à l'issue des trois journées de formation, évoque l'importance des approches biographiques : « *En tous les cas, ça oblige à poser sa pensée, ce qui permet la bienveillance et l'écoute de l'autre ».*

Adoptant au cours du séminaire une approche sociologique clinique et biographique, les trois journées ont été, pour l'ensemble des étudiants en travail social, « *des espaces collectifs d'expression narrative, mais aussi de problématisation de leurs expériences vécues* » (Fugier, 2016, p. 152-153). En faisant appel à leur savoir insu nous avons cherché à susciter les énigmes de leur quête de sens à partir de leur récit. « *Nous* [leur] *supposons un savoir que nous reconstruisons avec* [eux] *pour le* [leur] *restituer dans l'estime et le respect ; nous* [leur] *sommes à jamais redevables du savoir ainsi élaboré.* » (Cifali, 2001, p. 296).

L'énergie de leur existence a pu ainsi être consacrée à autre chose : la mise en intrigue de leur identité, en s'éloignant, le temps d'une pause, de l'injonction de performance que l'on retrouve même dans la formation en travail social.

Béatrice nous confiera en parlant du dispositif de formation : « *On est beaucoup dans l'agir. J'ai néanmoins besoin de me remettre en question. La formation nous dit parfois que l'on n'a pas le niveau pour être travailleur social… Ça met la pression. J'ai besoin d'un espace pour en parler et ce n'est pas toujours possible en formation…* ». Une pression qui amène Alain a cherché par ailleurs à être davantage responsable pour l'autre.

La problématisation autour d'un même objet et l'analyse de ses effets : « *qui suis-je pour soutenir une personne qui a toute sa vie à vivre ?* » (Questionnement soulevé par Marion), à partir d'une articulation entre recherche et formation, a par ailleurs très certainement favorisé la mise en place d'une dynamique de groupe positive, permettant ainsi de faire place aux « je ». « *Le groupe est une enveloppe socio-psychique suffisamment sécurisante pour explorer les contradictions qui traversent l'histoire personnelle et une instance sociosymbolique pour expérimenter d'autres façon d'être ensemble* » (Gaulejac (de), 2008ter, p. 318) nous dit Vincent de Gaulejac.

Fabienne a évoqué son sentiment de solitude lors du premier tour de table : *« En formation, on ne se rencontre pas vraiment. En plus il y a la visio en ce moment… Je recherche des espaces de rencontre* ».

Le groupe a en effet joué un rôle important, celui de médiateur entre l'objectif du séminaire de recherche et les questionnements des participants, dans lequel chacun a eu droit de cité permettant de re-individualiser leur professionnalisation à partir d'une « pédagogie du retour sur soi » et d'une mise en commun. Situé entre l'objet de recherche et la posture clinique de l'animateur, le groupe s'est en outre aventuré dans « *un va-et-vient entre la mise en commun d'expériences vécues et l'analyse approfondie de ces situations, la production d'hypothèses compréhensives et explicatives.* » (Gaulejac (de), 2014). Dans ce contexte de quête de soi, l'animateur n'a pas d'autre choix que de prendre soin de leur désir, impossible à dire, en travaillant préalablement sur sa propre subjectivité pour que celle-ci puisse devenir, comme nous le rappelle Mireille Cifali, « *productrice de connaissance et non perturbatrice* » (Cifali ; Theberge ; Bourassa, 2010, p. 179). En effet, lui-même soumis aux forces de ses représentations, il est parfois amené à occuper trop de place dans l'accompagnement qu'il propose, comme nous l'avons d'ailleurs vue dans le chapitre précédent. Cela peut mettre à mal le prendre soin de ceux qui prendront ensuite soin des autres.

La dynamique de groupe aura donc eu cette importance de transformer la peur de savoir en consentement mutuel afin de viser une co-construction de la connaissance. En outre, le séminaire accorde une place centrale aux participants en leur reconnaissant implicitement une identité, qui permet la mise en œuvre de leur processus de subjectivation. Il est question de leur permettre une co-construction de sens et de connaissance à partir de leur propre mise en intrigue.

Cette mise en intrigue à partir du récit de vie nécessite par ailleurs un cadre théorique et une méthode spécifique permettant « *un travail d'analyse, de réflexion et d'échange* [qui] *aboutit à la construction d'une « totalité intelligible* », *l'histoire de vie proprement dite.* » (Niewiadomski, Villers (de), 2002, p. 23). Elle aura permis d'une part de soutenir le travail de réflexion tout au long du séminaire de recherche et d'autre part de favoriser la rencontre entre leur demande de se découvrir et notre désir de les accompagner dans leur visée de l'avènement du sujet.

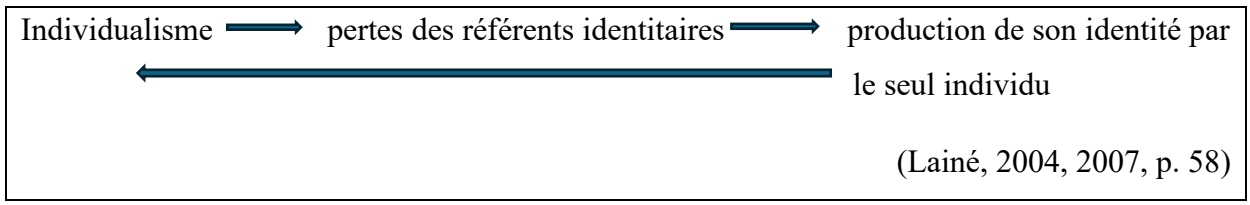
Chloé partagera au groupe, en fin de première journée : « *la journée est passée vraiment vite. J'ai hâte de passer devant le groupe pour avoir des pistes de réflexion. Je n'ai pas forcément réfléchi à l'impact que cela va avoir sur moi, mais peut-être vais-je mieux comprendre pourquoi je suis dans cette formation. Merci pour votre écoute bienveillante* ».

> « *La référence clinique conduit à faire de la sociologie d'une façon différente : rompre avec la posture d'expertise du chercheur, mettre la question du transfert et du contre-transfert au cœur de l'analyse, transformer la relation entre le chercheur et ses interlocuteurs, revisiter les questions de neutralité et d'objectivité, repenser les enjeux autour de l'implication et de l'engagement, repenser les rapports entre la recherche et l'intervention.* » (Gaulejac (de) ; Hanique ; Roche, 2007, p. 13).

Dès le début du séminaire, nous avons réalisé l'importance du volontariat, dans le processus de professionnalisation, alors que les individus n'ont aujourd'hui de cesse que de devoir faire face aux multiples injonctions dont ils sont l'objet, dont celles de « bien » gérer leur vie personnelle et professionnelle. En outre, l'individu doit aujourd'hui construire son identité à partir de la norme d'autonomie, renforçant ainsi l'isolement du « je » pour faire place au « moi ».

« *L'individu est invité à devenir toujours plus autonome, responsable, mobile, capable de s'affirmer, de choisir son destin, mais semble, toujours plus aussi, plier l'échine sous le fardeau d'être soi et d'avoir à trouver sa place.* » (Gaulejac (de) ; Hanique ; Roche, 2007bis, p. 7).

Ce qui semble faire place au déclin d'une vie en commun.



(Lainé, 2004, 2007, p. 58)

Mais que signifie « être volontaire » alors que comme le souligne Michel Legrand (1993), « *l'intervention biographique doit s'accomplir dans un effet de volonté qui se traduit dans un passage de l'indécision à la décision*. » (Legrand, 1993, p. 262). En effet, « être volontaire », c'est faire le choix, dans une quête de changement, de faire quelque chose. « *Le cadre permet de partager des données personnelles et de mieux comprendre pourquoi la formation* » comme le souligne Ludovic.

Une démarche différente de celle du « volontarisme » que l'on a pu approcher lors du dispositif au sein d'une école en travail social, évoqué en deuxième partie, alors que nous n'avions pas réussi à activer leur volonté. Il importe que l'animateur puisse inclure, au-delà des outils méthodologiques de la sociologie clinique, une posture qui permette d'activer la volonté d'un remaniement identitaire.

Il n'est évidemment pas simple de faire ce choix, celui d'un remaniement identitaire, qui ne peut pas être seulement un choix conscient, et encore moins dans un contexte où l'on magnifie l'émancipation du sujet : « *pour pouvoir dire oui à soi-même il faut pouvoir dire non à l'objet.* » (Green, 1986). Ce n'est en effet pas tant raconter son histoire qui nous apparaît être le plus complexe, alors que comme le souligne Michel Legrand, c'est une « *capacité, semble-t-il, historiquement construite* » (Legrand, 2002, p. 107).

Ce qui semble l'être bien davantage, c'est de pouvoir faire un « retour sur elle » en l'interrogeant, en la déconstruisant, en la reconstruisant, en lui faisant face et face au groupe, « *à la faveur d'un geste de réflexivité* » (Legrand, 2002, p. 107) : « *le récit n'est pas l'actualisation d'un passé, mais un construit qui s'énonce dans un présent et dans une interaction dont il tire sa signification.* » (Orofiamma, 2002, p. 172). À partir de leur participation volontaire au séminaire, on pourrait presque entendre les étudiants dire : « pour survivre, je dois pouvoir m'adapter en étant créatif. Si on ne fait que s'adapter, on risque de s'écrouler ». Dès le premier tour de table, les étudiants semblent en effet vouloir partir « en enquête » d'eux-mêmes pour plus de cohérence dans leur construction identitaire professionnelle.

Par ailleurs, nous avons très vite été étonnée des interactions entre participants, comme s'ils tenaient à nous faire comprendre que nous étions en situation d'« insavoir ». Un dialogue entre les participants prend forme dès le début du séminaire, tel un projet de reprise de possession de soi-même face au rôle de l'intervenant.

Ce qui n'est pas pour nous déplaire alors que nous avons pu mettre en lumière la place occupée par les formatrices dans la question du savoir-être professionnel. Les participants semblent en effet partager une expérience commune, celle de devenir travailleur social. Ce qui a été certainement notre point de rencontre.

Prendre au sérieux les participants qui se racontent dans des récits de vie à partir de paroles sur soi et être capable d'entendre et écouter pour entrer en dialogue. L'enjeu est fort nous concernant : faire place au sujet. C'est-à-dire faire place à son autonomie pour pouvoir le voir au-delà de ses déterminations, pour qu'il « *tente de parler en son nom (et au nom de la vérité telle qu'il la conçoit)* [qu'] *il se place comme individu autonome, inventif, acceptant, si c'est nécessaire, son rejet par le corps social, par ses pairs et par sa famille.* » (Enriquez, 1992, p. 119) donner un cadre crédible, authentique, que le sujet peu s'approprier à partir du transfert/contre-transfert : « *il s'agit-là de l'espace opératoire où* [l'étudiant] *peut être convoqué à l'investigation de son propre inconscient et, par conséquent, peut se trouver le plus sûrement confronté à la question de son désir.* » (Dor, 2002, p. 17).

Il est donc question d'accorder une place à l'*homme ordinaire,* à son expérience humaine, en d'autres termes de lui donner la parole rendue légitime, pour accéder à la connaissance : Ricoeur (1983) a en effet émis l'hypothèse que « *les vies humaines sont plus lisibles lorsqu'elles sont interprétées en fonction des histoires que les gens racontent à leur sujet.* » (Ricoeur, 1983, p. 138).

Très rapidement, nous constatons l'importance de donner la parole, à celles et ceux qui sont rendus silencieux, et ses effets. Nous l'avons vu, pour pouvoir reconnaitre l'autre, il s'agit de se reconnaître soi-même pour favoriser une forme d'« estime de soi ». L'usage du récit de vie permet ainsi de partir du singulier pour ensuite rencontrer le général et donc de faire une analyse sociologique à partir de l'expérience singulière : « *Nous sommes singuliers, mais le collectif nous forme »* indique Karine.

Ludovic partage en fin de séminaire : « *Nous avons éprouvé deux outils très pertinents. En fait, chacun a son lot de galères, chacun se bat avec ce que l'on a fait de lui. Le vécu est précieux, c'est une richesse* ».

Paul Ricoeur situe l'estime de soi comme étant la constitution d'un sujet capable de répondre de ses actes et d'en supporter les conséquences. Cela suppose donc, pour le futur professionnel, un travail sur soi et une reconnaissance de l'autre, pour s'autoriser à s'engager dans le prendre soin.

« *Par l'autorisation, le sujet « échappe » à ses éducateurs ou formateurs et marque son environnement de traces qui deviennent des principes d'organisation et de sens dans les situations rencontrées.* » (Papay, 2015, p. 187).

Le volontariat, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant, lui permettra ainsi de pouvoir faire face à soi et aux autres, ce qui favorisera la rencontre avec son expérience et celle de l'autre, entre l'interne et l'externe malgré un ensemble de défense et de résistances. « *Cette rencontre avec la pensée d'un autre qui provoque des effets interprétatifs, par décentrements, et ouvre à un sens inédit, constitue le vif de la pensée clinique.* » (Giust-Desprairies, 2024, p. 145).

En effet, l'enjeu des approches biographiques en formation du travail social est de permettre aux étudiants de mieux comprendre le monde social, de lui donner une forme malgré ce réel inatteignable. Béatrice nous confie : « *En fait, pendant le séminaire, si je parle globalement, je pense qu'on s'est tous libérés à un moment donné. Que ça nous a permis de parler de choses dont peut-être on ne parlait pas forcément, mais en tous les cas on a instauré une confiance dans le groupe qui fait que l'on a pu tous parler librement. On s'est... Enfin moi personnellement, je me suis sentie écoutée par les autres. Peut-être pas comprise, mais un peu quand même au final puisqu'on avait des situations similaires on va dire* ».

Cette confiance qui se développe parce que l'on nous accorde une place permet alors à l'étudiant de vouloir accorder la sienne à l'autre. Ainsi, dans cette confiance accordée à l'autre, essentielle pour être reconnue et autonome, chacun pourra alors vérifier sa position professionnelle. En effet, c'est la reconnaissance de soi par les autres qui permet de construire son identité professionnelle, alors que par ailleurs, cette lutte pour la reconnaissance sera au sein d'un espace clinique, contenue et adoucie par l'ensemble du groupe.

Nous nous rappelons d'une remarque très spontanée, remplie d'admiration, formulée par Alain : « *votre écoute est incroyable !* » Nous réalisons à ce propos que les formatrices interviewées ne sont pas revenues sur les effets de leur écoute proposée aux étudiants. Elles ne sont pas non plus revenues sur leur propre transformation pour soutenir celle des étudiants, qui eux-mêmes auront à soutenir ensuite celle des personnes accompagnées.

Pourtant, comme le souligne Alain au cours du deuxième entretien, « *une personne à l'écoute, des personnes à l'écoute, rien que ça, ça pouvait aussi faire du bien. Le fait d'être écouté et non jugé c'est quand même important ! Ça permet d'installer un climat serein. Ça c'est bien aussi !* » (Annexes, CA6, p. 48).

X.1.2. Faire connaissance avec son expérience et celles des autres : la mise en commun des singularités dans le processus de professionnalisation

À la suite de la première journée qui, rappelons-le, a été l'occasion pour les étudiants de se rencontrer à partir des paroles échangées, et pour laquelle nous avons été particulièrement soucieuse de favoriser leur volontariat, nous les avons retrouvés, lors de la deuxième journée, en quête de légitimité. Comme s'ils souhaitaient, à partir du passage du « moi » au « nous », passer du fantasme (individuel) d'un métier à la réalité (collective) d'une activité, activant les pulsions de vie.

On peut supposer que la mise en forme (de manière souple) de l'arbre généalogique, faire face à soi et à son expérience, et le passage ensuite d'une participante devant le groupe a suscité une mise en mouvement du groupe, ou en tous les cas pour une partie d'entre eux, comme pour Karine : « *Entendre le récit de quelqu'un permet de se projeter. Entendre l'autre permet de penser à son propre récit » ; ou pour Marion : « On fait, à partir de l'écoute de l'autre, des parallèles* ». L'intervention biographique « *est le seul dispositif professionnalisé qui ouvre un espace de parole combien prenant et libérateur autour de ce qui est pour chacun une part de l'essentiel : les drames de son histoire familiale.* » (Legrand, 1993, p. 277).

Pour devenir travailleur social, il semble important de pouvoir donner un sens à son existence : « *on est humain comme eux* » (Annexes, AC3, p. 24), afin de mieux appréhender la réalité sociale, « *dans la mesure où la transaction porte sur la personne elle-même, sur son rapport à la société, sur son rapport au monde.* » (Foucart, 2005, p. 114). Comme évoqué précédemment, l'image que l'on se fait de son métier émerge à l'articulation du biographique et du relationnel. La libre réalisation de leur arbre généalogique visait donc ici la construction de sens de leur projet professionnel, celui de « vouloir entendre ».

Dès lors, venir en quête de légitimité semble vouloir dire qu'ils ont peut-être pu s'engager « *dans un travail d'exploration et de compréhension d'une histoire qui est* [la leur] *et dont* [ils cherchent] *à démêler les intrigues pour mieux y trouver* [leur] *place.* » (Orofiamma, 2002, p. 166). « *La preuve, personne n'a regardé son téléphone de toute la journée !* » comme nous le rappelle Fabienne.

Ainsi le séminaire de recherche a permis aux participants de vouloir se sentir davantage légitimes en cherchant, nous semble-t-il, à mieux comprendre leur positionnement professionnel, au-delà des recommandations des bonnes pratiques et des référentiels de compétences, mais davantage à partir de leurs origines et de leur environnement familial comme le souligne Alain et d'accepter de faire un métier impossible.

Béatrice nous répond lorsque nous lui demandons « ***Cela vous a fait quoi d'avoir cette sensation d'être un peu comprise ou en tous les cas d'être écoutée par le groupe ?*** *Ça a fait du bien ! Et du coup, si je fais le lien avec le métier, avec cette notion de la compréhension, c'est vrai que c'est une notion que les jeunes prennent souvent en sens inverse. Elles disent toujours qu'on ne comprend pas. Alors c'est vrai on ne peut pas tout comprendre, mais on peut les écouter, on peut les accompagner. Et c'est vrai qu'elles voient souvent les choses négatives que l'on fait. Mais elle ne voit jamais le positif. Parfois elles ont l'impression de ne pas être comprises en fait par nous. Bah peut-être qu'on ne les comprend pas au final. C'est vrai, mais on essaie.* » (Annexes, CB7, p. 58).

Davantage en quête de leur *être* professionnel pour s'autoriser à se sentir légitimes pour eux-mêmes et pour les personnes accompagnées ils semblent prendre conscience de l'importance à différencier le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation : « qui suis-je dans le récit que j'énonce ? » Pour Chloé, la deuxième journée « *a été beaucoup plus éprouvant. La trajectoire sociale est plus intimiste que la présentation de son arbre généalogique* ».

Si nous avons montré l'intérêt, de prendre en compte, dans le processus de professionnalisation, la subjectivité de l'étudiant, l'individualisation des parcours de formation, leur centration sur une approche par compétences ne permet pas toujours de soutenir la construction de son identité professionnelle. En effet, dans le champ de la formation professionnelle, la prise en compte des subjectivités est souvent réduite à la construction d'un projet individuel : « *ce qui est demandé dans le champ de la formation, ce sont des projets individuels plutôt que des projets collectifs.* » (Lainé, 2004, 2007, p. 59).

Culture de maîtrise de l'avenir et de responsabilisation individuelle, comme nous avons pu le voir au cours du chapitre précédent, et tout au long de notre écrit. Les récits de vie permettent, au contraire, de rendre visible, à partir des singularités, ce commun qui nous traverse tous, alors que les individus sont à la fois modelés par le social, mais le construisent également (Niewiadomski, 2012).

« Se sentir légitime » nécessite dès lors, dans un mouvement dialectique, de se centrer sur soi et de se décentrer de soi, de se connaître et de reconnaître, d'être visible et de rendre visible. « *L'invisibilité relève donc d'un acte de méconnaissance qui présuppose l'absence de tout décentrement individuel.* » (Le Blanc, 2011, p.149). Dès lors, l'usage des récits de vie en formation permet d'accorder une place au sujet divisé. Il met en effet « *le sujet en situation d'analyste ou d'interprète de son histoire ; plus fortement encore, il l'institue en tant que sujet.* » (Legrand, 1993, p. 224).

D'autre part, ce qui nous semble être par ailleurs essentiel pour la construction de leur identité professionnelle, il permet de la relier aux autres dans un maillage de groupe, où chacun se trouve être accompagnateur de l'autre et chercheur de soi : « *On continue sa propre analyse en écoutant le récit des autres.* » (Legrand, 1993, p. 248). Karine le constate : « *Journée éprouvante, peut-être aussi parce que nous avons entendu 3 récits cette fois. Ça m'a amenée à réfléchir sur moi-même. La ligne de vie, rien que de la faire c'est éprouvant*. »

Rencontrer son expérience et celle des autres, parce que chaque histoire rentre en résonnance avec les autres, nous semblent important pour pouvoir, à partir des effets de résonnances, de comparaison, de points communs, de différences, se sentir légitime et donc construire son identité professionnelle en reliant l'identité personnelle à son projet professionnel. Cette rencontre entre l'image que l'on se fait de soi et l'image que le groupe nous renvoie permet « *une dialectique entre reconnaissance de soi par autrui et reconnaissance de soi pas soi.* » (Lainé, 2002, p. 257). Finalement c'est le groupe qui permet au participant de mieux comprendre son désir d'entendre, et donc son projet de métier, pour mieux relier identité personnelle et identité professionnelle.

Au cours du séminaire de recherche, l'ensemble des participants ont accordé une importance toute particulière à l'arbre généalogique. À l'inverse, la trajectoire sociale a été très peu partagée. Une participante seulement la présentera.

L'arbre généalogique nous montre que « *les vies n'ont pas, toutes, les possibilités de produire d'elles-mêmes leurs formes de visibilité* » (Le Blanc, 2009, 2011, p. 139), que l'individu est produit par l'histoire à partir de conflits intrafamiliaux liés en partie à des contradictions d'un groupe d'appartenance. Cela permet, outre mesure, de rendre visible l'incorporation de certains habitus, de certaines dispositions dites naturelles.

L'individu est au départ un héritier que l'arbre généalogique permet de visualiser : « *Avec l'arbre on se situe dans une famille alors que la trajectoire c'est nous* » selon Fabienne.

Alain nous dira : « *J'ai ressenti vraiment ce côté d'en apprendre sur moi-même, de comprendre un petit peu mon contexte de vie, mon contexte familial, ce qui fait que je suis moi aujourd'hui peut-être un peu... Enfin, je savais hein, que j'avais une partie de moi qui en voulait un peu à mes parents pour mon enfance, pour des choses, pour certaines situations, pour certains traits de caractère ou même des choses que j'ai vécues : je sentais que je leur en voulais et j'ai senti de l'apaisement, oui une forme d'apaisement vis-à-vis d'eux. Ça c'est le principal. On va dire que c'est un peu le ressenti numéro un !* (…) *Enfin, là j'y repense en même temps, mais ce qu'on est, nous, enfin, ce qu'on est, dépend vraiment, en grande partie, de la façon dont on a été élevé aussi, de notre socialisation, un petit peu de l'école, des parents. Et malgré tout, on en garde quand même ! On nous transmet quand même beaucoup de traits de caractère je trouve. Ça me fait penser à un cours que l'on a eu sur la transmission transgénérationnelle : parfois, ce sont les traits de caractère qu'on ne voulait pas forcément transmettre, qui se transmettaient le plus facilement. Et que le fait de pouvoir les comprendre, d'en parler, ça fait du bien et peut être, je pense que c'est le début de... pouvoir changer un petit peu et évoluer, d'en prendre conscience quoi ! Voilà principalement ça... Après la ligne de vie, j'ai trouvé ça peut-être un peu moins parlant que l'histoire de vie pour moi... Enfin que l'arbre généalogique ! Pour moi ça a été vraiment, pas une révélation, mais j'ai trouvé ça top l'arbre ! De se rendre compte aussi des milieux sociaux, des classes sociales, tout ça, tout ce qui nous transperce un petit peu, sans forcément qu'on y pense quand on n'est pas dedans.* » (Annexes, CA6, p. 48).

