

Travail social, philosophie de l'éducation et approches biographiques

Claire Michel

Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation
Université de Tours - Laboratoire Education, Ethique, Santé
Membre associée au Laboratoire Cirel, équipe Profeor

Résumé : Si les questions de philosophie et d'éthique sont généralement évoquées dans la formation des futurs travailleurs sociaux, de quelle manière sont-elles partagées au cours du processus de professionnalisation ? Au regard de l'appareil de formation en travail social, il semblerait qu'il s'agisse davantage d'une information sur le « devoir-être » qu'une réelle volonté d'accompagner le « pouvoir-être » travailleur social, dont la mission principale est pourtant celle d'écouter les souffrances dites sociales. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de souffrance alors qu'aujourd'hui elle est devenue un « mot éclat » (Périlleux ; Cultiaux, 2009) ? Nous discuterons, au cours de cet article, sur les enjeux philosophiques de l'éducation en travail social, permettant, à notre sens, de se décaler d'une vision réductrice de la pauvreté, et sur la manière dont les étudiants pourraient se saisir de ces enjeux dans leur processus de professionnalisation, et ainsi faire place à leur écoute clinique.

Mots-clés : souffrances sociales, écoute clinique, éducabilité, approches biographiques, formation

Abstract : If questions of philosophy and ethics are generally raised in the training of future social workers, how are they shared during the professionalization process ? looking at the social work training system, it would seem that it is based on what a social worker, whose main mission is to listen to what is called social suffering, rather than on what he/she could do. But what are we referring to when writing about « suffering », as it has now become a « bright word » (Périlleux ; Cultiaux, 2009) ?

In this article, we will discuss the philosophical issues of education in social work, enabling us to move away from a reductive vision of poverty, and how students could grasp these issues in their professionalization process, and thus make room for their clinical listening.

Key-words : Social suffering, clinical listening, educability, biographical approaches, training

Introduction

Si les questions de philosophie et d'éthique sont généralement évoquées dans la formation des futurs travailleurs sociaux, pour tenter d'approcher une « institution juste » du prendre soin, on peut néanmoins se demander de quelle manière elles sont réellement partagées au cœur du processus de professionnalisation : sont-elles en effet enseignables ?

Au regard de l'appareil de formation, organisé aujourd'hui principalement à partir de référentiels de compétences, il semblerait qu'il s'agisse davantage d'une information sur le « devoir-être » une figure d'autorité, celle qui saurait influencer le pouvoir d'agir des bénéficiaires, que d'une réelle volonté d'accompagner le « pouvoir-être » travailleur social, celui-ci pourtant responsable de sa réponse face à son désir de métier qui est de prendre soin d'autrui.

Le découpage de la relation d'aide en compétences individuelles semble en outre faire apparaître une exigence accrue d'autonomie, celle liée à la subjectivité de l'étudiant (Ehrenberg, 2016, p. 5), elle-même « *étroitement liée à