Présenter l'arbre généalogique, en tant que trajectoire objective, leur a permis de comprendre la part d'assignation sociale et psychique dans leur parcours. La trajectoire sociale, en tant que trajectoire subjective, leur a permis de réaliser ce qu'ils ont cherché à faire de ce que l'on a fait d'eux. Cela les amène à réfléchir sur eux et donc sur les autres. L'articulation d'une vision du monde et de soi. Dès lors, l'utilisation du terme « trans percer » par Alain, cité ci-dessus, nous semble intéressante : le préfixe, du latin, *Trans* signifie « au-delà » exprimant ainsi l'idée d'être traversé par des forces extérieures, accolée au terme « percer » et donc à l'idée d'être « *inspiré par le désir de percer à jour l'énigme du sens.* » (Gaulejac (de) ; Hanique ; Roche, 2007, p. 22)

La démarche psychanalytique de l'usage de l'arbre généalogique permet en effet de faire se rencontrer l'inconscient et l'individu social. Qui suis-je vraiment dans cette articulation ? Se découvrir peut provoquer une certaine euphorie et un effet d'apaisement au sein d'une alternance entre des moments individuels, écrits, collectifs et oraux dans lesquels une élaboration personnelle est importante qui permet l'individuation.

« *Ce travail du sens qui donne le sentiment d'approcher ce qui fait vérité pour soi* » (Giust-Desprairies, 2004, p.143) et qui permet de s'engager.

Nous l'avons observé et vécu, une mise en commun au sein d'un tel espace réflexif leur a permis de nommer leurs doutes, de les partager, avec l'ensemble du groupe qui autorise avec bienveillance. En fin de deuxième journée, Karine se sent *« euphorique dans la découverte. On était aujourd'hui dans le vif du sujet, avec des effets de résonnances. C'est intéressant de voir ce que fait l'autre de sa vie* ».

Béatrice répondra, alors que nous lui demandions en quoi le séminaire l'avait aidé ou non à affiner son identité professionnelle : « *Il m'a plus apporté des choses, on va dire personnellement aussi. Enfin, du coup, en faisant l'arbre généalogique ou la ligne de vie, je trouve que ça m'a apporté, non pas des réponses à mes questions, mais du coup, ça m'a permis aussi de voir dans le milieu dans lequel j'ai grandi où je n'avais pas forcément réfléchi.... Même de voir qu'en fait c'est peut-être lié tout ça, tout le contexte familial dans lequel j'ai grandi, la ligne de vie c'est peut-être lié avec le fait qu'aujourd'hui je veuille faire ce métier. Ça m'a apporté, oui, des éléments à mes propres questions, oui. Et du coup... C'est vrai, j'y pense souvent à ce séminaire (rire). Il m'a marquée quand même ! Ouais, c'est vrai qu'il m'a marquée et même entre nous, on en discute parfois parce que c'est vrai que c'est quelque chose qui nous a quand même marqué émotionnellement, on va dire ! C'était oui, c'était beaucoup d'émotion, le séminaire. Mais c'était génial !* ». (Annexes, CB7, p. 58).

Pour Fabienne : « *En sortant du séminaire qu'on a fait avec vous, ça m'a aidée à prendre conscience déjà du pourquoi du comment j'ai été... comment j'ai tenté du coup à aller plus vers le social. Et pourquoi éducateur spécialisé et pas moniteur éducateur… Et pourquoi pas assistante sociale ou autre ? Enfin, je pense avoir identifié maintenant en ayant mis en image... Oui, c'est plutôt en image. C'était très visible d'avoir fait un arbre généalogique et autre pour pouvoir se situer déjà dans un environnement. On a fait un TD qui s'appelle la place du sujet et ça m'a fait complètement écho avec ce qu'on avait fait ensemble. Déjà, identifier sa place dans une famille, quelle place on peut avoir par rapport à une autre personne, comment a évolué toute une famille… C'est quelque chose... L'arbre généalogique m'a vraiment permis de comprendre le pourquoi du comment j'étais là, quand même, de façon très inconsciente, qui ont été mises en évidence. Par le papier, et l'explication qu'on a pu en donner ensemble. Enfin, je trouve ça très intéressant et très important de se connaître soi-même.* » (Annexes, CF9, p. 74).

Ainsi, rencontrer son expérience, à partir des supports, et de leurs potentialités, proposés au cœur des approches biographiques, permet la mise en place d'un processus d'individuation pour accéder au « je » professionnel. Les effets de résonnances, et les images qu'ils provoquent, ont favorisé le travail de réflexivité chez les participants – nombreux sont ceux qui ont pu dire mieux se connaître – au sein d'un espace où ils se sont sentis entendus et pour lequel l'intervenant a joué un rôle important.

X.2. La posture clinique de l'intervenant/formateur

Nous l'avons vu et rappelé à plusieurs reprises, la formation en travail social semble être réduite à l'apprentissage, pour l'étudiant, d'un « savoir agir », à partir de l'explicitation de sa pratique au sein de dispositifs d'accompagnement. Hélène nous le confirme : « *le fait de pratiquer, je me rends compte que je sais faire. J'analyse comment j'ai réussi à faire et je peux le reproduire. L'apprentissage, voilà, c'est ça* » (Annexes, DH11, p. 100). Il s'agit avant tout pour le formateur de l'« *aider à nommer ce qui est fait et repérer les difficultés* » comme le souligne Guy Le Boterf (1993) en parlant des fonctions pédagogiques. Dès lors, son accompagnement se concentre davantage sur la fabrication d'un expert, où la question complexe du sujet n'apparaît pas ni les enjeux transférentiels et contre-transférentiels de la rencontre, que sur le soutien d'une transformation identitaire professionnelle. « *La question du sens de la formation se dilue dans des référentiels de formation architecturés autour de la seule notion de performance.* » (Piot, 2007). Les formatrices interviewées assument pleinement leurs fonctions pédagogiques, parce qu'elles sont « responsables de » l'étudiant (projet d'autrui sur soi) qui doit se prendre en charge (projet de soi sur soi) : « *On nous confie les clés de quelque chose. Sacrée responsabilité, hein ?* » (Annexes, DH11, p. 102) comme peut le dire Hélène.

Ces fonctions pédagogiques s'organisent de plus en plus à partir d'activités spécifiques, que nous avons appelées, tout au long de notre écrit, dispositifs d'accompagnement. Les formatrices interviewées cherchent avant tout à permettre aux étudiants de faire des liens entre théorie et pratique, entre pratique et règles éthiques, à partir du référentiel de compétences, des épreuves de certification, et de leurs expériences professionnelles, « *telle une prise en charge de soi par soi* » (Paul, 2012, p. 18) imposé par autrui. « *Dans cette perspective, les formateurs des travailleurs sociaux sont assimilables à des managers.* » (Piot, 2007).

Avec la spécialisation des métiers du social, l'on se réfère davantage à des didacticiens et pédagogues qu'à des andragogues. « *Pour chaque dossier de certification, les étudiants sont accompagnés de façon individuelle* » (Annexes, DI12, p. 109) nous dit Inès.

La reconnaissance du cœur de métier ne suffit plus, les formateurs doivent maintenant être diplômés d'un Master 2, souvent des Master professionnel (Piot, 2007). Inès ne sait plus d'ailleurs si « *on accompagne les étudiant vers la certification ou vers une profession ?* » (Annexes, DI12, p. 115). Beaucoup d'espaces sont en effet proposés au cœur d'une pédagogie active, pour laquelle les étudiants doivent s'engager.

On retrouve donc, dans l'usage institutionnel de la formation (Kaddouri, 2002, p. 162) une fonction d'acquisition des compétences – les étudiants doivent s'adapter au monde professionnel du travail social – et une fonction identitaire – les étudiants doivent développer des qualités socio-professionnelles (savoir-faire et savoir-être) pour adopter une bonne pratique.

Géraldine nous confiera lors du deuxième entretien qu'elle a « *voulu commencer un suivi avec un psychanalyste. Ouais pour en apprendre un peu plus, enfin m'aider on va dire à réveiller mon inconscient pour savoir enfin... C'était pour moi, mais aussi pour les personnes que je vais accompagner plus tard.* (…) *Quand [l'analyste] m'a posé la question pourquoi j'étais là, je lui ai dit en premier que c'était surtout pour pouvoir avoir une autre pensée pour accompagner les personnes que je vais accueillir. Et d'ailleurs aussi j'ai... On a des modules optionnels qui d'ailleurs n'étaient pas optionnels c'est marrant mais j'ai choisi aussi le module psychanalytique. Donc ça me pousse à réfléchir autrement que du point de vue de l'éduc on va dire.* » (Annexes, CG10, p. 86).

« *Dire que les formateurs souhaitent le bien des personnes qui les entourent est sûrement une banalité.* » (Prevost, 1994, p. 83). Si les formatrices sont soucieuses de l'accompagnement qu'elles proposent et de la réussite des étudiants, elles assignent, bien malgré elles, les étudiants à une place prescrite, celle de savoir créer du lien. « *Cette nouvelle approche doit participer à la formation d'acteurs* » (Paul, 2012, p. 17) en tant que nouvelle offre identitaire (Kaddouri, 2002). Nous avons d'ailleurs pu approcher, au cours de la phase A. de l'enquête, l'importance accordée au lien social dans le champ du travail social, alors que paradoxalement il est invisibilisé au sein de l'appareil de formation : « *l'individualisme se caractérise par une personnalisation des adhésions.* » (Foucart, 2005, p. 99).

Comme le souligne Serge Paugam, « *il n'est pas rare d'entendre parler de « crise du lien social » et de la nécessité de « retisser ou de « renouer » le lien social* » (Paugam, 2008, 2018, p. 4) ou encore de le créer.

Il est en effet question de « créer » du lien pour Béatrice et Chloé, de « créer » une relation de confiance, un projet pour Chloé, de « créer » une relation pour Alain, ou plus précisément une relation éducative pour Denise. En outre, le travailleur social « crée » du lien selon Élisabeth.

L'utilisation du verbe « créer », pour parler de ce lien social, montre à quel point les étudiants questionnent la société non pas comme une unité, mais comme une somme d'individualités. « *Une société composée d'individus autonomes est-elle encore une société, et si oui, comment ?* » (Paugam, 2008, 2018, p.3). Vision restrictive, nous semble-t-il, du lien social, mais qui montre à quel point tout le monde est pris dans cette croyance d'une « *personnalisation qui revient à exiger « d'être soi-même » tout en ne remettant pas en cause le principe du lien lui-même et le fait de l'engagement.* » (Foucart, 2005, p. 99)

En ce qui concerne l'apprentissage, chacun doit pouvoir prendre sa place au sein du dispositif de formation. Béatrice nous dira en parlant du séminaire « *ça m'a beaucoup appris sur moi-même et sur les autres* » (Annexes, CB7, p. 61) qui laisse supposer que chacun a pu occuper une place. Néanmoins, permettre aux étudiants de construire le sens de leur expérience demande un véritable travail de subjectivation qui relève d'un accompagnement complexe et exigeant pour favoriser les transactions identitaires comme nous l'avons vu au cours du chapitre IV. Il s'agit là, ensemble, de trouver un équilibre entre les valeurs de l'étudiant et son engagement dans le métier, de convoquer « *le sujet de la narration dans une relation « clinique »* [leur] *permettant de se situer face à la question du sens de son existence.* » (Niewidomski, 2012, p. 67). Acquérir une autonomie professionnelle est dès lors complexe, mais c'est un beau projet. « *Je tiens à vous remercier déjà. C'était un projet super* » (Annexe, CB7, p. 61) comme a pu nous le partager Béatrice.

Cela nécessite de relier ce qui a été délié pour permettre à l'identité personnelle de rencontrer son projet professionnel. Néanmoins, le formateur est pris dans un paradoxe : permettre à l'étudiant de devenir travailleur social dans un contexte prescrit. Inès le formule très justement : « *Je cherche à les préparer à une profession. Et à la fois, faut que ça passe par la certification où il y a des attendus où il y a un jury ! C'est, c'est complexe, hein ? C'est une formation complexe. Parce qu'il n'y a pas de technicité.*

On n'attend pas de vous que vous sachiez faire une prise de sang ! » (Annexes, DI12, p. 115). Il est donc question pour le formateur de trouver un équilibre, celui de la clinique, pour préserver les exigences du diplôme sans abîmer leurs intuitions, leur « vouloir entendre ».

La démarche clinique de l'accompagnement permet en effet de se décentrer des exigences pour faire place au groupe et au changement de l'étudiant, non pas au sens de la fabrication, mais bien de sa transformation identitaire. Pour permettre l'engagement de l'étudiant, le formateur doit lui aussi pouvoir s'engager et, malgré « *un rythme de travail effréné* » (Annexes, DH11, p. 103) comme nous le rappelle Hélène, être disponible. Une disponibilité qui permet une disposition intérieure et non pas seulement d'« *être ouvert à tout questionnement, de pouvoir mettre de côté une tâche pour répondre à quelque chose tout de suite. Disponible, c'est ça, dans le temps, dans l'immédiateté. Avec la possibilité de reporter ou de différer aussi une réponse. Comme sur le terrain finalement, avec les gens qu'on accompagne* » (Annexes, DH11, p. 104) comme peut le penser Hélène.

Il revient au formateur « *de parler des processus subjectifs* » comme l'invite Mireille Cifali à le faire (2020, p. 228), en protégeant l'étudiant d'une place professionnelle assignée, celle qui par ailleurs s'appuie sur les propos de l'étudiant alors qu'il cherche à construire sa posture professionnelle. La posture d'accompagnement du formateur doit en outre permettre à l'étudiant de transformer son rapport à la formation : celle-ci n'est pas seulement un apprentissage didactique, elle est également une mise en disposition de l'*être*. Il est en effet question, pour l'étudiant, de comprendre, à partir de ses mots/maux, un processus relationnel, celui de la rencontre clinique, pour se rapprocher le plus possible de l'Autre. Même s'il est insaisissable, invisible et complexe, il se doit néanmoins « *d'être explicité par la parole, même si celle-ci le réduit à des mots qui lui font perdre son essence.* » (Bannwarth, 2012, p. 67).

Le formateur sera là pour accueillir et sécuriser le processus énoncé par l'étudiant pour accéder à son affect et dans une co-construction de sens, « *partir d'un « moi » pour ne pas aboutir à « moi ».* » (Cifali, 2020, p. 228) en portant sa voix. Inès affirme ne pas vouloir être dans la prescription en refusant de dire comment il doit faire, mais par contre « *je te conseille de faire ça* » (Annexes, DI12, p. 109).

Sa neutralité est bien entendu une illusion. Au contraire la prise en compte de son implication est essentielle au processus de formation de l'étudiant. Il est donc important, pour le formateur, de travailler sa posture d'accompagnement afin de ne pas réduire les approches biographiques à un instrument technique supplémentaire en formation et d'accorder toute son attention au processus de construction identitaire de l'étudiant.

X.2.1. Une « clinique du regard » au sein de l'appareil de formation

Comme le soulignent certains auteurs, la clinique occupe, selon eux, une place importante dans le champ du travail social. Même si l'on s'accorde à dire que la clinique, chargée de projections, ne se parle pas, chez les étudiants, seule Béatrice prononcera, au cours du premier entretien, une fois le terme clinique et seulement parce qu'elle évoque à ce moment-là le dispositif de l'analyse de la pratique au sein de la formation. « *Ça nous permet de… comment dire ? Ça permet d'apporter des réponses à nos questions aussi, par le biais de différents points de vue.* ***En général, les questions portent sur quoi par rapport à cette attende de réponses ?*** *Les questions, elles portent sur quoi ? Sur le terrain. Généralement, c'est clinique oui »* (Annexes, AB2, p. 15).

Il est vrai que l'on retrouve, au sein des dispositifs de formation, différents espaces où elle essaie d'exister.

Sébastien Ponnou (2022) souligne d'ailleurs que « *la clinique tient une place prépondérante dans la formation des travailleurs sociaux : expérience de stage, analyse des pratiques, techniques éducatives et autres mises en situations professionnelles témoignent d'un souci constant de la clinique dans les formations initiales.* » (Ponnou, 2022, p. 295-296).

Néanmoins, comme nous avons cherché à le montrer tout au long de notre recherche, il ne suffit pas de devoir ni de vouloir analyser des situations professionnelles pour construire une clinique de l'écoute, celle qui pourtant permettrait d'entendre l'indicible. Sans nier l'importance d'un retour sur l'expérience et d'une épistémologie de l'agir professionnel, qui permettrait au praticien de devenir acteur de son action, c'est-à-dire de passer du faire des soins à prendre soin, il nous semble important de rappeler ici que l'expérience n'est pas formatrice par elle-même et que l'agir n'est pas seulement à envisager de manière rationnelle.

Afin d'éviter une vision mécaniste de l'action, doivent en effet être prises en compte les répercussions psychiques de la relation intersubjective qui se joue dans l'accompagnement. Dès lors, la conscientisation de son expérience subjective nécessite un impératif de réflexivité pour atténuer les résistances du « moi ».

Elle implique par ailleurs, dans un contexte où l'on attend des étudiants qu'ils se positionnent et fassent preuve de réflexivité, une certaine temporalité et un « lâcher-prise » en ce qui concerne l'engagement pragmatique du professionnel.

Pourtant, les étudiants, comme les formateurs, semblent se représenter l'être humain à partir d'une orientation exclusivement psycho phénoménologique, alors que nous le pensons au contraire également agi par une subjectivité et divisé par un inconscient. Le travail sur les récits de vie permettrait en outre de *« confronter le sujet à son historicité* » (Gaulejace (de), 2018ter, p. 316). Ce qui nous éloigne, dès lors, de la conception de la subjectivité, considérée par l'appareil de formation auto productive, réduite principalement à des enjeux de personnalité et de bonne volonté. « *Moi je leur dis, soyez authentiques, soyez authentiques dans votre pratique* » (Annexes, DJ13, p. 129) nous dit Julie.

Il n'y a certes pas de « pouvoir entendre » sans authenticité. Cependant, il ne suffit pas d'enjoindre les étudiants à plus d'authenticité dans leur travail d'accompagnement. Au lieu d'insister, il est davantage important de les « autoriser » à réinterroger leur pratique.

La réalité psychique n'étant pas observable, se regarder agir ne permet pas de « *porter au grand jour les structures les plus profondément enfouies des divers mondes sociaux qui constituent l'univers social, ainsi que les « mécanismes » qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation.* » (Bourdieu, 1989, p. 7).

Au sein des dispositifs d'accompagnement en formation, « se regarder agir » a pour fin de dire, non pas le réel, impossible à dire par ailleurs, mais davantage ce qu'il vaut, réduisant ainsi les compétences professionnelles de l'étudiant au jugement d'autrui. Ce qui ne favorise pas le sentiment de reconnaissance. L'individualisation de la formation à partir d'une « pédagogie du modèle » a en effet divisé le collectif : c'est à présent chacun pour soi, isolé du « je ». Dès lors, la dynamique psychosociale de la reconnaissance se trouve ainsi être empêchée.

Dans l'ensemble des entretiens, nous avons pourtant approché une quête professionnelle de bien faire. Mais bien faire par rapport à quoi et à qui alors que la subjectivité, comme le souligne Mireille Cifali « *est le lieu de toutes les méprises, méconnaissances, fausses rationalités et confusions : personne n'y échappe.* » (Cifali, 1996). S'il est cependant question de bientraitance qu'il s'agit de mobiliser au cœur de l'accompagnement, elle nous apparaît être, en tant qu'intentionnalité éthique et clinique, bien plus complexe que la simple application d'une norme morale, qui loin d'être naturelle se veut par ailleurs universelle.

L'éthique, « *elle concerne soi dans son rapport à l'autre.* » (Cifali 2001, p. 302). Francis Imbert (1987) rajoute par ailleurs : « *Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'existence hors des moules et des empreintes.* » (Imbert, 1987).

Il s'agit donc de s'autoriser à faire place aux doutes pour partir sans cesse en quête de compréhension de l'autre et donc à ne plus se contempler soi-même.

Pour Durkheim (1963), « *la morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut obéir dans des cas donnés ; et bien agir c'est bien obéir.* » (Durkheim, 1963). C'est ce que nous semble révéler Chloé lors de son premier entretien : « *on est préparé à les accompagner de manière éthique et de manière correcte en fait, sur le plan légal et sur le plan moral* » (Annexes, AC3, p. 20). D'ailleurs Hélène confirme la remarque de l'étudiante : « *Le formateur est responsable de ce que l'institution lui confie, de respecter les attendus du diplôme, de respecter l'éthique aussi du travail social, de respecter les valeurs du travail social, les valeurs de l'institution. Il est responsable de ça* » (Annexes, DH11, p. 102).

Si la réflexivité est considérée comme étant la propriété de l'action, alors la clinique devient la propriété de la pratique, et plus précisément celle du « devoir se regarder agir » quand on regarde l'autre, l'enfermant encore un peu plus dans le petit autre. La clinique – celle du regard – en formation semble ainsi être davantage perçue comme le moyen de trouver des réponses à l'améliorer de son activité, en fonction de ce qu'il se passe sur le terrain et par rapport aux bénéficiaires.

Deux formatrices interviewées auront par ailleurs tenté de définir les contours d'une clinique en travail social, même si cela a semblé être difficile étant donné le manque de clarté parfois. Pour une meilleure capacité à réagir dans l'action, « *notre rationalité bute sur la question du juste, du bien et du mal.* » (Cifali, 2001, p. 302).

Julie dit de manière très explicite : « *on va demander aux étudiants d'écrire des vignettes cliniques, parce qu'autrement ils vont certes parler de situations éducatives, mais on leur dit, on doit vous voir !* » (Annexes, DJ13, p. 132). « Vous regarder agir ! » avons-nous envie de rajouter. Elle rajoute d'ailleurs qu'il s'agit de faire « *comme s'il y avait une caméra au-dessus de vous pour vous voir dans la pratique*. (…) *En fait la formation des éducateurs, ça va être de pouvoir apporter des observations, réfléchir aussi en équipe pluridisciplinaire... Nous, les éducateurs, on n'est pas psychologues. Oui, on a une approche en psychologie.* (…) *Et donc c'est la psychologue qui va apporter son point de vue clinique, et l'éducateur son vécu au quotidien avec la personne accompagnée* » (Annexes, DJ13, p. 132).

Pour Inès, « *comprendre ce qui s'est passé, ce qui s'est joué, c'est être dans l'analyse, dans la clinique.* » (Annexes, DI12, p. 112). À ce propos, elle rajoute que la clinique est soutenue par les épreuves de certification.

« *Déjà le contexte* [des épreuves de certification] *demande de tendre vers une analyse. Peut-être pas jusqu'à la clinique, mais de pousser l'étudiant à être dans une forme de réflexion. Donc c'est une première approche pour moi en fait. De dire OK, il s'est passé ça, ça, ça ! Qu'est-ce que tu en comprends ? C'est la première étape, je pense. Après la clinique, elle se fait à travers des lectures, mais aussi à travers une équipe pluridisciplinaire, sur le terrain. Généralement avec... bah moi par exemple, la clinique, je l'ai apprise avec un psychologue de rue et une équipe qui était vraiment dans la réflexion, dans l'analyse des situations, de penser l'autre. Je pense que ouais, c'est ça pour moi la clinique, c'est penser l'autre* » (Annexes, DI12, p. 113).

Les compétences professionnelles vont bien au-delà des savoir-faire et savoir-être de l'étudiant. En outre, la formation vise principalement la construction d'une « bonne » forme du professionnel, mais aussi celle du bénéficiaire. « *J'évoque les situations qui m'ont mise un peu dans l'embarras on va dire et des choses qui se sont mal passées ou des situations qui me posent des questions. Du coup j'en parle et puis on peut en parler entre nous comme ça* » (Annexes, AB2, p. 15) nous dit Béatrice. Géraldine nous parlera de vignettes cliniques, lors de la dernière phase de l'enquête, qui sont selon elle sont : « *une illustration de comment ça se passe sur le terrain* » (Annexes, CG10, p. 85). Ceci semble mettre à distance une posture clinique qui s'intéresserait davantage à une attitude singulière, celle d'une mise en disposition de l'*être* du professionnel, parti à la rencontre de l'*être* du bénéficiaire. Si évoquer le terrain nous permet certes de nous rapprocher d'une posture clinique, cela ne nous semble pas suffisant pour développer une écoute qui serait clinique. En effet, la pratique n'est pas au fondement de la clinique, au risque sinon de la réduite à une observation, à un regard, dont le repère serait la norme. « *En somme, l'approche réflexive de la pratique professionnelle et la formalisation du savoir d'expérience professionnel comportent toujours, en puissance, le risque de les voir instrumentalisées et surtout essentialisés.* » (Mbiatong, 2013, p. 147-148).

La clinique est davantage une intentionnalité éthique qui traverse l'ensemble de la formation pour tenter d'établir un lien « *entre une manière d'exercer [son] métier et une possible découverte, entre [son] expérience et sa réflexion, entre une praxis et sa théorisation, entre un « terrain » et sa compréhension.* » (Cifali, 2001, p. 294).

Prononcer son nom ne suffit pas, on l'expérimente, on la vit dans un cadre bienveillant qui favorise « *un climat de rencontre effective qui puisse contenir les anxiétés de chacun/e et les attaques aux liens.* » (Blanchard-Laville, Nadot, 2004, p. 131). Elle ne peut donc pas être seulement reliée au regard posé sur une pratique ni enfermée dans des espaces prescrits.

En effet, prendre soin de l'autre ne peut pas être indiqué par des prescriptions, mais à partir d'une intention du sujet, celle qui fonde le jugement à partir de son *être,* « *qui n'est pas la voie par laquelle un sujet cherche à prendre contact avec un objet qui existerait à côté de lui. L'intentionnalité fait la subjectivité même du sujet. Sa substantialité même consiste à se transcender.* » (Levinas, 1978, p. 70-71). En cela l'usage des approches biographiques nous semble pertinent : « *L'intervention d'un tiers dans son histoire favorise la compréhension pour soi* » (Gaulejac (de), 2018ter, p. 315). Ainsi, l'étudiant pourra, à partir de sa quête de sens, se rapprocher de la complexité de l'identité du sujet humain en conduisant lui-même ses apprentissages.

« *Il s'agit pour les professionnels de fonder leur jugement et leur pratique sur les éléments complexes et variables qui se font jour dans la clinique, dans l'entrelacement singulier du sujet et du social.* » (Ponnou ; Niewiadomski, 2020, p. 29).

En effet, ce qui compte, ce n'est pas seulement de chercher à combler la demande, impossible par ailleurs alors qu'elle est la transcription du désir par le langage, mais de considérer et de penser la personne accompagnée, à partir de son quotidien, en devenant la cause de son désir : « *le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre, non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre.* » (Lacan, 1966, p. 268).

Géraldine reviendra, à la suite du séminaire, sur le mot « éducateur » : « *On va dire entre gros guillemets qu'on éduque les personnes que l'on accompagne mais ce serait plutôt d'une façon, enfin moi en tout cas c'est comme ça que je le perçois, douce et en prenant le temps. Je prends le temps de faire les choses. Pour qu'il y ait un effet chez cette personne* » (Annexes, CG10, p. 85). Dès lors, on voit bien ici à quel point l'activité du travailleur social ne peut pas être réduite à ce qu'il fait, doit faire ou ne doit pas faire, au cœur d'un accompagnement socio-éducatif.

En ce sens, la clinique, celle qui autorise le plaisir de penser parce qu'elle n'impose pas sa vérité, ne peut se prévoir dans des espaces prescrits, ceux qui préparent aux épreuves de certification et/ou au développement des compétences, au risque sinon de réduire le récit de l'étudiant aux attentes du formateur et des structurations collectives.

« *Les formes de récit auxquelles nous recourons pour rapporter* [notre pratique] *ne nous appartiennent donc pas en propre.* » (Niewiadomski ; Delory-Momberger, 2013, p. 175).

« *La clinique au contraire, privilégie des approches subjectives, singulières, mais plus essentiellement référées au registre de la vérité ou à la situation réelle vécue par le sujet* » (Ponnou ; Niewiadomski, 2020, p. 29) dans laquelle l'on retrouvera une intention éthique de la relation éducative et non pas des règles d'action (Enriquez, 2007, p. 26).

Elle ne se transmet donc pas, elle se construit et s'accompagne d'un processus réflexif. Certes à partir de ces espaces où l'on élabore son expérience du prendre soin, mais aussi, et surtout à partir de son *être*. Dès lors, si l'étudiant est le premier responsable de sa formation parce que l'expérience est toujours l'affaire singulière du sujet, il s'agit également de considérer son savoir expérientiel bien au-delà de ses seules pratiques techniques et professionnelles, pour relier le « moi » au « je ».

X.2.2. L'accompagnement du formateur clinicien : des places voulues

La dimension relationnelle, celle de l'*être*, entre en jeu et permet de prendre en compte les implicites et les résistances de l'étudiant pour qu'il puisse saisir ce qui lui échappe. « *L'objectivité naît ici d'un travail sur notre subjectivité* » (Cifali, 2001, p. 296), nous dit Mireille Cifali.

Pour Karine si « *la formation en travail social nous amène à ne plus être les mêmes, le séminaire encore plus. Le questionnement est plus approfondi. Il ne suffit pas de dire en effet « il faut faire » et ça permet de sortir de sa toute-puissance* ». La clinique permet en effet de s'intéresser au sujet, à partir d'une mise en intrigue, pour identifier les déterminismes socio-psychiques, essentiels au *pouvoir entendre* du professionnel en travail social, dans laquelle sont engagées les questions de transfert et de contre-transfert. Son expérience permet en outre de se rapprocher de la complexité de l'être humain sans avoir besoin de la définir, ni de la décrire, comme s'en rend compte Ludovic : « *L'humain est complexe, est-ce que l'on décide vraiment de ce que l'on devient ?* ».

« *On ne peut découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi.* » (Cifali, 2001, p. 296) : « Qui suis-je d'abord avant de pouvoir me soucier ensuite de toi ». Il est en effet question « *de s'occuper de son âme en tant qu'elle est sujet d'action et qu'elle se sert plus ou moins bien de son corps, de ses aptitudes, de ses capacités, etc.* » (Foucault, 2001, p. 28).

Au cours de la phase C. de l'enquête, alors que nous avions proposé aux étudiants de revenir sur les effets du séminaire sur leur professionnalisation, Fabienne nous confie : « *Le fait de me remettre en question ça me stimule dans ma pratique et en même temps, ça me permet aussi d'essayer de creuser et de ne pas m'arrêter sur des faits factuels, de creuser par exemple l'anamnèse d'une personne pour essayer de comprendre une situation dans sa globalité, dans sa complexité et pas seulement en tant qu'action.* (…) *Donc, entendre la personne et après agir, c'est quand même ce que je trouve de fondamental dans notre métier ! »* (Annexes, CF9, p. 70).

Alain nous dit : « *Je sais que le séminaire a eu des effets. Enfin, je m'en suis rendu compte. J'ai l'impression, j'ai la sensation que c'est opéré un vrai changement : de me sentir plus libre. Enfin, être plus authentique. Et pour moi je dirais que c'est peut-être l'outil numéro d'être soi auprès des personnes et d'arrêter de jouer un jeu, d'être un personnage. Quand je me suis rendu compte de ça, j'ai repensé à l'avant. J'avais la sensation de ne pas être moi, de ne pas forcément être attentif, de me bloquer, de mettre beaucoup de barrières entre la personne et moi. Et depuis que je me suis rendu compte de ça, l'importance d'être authentique, je me sens beaucoup mieux, beaucoup plus libre. Et il y a un vrai changement, en tout cas dans la relation que j'ai avec les personnes, dans l'authenticité.* » (Annexes, CA6, p. 53).

Alain est fils unique. Il a vécu à la campagne avec son père, garde champêtre, sa mère, femme de ménage, elle-même fille unique, et sa grand-mère maternelle. Il les présente toutes les deux comme étouffantes. Son père vient d'une famille nombreuse et alcoolique comme peut le dire Alain. Son père l'a également été. Il boit moins maintenant. Tout le monde vit dans un rayon d'une dizaine de kilomètres, en zone rurale. Dès ses 14 ans, Alain a demandé à vivre en internat, comme s'il voulait s'éloigner pour échapper aux phénomènes de transmission générationnelle. Son enfance a été compliquée, marquée par les problèmes d'alcool de son père et le contrôle permanent de sa mère. Il explique n'avoir jamais perçu d'amour et d'affection de la part de ses parents. Après un bac agricole, il est ensuite « parti à la ville » pour poursuivre ses études. Il s'éloignera encore davantage à l'occasion de sa formation d'éducateur spécialisé.

Alain explique « avoir du mal à dire les choses » : c'est un vrai combat, celui de chercher à se positionner. Il est pourtant le premier à lever la main dans l'amphithéâtre rempli d'étudiants pour dire qu'il souhaite participer à l'enquête. Il évoque les tensions qui émergent au sein de sa famille, liées à sa situation de transfuge de classe : « *Mes parents me disent que je m'embourgeoise. C'est vrai, j'ai arrêté le foot. Ma femme est magistrate* ».

Alain précisera lors du deuxième entretien en parlant des bénéficiaires du travail social qu'il aimerait « *pouvoir marquer leur passage, leur permettre une force, ne pas les réduire à ce que l'on a fait d'eux. En d'autres termes leur permettre de se regarder autrement* ». Au sein de la formation c'est parfois « le brouillard » : « *Ce n'est pas que ça bouillonne mais j'ai parfois du mal à trouver les mots.* (…) *Pourtant j''essaie d'y réfléchir, de lire un petit peu et tout… Je me dis qu'en 3 ans c'est quand même beaucoup plus clair, ça évolue mais j'aimerais bien que ça évolue plus vite parfois* » (Annexes, CA6, p. 51-52). On voit ici à quel point Alain est pris dans les filets du social intériorisé et dans un rapport au savoir complexe. Il veut convenir à ce que l'on attend de lui malgré le risque de ne pas être authentique. Dans le même temps, il cherche à être autre chose, à acquérir plus de légitimité à partir d'une situation de « proximité/distance » qui l'aide à composer avec les tensions liées à sa trajectoire sociale (Gaulejac (de), 1987, 1999, p.101). En devenant éducateur spécialisé, il reste à la fois proche de sa classe d'origine avec un statut particulier. Pour rappel, Alain est en apprentissage en placement extérieur. Il accompagne des personnes placées sous-main de justice pour favoriser leur réinsertion et la prévention de la récidive.

Lors du premier entretien, à la question : « ***vous vous projetez davantage dans le champ de l'insertion ?*** » il répondra oui (Annexes, AC1, p. 6).

La réflexivité est en outre une position de l'*être* professionnel qui s'intéresse au contre-transfert du professionnel en tant qu'il est « *un pouvoir de reporter sur ce que nous rencontrons des traces de ce que nous sommes.* » (Ben Slama, 1989, 1999, p. 143). Elle est donc d'abord une meilleure connaissance de soi qui permet, dans un mouvement dialectique, de réfléchir sur sa pratique et son don de Soi, favorisant l'activation de son rôle d'acteur. Mais cela suppose un espace clinique dans lequel les étudiants volontaires peuvent être accompagnés à l'élaboration de leur réflexivité et à un certain « travail de deuil ». En effet, « *penser est douloureux, et quand la tâche est de penser la douleur, comme la clinique nous le propose si souvent, la pensée clinique affronte l'insurmontable. Si l'empathie est nécessaire, penser reste indispensable.* » (Green, 2002, p. 33).

Prendre soin de la rencontre, entre le formateur et l'étudiant, et plus précisément de la relation intersubjective, celle qui prend en compte la dimension relationnelle de son rapport à l'autre, nécessite parfois de persévérer, de « lutter » contre ses vieux démons pour pouvoir s'engager et prendre soin de la demande et donc du transfert.

Il s'agit en effet de tenir bon, de faire face à ses dilemmes et d'offrir un espace de changement vers les possibles en renonçant à l'expertise, à partir du transfert et du contre-transfert. Comme le partage Alain, « *mais déjà, être à l'écoute... Oui, c'est vrai il faut avoir de la patience aussi pour écouter. Et puis il ne faut pas toujours rebondir sur soi aussi* » (Annexes, CA6, p. 58-59) et laisser parler l'autre.

Le formateur devra donc être vigilant à ne pas enfermer l'étudiant dans ses propres représentations (Paul, 2018, p. 30) du métier et du monde social, pour pouvoir le prendre en compte, prendre soin de son « vouloir entendre » et ainsi le laisser faire ses propres découvertes vers son « pouvoir entendre ». En d'autres termes, l'accompagnement du formateur vise à l'émancipation du sujet pour qu'il puisse devenir auteur de sa formation et ainsi professionnaliser son souci de l'autre.

C'est en effet une attention portée au singulier dans laquelle l'on retrouve une approche compréhensive au cœur d'une articulation entre l'individuel et le collectif qui néanmoins ne doit pas être réduite « *à la notion d'une hypothétique « humanité partagée* » *qui gommerait les disparités sociales et culturelles qui marquent individus et groupe sociaux.* » (Niewiadomski, 2012, p. 120).

Au risque sinon de réduire le « je suis » aux effets du « tu es ». « *Mais ce n'est pas ce « tu es », cette identité qui nous intéresse* » (Weiss, 2016, p. 208), par ailleurs en partie prescrite par le social. Au contraire il s'agit « *de promouvoir une pensée de l'action professionnelle, la pensée de chacun d'entre nous.* » (Cifali, 2020, p. 227). En outre, « prendre soin » du « vouloir entendre » des étudiants est un accompagnement par une démarche clinique, dans laquelle le formateur doit pouvoir lui-même s'engager, se positionner en tant que sujet, au cœur des situations singulières, en analysant sa propre subjectivité.

« *Dans l'éthique d'une approche clinique* [nous dit Cifali] *l'autre est un sujet en devenir, un sujet moteur de son évolution, avec qui l'action professionnelle doit compter.* » (Cifali, 2022, p. 45-46). La posture clinique permet donc d'appréhender la question du sujet, au cœur d'une position fragile, celle d'une responsabilité pour autrui, qui souligne l'importance de la relation et du souci d'altérité, à partir d'un rapprochement entre le formateur et l'étudiant. « *Cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué*. » (Cifali, 1999).

Alain nous confiera : « *Travailler sur l'arbre généalogique c'est des choses qu'on ne fait pas souvent. Enfin pouvoir le faire, j'ai adoré. Franchement, j'ai trouvé ça top, le présenter c'est quelque chose qui m'a plu, qui m'a parlé. Enfin, c'est des choses ça, ça ? Si j'étais plutôt très content de le faire et de parler de sa vie enfin, de son histoire de vie, je trouve que c'est assez valorisant, quoi qu'il arrive, même si des fois y a des choses plus compliquées. Bon, bref, en tout cas, j'ai trouvé que c'était assez valorisant. Et en fait j'avoue que ce qui me donne envie, c'est de me former et c'est un petit peu votre capacité de pouvoir rebondir et de reformuler, de capter l'idée principale de la personne. Et comme vous avez fait parfois avec moi… Concrètement, je sais que vous m'avez apporté des choses sur la réflexion et je me dis que j'aimerais être en capacité de faire ça et que d'autres personnes aussi. Je trouve ça top.* » (Annexes, CA6, p. 54).

Pour Chloé : « *Le séminaire, ça m'a fait du bien ! Ça m'a fait un relâchement agréable parce que... Je dis relâchement, mais en même temps, on a fait que parler de social ! Mais en même temps, c'était super agréable parce que j'ai rencontré des nouvelles personnes et parce qu'il y avait de l'échange, il y avait de la bienveillance. Et ça, m'a... C'est ça qui m'a fait du bien, je crois, c'était vraiment le fait qu'on soit entre nous ! Et juste qu'on échange entre nous sans que derrière il y ait quelqu'un pour nous rappeler qu'attention, vous sortez du truc, ce n'est pas le sujet. Enfin parce qu'en fait c'était toujours le sujet et finalement j'ai l'impression que quand on débordait un peu, on se recentrait nous-mêmes et peut-être que c'est le fait qu'il n'y ait pas de cadre pédagogique pour nous dire attention, vous sortez, faut vous recentrez, c'est peut-être ça, l'absence de ce cette figure-là qui nous a permis de nous recentrer, nous-mêmes, et je trouve que du coup c'était plus intéressant. Je ne sais pas trop si c'est compréhensible.... La dynamique, on l'a faite tout seul en fait, en liberté et c'était super ! Enfin moi, ça m'a fait vraiment du bien parce que je sais qu'il y a des fois où si je n'avais pas trop envie de parler, il y avait quelqu'un d'autre qui allait parler. Et si moi, j'avais envie de parler, tout le monde m'écoutait et en plus, comme on était là par... Vraiment par choix. C'est peut-être ça aussi qui a renforcé ce côté non désagréable. Enfin du coup ce côté agréable parce que j'avais... je n'avais pas l'impression de travailler ! j'étais.... J'ai vraiment vu ça comme un espace d'échange. C'est tout ce qu'on n'a pas eu pendant 2 ans à cause du COVID et ça a un peu compensé tout ce qu'on aurait pu avoir mais qu'on n'a pas eu, et donc moi, ça m'a, ça m'a fait du bien. Après sur la réflexion, ça ne m'a pas complètement changé dans le sens où ce n'est pas une fois, une journée qui va me permettre de complètement changée mais en tout cas ça m'a enrichie tout court sur… autant sur mes préjugés que sur tout et...*

Au même titre qu'une conversation au café avec quelqu'un que je rencontre, qui travaille dans le social. Mais du coup, là, c'était intense, donc ça, ça a vraiment fait cet échange très concentré que j'aurais pu trouver sur plusieurs mois en 5 Min à chaque fois. Mais là, du coup, c'était en 3 journées de 7h. C'était intense, mais c'était agréable. » (Annexes, CC8, p. 68-69).

Difficile néanmoins pour le formateur de pouvoir s'engager entre les exigences institutionnelles du diplôme et l'envie d'accompagner des futurs professionnels à pouvoir entendre la souffrance d'autrui… Mis à rude épreuve, il peut parfois, même s'il est sensible à la vulnérabilité de l'autre, s'engouffrer dans une prise de pouvoir sur l'étudiant. Il doit donc chercher à comprendre ce qui est risqué en acceptant de ne pas savoir ce qu'il adviendra.

Il s'agit donc de s'intéresser à la fonction institutionnelle, en tant que dispositif symbolique, celle qui permet une mise en mouvement de la dialectique institué/instituant, pour faire place aux démarches novatrices.

Les formateurs sont inscrits dans un dispositif dans lequel chaque professionnalité doit pouvoir faire équipe. Le travail d'équipe devient dès lors indispensable pour croiser les regards et soutenir l'exigence du « prendre soin ». L'engagement du formateur, et plus largement celui de l'ensemble de l'institution, par ailleurs souvent éprouvé, est donc essentiel à l'écoute des vulnérabilités des étudiants.

En effet, la posture clinique est une mise en disposition de l'*être* à l'endroit d'une rencontre et d'une reconnaissance intersubjective, au-delà des normes prescriptives et de certaines formes de toute puissance. Dans un lieu professionnalisant, il s'agit avant tout de soutenir le processus de réflexivité, c'est-à-dire, pour le futur travailleur social, lui permettre d'élaborer son contre-transfert à partir d'une perlaboration, pouvant dès lors générer des effets en ce qui concerne son identité professionnelle, dans un mouvement dialectique.

Si le travail biographique auprès des étudiants est, comme nous l'avons vu, intéressant dans le processus de construction identitaire, à partir d'une écoute clinique, il n'est cependant pas simple de pouvoir le mettre en œuvre et rendre visible ses effets. Il s'agit en outre de pouvoir se libérer de ce qui pourrait entraver la « *qualité d'accueil et de respect de l'autre.* » (Melyani, 1997, p. 44).

Néanmoins, il nous semble constituer un puissant outil clinique en vue d'une meilleure compréhension d'autrui en sensibilisant les professionnels à leur implication en tant que praticiens réflexifs dans l'écoute des vulnérabilités.

En d'autres termes, l'approche biographique permet de mieux appréhender la complexité de la relation du prendre soin au cœur d'une implication intersubjective où l'on retrouve des enjeux transférentiels et contre-transférentiels.

Nous considérons en effet que la perspective biographique, par le recours au récit de vie en tant que pratique de formation, favorise la construction d'une professionnalité dans le champ du travail social, celle du « pouvoir entendre », au travers d'une co-production de savoirs théoriques et pratiques, dans et par le groupe. En outre, le recours au récit de vie permet d'accéder à une expérience clinique, à partir d'une réflexion éthique, indispensable pour se situer et se construire. Il s'agit en effet de permettre aux formateurs d'identifier les processus à l'œuvre dans leur trajectoire personnelle, en repérant les surdéterminations multiples dont ils font l'objet pour pouvoir mettre en lumière ce qui sous-tend leur intervention auprès du public.

Impliqués dans les situations rencontrées et dans l'institution, s'interroger collectivement sur le parcours de formation et de son inscription dans l'appareil de formation, qui va bien au-delà d'une formation à un métier, permet de mettre à l'œuvre un regard réflexif en ce qui concerne son positionnement professionnel, de reconnaitre son statut d'être humain et ainsi de faire face à sa propre vulnérabilité : « *En naissant mieux à lui-même* [le professionnel] *accroit sa qualité de présence à autrui (patient, collègues, familles des patients…) et au monde.* » (Melyani, 1997, p. 44).

Ainsi, nous questionnons la perte d'une légitimité de l'institution et donc une fragilisation de l'existence de la dimension collective et du vivre ensemble, au sein du dispositif de formation, nécessaire pourtant à la construction identitaire de chacun. En effet, l'organisation de la vie psychique des individus a besoin, comme l'a pensé Sigmund Freud, de l'institution, dans laquelle l'inconscient peut prendre place, porté par la force d'une dimension collective. Dès lors, le collectif influence l'individuel et réciproquement.

« *L'affaiblissement des institutions plonge les sujets dans un malaise qui les renvoie au cœur de leurs économies affective et pulsionnelle et les confronte à une perte du sentiment et d'appartenance à l'histoire et à un collectif sans lesquels aucune transmission n'est possible.* » (Hans, 2019, p. 370).

Cependant, pour que le détour réflexif s'opère, il est question, comme a pu le dire Pierre Bourdieu (2001), de méthode dans laquelle le travail de pensée peut se faire. En outre, la réflexivité est aussi une affaire collective (Bourdieu, 2001). Mais que devient l'adhésion volontaire ?

Nous avons pu saisir, au travers des différents interviews, l'effet boule de neige : les formateurs responsabilisent les étudiants, les étudiants responsabilisent les personnes qu'ils accompagnent. En ce sens, il serait intéressant de penser un lieu où peuvent être régulées les jouissances, dans lequel le « pouvoir d'entendre » puisse se construire pour favoriser le pouvoir d'agir : « *c'est peut-être avec vous, je suis en train finalement ouais de me rendre compte que ouais, que ça existe, que la réforme 2018 le met en avant et que ce n'est pas porté institutionnellement. Je découvre plein de choses avec vous. C'est rigolo quand même. C'est pour ça que ça m'intéressait* ! » (Annexes, DH11, p. 100).

Chapitre XI.

Discussion

Pour une intention clinique en travail social à partir d'un travail interdisciplinaire

La fin de notre travail de recherche, mené au cours de ces six dernières années, approche. Il est à présent temps de discuter de nos découvertes théoriques et résultats obtenus, appuyés par l'évolution de notre posture de chercheuse. Une posture pour laquelle nous avons connu une transformation identitaire, nécessaire à la rencontre de notre terrain d'enquête et ses sujets. D'abord favorisée par une parole réflexive des différentes disciplines et nombreux apports théoriques mobilisés, nous avons par ailleurs bénéficié d'un parcours doctoral qui nous aura autorisée à nous acculturer au monde académique et à mieux objectiver notre question de recherche. En effet, « *que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ?* » (Barus-Michel, 1986, p. 803).

Très tôt, la question de notre implication a occupé une place importante dans notre objet de recherche, au point de nous empêcher d'écrire, pendant plusieurs années. À l'aide d'un travail d'élucidation, à partir de notre contre-transfert, nous avons néanmoins réussi à éclairer notre posture clinique en sciences de l'éducation et de la formation. En ce qui nous concerne, ce long travail sur notre implication, moteur de notre désir de comprendre, a vraisemblablement été la condition de l'aboutissement de notre travail de recherche. En effet, « *s'agissant d'un praticien qui cherche, à partir de sa profession, c'est aussi pour elle et pour ceux qui partagent son exercice, qu'il s'investit.* » (Perraut Soliveres, 2001, p. 241).

Comme évoqué précédemment, notre réflexion épistémologique a traversé différents espaces : celui de la formation professionnelle en tant qu'étudiante d'abord et formatrice ensuite. Celui du monde professionnel en tant qu'assistante de service social. Celui de l'université en formation continue, puis en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche. Celui de la clinique enfin, sur le divan et en formation de sociologie clinique, nous projetant, nous semble-t-il, dans un travail interdisciplinaire à partir duquel nous avons tenté de démêler – puis de relier – le « Moi » du « je », du « nous ». Ceci pour mieux comprendre la complexité dans laquelle le sujet est pris. Chaque transition a dès lors favorisé notre construction identitaire professionnelle en tant que chercheuse et notre positionnement épistémologique nous permettant ainsi de relier notre objet de recherche à notre subjectivité.

Rappelons en effet que nous avons d'abord été intéressée par les bénéficiaires du travail social et l'écoute de leurs souffrances sociales. Nous sommes ainsi devenue assistante de service social. À partir de nos expériences professionnelles, nous avons observé la difficulté pour les professionnels de l'écoute à prendre en compte l'impact des dimensions sociales sur la fabrication des individus, dans leur travail d'accompagnement. Difficulté dont nous avons voulu mieux saisir dans le cadre de notre reprise d'études universitaires d'abord en Master 2 « Travail social, Insertion sociale et Lutte contre les Exclusions » puis en Master 2 « Analyse Études et Recherches sur le Travail éducatif et la Formation ». À la suite de ce parcours académique, et de nos deux travaux de recherche, nous avons quitté nos fonctions d'assistante de service social pour devenir formatrice, au sein d'un Institut Régional du Travail social. Notre projet a été celui de favoriser, chez les futurs travailleurs sociaux, la construction de leur écoute qui prendrait en compte la complexité de l'individu et ses souffrances. Nous avons dès lors interrogé l'organisation de la formation en travail social et la place accordée à la réflexivité dans le processus de professionnalisation. Au même moment, nous sommes entrée en thèse et avons réalisé, tout au long de notre parcours doctoral, à quel point les acteurs de la formation en travail social sont pris, au sein d'un système et à leur insu, dans des paradoxes et des contradictions qui parfois empêchent la clinique de traverser l'ensemble de la formation.

Nous avons en effet pu confirmer, à partir de notre analyse des données et de son interprétation au cours du chapitre IX., que la réflexivité – celle qui reconnaît l'importance de réfléchir sur ses pratiques – est devenue l'outil de l'action et l'expression d'un retour à un subjectivisme (Le Goff, 2014). Au sein d'un parcours de professionnalisation individualisé dans lequel la clinique semble se délier et se perdre dans des dispositifs d'accompagnement qui désimpliquent le sujet, la construction de l'identité professionnelle semble à présent s'opérer au cœur de l'action et de manière isolée, celle de réfléchir sur son activité. En ce sens, l'écoute, considérée aujourd'hui telle une technique d'accompagnement, ne semble plus avoir besoin des « *conditions objectives de possibilité* » pour reprendre la formulation de Robert Castel, celles qui pourtant permettent au professionnel de s'aventurer dans la rencontre du sujet. L'auteur rajoute en effet que « *pour entrer dans cette aventure du sujet, il faut d'abord être un individu doté des supports de l'indépendance* » (Castel ; Haroche, 2001).

C'est ainsi que nous nous sommes intéressée au « vouloir entendre » des futurs travailleurs sociaux afin de réimpliquer le sujet dans sa professionnalisation, au sein des approches biographiques, pour mieux accompagner la construction de leur « pouvoir entendre », à partir d'un travail singulier et collectif de l'identité du sujet-professionnel.

Si l'écoute est en effet considérée comme clinique, elle devient ainsi l'accompagnement, dont l'enjeu est celui de l'émancipation du sujet, dans lequel le professionnel doit pouvoir lui-même s'engager.

Devenir travailleur social, comme moyen de transformer le monde social, nécessite d'abord, comme nous l'avons vu, de se soucier de l'humanité de l'autre. Malgré l'individualisation de notre société qui s'intéresse moins aux origines des inégalités sociales et culturelles et à ses reproductions, qu'à la liberté individuelle de changer de place, des individus, encore aujourd'hui, se soucient des autres. A l'occasion de notre enquête, c'est une prise de conscience qui nous a particulièrement tenu à cœur parce qu'elle montre, nous semble-t-il, que l'isolement est devenu un aspect important du travail social et de ses acteurs : le lien social est devenu un travail individuel (Foucart, 2005). L'ensemble des étudiants a d'ailleurs pu exprimer le souci de pouvoir recréer du lien, tant pour les autres que pour eux-mêmes, afin de ne plus être pris dans les filets de la scène sociale.

Il s'agit donc, au sein de la formation, de prendre soin des étudiants et de leur « vouloir entendre », à partir d'un modèle intégratif qui doit pouvoir réunir, nous semble-t-il, trois espaces : celui de l'alternance, de l'approche biographique et de l'universitarisation, pour ainsi déjouer l'interdit de penser le sujet-social. Pour le dire autrement, à partir d'un modèle de formation qui réunirait le « moi », le « je » et le « nous » du professionnel, il est question de faire dialoguer pratique singulière, identité professionnelle et conceptualisation du souci de l'autre, en appui d'une relation éducative réciproque avec un formateur. Sa posture d'accompagnement, clinique, sera essentielle afin d'éviter à la fois l'écueil de l'illusion d'une toute-puissance et celle d'une toute impuissance (Lainé, 2004, 2007, p. 250). « *Pour acquérir ce qu'il a besoin de savoir, l'apprenant entre en dialogue avec quelqu'un d'autre* » (Labelle, 1996, p. 40), si ce quelqu'un s'approche également de lui pour apprendre : chacun apprend de l'autre.

Dès lors, nous proposons, au cours de cette discussion de considérer une forme d'analogie entre former aux métiers du social et prendre soin du « vouloir entendre » des étudiants pour qu'à leur tour ils puissent prendre soin des bénéficiaires.

En effet, comme le précise Thomas Périlleux (2012), « *la légitimité de la clinique requiert son institution* » (Périlleux, 2012, p. 67), celle qui saurait relier expérience, subjectivité et théorie, c'est-à-dire formation, biographie et apprentissage, au sein même des interstices de la formation.

XI.1. Former une mise en disposition de l'action du professionnel à partir de l'alternance : la dimension pratique

Notre première hypothèse résidait dans l'intuition que pour proposer un espace de réflexivité auprès des bénéficiaires du travail social favorisant ainsi leur mise en mouvement, il est certes question d'adopter, pour le professionnel, une posture réflexive, mais que celle-ci n'est en aucun cas un processus qui va de soi en tant qu'elle relève pour partie de processus psychiques inconscients. Nous avons néanmoins très vite réalisé que le tournant réflexif en formation du travail social se présente davantage comme une injonction plus qu'un réel accompagnement clinique qui ferait place à l'intention du sujet et au souci de l'autre. Pourtant, comme nous avons pu le montrer tout au long de notre écrit, la réflexivité ne se transmet pas, elle s'éprouve.

L'enquête de terrain nous a en outre permis de vérifier la place prescrite occupée par la notion de réflexivité, favorisant ainsi sa polysémie. En effet, nous y avons retrouvé une toute autre définition, celle qui renvoie davantage à la « réflexion », formulant dès lors des enjeux plus explicites et actifs : savoir « se regarder agir ». A partir de cette définition générique et rationnelle, mais réductrice de la réflexivité, il est question pour l'appareil de formation de s'intéresser au « moi » du professionnel.

L'appareil de formation en travail social individualise ainsi les parcours de formation à partir de l'expérience singulière des étudiants sur le terrain, acquise au cours de leur formation pratique, laquelle fait apparaître la logique compétence. Nous avons en effet repéré un modèle qui cherche avant tout, au détriment de l'individuation par ailleurs, à favoriser leur employabilité. Il est donc question, pour l'étudiant, certes de « prendre conscience » en favorisant l'investissement du « moi » – c'est-à-dire en développant une conscience morale, celle qui favorise la responsabilité individuelle – au détriment du « je », « *puisque le Moi est une construction imaginaire par laquelle le sujet s'objective lui-même pour lui-même, à travers ses propres représentants, toute la subjectivité est donc minée par un paradoxe.* » (Dor, 2002, p. 156). Dans ce contexte, nous avons découvert que le don de Soi des étudiants, celui qui pourtant l'assujetti dans le prendre soin, n'est pas vraiment mis au travail au sein du processus de professionnalisation, ni celui des formateurs d'ailleurs. La réflexivité doit être avant tout agissante sur l'action, et non sur l'*être* du futur professionnel, lui faisant de l'ombre pour la transformer en « bonnes pratiques ».

« *On observe alors de nouvelles pratiques et comportements professionnels ainsi qu'une réorganisation du travail et une ingénierie de formation différente, centrée sur l'individualisation des parcours de formation.* » (Hatano-Chavildan, 2012, p. 84).

Il est donc attendu des étudiants qu'ils développent des compétences professionnelles en ce qu'elles déterminent ce qui doit être fait sur le terrain, à partir de leur savoir-faire et de leur savoir-être. S'il n'est plus considéré comme un simple agent, l'étudiant, davantage impliqué, est à présent considéré tel un acteur rationnel de sa formation et intentionnel de son action.

Ainsi, son expérience de terrain est devenue centrale dans le développement de ses compétences et dans la validation de ses épreuves de certification et donc pour sa professionnalisation néanmoins indéterminée étant donné la désimplication du sujet : « *l'acteur s'engage avec détermination dans un scénario écrit par d'autres et interprète sa participation à sa façon, mais dans le respect des cadres existants.* » (Papay, 2015, p. 187). A défaut d'une parole libre, il doit acquérir des compétences en donnant sens à sa pratique à partir d'espaces où il témoigne de son expérience et dire « ce qui est bien de dire ». Cela doit lui permettre de faire des liens entre le terrain et les apprentissages théoriques, surtout ceux nécessaires à la compréhension du terrain, en tant qu'éléments de contextualisation. L'accumulation de ses expériences, loin d'être transparente, doit néanmoins faire émerger, comme l'ont montré Schön et Argyris (1989), ses « *savoirs cachés dans l'action* », à partir de son élaboration mentale, c'est-à-dire d'un travail sur sa conscience et donc sur son « moi ».

Lors de l'enquête, les étudiants expliquent s'intéresser aux théories qui les confortent dans leur savoir agir sans chercher à comprendre la complexité du monde social et ses sujets. Les éléments de compréhension empruntés aux sciences humaines ont été dès lors remplacés par des moyens d'agir, accentuant ainsi la psychologisation des rapports sociaux à partir de la distinction entre normal et pathologique et en mobilisant l'écoute via une « clinique du regard » objectivante. Nous avons d'ailleurs relevé que le terme « compétence » a été prononcé, au cours de la phase A., vingt-six fois et au cours de la phase C. vingt-sept fois. « *Or la manière dont sont formulées les compétences permet* [certes] *d'énoncer des buts* [mais] *sans se préoccuper de la manière de les atteindre.* » (Rey, 2015, p. 17). Il s'agit là de considérer la compétence « *comme issue du talent personnel et de l'expérience individuelle plus que de la formation.* » (Rey, 2015, p. 16).

Dans ce contexte, l'étudiant devient un capital humain à faire fructifier afin qu'il puisse développer sa posture professionnelle et son employabilité.

Pour de nombreux auteurs, « *la logique compétence conduit à inscrire l'individu dans une perspective de formation permanente, à son initiative et sous sa responsabilité.* » (Mohib, 2011 p. 56). Fort de son expérience, par ailleurs valorisée au travers de l'alternance, l'étudiant doit savoir se positionner et énoncer ses compétences selon une perspective réflexive. En ce sens, et nous l'avons entendu auprès des formatrices interviewées, l'accompagnement des étudiants se multiplie, à partir de dispositifs toujours plus nombreux : « *l'individualisation des parcours implique ainsi une responsabilisation plus forte et plus pesante de la personne dans la maîtrise de sa trajectoire professionnelle* » (Hatano-Chavildant, 2012, p. 95).

Nous avons ainsi repéré, et de manière très explicite nous semble-t-il, que le « praticien réflexif » en travail social est un professionnel qui doit, dans un mouvement constant, agir et apprendre à gérer son action. Selon Philippe Astier (2009), on retrouve ici « *l'importance de l'agir comme occasion d'apprendre* » (Astier, 2009). Il est en effet susceptible de produire des connaissances. Ceci génère néanmoins une emprise rationnelle sur la profession dans laquelle la réflexivité reflète l'idée d'un processus dynamique chargé d'un potentiel transformateur.

Gilles Monceau (2009) souligne : « *c'est davantage la dynamique que la situation présente de l'individu qui est prise en compte.* » (Monceau, 2009, p. 45).

C'est d'ailleurs pourquoi nous avons entendu au cours de l'enquête un vif engouement pour le dispositif d'analyse de la pratique dans lesquels il est surtout question de « *développer un regard sur ses pratiques en vue de s'adapter plus rapidement à des contextes de travail qui changent.* » (Zaouani-Denoux ; Wittorski, 2022, p. 15). Il s'agit là de fabriquer des professionnalités et ses normes, nécessaires à l'action, en invitant le professionnel à prendre de la distance vis-à-vis de lui-même, favorisant dès lors l'institué et sa « forme sociale établie » (Hess, 2016). Le système de la formation professionnelle, qui reconnaît avant tout l'expérience, laquelle ne se laisse pourtant pas approcher si facilement, semble donc davantage poser son regard sur l'action que sur celui qui agit, comme si de fait il est ancré dans le « bien » faisant se confondre personnalité et identité professionnelle.

Nous avons en effet découvert que la réflexivité, en tant qu'injonction pour construire des normes de professionnalité, est finalement davantage sollicité par un autre – le formateur – que par l'étudiant lui-même. C'est ainsi que nous avons pu valider notre deuxième hypothèse.

Le formateur, qui représente l'institution, et les dispositifs d'accompagnement qu'il propose, réduit la réflexivité aux prescriptions méthodologiques de la relation d'aide, la considérant comme moyen d'activer l'implication des bénéficiaires dans la résolution de leurs problèmes sociaux. Elle est donc réservée au professionnel, excluant dès lors les bénéficiaires de ce processus nécessaire au travail de l'altérité.

Dans ce contexte, les formateurs deviennent les porte-parole de l'individualisation de la formation en réduisant l'étudiant à son « moi » professionnel et donc à un « technicien du social » empêchant en quelque sorte l'expérience du vivre-ensemble. Ce qui vient signifier, nous semble-t-il, que la construction identitaire de l'étudiant n'est pas accompagnée, en tant qu'elle se trouve considérée comme relevant de sa responsabilité. Dès lors, « *la réflexivité est mobilisée comme un moyen de plus pour agir sur les autres et sur leur propre action.* » (Dierckx, 2016, p. 140).

Le management, en tant qu'idéologie et pratique, se traduisant par un « *ensemble des techniques d'organisation mises en œuvre pour la gestion d'une entité économique* » (Barrédy ; Martinet ; Silem ; Szostak, 2023, p. 389) pénètre ainsi le champ de la formation en travail social, au travers des dispositifs d'accompagnement dans lesquels l'étudiant doit se fabriquer. Ceci met à mal l'autorisation de penser, alors qu'il s'agit avant tout d'agir en fonction de « ce que le métier doit être ».

En outre, « *aujourd'hui un professionnel est souvent hanté par l'objectivité qu'il se devrait d'atteindre.* (…) *L'objectivité irait toujours avec une rationalité mesurable.* » (Cifali, 2008, p. 130). L'idéologie ici est « *un système de pensée, apparemment rationnel, qui prône en fait l'accomplissement de l'illusion* » (Chasseguet-Smirgel, 1981), celle de la maîtrise et de la rationalité de l'accompagnement. « *La novlangue managériale n'est pas faite pour la compréhension. Elle ne vise pas à élaborer une réflexion, mais à gommer les contradictions.* » (Gaulejac (de), 2011, p. 64). Les fondements du souci de l'autre semblent ainsi disparaitre au profit des fondements de l'action. « *La complexité et la singularité* [de la personne humaine] *sont souvent ravalées par la sophistication des méthodes et des protocoles.* » (Ponnou ; Niewiadomski, 2020, p. 21). Chercher à comprendre pourquoi le « prendre soin », questionnement qui implique une rencontre : « pourquoi je prends soin de toi », se transforme en comment « faire des soins », dans lesquels il s'agit de « maximiser ses utilités » (Gaulejac (de), 2011, p. 190) et donc de les prouver.

Comme le souligne Vincent de Gaulejac, « *en imposant l'idée d'une rationalité dans les décisions prises, elle occulte un des fondements de toute réalité sociale : l'affrontement d'intérêts plus ou moins contradictoires et de points de vue divergents.* » (Gaulejac (de), 2006, p. 190).

Ainsi, l'identité professionnelle doit être à présent construite à partir de compétences, qui sont toujours plus individuelles alors que « *le Moi ne peut prendre sa valeur de représentation imaginaire que par l'autre et au regard de l'autre.* » (Dor, 2002, p. 156). De la sorte, l'autoformation, dans le discours managérial, se transforme en quête de performance individuelle, alors que le temps doit être optimisé et individualisé au travers d'une idéologie capitaliste et néolibérale. En d'autres termes, il faut accompagner vite afin de réduire les coûts, actualisant ainsi un mode d'action « rationnel » dans lequel il n'y a plus de place pour l'incertitude et la prise en compte des déterminismes sociaux et psychiques.

Le commun disparaît même au sein du travail social : ce sont les actes qui comptent et non la prise en compte des mots/maux. Au cœur de cette approche « solution », que devient l'articulation entre écoute et parole ?

En effet, la formation s'intéresse désormais tout particulièrement à l'adaptabilité des futurs professionnels sur le terrain, dans une logique d'individualisation. Il est question de préparer les étudiants à celui-ci, dans un impératif d'autonomie. Dès lors, « *ils sont pris dans des dispositifs d'individualisation qui, dans le même mouvement, les affaiblissent en les séparant des autres et se présentent à eux pour les soutenir dans cet isolement.* » (Monceau, 2009, p. 47).

Si nous admettons volontiers que l'étudiant est en effet susceptible de faire retour sur ses expériences, en appui de dispositifs d'accompagnement, et d'apprendre de celles-ci pour développer une pratique professionnelle de la relation d'aide en tant que sujet conscient, les expériences échappent néanmoins, en partie, à celui à qui elles appartiennent (Clot, 2000, p. 54). L'alternance permet de rendre visible le « vouloir entendre », le désir de métier, le souci de prendre soin d'autrui des étudiants. Néanmoins, l'alternance, si elle est essentielle au processus de professionnalisation, ne laisse pas toujours place à l'expérience du « je », laquelle permet d'accéder à la part de sujet des apprenants : « *les sujets s'y éprouvent, au cœur même de la rencontre, dans les problèmes sociaux auxquels ils sont exposés, et expérimentent des pratiques nouvelles, dans lesquelles une liberté s'atteste et se travaille, porteuse aussi d'une autre forme de vérité, singulière.* » (Dierckx, 2016, p. 151).

Déterminé par des forces sociales et agi par des dimensions intrapsychiques, les transactions que le sujet doit opérer pour construire son identité professionnelle doivent dès lors être accompagnées, à partir d'une alternance non réductible aux maîtrises techniques et méthodologiques. A cette fin, il est également question de prendre en compte une autre scène, celle de la part inconsciente du professionnel.

Dès lors, il s'agit pour le formateur, au-delà de la mise en place des dispositifs d'accompagnement, de favoriser, chez l'étudiant, la construction de son identité professionnelle en prenant soin de son « vouloir entendre ». Elle est nécessaire pour reprendre et consolider son expérience, en lui donnant accès à la singularité de son action. « *La faire sienne implique qu'elle devienne l'objet d'une appropriation qui n'a rien de spontané.* » (Clot, 2000, p. 54).

XI.2. Les approches biographiques : prendre soin de la mise en disposition de l'*être* du professionnel : la dimension ontologique

Si nous sommes à présent plus sereine concernant la validation de nos deux premières hypothèses en faisant appel à une méthodologique de recherche à partir d'entretiens non directifs, la mise en place d'un dispositif d'accompagnement collectif et clinique et son analyse s'est révélée beaucoup plus délicate, nous enfermant très certainement parfois dans une forme de conviction déclarative au cours du chapitre X. Comme nous le rappelle Vincent de Gaulejac (2008bis), « *l'intervention par les récits de vie conduit à revisiter les frontières disciplinaires parce qu'elle travaille avant tout le registre existentiel qui est particulièrement rétif à se laisser enfermer dans une pensée classificatoire ou expérimentale.* » (Gaulejac (de), 2008bis, p. 31).

S'approcher du « je » est une affaire complexe qui demande des précautions éthiques et cliniques particulières. Ceci nécessite par ailleurs d'être attentif à soi, aux autres et au langage. Dans ce contexte où nous étions seule intervenante du dispositif d'une part et dans lequel notre posture de chercheuse était d'autre part encore fragile, nous avons vraisemblablement échoué à recueillir les données nécessaires à l'analyse des liens qui existent entre approches biographiques et processus de professionnalisation, ceux-ci étant parfois restés dans l'ombre, faisant place à une interprétation des données insuffisamment approfondie. Nous avons en effet appris à nos dépens l'accès difficile à la transparence, au cœur des approches biographiques, impliquant dès lors une posture précautionneuse de l'intervenant-chercheur.

Au-delà d'une modélisation de l'accompagnement socio-éducatif, c'est aussi la relation à autrui qui est à prendre en compte, pour laquelle l'action est souvent peu évaluable. Néanmoins, mettre en place des dispositifs d'accompagnement, même considérés comme réflexifs, ne suffit pas pour opérer un processus de transformation identitaire.

Nous l'avons déjà dit, le travail social participe aux conditions de « la vie de la cité » en cherchant à entendre l'invisible pour rendre visible l'indicible. Ainsi, le travail social est impliqué dans un *nous* et dans un engagement *politique* visant à prendre soin de la souffrance sociale et des liens qui nous unissent les uns aux autres. Cette intervention sociale ne cesse pourtant d'évoluer au travers de formes de précarité, d'exclusion, de souffrances en perpétuelle transformation. « *Le travailleur social se trouve paradoxalement dans la nécessité de créer et de gérer des solutions individuelles.* » (Ott, 2015bis, p. 237).

Au-delà d'une simple prescription à un métier, construire une professionnalité, celle de l'écoute en ce qui concerne le travailleur social, implique de pouvoir prendre en compte l'autre scène, celle-ci inconsciente, telle « *une forme d'existence particulière qui ne doit pas être confondue avec la réalité matérielle.* » (Freud, 1909, p. 145). En effet, il s'agit ici d'accéder au sens de son agir professionnel, à son *être* professionnel, pour accéder ensuite à son « pouvoir entendre » qui n'est donc pas que rationnel et qui dépasse largement l'objectivité de l'acte d'agir.

Il nous semble que l'apport des approches biographiques en formation du travail social permet de se confronter à la complexité de la relation d'aide, bien au-delà des attentes prescriptives que l'on a d'elle. Elles permettent à l'étudiant d'accéder à plus d'épaisseur professionnelle en prenant conscience, à partir de la dimension existentielle, aux ressorts de son engagement professionnel.

Nous avons pu observer, à la suite du séminaire, que les participants ont semblé être plus soucieux de leur posture, devenue plus clinique, afin de pouvoir mieux accompagner les bénéficiaires du travail social. Nous avons en effet observé un début de transformation d'une posture qui se doit d'être responsable de l'autre en une posture davantage responsable pour l'autre. En ce sens, et malgré toutes les bonnes volontés des acteurs de la formation professionnelle, s'ouvrir à l'existence n'est pas un modèle que l'on doit suivre mais davantage à découvrir à travers soi et à partir d'une volonté singulière. L'apport des approches biographiques en formation du travail social nous semble ainsi favoriser, pour les participants, l'expérience de leur engagement auprès d'autrui, c'est-à dire explorer les sources éthiques du souci de « don de Soi » adressé à l'autre.

C’est ainsi que nous avons formulé notre troisième hypothèse, celle qui nous a permis, en partie seulement, de vérifier l’importance d’un dispositif clinique au sein de la formation en travail social : L’apport des approches biographiques soutient le travail de réflexivité des étudiants en faisant place au sujet et à son identité professionnelle.

Notre dispositif d’enquête, malgré ses faiblesses, a en effet montré que le souci d’accorder un « pouvoir de formation » aux étudiants leur permet de chercher à dépasser les frontières du « moi » pour faire face, selon Foucault, aux « effets de vérité » de l’expérience subjective. En d’autres termes, le travail narratif éprouvé au cours du séminaire leur a permis de mener un travail de production de soi contribuant à une production d’identité professionnelle.

« *La société de la modernité avancée n’assigne plus de place ni de rôle, et l’individu doit désormais se construire à partir de ses seules ressources.* » (Dizerbo ; Kondratiuk, 2020, p. 24). Le sujet, pris dans un conformisme de la performance (Enriquez, 2007, p. 27), ne peut advenir en tant que sujet s’il est principalement enjoint à développer des compétences d’action, action qu’il devra par ailleurs savoir gérer (Wittorski, 1997). L’étudiant est ainsi abandonné à lui-même, seul face à son image et à son construit social, « *au risque d’en méconnaître le sens et la portée en prise avec les réalités sociales.* » (Ott, 2015bis, p. 237).

Eugène Enriquez souligne à ce propos :

> « *L’universitas se meurt et avec elle la morale close ; la societas s’institue et les petites éthiques (ou les grandes éthiques vides) prolifèrent et se transforment en petites morales qui font de notre société celle d’un conformisme généralisé, extrêmement différencié, mais qui tourne autour d’un point commun : être le meilleur, le plus épanoui et le plus heureux de son groupe (ou au moins un de ceux qui se situent au sommet de cette hiérarchie psychosociale).* » (Enriquez, 2007, p. 27).

Tout rêve est pourtant un accomplissement de désir, écrivait Freud. Dès lors, la réflexivité est à considérer telle une démarche de formation à l’existence, en tant qu’espace de réalisation du sujet. Le formateur aura donc pour rôle d’accompagner l’étudiant à prendre conscience de l’importance de l’écoute lui permettant ainsi de pouvoir faire face à la complexité de l’être humain. Cette prise de conscience, que nous avons approchée à la suite du séminaire proposé, l’amènera à pouvoir envisager la formation au-delà d’une fabrication et de penser la réflexivité au-delà de l’action.

Le séminaire a en effet contribué à l'exploration des rapports entretenus avec la relation d'aide en permettant aux étudiants de prendre le temps de symboliser leur expérience à partir du sens accordé à leur existence pour élaborer leur projet professionnel et ainsi construire leur identité professionnelle. Dès lors, comme le souligne Bernard Honoré (2003), « *le soin est en lui-même formatif dans l'accompagnement du changement.* » (Honoré, 2003, p. 98).

Au-delà du savoir-faire et du savoir-être de l'étudiant, explicités au travers de son alternance et à partir de son vécu subjectif, nous nous sommes en outre intéressée, tout au long de l'accompagnement collectif, à son engagement professionnel, c'est-à-dire à son « vouloir entendre », qu'il s'agit par ailleurs de professionnaliser à partir de la prise de conscience du don de Soi dans le prendre soin d'autrui. Au cours de ce processus, il doit en effet pouvoir « lâcher prise » pour rompre avec un certain équilibre, celui d'une recherche de maîtrise, et se remettre en question en ce qui concerne le sens commun de ses certitudes, en cherchant à mieux comprendre ses représentations. Nous avons d'ailleurs parfois été inquiétée des conséquences de ce « lâcher prise » sur les participants, même si ces derniers ont tous souligné l'espace bienveillant et sécurisant qui leur a été proposé et leur plaisir de se remettre en question.

Trois participantes ont par ailleurs souhaité poursuivre leur travail d'analyse au sein d'un espace individuel psychanalytique. Comme le rappelle Christophe Niewiadomski, (2018) l'appareil de formation en travail social ne peut faire l'impasse de la scène inconsciente du sujet qui détermine ce dernier à son insu, même si cela peut parfois générer certaines angoisses.

Afin d'éviter le risque d'une forme d'institutionnalisation, voire d'instrumentalisation, réduisant l'étudiant au seul rôle institué, parce qu' « *au lieu de permettre de penser, il s'agit de supporter les contradictions et les paradoxes auxquels on est soumis sans devenir fou* » (Gaulejac (de), 2011 p. 65), les approches biographiques, au contraire, accompagnent les participants vers certains de leurs « angles morts » pour les aider à se positionner en instituant à partir de leur intention singulière, celle de se soucier d'autrui. Ceci pour donner lieu à de nouvelles connaissances, au cœur d'un processus de transition identitaire et sein d'un « pouvoir » collectif.

En effet, nous avons perçu, au cours de l'enquête, les effets de prise de conscience qu'elles opéraient, à partir d'un espace engageant un rapport à sa propre vie où la parole peut prendre place auprès d'autrui. Nous avons d'ailleurs pu constater la différence entre un dispositif qui impose un accompagnement, même si celui-ci cherche à être clinique, et un dispositif qui permet la co-construction de celui-ci avec les participants.

A l'occasion du séminaire, les étudiants volontaires ont cherché à *« exister au-delà de tous* [leurs] *ancrages identitaires et sociaux.* » (Le Bart, 2008, p. 26). Au lieu de mettre en action leur « vouloir entendre », il s'agit davantage ici de mettre en mots les maux et surtout d'en prendre soin. Cela nécessite une démarche exigeante, celle d'accueillir le « je » de l'étudiant.

Finalement, être un praticien réflexif, c'est surtout penser à soi en faisant place aux angoisses, inquiétudes, incertitudes, pour pouvoir accorder une place à l'autre : s'émanciper pour accompagner l'émancipation de l'autre. En ce sens *« la réflexivité permet donc en premier lieu de dégager les déterminations culturelles, névrotiques et personnelles de l'accompagnement mené par le travailleur social* » (Rullac, 2015, p. 416) et à partir de l'Autre. En effet, « *dans un second temps, la subjectivité de chacun est une sorte de caisse de résonnance dont la sensibilité permet d'être en contact avec les subjectivités environnantes.* » (Rullac, 2015, p. 416).

En d'autres termes, et les participants ont pu le vérifier, il est question de se rencontrer soi pour rencontrer l'autre, dans un accompagnement permettant à ce dernier de se rencontrer à son tour : se rencontrer grâce à l'Autre. L'accompagnement prend ici un tout autre sens. « *Être « maître pour permettre », telle pourrait être la devise d'un travailleur social qui envisage que l'autorité ne repose pas sur la forme, mais sur le don, au sens que Marcel Mauss donnait à cette notion.* » (Ott, 2015, p. 41). Il semble dès lors important d'arrêter de considérer les bénéficiaires du travail social tel des publics spécifiques que l'on décortique en termes de besoins et de solutions à apporter. Les approches biographiques permettent en ce sens de se déprendre de soi pour faire place à l'autre.

Prendre soin du « vouloir entendre » des participants les aura autorisés, dans l'interaction et l'altérité, à faire face à leurs propres vulnérabilités leur permettant ainsi de se décaler de la part rationnelle de ce qu'ils sont pour faire face aux déterminismes socio-psychiques qui nous traversent tous. Il s'agit là de penser le récit de vie comme soucieux du lien social. En effet, l'arbre généalogique est un support méthodologique qui a semblé être très investi par les participants. Il a mis en lumière l'assujettissement auquel on obéit parfois. Si le support « trajectoire sociale » n'a été présentée qu'une seule fois, il a semblé néanmoins également important dans son élaboration écrite, permettant, comme les participants ont pu le partager, de rendre visibles les résistances pour exister. Ce pas de côté a fait ainsi place à leur intention en tant que sujet et a favorisé la dialectique institué/instituant.

Cette quête de sens passe par la réflexivité, cette fois-ci celle du sujet, en tant que support, qui permet de développer une conscience de l'existence de son *être,* co-construit avec les personnes concernées par le diagnostic de leur situation, pour que chacun puisse « *être où chacun peut et doit être ce qu'il est.* » (Roberge, 2002, p. 104).

En effet, la clinique s'intéresse à la subjectivité du professionnel qui agit et à l'action qui en découle : « *L'efficacité de l'action serait ainsi liée à la conscience que le sujet a de lui-même vis-à-vis du monde.* » (Cifali, 2008, p. 130). Il est donc question d'accueillir une parole qui fait place à l'intériorité, et donc à la pensée du « je », imprégné par son milieu, pour tendre vers le « nous », chargé de possibilités : « *Nous sommes donc loin d'un idéal d'objectivité comme garantie de cette justesse, et loin du non-engagement du sujet dans son acte. Donc loin d'une pensée qui bannit le « je ».* » (Cifali, 2008, p. 132). Cela permet à l'étudiant de prendre place au sein du dispositif de formation et de revenir sur ses imaginaires sociaux. Dès lors, pour pouvoir l'accompagner, il faut soi-même avoir été accompagné. En effet, l'apport des approches biographiques ne peut pas être imposé, seulement proposé auprès d'étudiants qui doivent se sentir autorisés et invités à faire une telle démarche.

XI.3. L'universitarisation de la formation, une mise en disposition du *nous*

La formation en travail social a connu différentes réformes en fonction des évolutions socio-économiques et politiques contemporaines, lesquelles nous amènent aujourd'hui à interroger le processus de professionnalisation, principalement centré sur les enjeux d'alternance et des dimensions expérientielles. À partir de 2007, toujours dans un souci de professionnalisation, nous avons en effet assisté au développement des référentiels de compétences et des épreuves de certification, par ailleurs soutenus par la modularisation de la formation, divisée à présent par des dispositifs d'accompagnement isolés les uns des autres.

Malgré ses impasses, la prescription est venue remplacer la réflexion disciplinaire, celle qui pourtant favoriserait l'esprit critique interrogeant l'idéologie du don de Soi. Nous l'avons vu au cours de l'enquête, le référentiel de compétences transforme les espaces censés être cliniques en *simples* dispositifs d'accompagnement. « *L'approche par les compétences aurait pour corollaire d'affaiblir l'effet formation sur les personnalités, les capacités personnelles et, dans une moindre mesure, l'acquisition d'une posture professionnelle.* » (Geste ; Dubouchet, 2013, p. 16). Le risque pris pour former l'étudiant est donc de l'isoler et de renforcer son illusion d'autonomie et de liberté à partir d'une parole supposément rationnelle et maîtrisée pour faire preuve de ses compétences.

Dans ce contexte, fragilisées par l'affaiblissement des supports sociaux de l'existence, les approches biographiques risqueraient à leur tour, si leur intention est de former à l'action, de contribuer davantage au développement d'un dispositif d'accompagnement supplémentaire à la formation qu'à un espace clinique et réflexif destiné à accueillir une parole davantage imprévue.

En outre, si former et prendre soin ne sont pas reliés alors « *l'esprit de la formation serait remplacé par celui de la transmission d'un ensemble de connaissances et de compétences, le formé serait contraint à se construire dans la ressemblance à l'autre, dans la pure identification, dans l'imitation du formateur ou du professionnel expert l'accompagnant sur le terrain.* » (Pesce, 2014, p. 173).

Il nous semble, au contraire, essentiel de permettre aux étudiants de chercher à mieux comprendre les fondements politiques de la relation d'aide, ou, pour le dire autrement, de comprendre au nom de quoi ils agiraient sur autrui. En ce sens, la clinique doit pouvoir traverser l'ensemble de la formation pour qu'elle devienne une intention et non plus une prescription au sein d'un dispositif dans lequel il suffirait de raconter ses expériences de terrain.

> « *Il s'agit* [dès lors] *d'interroger la place à laquelle ont été mis les travailleurs sociaux dans ces dispositifs et les pratiques gestionnaires qui les ont accompagnés* (…). *Au niveau institutionnel et organisationnel, l'emprise des logiques de gestion est au cœur de la difficulté des travailleurs sociaux à donner du sens à leurs pratiques.* » (Bourguignon, 2015)

De quelle manière protéger l'analogie faite entre former et prendre soin ? Serait-ce en reliant les deux supports, expérientiel et existentiel, en un même lieu qui autoriserait à penser ?

Déjouer l'interdit de penser nécessite, nous semble-t-il, un espace commun, celui d'un « nous » tel un accompagnement formatif, qui permettrait de se décaler des référentiels de compétences, qui soutiendrait les formateurs et qui autoriserait la construction d'une pensée critique sur le travail social. En effet, si l'ensemble des travailleurs sociaux se soucie de l'autre et décrie donc l'individualisme, être autorisé à penser par soi-même, et donc à être reconnu, nécessite de pouvoir faire face, collectivement, à l'idéologie néolibérale incorporée dans nos corps et nos esprits. Cette autorisation « *ne tient pas seulement à une rencontre intersubjective ; elle doit être appuyée sur un socle institutionnel.* » (Périlleux, 2012, p. 69). Dès lors, des transformations de l'appareil de formation semblent nécessaires pour relier et non délier les espaces pour éviter l'écueil d'un travail prescrit. Il s'agit davantage de chercher à se rapprocher du travail réel, celui qui résiste à la maîtrise.

L'universitarisation de la formation professionnelle en travail social gagnerait à relier la dialectique savoir expérientiel et savoir existentiel à partir de la connaissance pour ainsi soutenir la construction de l'identité professionnelle.

En effet, cela aura pour résultante de se décaler du référentiel de compétences pour s'intéresser davantage aux liens entre activité et subjectivité. L'exigence de la professionnalisation en travail social, qui légitimerait la démarche clinique de la relation d'aide, est mise en jeu à partir, comme nous venons de le voir, de la transmission, du prendre soin et d'une portée critique sociale. L'enjeu est donc fort et nous pensons que l'universitarisation et sa structuration en ce qui concerne la dimension recherche peuvent soutenir cette exigence.

L'université, *« historiquement reconnue comme un espace d'un discours critique et espace de production de connaissances* » (Piot, 2007) permettrait à la formation professionnelle d'assumer une fonction critique, indispensable à toute création intellectuelle, celle de penser par soi-même.

De quelle manière faire place à l'individuel collectif, pour reprendre le questionnement de Vincent Descombes, dans le dispositif de formation en travail social ?

Dès lors, nous souhaitons modifier la logique classique que l'on retrouve dans la formation professionnelle, celle fondée sur l'articulation entre théorie et pratique pour faire place à l'articulation entre savoir expérientiel et savoir existentiel réunie au sein d'un espace académique et clinique.

Pour reprendre le propos de Thomas Périlleux (2012), « *pour notre démarche, et plus largement pour le problème de la « légitimité de l'approche clinique face à l'évolution des métiers »* [du social]*, la question de l'institution est en fait une question décisive.* » (Périlleux, 2012, p. 73).

Conclusion

Inscrite dans ce parcours doctoral depuis novembre 2018, nous voilà enfin prête, après six années de résistance et de découvertes, à le finaliser. Il nous aura fallu de tout ce temps pour dépasser l'« objet connu », pour lequel nous étions fortement impliquée, pour ensuite rencontrer l' « objet à connaître », en parvenant enfin à *être* dans un univers académique où nous pensions ne pas avoir place. « *La thèse est un long travail de deuil* » (Rizet, 2007, p. 298), au point où notre directeur de thèse suggérait, l'année dernière, que nous nous complaisions dans notre statut de doctorante. Quelques mois plus tard, notre fils de onze ans nous adressera : « tu risques quoi en passant de ce statut à celui de docteure, excepté de perdre deux lettres » ?

Ainsi, nous avons dû soulever quelques contraintes venues lester, selon la formule de Gaston Bachelard, le rationalisme de notre objet de recherche. En effet, comme l'auteur nous le rappelle, la science engage le sujet tout entier. Pour tendre à l'objectivité, parce qu'elle se construit, nous avons dû faire face à un effort de subjectivation. Toute recherche en sciences sociales, « *où le sujet qui produit la connaissance est, en même temps pris dans l'objet à connaître* » (Chartier, 2010, p.17) s'inscrit dans une subjectivité et une intersubjectivité, porteuses de représentations, de normes, de croyances, de valeurs, d'idéaux, d'idéologie… Cet exposé de recherche, pour lequel nous avons pris quelques risques, nous expose en effet au jugement d'autrui. Par exemple, nous avons eu l'occasion, l'année dernière, de proposer un cours portant sur la notion de réflexivité auprès de cadres de santé en formation. Malgré la délicatesse requise, les mettre en situation d'auto-analyse nous a exposé à être, le temps d'un instant, un élément perturbateur. Il n'est jamais évident de déconstruire quelques évidences et de dévoiler l'illusion de liberté dans laquelle l'on se trouve, bien malgré nous, enfermés (Bourdieu ; Chartier, 2010). Ainsi, ce qui a compté et ce qui nous a demandé du temps, c'est bien la rigueur scientifique de la construction de notre objet de recherche, en cherchant à aller au-delà des simples indications pratiques et à dialoguer avec différentes disciplines et approches. En effet, la rigueur implique de rompre avec le sens commun et de penser son objet de manière rationnelle. Ce qui n'est pas toujours évident lorsqu'il est question de clinique. Mais la rigueur n'est pas à confondre avec la rigidité. Dès lors, il ne suffit pas de reproduire les gestes de la recherche que notre directeur de thèse chercherait à nous transmettre. Au contraire, il a été question d'une rencontre, avec notre expérience singulière de chercheuse, qu'il aura accompagné.

Les enjeux de transfert et de contre-transfert ont en outre été déterminants dans notre parcours de thèse et ses différents espaces qui ont fait place à l'intention du sujet : sur le divan, au sein de la formation du RISC, auprès de notre directeur de thèse, au sein de l'Université de Tours, lors des comités de suivi de thèse… Si le doctorat est un parcours solitaire, éprouvant, douloureux, il est aussi lorsque l'on arrive à s'y engager, un espace de partage, de découvertes, de plaisirs et de fierté et l'on sait qu'« *il n'y a pas de découverte sans volonté de découvrir.* » (Kaufmann, 2011, 2016, p. 75). D'une manière dialectique, en faisant co-exister trois types de savoir : académique, expérientiel et existentiel, la recherche a favorisé notre processus de subjectivation contribuant à notre recherche. Cela nous a permis de transiter du savoir à la connaissance.

« *Il faut souligner avant tout que le sujet ne sauve la science que parce qu'il se sauve grâce à elle, parce qu'elle lui offre la possibilité d'une existence recommencée.* » (Calin, 2017, p. 106).

Ce projet de recherche a donc eu pour conséquence un effet d'allègement, celui d'une prise de conscience, obtenue après de longues années de réflexion et de mise à l'épreuve, nous ayant permis de prendre en compte la mesure de l'importance de prendre soin de notre monde en prenant surtout soin de ses sujets. En d'autres termes, pouvoir parler de la violence sans la violence, en considérant l'individu à la fois déterminé et capable.

Si la clinique est en effet une instance qui nous permet d'apprendre toujours un peu plus sur nous-même, les autres et le monde, il n'est cependant pas question de l'imposer ni de l'institutionnaliser au risque sinon de lui faire perdre de sa splendeur, celle de l'éthique, pilier de notre action. Soucieux d'éthique, les travailleurs sociaux sont néanmoins guidés par leur personnalité professionnelle qui, nous l'avons vu, réclame son exploration. C'est certainement la première limite de notre travail de recherche : la réflexivité, comme propriété de l'*être*, implique en effet de penser et de prendre conscience de ce qui est censé resté invisible et être indicible dans la relation d'aide. Cette volonté de la rencontre appartient à chacun d'entre-nous et dépend également de l'autre. Par ailleurs, même quand nous désirons approcher l'autre, l'effet de conscience n'est pas systématique : la réflexivité a quelque chose d'aléatoire, de difficilement mesurable et elle ne peut pas être prescrite. Il s'agit de la suggérer mais de ne surtout pas l'imposer.

Le dispositif d'accompagnement collectif et clinique que nous avons proposé et éprouvé n'est donc en aucun cas une solution toute faite, mais davantage une proposition, parmi d'autres par ailleurs, à destination des acteurs de la formation professionnelle qui désirent faire place à l'intention du sujet dans le prendre soin. C'est peut-être ici la deuxième limite de notre travail : devenir un praticien réflexif n'est pas une garantie absolue, ni une démarche rationnelle que l'on peut prouver facilement. Nous avons ainsi constaté que si l'utilisation des approches biographiques nous apparaît être pertinente au sein de la formation professionnelle, la démonstration rationnelle de la méthode nous semble beaucoup moins évidente. C'est au contraire une opportunité que l'on choisit de saisir, ou pas. Néanmoins, pour pouvoir la saisir, il s'agit qu'elle puisse exister au sein du dispositif de formation. En effet, l'apport des approches biographiques, en tant qu'intervention sociale de formation, dépend également du rôle que joue l'institution dans le processus de professionnalisation qui permet ou non la construction de l'identité professionnelle. C'est là qu'apparaît notre troisième limite : le dispositif de formation doit pouvoir la proposer sans pour autant l'institutionnaliser au risque sinon de la transformer en objectifs à atteindre qui visent la normalisation de la relation d'aide. Ainsi, c'est sans doute parce que la réflexivité est un impensé que l'apport des approches biographiques prend tout son sens.

Dès lors, nous souhaitons poursuive notre exploration scientifique et clinique de l'intérêt porté aux approches biographiques en ce qui concerne le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux avec d'autres, à la fois dans l'animation des dispositifs et dans l'analyse des données. Pour cela, nous souhaitons poursuivre notre formation de socio-clinicienne et notre parcours de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Notre place en tant que chercheuse demande en effet à gagner en épaisseur et surtout en rigueur. Finalement, ce parcours doctoral n'est que le commencement de la construction d'une nouvelle posture visant à accompagner les adultes en formation.

BIBLIOGRAPHIE

Aballéa, F. (2000). Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité, *Revue des politiques sociales et familiales*, n°62, p. 71-81

Aballéa, F. (2013). Les surintendantes d'usine : un échec de la professionnalisation de la sociologie, *Vie sociale*, n°1, p. 145-162

Albero, B. (2013). Autoformation, in A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Alfandary, I. (2020). Accueil de l'autre dans tous ses états chez Jacques Lacan, in L. Danon-Boileau (dir.), *L'accueil de l'autre*, Paris, PUF

Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*, Paris, Les éditions du seuil

Anzieu, D. (1975, 1999). *Le groupe et l'Inconscient, l'imaginaire groupal*, Paris, Dunod

Ardoino, J. (2000). L'implication, in J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*, Paris, PUF

Ardoino, J. (2000bis). De l'« accompagnement » en tant que paradigme, *Pratiques de formation*, n° 40

Ardoino, J. (2001). L'humain, le vivant et le vécu, *Prétentaines*, Le vivant, n°14-15

Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre), *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°6

Argyris, C. ; Schön, D-A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, SanFrancisco, Jossey Bass

Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard

Artois, P. (2018). La pluralité des professionnalisations au sein de l'intervention sociale, in *Professionnalisation et travail social*, Empan, n°109, mars 2018, p. 27-35

Assoun, P-L. (2020). Sujet, in J. Gayon (dir.), *L'identité,* Paris, Folio

Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF

Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale, *Informations sociales*, n°152, p. 52-58

Astier, I ; Duvoux, N. (dir.) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan

Astier, P. (2009). Travail et formation, in J-M. Barbier ; M. Durand (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF

Athnassopoulo, G. (2008). H. Arendt et la cité grecque. L'action, l'accueil et la mémoire, *Appareil*, Numéro spécial

Aubert, N. (dir.) (2006). *L'individu hypermoderne*, Paris, Érès

Autès, M. (1996). Le travail social indéfini, *Recherches et Prévisions*, Travail social, trois points de vue, n°44, p. 1-10

Autès, M. (1998). La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services, *Lien social et Politiques*, n°40, p. 47-54

Autès M. (1999), Où en sont les paradoxes du travail social ?, in *Les cahiers du travail social*, n°56, p. 9-16

Autès, M. (2000). Les métamorphoses du travail social, in J-N Chopart (dir.), *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod

Autès, M. (2008). Au nom de quoi agir sur autrui ?, in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°6, p. 11-25

Autès, M. (2013). *Les paradoxes du travail social*. Paris, Dunod

Autès, M. (2013bis). L'émergence du phénomène biographique en questions, in C. Niewiadomski ; C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Autès, M. ; Rullac, S. (2020). *Dire le social*, Rennes, Presses de l'EHESP

Bachelard, G. (1938, 2011). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin

Bachelard, G. (1949). *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard

Badiou, A. (2016). Maîtres et esclaves chez Hegel, *Sud/Nord*, n°27, p. 35-47

Bannwarth, E. (2012). Il était une fois une rencontre..., *Le Journal des psychologues*, n°299, p. 67-70

Bardin, L. (2013). Organisation de l'analyse, in L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France

Barnier, L-M. ; Canu, J-M. ; Vergne, F. (2014). *La fabrique de l'employabilité*, Paris, Sylleps

Barrédy, C., Martinet, A., Silem, A. & Szostak, B. (2023). M, in C. Barrédy (dir.), *Lexique de gestion et de management*, Paris, Dunod

Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche, *Bulletin de psychologie,* n° 377, p. 801-804

Barus-Michel, J. (1987). *Le sujet social*, Paris, Dunod

Barus-Michel, J. (1999). Approche clinique en sciences sociales, psychologie sociale et sociologie cliniques, Recherche en soins infirmiers, n°59, p. 4-8

Barus-Michel, J. (2004). *Souffrance, sens et croyance. L'effet thérapeutique*, Toulouse, Érès

Barus-Michel, J. (2006). L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité ? in N. Aubert (dir), *L'individu hypermoderne*, Paris, Érès

Barus-Michel, J. (2007). Implications, significations et engagement, in V. Gaulejac (de) ; F. Hanique ; P. Roche (dir.)*, La sociologie clinique, Enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Erès

Barus-Michel, J. (2009). À la recherche d'un supposé savoir, in F. Giust-Desprairies ; V. de Gaulejac (dir.), *La subjectivité à l'épreuve du social*, Paris, L'Harmattan

Barus-Michel, J. ; Desprairies, F. ; Ridel, L. (1996). Crises, approche psychosociale clinique, Paris, Desclée de Brouwer

Barus-Michel, J. ; Giust-Desprairies F. (2000). Pour une épistémologie de la psychologie sociale clinique, in *Bulletin de psychologie*, tome 53, n°447, Destins de la psychologie clinique. Hommage à Claude Revault d'Allonnes, p. 317-323

Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ?, *Spécificités*, n°5, p. 241-256

Beaud, S. ; Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte

Beaumarchais, P-A. (1775). *Le barbier de Séville*, Paris, Presses-Pocket

Beck, U. (2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Champs Flammarion

Beckers, J. (2007). La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques, in J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Beistegui, M. (2004). *L'intervention éducative en milieu ouvert*, Paris, L'Harmattan

Béland, D. (1998). État-providence, libéralisme et lien social. L'expérience française : du solidarisme au « retour » de la solidarité, *Cahiers de recherche sociologique*, n°31, p. 145–164

Ben Slama, F. (1989, 1999). La question du contre-transfert dans la recherche, in C. Revault d'Allonnes (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod

Berger, P. ; Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck

Bertaux, D. (1997, 2016). *Le récit de vie*, Paris, Arman Collin

Berton, J. (2017). Engagement et formation, *VST - Vie sociale et traitements*, n°133, p. 124-134

Berton, J. (2023). Annie Ernaux, sociologie clinique et récits de vie, *VST - Vie sociale et traitements*, n°159, p. 134-140

Bertucci, M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons, *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, p. 43-55

Besse, C. (2017). Quand le social vient faire tiers dans l'histoire que l'on se raconte, in V. de Gaulejac ; C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous, sociologie clinique et psychothérapies*, Paris, Erès

Beuscart, J. ; Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs : (introduction), *Terrains & travaux*, n° 11, p. 3-15

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF

Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Chemin de formation*, n°10-11

Blanchard-Laville, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien : Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°52, p. 61-77

Blanchard-Laville, C. ; Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation : Entre affect et représentation, *Connexions*, n°82

Blum, F. (2002). Regards sur les mutations du travail social au XXe siècle, *Le Mouvement social*, n°199, p. 83-94

Bonetti, M. ; Gaulejac (de), V. (1988). L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet, *Espaces Temps*, n°37, Je et moi, les émois du je. Questions sur l'individualisme, p. 55-63

Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité, in Y. Bonny ; L. Demailly (dir.), *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Bouëdec (le), G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique, *Cahiers pédagogiques,* n°393, p. 18-20

Bouquet, B. (2007). Le travail social à l'épreuve : Face aux défis, dynamiques et reconquête de sens…, *Empan,* n°68, p. 35-42

Bouquet, B. (2015). Écrire son histoire de vie. Connaissance et quête de reconnaissance, *Vie sociale*, n°9, p. 33-42

Bouquet, B. (2017). *Éthique et travail social : Une recherche du sens*, Paris, Dunod

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*, Paris, Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. (1981, 2009). *Questions de sociologie*, Lonrai, Les éditions de minuit

Bourdieu, P. (1986). *L'illusion biographique*, Actes de la recherche en sciences sociale, n°62-63

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Les éditions du Seuil

Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*, Paris, Les éditions du Seuil

Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques, Paris, Les éditions du Seuil

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris, Les éditions du Seuil

Bourdieu, P. (2000). L'objectivation participante, in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°150

Bourdieu, P. (2001). *Sciences de la science et réflexivité*, Paris, Raison d'agir

Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir

Bourdieu, P. ; Chamboredon, J-C. ; Passeron, J-C. ; Krais, B. (dir.) (1968, 2005). *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton de Gruyter

Bourdieu, P. ; Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone & Raison d'agir

Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*, Paris, Les éditions de Minuit

Bourgeois, É. (2013). Entre aliénation et émancipation : les figures du sujet de l'expérience, *Travail et Apprentissages*, n°12, p. 79-93

Bourgeois, É. (2013bis). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey, in L. Albarello (dir). *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*, Paris, PUF

Bourgeois, E. ; Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan

Bourguignon, B. (2015). *Reconnaître et valoriser le travail social*, Rapport

Boutinet, J-P. ; Denoyel, N. ; Pineau, G. ; Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF

Boutinet, J. (2020). *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF

Bresson, M. (2008). L'individu dans les modes de catégorisation du social, *Informations sociales*, n°145, p. 36-47

Bresson, M. (2012). La psychologisation de l'intervention sociale : paradoxes et enjeux, *Informations sociales*, n° 169, p. 68-75

Bresson, M. (2015). *Sociologie de la précarité*, Paris, Armand colin

Bresson, M. (2016). Le travail social face aux vulnérabilité, *Cahiers français*, n°390, p. 49-53

Breton, H. (2019). Vitalités des formations par les histoires de vie, in M-C. Bernard ; G. Tschopp ; A. Slowik (dir.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*, Quebec, Editions science et bien commun

Breton, H. ; Pesce, S. (2019). *Ethique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*, Paris, Tétraèdre

Brodiez-Dolino, A. (2018). La sécularisation des valeurs de l'action sociale depuis la fin du xix[e] siècle : du principe de charité au principe de solidarité, *Informations sociales*, n°196-197, p. 28-36

Brossais, E. (2016). Introduction, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°49, p. 7-18

Brugère, F. (2009). La sollicitude et ses usages, *Cités*, n°40, p. 139-158

Butler, J. (2002). *La Vie psychique du pouvoir, l'assujettissement en théories*, Paris, Editions Léo Scheer

Butler, J. (2007). *Le récit de soi*, Paris, PUF

Butler, J. (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Paris, Payot et Rivages

Butler, J. (2022). *Vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théories*, Paris, Amsterdam Editions

Cabin, P. (2000) Le monde selon Bourdieu, *les Sciences Humaines*

Cabin, P. (avec la contribution de) (2008). *Pierre Bourdieu, son œuvre, son héritage*, Les Sciences humaines

Caillois, R. (1937, 1979). Pour un collège de sociologie, in D. Hollier, *Le collège de sociologie*, Paris, Gallimard

Canguilhem, G. (1952). *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin

Canguilhem, G. (1966, 2021). *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF

Canguilhem, G. (1975, 2002). *Écrits sur la médecine*. Seuil

Capul, M. ; Lemay, M. (2019). *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Érès

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes, *Revue française de pédagogie*, n°190, p. 29-40.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale,* Paris, Fayard

Castel, R. (1997). L'effritement de la condition salariale, *Sociétés & Représentations*, n°5, p. 97-103

Castel, R. (1998). Du travail social à la non gestion du travail social, *Esprit*, n°241(3/4), mars-avril

Castel, R. (2005). Devenir de l'État Providence et travail social, in J. Ion (dir), *Le travail social en débat[s]*, Mayenne, La découverte

Castel, R. (2006). La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut, in N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Paris, Érès

Castel, R. (2009). La *montée des incertitudes*, Lonrai, Les éditions du Seuil

Castel, R. ; Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété des supports, propriété de soi. Entretien sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil

Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme : les carrefours du labyrinthe 2*, Paris, Le Seuil

Castoriadis, C. (1997). *Les carrefours du labyrinthe V*, Paris, Le Seuil

Causse, L. (2007). Au plus près des acteurs, in V. de Gaulejac ; F. Hanique ; P. Roche (dir.), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologique*, Toulouse, Érès

Champagne, P. (2012). La sociologie réflexive de Pierre Bourdieu, *Hors-série sciences humaine*, n°15, février-mars

Chahraoui, K. (2021). L'entretien clinique de recherche, in A. Bioy (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie,* Paris, Dunod

Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*, Paris, Payot

Chartier, R. (2010). Préface, in P. Bourdieu ; R. Chartier, *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone & Raison d'agir

Chasseguet-Smirgel, J. (1981). Quelques réflexions d'un psychanalyste sur l'idéologie, *Pouvoirs*, n°11

Chauvière, M. (2004). *Le travail social dans l'action publique - Sociologie d'une qualification controversée*, Paris, Dunod

Chauvière, M. (2017). La place cruciale des métiers dans l'Etat social, in J-S. Alix ; D. Bertrand ; J-M. Brun ; M. Chauvière ; G. Garrigue (dir.), *Debout pour nos métiers du travail social,* Toulouse, Érès

Chauvière, M. (2018). La lente déprofessionnalisation des métiers du social, in *Professionnalisation et travail social*, Empan, n°109, mars, p. 12-17

Chauvière, M. (2020). Préface, in S. Ponnou ; C. Niewiadomski (dir.). *Pratiques d'orientation clinique en travail social*, Paris, L'Harmattan

Chauvière, M. ; Tronche, D. (2002). *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*, Paris, Dunod

Chemama, R. (2009). Demande, in R. Chemama et B. Vandermersch (dir.), *Dictionnaire de la psychanalyse,* Paris, Larousse

Chenivesse, S. (2013). Culture du secret et enjeux identitaires : Le récit de soi en milieu hospitalier « carcéralisé », in C. Niewiadomski ; C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Chéronnet, H. (2020). *Les évolutions du travail social dans une société biographique. Enjeux épistémologiques versus place du sujet*, in J-S. Alix ; M. Autès ; E. Marlière (dir.), *Le travail social en quête de légitimité*, Rennes, Presses de l'EHESP

Chevalier, L. (1958*). Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première moitié du XIXe siècle,* Paris, Plon

Chobeaux, F. (2005). La formation des professionnels du social, in J. Ion (dir.), *Le travail social en débat[s]*, Paris, La découverte

Chobeaux, F. (2018). Construire les professionnels par la pratique distanciée, in *Professionnalisation et travail social*, Empan, n°109, mars, p. 106-109

Chouinard, I. ; Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité, *Phronesis*, n°4, p. 11-21

Ciccone, A. (2015). Fondements de la position clinique face au discours social dominant, *Bulletin de psychologie*, n°538, p. 277-284

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud et coll. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université

Cifali M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité, *Revue française Psychanalyse*, n° 3, p. 973-982

Cifali, M. (2001). Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. Dans : Rita Hofstetter (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement, *Éducation et francophonie*, n°35(2), p. 12-23

Cifali, M. (2007, 2012). *Quel sujet forme-t-on aujourd'hui ? Les valeurs éthiques d'un sujet apprenant confrontés à une vision manipulatrice de l'humain*

Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle, in M. Cifali (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*, Paris, Puf

Cifali, M. (2020). Ethique clinique en formation, in S. Ponnou ; C. Niewiadomski, (dir.), *Pratiques d'orientation clinique en travail social*, Paris, L'Harmattan

Cifali, M. (2022). Altérité, in A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Cifali, M. & Périlleux, T. (2012). Introduction, in M. Cifali (dir.), *Les métiers de la relation malmenés : Répliques cliniques*, Paris, L'Harmattan

Clerc, K. (2019). Identité et travail social, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Cléro, J. (2003). Concepts lacaniens. *Cités*, n°16, p. 145-158

Clot, Y. (1999, 2006). *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (dir.), *L'Analyse de la singularité de l'action*, PUF

Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n°146, janvier

Clot, Y. ; Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre, *Le travail humain*, n°78, p. 31-52

Coquelle, C. (2017). Introduction, in V. de Gaulejac ; C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous, Sociologie clinique et psychothérapies*, Paris, Érès

Cosandey, F. (2005). *Dire et vivre l'ordre social : En France sous l'ancien régime*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Costa, L-R. ; Dos Santos, Y-G. (2021). Revisiter le « récit de vie », une approche en sciences sociales. Entretien avec Daniel Bertaux, *Recherches qualitatives*, n°40 (2), p. 146-175

Coulon (de), N. (2018). Le négatif du transfert, *Revue française de psychosomatique*, n°53, p. 81-100

Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?), *Phronesis*, volume 2, n°1, p. 8-14

Cultiaux, J. ; Fugier, P. ; Léon, X. (2021). Dispositifs et méthodes cliniques : un soutien à une pratique éclairée de l'incertitude, in J. Cultiaux ; P. Fugier ; X. Léon (dir.), *Démarches cliniques et émancipation*, Paris, L'Harmattan

Dambuyant, G. (2019). Les cent ans de professionnalisation du travail social à l'épreuve du corps vulnérable : réponses pratiques et enjeux de formation*, Les Politiques Sociales*, n°1-2, p. 7-18

Dayan, M. (1986, 1991). Préface, in P. Aulagnier, *Un interprète en quête de sens*, Paris, petite bibliothèque Payot

De Ridder, G. (dir.) (1997). *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan

De Robertis, C. ; Orsoni, M. ; Pascal, H. ; Romagnan M. (2014), *L'intervention sociale d'intérêt collectif : de la personne au territoire*, Rennes, Presses de l'EHESP

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail* (nouvelle édition revue et augmentée), Paris, Bayard

Dejours, C. (2011). La psychodynamique du travail face à l'évaluation : de la critique à la proposition, *Travailler*, n°25, p. 15-27

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre

Delory-Momberger, C. (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée, in C. Niewiadomski ; C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Delory-Momberger, C. (2021). La recherche biographique en éducation : émergence, projet et enjeux, *Le sujet dans la cité*, n°12

Deleuze, G. (1986, 2004). *Foucault*, Paris, Les Editions de Minuit

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation, approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Dequiré, A. ; Jovelin, E. (2009). Sociologie du vagabondage et de l'assistance, in A. Dequiré, ; E. Jovelin (dir.), *La jeunesse en errance face aux dispositifs d'accompagnement*, Rennes, Presses de l'EHESP

Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil

Descombes, V. (1977). *L'inconscient malgré lui*, Paris, Folio

Descombes, V. (2001). Les individus collectifs, *Revue du Mauss*, n°18, p. 305-337

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir par soi-même*, Paris, Gallimard

Descombes, V. (2015). Les embarras de l'identité, *L'information psychiatrique*, n°91, p. 61-65

Desroche, H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Quebec/Ottawa, université d'Ottawa, document UCI, université coopérative internationale, n°1

Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*, Paris, Editions ouvrières

Devereux, G. (1967, 1980). *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion

Dewey, J. (1916, 2018). I. L'éducation, nécessité biologique, in J. Dewey, *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin

Dierckx, C. (2016). Réflexivité, pouvoirs et transformation des pratiques, *Nouvelles pratiques sociales*, n°28 (2), p. 138-157

Dizerbo, A. & Kondratiuk, C. (2022). Présentation, *Le sujet dans la cité*, n°13, p. 23-31

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan

Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former, in E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation*, Bruxelles, De Boeck

Dominicé, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation, in R. Hofstetter (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Donzelot, J. (1997). Le déplacement de la question sociale, *Sociétés & Représentations*, n°5, p. 87-95

Donzelot J. (2012). Question urbaine et question sociale : qu'est-ce qui a changé ?, in R. Castel ; C. Martin (dir), *Changements et pensées du changement*, Paris, La Découverte.

Dor, J. (2002). *Introduction à la lecture de Lacan*, Paris, Denoël

Dortier, J-F. (212). Les idées pures n'existent pas, *Sciences Humaines*, Hors-série n°15, février-mars

Doubrovsky, S. (1989). *Le livre brisé*, Paris, Grasset

Dubar, C. ; Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin

Dubéchot, P. (2005). *La sociologie au service du travail social*, Paris, La découverte

Dubéchot, P. (2006). Entre sociologie et intervention sociale : Pour la coproduction d'un savoir, *Informations sociales*, n°135, 24-31

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil

Dubet, F. (2019). *Le temps des passions tristes*, Paris, Seuil

Dubet, F. ; Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil

Dujarier, M. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, PUF

Durkheim, É. (1893, 2013). *De la division du travail social*. PUF

Durkheim, É. (1895, 1981). Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF

Durkheim, É. (1904). L'élite intellectuelle et la démocratie, in É. Durkheim, *Sociologie politique*, PUF

Durkheim, É. (1963). *L'éducation morale*, Paris, PUF

Dutrenit, J-M. (1980). *Sociologie et compréhension du travail social*, Toulouse, Privat

Duvoux, N. (2009). L'injonction biographique dans les politiques sociales : spécificité et exemplarité de l'insertion, *Informations sociales*, n°156, p. 114-122

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Levy

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob

Ehrenberg, A. (2005). Agir de soi-même, Esprit, n°316, juillet

Ehrenberg, A. (2016). L'autonomie au cœur du malaise de la société française, *Pratiques en santé mentale*, n°62, p. 4-10

Ehrenberg, A. ; Mingasson, L. Vulbeau, A. (2005). Interview – L'autonomie, nouvelle règle sociale, Informations sociales, n°126, p. 112-115

Ehrlich, I. ; Gastal de Castro, F. (2013). Psychanalyse existentielle et sociologie clinique, in V. de Gaulejac ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales* Erès, Toulouse

Elias, N. (1991). *La société des individus*, Paris, Fayard

Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question ? *Ethics, Medicine and Public Health,* n°3, p. 365-373

Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'État*, Paris, Gallimard

Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*, Paris, PUF

Enriquez, E. (1993). L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest, Vincent de Gaulejac et Shirley Roy (dir.)

Enriquez, E. (2007). Voies et impasse de la société occidentale, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°3, p. 23-40

Enriquez, E. (2018). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles, *Cliopsy*, n°20, p. 145-160

Erikson, E.M. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion

Erny P. (1981). De l'éducation comme réalité sociale, *Revue française de pédagogie*, volume 55, p. 26-32

Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ?, *Le mémoire professionnel*, Recherche & Formation, n°12, p. 119-134

Fages, J-B. (2005, 2013). *Comprendre Jacques Lacan*, Paris, Dunod

Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute : Une configuration sémantique de l'action publique, *Politix*, n°73, p. 137-157

Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan

Fichte, J-G. (1796-1797). *Fondement du droit naturel selon les principes de la Doctrine de la science*, trad. Alain Renaut (1984), Paris, PUF

Fischer, G. (2006). Vivre avec les autres Quels enjeux psychiques ?, *Le Journal des psychologues*, n°237, p. 72-75

Flexner, A. (1915). *Is social work a profession ?,* School and society, vol. I, n°26

Foucart, J. (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. Du paradigme réparateur au paradigme de l'accompagnement, *Pensée Plurielle*, n°10, p. 97-117

Foucart, J. (2009). L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle, *Pensée plurielle*, n°22, p. 13-27

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*, Paris, PUF

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard

Foucault, M. (1975). *Surveiller et puni*, Paris, Gallimard

Foucault, M. (1976). Histoire de la sexualité, t.1, La volonté de savoir, Paris, Gallimard

Foucault, M. (1977-1978, 2004). *Sécurité, territoire, population*, Paris, Seuil

Foucault, M. (1994). Le sujet et le pouvoir, in *Dits et écrits 1954-1988*, t. 4, Paris, Gallimard

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil

Foucault, M. (2011, 2021). *Leçons sur la volonté de savoir*, Paris, Gallimard/Seuil

Foucault, M. (2015). *La culture de soi*, Paris, Vrin

Fouliard, J. (2017). *L'exclusion sociale*, Clamecy, Bréal

Fournier, M. (2012). À propos de la Misère du monde, *L'œuvre de Pierre Bourdieu,* Sciences Humaines, hors-série n°15, février-mars

Fournier, J. ; Questiaux, N. (1978). *Traité du social*, 2ème édition, Paris, Daloz

Fouré, L. (2006). La société biographique : une injonction à vivre dignement. Sous la direction d'Isabelle Astier et Nicolas Duvoux. *Le Philosophoire*, n°27, p. 269-273

Freire, P. (1971). *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Cerf

Freud, S. (1909). *Remarques sur un cas de névrose contrainte*, OCF.P IX

Freud, S. (1930, 2010). *Le malaise dans la civilisation*, Paris, Points

Freud, S. (1932, 1984). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard

Freud, S. (1972). Pulsions et destin des pulsions, in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard

Freud, S. (1975). Psychologie collective et analyse du Moi, in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot

Fugier, P. (2007, 2008). Les trois dimensions sociales de l'identité personnelle : réelle, symbolique et imaginaire, *revue Interrogations ?*, n°4, n°5, n°6

Fugier, P. (2013). La position de la clinique dans la sociologie de Pierre Bourdieu, in V. de Gaulejac ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Paris, Érès

Fugier, P. (2016). Accueillir les besoins et désirs singuliers de l'autre, in *Le sujet dans la cité*, n°7

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*, Paris, Dunod

Fustier, P. (2008). *Les corridors du quotidien*, Paris, Dunod

Fustier, P. (2014). *Les corridors du quotidien : Clinique du quotidien et éducation spécialisée en institution*. Dunod

Gaberan, P. (1998). *Être éducateur dans une société en crise*, Paris, ESF Éditeur

Gadamer, H-G. (2018). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Editions du Point

Gaillard, G. (2001). La généalogie institutionnelle et les écueils du travail d'historisation : entre filicide et parricide, *Connexions*, n° 76

Galvani, P. (2004). Explorer le sens de nos expériences en recherche-formation, in C. Héber-Suffrin (dir.), *Quand l'université et la formation réciproque se croisent*, Paris, L'Harmattan

Garcia, S. (2018). Professionnalisation, formation et identité professionnelle : Le cas des éducateurs de jeunes enfants. *Empan*, n°109

Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard

Gaulejac (de), V. (1987, 1999). *La névrose de classes*, Paris, Homme et groupe

Gaulejac, V. (de) (1992). La sociologie et le vécu, *Revue internationale d'action communautaire*, n°27, p. 15–20

Gaulejac, V. (de) (1992bis). Sociologie et psychanalyse des récits de vie : contradictions et complémentarités, in C. Léomant, *L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie*,

Gaulejac, V. (de) (1995). Le récit de vie entre la psychanalyse et la sociologie clinique, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume 24, n°3, numéro spéciale : histoires de vie et orientation, p. 327-340

Gaulejac (de), V. (1996). L'insertion minimum, in N. Mlekus (dir.), *A quoi sert le RMI ?*, Condé-sous-Noireau, Corlet-panoramique

Gaulejac (de), V. (1996bis). *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer

Gaulejac (de), V. (2002). La genèse sociale des conflits psychiques, in C. Niewiadomski ; G. de Villers (dir.), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan

Gaulejac (de), V. (2005). *La société malade de la gestion*, Paris, Le Seuil

Gaulejac (de), V. (2006). L'idéologie managériale comme perversion sociale, in J. Aïn (dir.), *Perversions : Aux frontières du trauma*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2006bis). Le sujet manqué : L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité, in N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2007bis). Aux sources de la sociologie clinique, in V. Gaulejac (de) ; F. Hanique ; P. Roche (dir.)*, La sociologie clinique, Enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Érès

Gaulejac (de), V. (2008). La sociologie clinique entre psychanalyse et socioanalyse, *SociologieS*, Théories et recherches

Gaulejac (de), V. (2008bis). Introduction. L'histoire de vie a-t-elle un sens ?, in V. de Gaulejac ; M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2008ter). Conclusion. Pour une clinique de l'historicité, in V. de Gaulejac ; M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2009). *Souffrances objectives, souffrances subjectives*, in T. Périlleux ; J. Cultiaux (dir), *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2009bis). *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil

Gaulejac (de), V. (2010). Le sujet dans la Cité, un espace de controverse, *Le sujet dans la cité*, n°1, p. 22-35

Gaulejac (de), V. (2011). Management, les maux pour le dire, *Revue Projet*, n°323, p. 61-68

Gaulejac (de), V. (2002, 2013). Identité, in J. Barus-Michel ; E. Enriquez ; A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2013bis). Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet : pour une clinique de l'historicité, in C. Niewiadomski ; C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Gaulejac (de), V. (2013ter). La direction de thèse : comment transmettre la clinique ? in V. de Gaulejac ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2014). Pour une sociologie clinique du travail, *La nouvelle revue du travail*, n°4

Gaulejac (de), V. (2016). Vouloir être sujet, in C. Halpern (dir.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines

Gaulejac (de), V. (2017). Construire un espace clinique entre sociologie et thérapie, in V. de Gaulejac ; C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous. Sociologie clinique et psychothérapies*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2017bis). Conclusion, in V. de Gaulejac ; C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous. Sociologie clinique et psychothérapies*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2019). Sociologie clinique, in C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2019bis). Complexité, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2019ter). Système paradoxant, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. (2020). Nouvelle gestion paradoxante, *Nouvelles pratiques sociales*, n°22(2), p. 83-98

Gaulejac (de), V. ; Coquelle, C. (dir.) (2007). *La part de social en nous, sociologie clinique et psychothérapies*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. ; Hanique, F. (2007). Conclusion, in V. Gaulejac (de) ; F. Hanique ; P. Roche (dir)*, La sociologie clinique, Enjeux* théoriques et méthodologiques, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. ; Hanique, F. (2018). *Le capitalisme paradoxant, un système qui rend fou*, Paris, Point

Gaulejac (de), V. ; Giust-Desprairies, F. ; Massa, A. (dir.) (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. ; Hanique, F. ; Roche, P. (dir.) (2007)*, La sociologie clinique, Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès

Gaulejac (de), V. ; Legrand, M. (dir.) (2008). *Intervenir par les récits de vie*, Toulouse, Erès

Gaulejac, V. (de) ; Tabada Léonetti, I. (1994, 2014). *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer

Genard, J-L. (2009). Une réflexion sur l'anthropologie de la fragilité, de la vulnérabilité et de la souffrance, in T. Périlleux et J. Cultiaux (dir.), *Destins politiques de la souffrance. Intervention sociale, justice, travail*, Toulouse, Érès

Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation*, Politique et Sociétés*, vol. 32, n°1, p. 43–62

Geste, R. ; Dubouchet, R. (2013). *Évaluation de la réingénierie de 10 diplômes d'état de travail social (Niveau IV à I)*, Rapport DGCS

Giami, A. (1989, 1999). Recherche en psychologie clinique ou recherche clinique, in C. Revault d'Allonnes (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan

Gilligan, C. (2019). *Une voix différente*, Paris, Champs

Girard, P., Israël, L., Leclaire, S., Lévy, D. ; Sédat, J. (2023). Annexe I. Pour une instance ordinale des psychanalystes : Document proposant la création d'une instance ordinale des psychanalystes, adressé à tous les psychanalystes exerçant en France, in C. Melman, *Refoulement et déterminisme des névroses,* Toulouse, Érès

Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité, in *Recherche & Formation*, Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation, n°41, p. 49-63

Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*, Paris, Téraèdre

Giust-Desprairies, F. (2006). La clinique : enjeux d'une position épistémologique, in M. Cifali (dir.), *De la clinique : Un engagement pour la formation et la recherche*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Giust-Desprairies, F. (2009). La clinique ou la connaissance éprouvée, in F. Giust-Desprairie ; V. de Gaulejac (dir.), *La subjectivité à l'épreuve du social*, Paris, L'Harmattan

Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la rationalité instrumentale, in M. Cifali (dir.), *Les métiers de la relation malmenés : Répliques cliniques*, Paris, L'Harmattan

Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme, in V. Gaulejac (de) ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Giust-Desprairie, F. (2013bis). Castoriadis Cornélius (1922-1997), in J. Barus-Michel ; E. Enriquez ; A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Giust-Desprairies, F. ; Levy, A. (2002, 2013). Analyse de discours, in J. Barus-Michel ; E. Enriquez ; A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Giust-Olivier, A-C. (2002, 2013). Entretien, in J. Barus-Michel ; E. Enriquez ; A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Glinne-Demaret, H. ; Le Gendre, A-C. (2013). De la pulsion épistémologique à l'identité de chercheur, in V. Gaulejac (de) ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie,* Paris, Fayard

Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expériences*, Paris, Minuit, Le sens commun

Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°116, p. 35-54

Goudreau, M. (2014). Le travail social à l'épreuve de l'idéologie managériale : entrevue avec Vincent de Gaulejac, professeur émérite à l'université Paris-Diderot, *Nouvelles pratiques sociales*, n°26 (2), p. 7-13

Granon-Lafont, J. (1985). *La topologie ordinaire de Jacques Lacan*, Paris, Point Hors Ligne

Green, A. (1986), Le travail du négatif, Revue française de psychanalyse, vol. 50, n°1, p. 489-493

Green, A. (2002). Pour introduire la pensée clinique, in A. Green, *La pensée clinique*, Paris, Odile Jacob

Grimard, C. & Zwick Monney, M. (2016). Les capacités d'agir des travailleurs sociaux, *Pensée plurielle*, n°43, p. 85-95

Grimaud, L. (2009). Pourquoi formaliser en travail social : Évolution de la supervision d'équipe depuis la loi 2002, *Empan*, n°75, p. 134-145

Guerrero Morales, P. (2019). Reconnaissance, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Guienne, V. (2006). Introduction. Le désarroi face à l'injustice sociale, in V. Guienne, *L'injustice sociale : L'action publique en questions*, Toulouse, Érès

Hamisultane, S. (2013). De l'implication interculturelle du chercheur à son objet, in V. Gaulejac (de) ; F. Giust-Desprairies ; A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Erès

Hanique, F. (2004). *Le sens du travail*, Toulouse, Érès

Hanique, F. (2007). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique, in V. de Gaulejac ; F. Hanique ; P. Roche (dir.), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Erès

Hanique, F. (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique, *Informations sociales*, n°156, p. 32-40

Hans, D. (2019). Institution, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences, *Formation emploi*, n°119, p. 83-100

Hatchuel, F. (2004). Le sujet dans l'approche clinique, in J-F. Marcel ; P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, INRP

Hatchuel, F. (2007). Introduction, in F. Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte

Hatchuel, F. (2016). Faire avec le doute dans l'activité de recherche : modalité de confrontation au monde et accompagnement clinique. Trabalho & Educação, 25 (1), p. 97-120

Hélias, A. ; Labarre, S. (2018). Des films pour nous comprendre. Une pédagogie de la réflexivité en formation d'assistant de service social, *Sociographe*, n° Hors-série 11

Herreros, G. (2007). L'advènement du sujet, in V. de Gaulejac (dir.), *La sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Herreros, G. (2019). Réflexivité et organisation, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Hess, R. (2016). Institution : L'instituant, l'institué, l'institutionnalisation, l'analyse institutionnelle, in J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions*, Toulouse, Érès

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf

Honneth, A. (2006). *La société du mépris*, Paris, La découverte

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation*, Paris, L'Harmattan

Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin. La mise en perspective des pratiques*, Paris, L'Harmattan

Honoré, B. (2010). *Le service d'accompagnement : un espace devenant lieu d'existence*, in *Mouvement pour l'accompagnement et l'insertion sociale (MAIS)* (dir.), L'accompagnement social : Histoire d'un mouvement, concepts et pratiques, Rennes, Presses de l'EHES

Honoré, B. (2016). *Autobiographie institutionnelle et expérientielle d'une pensée de la formation*, Paris, L'Harmattan

Honoré, B. (2019). Formativité, in C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès

Hugues, E-C. (1996). *Le regard sociologique*, EHESS

Hulak, F. (2018). Le social et l'historique Robert Castel face à Michel Foucault. *Archives de Philosophie,* tome 81(2), p. 387-404

Humbert, C. (2009). La responsabilité en action sociale : implication et subjectivité, *Vie sociale*, n°3, p. 93-108

Illich, I. (1973). *La convivialité*, Paris, Le Seuil

Imbert, F. (2010). Qui sont les travailleurs sociaux ? Sociologie des professions, *Les Cahiers Dynamiques*, n°48, p. 128-136

Ion, J. ; Tricart, J-P. (1985). Une entité sociale problématique : les travailleurs sociaux, *Sociologie du travail*, n° 2

Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod

Ion, J. ; Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux* (6ème édition), Paris, La Découverte

Ion, J. (dir.) (2005). *Le travail social en débat[s]*, Paris la Découverte

Itard, J-M-G. (1828). *Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles*, Paris, Mémoires de l'Académie de Médecine

Jacq, C. (2004). Les Maximes de Ptah-Hotep, l'enseignement d'un stage au temps des pyramides, Lyon, Maison de vie

Jaeger, M. (2009). *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements*, Informations sociales, n°152, p. 74-81

Jaeger, M. (2013). *À propos de la formation des travailleurs sociaux : une histoire à redécouvrir*, Vie sociale, n°4, p. 191-215

Jorro, A. (2003). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF

Jorro, A. ; Houot, I. (2022). Reconnaissance professionnelle, in A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Joseph, R. (2013). Implication dans la recherche : des points communs aux points de rencontre, in V. de Gaulejac (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Jouffray, C. (dir.) (2014). *Développement du pouvoir d'agir, une nouvelle approche de l'intervention sociale*, Rennes, EHESP

Jouffray, C. (2015). Passer des discours sur le pouvoir d'agir au pouvoir d'agir en action : une condition pour transformer les pratiques et les logiques à l'œuvrée, *Sciences & Actions Sociales*, n°2, p. 24-32

Jourdain, A. ; Naulin, S. (2019). *La sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, Armand Colin

Juignet, P. (2003). Lacan, le symbolique et le signifiant, *Cliniques méditerranéennes*, n°68, p. 131-144

Jung, C.G. (1964). *Dialectique du moi et de l'inconscient*, Paris, Folio essais

Jung, J. (2015). Un paradoxe de la réflexivité : penser sa propre mort, *Adolescence*, n°334, p. 859-870

Kaddouri, M. (2002). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire, *Education et francophonie*, n°30(1), p. 158-171

Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires, in R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre

Kaddouri, M. (2019). *Dynamiques identitaires*, in C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès

Kaddouri, M. (2002). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire, *Éducation et francophonie*, n°30(1), p. 158–171

Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien, *Le Divan familial*, n°22, p. 107-125

Kaës, R. (2011). Désir de former, formation par le groupe et transmission de savoirs, in R. Kaës (dir.), *Le travail psychique de la formation : Entre aliénation et transformation*, Paris, Dunod

Kant, E. (1781, 1975). Introduction de la deuxième édition (1787), in *Critique de la raison pure*, Paris, PUF

Kant, E. (2006). *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que Les Lumières ?* Laval, Les presses de l'Université de Laval

Karsz, S. (2011). *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*, Paris, Dunod

Kaufmann, J-C. (1992). Pour une sociologie de l'individu, *Revue internationale d'action communautaire*, n°27, p. 21-28

Kaufmann, J-C. (2011, 2016). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin

Kniebieler, Y. (1980). *Nous, les assistantes sociale,* Paris, Aubier

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation

Labarthe (de), O. (2006). Les référentiels professionnels dans le champ du travail social, *Vie sociale*, n°2, p. 49-56

Labelle, J-M. (1996). *La réciprocité éducative*, Paris, PUF

Lacan, J. (1956). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, *La psychanalyse*, I, puis (2001), Claude Tchou, « Bibliothèque des introuvables »

Lacan, J. (1966). *Ecrits*, Paris, Le Seuil

Lacan, J. (1964). *Le séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1973 éd), Paris, Le Seuil

Lacan, J. (1967). *Télévision*, Paris, Le Seuil

Lacan, J. (1972-1973). *Le séminaire*, Livre XX, Encore, Paris, Le Seuil

Lacan, J. (1975). *Encore*, Paris, Seuil

Lacan, J. (1975bis). *Le séminaire T. 1*, les écrits techniques de Freud, Paris, Le Seuil

Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique, *Ornicar ?*, n°9

Lacan, J. (2006). *Le Séminaire,* Livre XVI, D'un Autre à l'autre, Paris, Seuil

Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition, *Informations sociales*, n°152, p. 14-22

Lagasnerie, G. (de) (2014). Exister socialement. Sur la sociologie et les théories de la reconnaissance, in E. Louis (dir), *Pierre Bourdieu l'insoumission en héritage*, Paris, PUF

Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie,* Paris, La découverte

Lahire, B. (2019). *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La découverte

Lainé, A. (2004, 2007). *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de brower

Lainé, A. (2011). Répondre de son expérience par le récit de soi, *Education Permanente,* n° 187, p. 81-93

Lalive d'Epinay, M. (2003). Préconscient et fonction du langage, *Libres cahiers pour la psychanalyse*, n°7, p. 79-90

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF

Laplanche, J. ; Pontalis, J-B. (2022). *Vocabulaire de la psychanalyse,* Paris, PUF

Laval, C. (2018). *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale,* Paris, La Découverte

Laval, C ; Ravon, B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation ? in J. Ion (dir.), *Le travail social en débat[s]*, Paris, La Découverte

Le Bart, C. (2008). Introduction / De l'individu à l'individualisation, in C. Le Bart, *L'individualisation*, Paris, Presses de Sciences Po.

Le Blanc, G. (2011). *L'invisibilité sociale*, Paris, PUF

Le Blanc, G. (2015). *Canguilhem et les normes,* Paris, PUF

Le Blanc, G. (2022). Il était une fois le travail social, *Esprit*, p.37-45

Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l''évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation

Le Boterf, G. (2011). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? in P. Carré ; P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod

Le Boterf, G. (2017). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de la formation*,* in P. Carré ; P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4° éd.), Paris, Dunod

Le Goff, J-L. (2014). La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction ? », in *revue ¿ Interrogations ?*, n°19, Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture

Le Grand, J-L. (1989). La bonne distance épistémique n'existe pas, in *Education permanente*, n°100-101, p. 109-120

Le Grand, J-L. (2002, 2013). Histoires de vie, in J. Barus-Michel ; E. Enriquez ; A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Leguil, C. (2010). Présentation, in S. Freud, *Le malaise dans la civilisation*, Paris, Points

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer

Legrand, M. (2002). Entre récit de vie et thérapie, in C. Niewiadomski ; G. Villers (de) (dir.), *Souci et soin de soi*, Paris, L'Harmattan

Legrand, M. (2004). L'histoire de vie entre sens et non-sens, *Horizons philosophiques*, volume 15, n°1, p. 1–15

Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance*, Paris, L'Harmattan

Leibovici, M. (2014). De Ricœur à Foucault : en finir avec l'herméneutique de soi : Quand transfuges et parias racontent leur vie, *Tumultes*, n°43, p. 107-121

Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard

Le Moigne, J-L. (2021). *Les épistémologies constructivistes*. PUF

Lemoine, S. (2020). *Découvrir Bourdieu*, Paris, Les éditions sociales

Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris, PUF

Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*, Paris, L'Harmattan

Levinas, E. (1978). *La théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, Paris, Vrin

Leys, V. (2015). La réforme des formations en travail social : réelles avancées et effets pervers, in J-Y, Bodergat (dir.), *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Lhuilier, D. (2009). Clinique et politique, in T. Périlleux ; J. Cultiaux (dir.), *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Érès

Linhart D. (1999). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés, *Éducation permanente*, n° 141, p. 55-67.

Loicq, F. (1987). Le récit de vie centré sur l'héritage familial et la trajectoire sociale, *Cahiers de la dépendance*, n°7, p. 13-64

Longneaux, J. (2011). Michel Henry et la conscience de la vie affective, *Cahiers philosophiques*, n°126, p. 49-65

Machado, Z. (2003). De l'angoisse au désir de l'analyste. *L'en-je lacanien*, n°1

Maestracci, N. (2006). *Le malaise du travail social*, in S. Béaud ; J. Confavreux ; J. Lindgaard (dir), *La France invisible*, Paris, La découverte

Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, n°78, p. 51-65

Maillard, F. (2014). *Préface* in L-M. Barnier ; J-M. Canu ; F. Vergne (dir.), *La fabrique de l'employabilité*, Paris, Sylleps

Mairesse, Y. (2019). Écoute clinique, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Maisonneuve, J. (1990). Réflexions autour du changement et de l'intervention psychosociologique, *Théorie de Changement social Intentionnel. Participation, Expertise er Contraintes*, n°5

Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF

Malherbe, J-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser*, Paris, Liber

Mangin, B. (2019). Identité professionnelle, in A. Vandevelde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Marc, E. (1996). L'identité personnelle, *Revue des sciences humaines*, nº 15 (hors-série)

Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu, in C. Halpern (dir.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines

Marcel, J-F. ; Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse, conseils épistolaires aux doctorant,* Toulouse, Cépaduès

Marti, J. (1989). La soif de savoir, Trames, « actualité de la psychanalyse », n°8, Nice, Z'Editions

Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin

Massa, A. (2019). Implication, in A. Vandevelde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Mauss, M. (1966). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF

Mayen, P. ; Mayeux, C. (2003). Expérience et formation, *Savoirs*, n°1, p. 13-53

Mbiatong, J. (2013). L'approche réflexive : quels enjeux pour les praticiens ?, *Education Permanente*, réflexivité et pratique professionnel, n° 196

Meirieu, P. (1992). Petit lexique : pour ne pas avoir peur des sciences de l'éducation, *Se former, pratiques et apprentissages de l'éducation*, S9 janvier 1992

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : Les soirées de l'enpjj, dans *Les Cahiers Dynamiques*, n°43

Méloni, D. ; Rassial, J. (2014). Le lien social et le désir dans la recherche d'une orientation professionnelle, *Travailler*, n°32, p. 131-150

Melyani, M. (1997). Valeurs morales des infirmier(e)s et « éthique du respect », in G. Ferry (dir.), *Conscience éthique et pratiques professionnelles*, Recherche et formation, n°24

Menard, A. (2020). La question de la vérité en psychanalyse, in M. Lévy (dir.), *Parler… C'est mentir*, Nîmes, Champ social

Mercier, P. (2010). Souci de soi, souci de l'autre dans le processus de vieillissement. *Dialogue*, n°188, p. 39-52

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San-Fransisco, Jossey-Bass

Mezzena, S. ; Vrancken, D. (2020). Connaître le travail social, connaître avec le travail social, *SociologieS*

Michel, C. (2015). *Pour une clinique du sujet social : Quelle prise en compte des dimensions sociales dans l'accompagnement thérapeutique en pédopsychiatrie ?*, sous la direction de Monsieur Christophe Niewiadomski, Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille

Michel, C. (2017)*, Pour une clinique du sujet-social : Qu'est-ce qui amène les assistants de service social à s'éloigner des dimensions sociales ?* Sous la direction de Monsieur Christophe Niewiadomski, Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille

Michel, C. (2021). Le détour biographique au sein du dispositif de formation en travail social, *Articulations*

Michelot, C. (2002, 2013). Demande, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès

Michels, A. (2013). Travail, aliénation, valeur. Lacan avec Marx, in S. Lippi ; P. Landman (dir.), *Marx, Lacan : l'acte révolutionnaire et l'acte analytique*, Toulouse, Érès

Milano, S. (1992). *La pauvreté dans les pays riches, du constat à l'analyse*, Paris, Nathan

Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel, *Formation emploi*

Molénat, X. (2009). L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ?, in X. Molénat (dir.), *La sociologie*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines

Montaigne (de), M. (1595, 1979). *Les Essais*, Livre III, Paris, Garnier Flammarion

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan

Moreault, F. (2006). Entrevue avec Jean-François Malherbe, in A. Létourneau, *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée, Sherbrooke, Rimouski et Montréal*, Paris, L'Harmattan

Morin, E. (1977, 2014*). La méthode*, Paris, Essais

Morin, E. (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Seuil

Morin E. (1988). Le défi de la complexité, in *Chimères*, Revue des schizoanalyses, N°5-6, p. 1-18

Morin, E. (2008). *La complexité humaine*, Paris, Essais

Mosconi, N. (2021). Rapport au savoir : approche socio-clinique. *Cliopsy*, n°26, p. 133-147

Moscovici, S. ; Bataille M. (2000). Entretien avec Serge Moscovici, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Représentations et engagements : des repères pour l'action, n°4, p. 9-16

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*, Paris, Editions du Rocher

Niewiadomski, C. (2002). Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques, in L'accompagnement dans tous ses états, *Éducation permanente*, n°53

Niewiadomski, C. (2002bis). Post modernité, identité du sujet et troubles addictifs. Quelle place pour les histoires de vie, in C. Niewiadomski ; G. de Villers (dir.), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan

Niewiadomski, C. (2002ter). L'accompagnement dans la formation des éducateurs spécialisés : entre construction de l'identité professionnelle et autonomie du sujet, *Revue Chemin de formation*, n°4, p. 122-131

Niewiadomski, C. (2006). « *Mutations professionnelles, clinique psychosociale du travail éducatif et enjeux de formation* » in M. Bresson (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan

Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*, Paris, Érès

Niewiadomski, C. (2013). *Les territoires d'investigation de la recherche biographique*, in Niewiadomski, C. ; Delory-Momberger, C. (dir.) *La mise en récit de soi*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Niewiadomski, C. (2017). Clinique narrative, sociologie clinique et psychothérapie, in V. de Gaulejac ; C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous. Sociologie clinique et psychothérapie*, Toulouse, Erès

Niewiadomski, C. (2018). La subjectivité comme ressource et obstacle à l'intelligibilité de l'action, *Recherche & formation*, n°88, 133-144

Niewiadomski, C. (2019). *Réflexivité*, in C. Delory-Moimberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse Érès

Niewiadomski, C. (2019bis). *Approches biographiques*, in A. Vandevelde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Niewiadomski, C. (2019ter). Apports de la clinique narrative en santé – l'exemple des pairs aidants en alcoologie, in *Revista Confluências Culturais*, v. 8, n. 1 : Narrativas, memórias e aprendizagens com a doença

Niewiadomski, C. (2019quater). Clinique narrative, in A. Vandevelde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Niewiadomski, C. (2020). L'apport de la clinique narrative aux métiers de l'accompagnement dans le secteur de l'intervention sociale, in S. Ponnou ; C. Niewiadomski (dir.), *Pratiques d'orientation clinique en travail social*, Paris, L'Harmattan

Niewiadomski, C. ; Delory-Momberger, C. (dir.) (2013). *La mise en récit de soi*, Paris, Septentrion

Niewiadomski, C. ; Villers (de), G. (dir.) (2002). *Souci et soin de soi*, Paris, L'Harmattan

Orofiamma, R. (2002). *Le travail de la narration dans le récit de vie*, in C. Niewiadomski ; G. de Villers (dir.), *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan

Orofiamma, R. (2008). *Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation*, Informations sociales, n°145, p. 68-81

Osty, F. (2003). *Le désir de métier*, Rennes, Pur

Ott, L. (2011). Travail, travail social et travail du social, *Transversalités*, n°120, p. 87-100

Ott, L. (2015). Autorité, in S. Rullac (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social*, Paris, Dunod

Ott, L. (2015bis). Individualiser, in S. Rullac (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social*, Paris, Dunod

Paillé, P. ; Mucchielli, A. (2012). Introduction, in P. Paillé ; A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin

Pagès, Max. (1993). *Psychothérapie et complexité,* Paris, Homme et Perspectives

Pagès, M. (2006). Massification, régression, violence dans la société contemporaine, in N. Aubert (dir), *L'individu hypermoderne*, Paris, Érès

Pagès, M. (2009). Originalité de la pensée de Jacqueline Barus-Michel : le nous social, in F. Giust-Desprairies ; V. de Gaulejac (dir.), *La subjectivité à l'épreuve du social*, Paris, L'Harmattan

Pagoni, M. ; Fischer, S. (2020). Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Evolution Professionnelle à Pôle Emploi, *Éducation et socialisation,* n°57

Papay, J. (2015). Formation, in S. Rullac (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social*, Paris, Dunod

Pattaroni, L. (2002). Les compétences de l'individu : travail social et responsabilisation, in V. Chatel ; M-H. Soulet, *Faire face et s'en sortir,* Fribourg, Editions Universitaires, vol.2, page 107-114

Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée plurielle*, n°19, p. 51-61

Paturet, J. (2007). *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, Érès

Paturet, J-B. (2020), L'accompagnement en travail social : un chemin de co-errance, in S. Ponnou, ; C. Niewiadomski, (dir.), *Pratiques d'orientation clinique en travail social,* Paris, L'Harmattan

Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France : De la fin du XIX^e^ siècle à nos jours*, Rennes, Presses de l'EHESP

Pastré, p. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie, n°*138, p. 9-17

Pastré, P. ; Mayen, P. ; Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, n°20, p. 11-63

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, n°110, p. 13-20

Paul, M. (2018). Ce qu'accompagner veut dire, in P. Cottin (dir.), *Accompagner les adolescents : Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels*, Toulouse, Érès

Paugam, S. (2002). *La société française et ses pauvres : L'expérience du revenu minimum d'insertion*. Paris, Presses Universitaires de France

Paugam, S. (2008, 2018). *Le lien social*, Paris, Que sais-je ?

Paugam, S. (2010). Posture, in S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF

Périlleux, T. (2003). La subjectivation du travail, *Déviance et Société*, n°27, p. 243-255

Périlleux, T. ; Cultiaux, J. (dir.) (2009). *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Érès

Périlleux, T. (2019). Dispositif clinique, in A. Vandevelde-Rougale ; P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès

Perraut Soliveres, A. (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*, PUF

Perreau, L. (2019). *Bourdieu et la phénoménologie*, Paris, CNRS Editions

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, in J-F, Isan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, CRDP de Champagne-Ardenne

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires, *Recherche en éducation*, n°11, p. 39-54

Perez-Roux, T., Martin, A. & Perez, M.-O. (2023). Transitions institutionnelles, tensions identitaires et rapport au travail chez les formateurs en travail social, *Phronesis*, n°12(1), p. 45-63

Perrenoud, M. ; Sainsaulieu, I. (2018). Pour *ne pas* en finir avec l'identité au travail, *SociologieS*

Perrier, F. (2014). Du prendre soin à l'accompagnement en formation, in J-N. Demo ; C. Guillaumin, *Former et prendre soin*, Paris, L'Harmattan

Perron, R. (2021). *Histoire de la psychanalyse*, Paris, Que sais-je ?

Petit, L. (2011). Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant, *Recherches en didactiques*, n°11, p. 85-96

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF

Pfauwadel, A. (2022). *Lacan versus Foucault. La psychanalyse à l'envers des normes*, Paris, Les éditions du Cerf

Piau, D. (2013). *La subjectivité comme conquête sociale, in* Gaulejac (de), V. ; Giust-Desprairies, F. ; Massa, A., *La recherche clinique en sciences sociales*, Toulouse, Érès

Pineau, G. ; Marie-Michèle. (1983, 2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre

Pineau, G. ; Le Grand, J-L. (1993, 2013). *Les histoires de vie*, Paris, PUF

Pineau, G. (2019). Autoformation, in C., Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès

Pineau, G. (2019bis). Histoires de vie en formation. In C., Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Erès

Piot, T. (2006). Présentation. Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2006/3 (Vol. 39), p. 7-21

Piot, T. (2007). Formation de formateurs dans le travail social, *Recherche et formation*, n° 54

Piot, T. (2015). Métiers du social et de l'insertion : des professionnalités en tension, in Jean-Yves Bodergat éd., *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain,* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Piron, F. (1996). Répondre de soi : Réflexivité et individuation dans le récit de soi d'une jeune Québécoise, *Sociologie et sociétés*, n° 28(1), p. 119–134

Pittet, C. (2021). *Un espace clinique des rapports de pouvoir et de domination dans le travail social,* in J. Cultiaux ; P. Fugier ; X. Léon (dir.), *Démarches cliniques et émancipation,* L'Harmattan, Paris

Ponnou, S. (2016). *Le travail social à l'épreuve de la clinique psychanalytique*, Paris, L'Harmattan

Ponnou, S. ; Niewiadomski, C. (dir.) (2020), *Pratiques d'orientation clinique en travail social,* Paris, L'Harmattan

Ponnou, S. (2021). Entre clinique et savoirs : le pari de la formation des éducateurs spécialisés à l'université, *Forum*, n°164, p. 40-48

Ponnou, S. (2022). *Nécessité de la clinique dans la formation des travailleurs sociaux : enjeux et perspectives contemporaines*, in P. Lechaux (dir.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux : Entre universités et écoles professionnelles*, Nîmes, Champ social

Prades, J. (2012). Formation en travail social, management et sujet concret : Où sont passées les sciences humaines ?, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°13, p. 209-225

Prevost, H. (1994). *L'individualisation de la formation, Autonomie et/ou socialisation*, Lyon, Chronique sociale

Prieur, É. ; Jovelin, E. (2005). État providence, inégalités sociales et travail social en France. Un combat des titans, *Pensée plurielle*, n° 10(2), p. 61-83

Quérini, N. (2016). « Deviens ce que tu es », *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, n°40

Randin, J. (2008). Qu'est-ce que l'écoute : Des exigences d'une si puissante « petite chose ». *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, n°7, p. 71-78

Ravon, B. (2020). *Usages et reconfigurations de la clinique dans le champ de l'intervention sociale : regard sociologique,* in S. Ponnou ; C. Niewiadomski (dir.), *Pratiques d'orientation clinique en travail social*, Paris, L'Harmattan

Rizet, S. (2007). *De la reconnaissance de l'implication du chercheur à sa mise au travail*, in V. de Gaulejac ; F. Hanique, P. Roche (dir.), *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques,* Toulouse, Érès

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presse universitaire de France

Renard, D. (2001). Logiques politiques et logiques de programme d'action : la création des administrations sociales sous la III e République, *Revue française des affaires sociales*, La Documentation française, vol. 55, n° 4, p. 33-39

Renault, E. (2008). *Souffrances sociales*, Paris, Edition La Découverte

Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1989, 1999). *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod

Revault d'Allones, C. (1989, 1999). Psychologie clinique et démarche clinique, in C. Revault d'Allonnes (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod

Revault d'Allones, C. (2014). *Les méthodes cliniques en psychologie*, Paris, Dunod

Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert

Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux, *Le français aujourd'hui*, n°191, p. 15-24

Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste, in V. de Gaulejac ; F. Hanique, P. Roche (dir.), *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques,* Toulouse, Érès

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique*, Paris, Seuil

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*, I, Paris, Les éditions du Seuil

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*, III, Paris, Les éditions du Seuil

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Les éditions du Seuil

Ricoeur, P. (1991). *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Le Seuil

Ricoeur, P. (2007). Devenir capable, être reconnu, *Revue du MAUSS permanente*

Ricœur P. (2013), La souffrance n'est pas la douleur, in C. Marin, N. Zaccaï-Reyners (dir.), *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*, Paris, PUF

Rigaud, L. (2011). Vocation/profession : La place du don dans la relation éducative, *Le Sociographe*, n°36, p. 75-86

Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers, *Revue Education permanente*, n° 153, p. 101-108

Rochat, P. (2020). Développement (psychologie), in J. Gayon (dir.), *L'identité,* Paris, Folio

Roche, P. (2007). *La subjectivation*, in V. Gaulejac (de) ; F. Hanique ; P. Roche (dir.), *Sociologie clinique*, *Enjeux théorique et méthodologiques*, Paris, Érès

Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod

Rogers, C. (1971). *La relation d'aide et la psychothérapie*, tome 1 et 2, Paris, ESF

Ropers, P. ; Perchot, R. (2018). Processus de construction des identités professionnelles : réflexions et enjeux, *Vie sociale*, n°22, p. 171-179

Rosanvallon, P. (2011). La société des égaux, Paris, Editions du Seuil

Rousseau, J-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion

Roustang, F. (1986). La décision, in *Psychothérapies*, n°3, p. 151-154

Rouzel, J. (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod

Rouzel, J. (2015). *La supervision d'équipe en travail social*, Paris, Dunod

Ruelland, I. (2012). Quelques réflexions sur les enjeux contemporains du travail social en contexte institutionnel : entrevue avec François Dubet, sociologue, *Nouvelles pratiques sociales*, n°24(2), p. 9-19

Rullac, S. (2015). Réflexivité, in S. Rullac (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social*, Paris, Dunod

Sallaberry, J-C. (1997). Représentation et articulation individuel-collectif, in *Spirale*, Revue de recherches en éducation, hors-série n°2, Représentations en formation, p. 77-92

Sanchez-Mazas, M. ; Tschopp, F. (2010). L'installation de la logique marchande dans les professions sociales, *Les Politiques Sociales*, n°1-2, p. 4-12

Sang Ong-Van-Cung, K. (2010). Reconnaissance et vulnérabilité : Honneth et Butler. *Archives de Philosophie*, n°73, p. 119-141

Sardan (de), J-P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant

Sartre, J-P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*, Suisse, Nagel

Sauret, M., Combres, L., Rossi-Neves, P., Zapata-Reinert, L., Askofaré, S. & Macary-Garipuy, P. (2015). La contribution de la psychanalyse à l'analyse de la logique du monde contemporain, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°20, p. 43-56

Schön, D-A. (1983). *The reflective practitioner. How professionnals think in action*, New York, Basic books

Schwartz, B. (1972). *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne

Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente, *Éducation Permanente*, n°98-2, p. 121-131

Searles, H. (1981). *Le contre-transfert*, Paris, Gallimard

Simmel, G. (2005). *Les pauvres*, Paris, PUF

Simondi, É. (2007). Analyse des pratiques professionnelles et accompagnement clinique des groupes : Un enjeu pour la formation aujourd'hui, un pari pour le travail social de demain, *VST - Vie sociale et traitements*, n°95, p. 74-78

Singly (de), F. (2006). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin

Sonntag, M. (2019). La formation continue des adultes en France : des repères. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°52, p. 101-122

Soulet, M-H. (2008). *Vers une nécessaire individualisation des politiques sociales ?*, in D. Vrancken ; L. Thomsin, *Le Social à l'épreuve des parcours de vie,* Bruxelles, Academia Bruylant

Soulet, M-H. (2009). Nouvelles pathologie sociales et transformation de l'action sociale, in T. Périlleux ; J. Cultiaux (dir.), *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Érès

Soulet, M-H. (2016). Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude, *SociologieS*

Souto, M. (2012). La formation : une voie pour la transmission de l'approche clinique, in M. Cifali (dir.), *Les métiers de la relation malmenés : Répliques cliniques*, Paris, L'Harmattan

Schnapper, D. (1989, 2023). Biographie, in R. Boudon ; P. Besnard ; M. Cherkaoui ; B-P. Lécuyer, *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse

Schwint, D. (2019*).* L'éthique de l'accompagnement du point de vue de la sociologie critique, à partir de l'exemple du travail social, in H. Breton, ; S. Pesce (dir.), *Ethique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*, Paris, Téraèdre

Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet.... *Savoirs*, n°17, p. 37-50

Svandra, P. (2016). Repenser l'éthique avec Paul Ricoeur, *Recherche en soins infirmiers*, n°124, p. 19-27

Taboada-Leonetti, I. (1998). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue, in C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF

« Table ronde », Esprit, avril-mai 1972, « *Pourquoi le travail social ?* »

Tardif, M. ; Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels,* Bruxelles, De Boeck

Thibault, M.C. (2000). *Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation ; contribution à la construction d'un modèle alternant, au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels.* Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Sciences humaines, Sciences de l'Education et de la formation, Tours, France

Trognon, A. (1987, 2022). Produire des données, in A. Blanchet ; R. Ghiglione ; J. Massonat ; A. Trognon (dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales,* Paris, Armand Colin

Vandevelde-Rougale, A. (2011). La co-construction de la posture clinique dans une recherche sociologique, *revue ¿ Interrogations ?*, n°13

Vallet, P. (2003). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation, *Imaginaire & Inconscient*, n°9, p. 109-117

Verdès-Leroux, J. (1978) *Le travail social*, Paris, Les éditions de Minuit

Verron, C. (2016). Les formateurs en travail social. Sociologie d'un groupe professionnel menacé, Paris, L'Harmattan

Veyrié, N. ; Tourrilhes, C. ; Schmitt, G. (2018). Ainsi va la vie !, *Le Sociographe*, n°11, p. 17-22

Vial, M. (1995). Le travail en projet, *Voies livres*, Hors-série

Vidal, J. (2006). De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet, *Connexions*, n°85

Villers (de), G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n°42-1, p. 25-44

Villers (de), G. (2018). Préface, in É. Bourgeois (dir.), *Le désir d'apprendre,* PUF

Vrancken, D. (2009). Politiques de la souffrance, politiques du vivant, in T. Périlleux, ; J. Cultiaux (dir.), *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Érès

Vrancken, D. (2011). De la mise à l'épreuve des individus au gouvernement de soi, *Mouvements*, n°65, p. 11-25

Vrancken, D. (2012). Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat, *Pensée plurielle*, n°30-31, p. 27-36

Vrancken, D. ; Macquet, C. (2012). Focus – Du travail sur soi au gouvernement de soi, *Informations sociales*, n°169, p. 76-79

Vrancken, D. (2016). Autour d'un sujet défait, mais toujours à refaire, in L. Demailly ; N. Garnoussi (dir.). *Aller mieux, approches sociologique*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, n°17, p. 9-36

Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain, in J.-Y. Bodergat ; P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?,* Bruxelles, De Boeck

Yousfi, L. (2013). La Formation de l'esprit scientifique, de Gaston Bachelard, in T. Lepeltier (dir.), *Histoire et philosophie des sciences*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines

Zaffran, J. (2004). Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux, *Formation Emploi*, n°86, p. 25-38

Zaouani-Denoux, S. ; Wittorski, R. (2022). Travail, formation et professionnalisation : enjeux

et configurations sociales, cadres théoriques et échelles d'analyse, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, n°57(1), p. 6–24

Praticiens réflexifs et pouvoir d'entendre en travail social : Quelle place pour les approches biographiques en formation ?

Résumé

Intéressée par les personnes accompagnées et l'écoute des souffrances psycho-sociales des usagers par les professionnels de l'intervention sociale, l'auteure interroge les dispositifs de formation dans ce domaine d'activité. Après avoir observé une injonction forte à la réflexivité dans le parcours de formation des futurs travailleurs sociaux, elle questionne ce tournant réflexif à partir des liens qui existent entre la figure idéal-typique de l'individu contemporain et la prise en compte des surdéterminations sociales dans le travail d'écoute et d'accompagnement chez les professionnels du champ de l'éducation spécialisée. Préoccupée de la façon dont le dispositif de formation pourrait davantage soutenir une perspective « techniciste » de l'intervention sociale, l'auteure introduit la pratique des récits de vie à partir d'un dispositif d'accompagnement collectif et clinique, auprès de huit étudiants. La recherche biographique, et plus précisément la sociologie clinique, semblent s'avérer particulièrement pertinentes, en complémentarité de l'approche par compétences, pour la formation des futurs travailleurs sociaux et la construction de leur identité professionnelle. Favorisant le développement du « pouvoir d'entendre » des futurs professionnels, ces approches accordent en effet une place prépondérante aux processus de subjectivation, tout en mettant en commun le projet collectif du « prendre soin d'autrui ». Il s'agit alors de porter attention à la construction d'une posture professionnelle spécifique à partir d'un travail de relecture existentielle visant, pour les étudiants, à mieux préciser « ce que je fais avec ce que je suis » dans l'activité professionnelle.

Mots-clés

Travail social, formation, réflexivité, écoute clinique, identité professionnelle, pouvoir d'entendre, approches biographiques, sociologie clinique, surdéterminations sociales et psychiques, subjectivation, sujet-professionnel

Summary

Interested in the people that are being supported and the listening to the psycho-social suffering of users by social intervention professionals, the author questions the training systems in this field of activity. After having observed a strong injunction to reflexivity in the training of future social workers, she questions this reflexive turn based on the links that exist between the ideal-typical figure of the contemporary individual and the taking into account of social overdeterminations in the work of listening and support among professionals in the field of special education. Concerned by the way in which the training system could further support a « technicist » perspective of social intervention, the author introduces the pratice of life stories through a collective and clinical support system, with eight students. Biographical research, and more precisely clinical sociology, seem to be particularly pertinent with the skills-based approach, for the training of future social workers and the construction of their professional identity. Promoting the development of the « power to hear » of future professionals, these approaches indeed give a prominent place to processes of subjectivation, while sharing the collective project of « taking care of others ». It is then a question of paying attention to the construction of a specific professional posture from a work of existential rereading aimed, for the students, at better specifying « what I do with what I am » in the professional activity.

Keywords

Social work, training, reflexivity, clinical listening, professional identity, power to hear, biographical approaches, clinical sociology, social and psychological overdeterminations, subjectification, professional subject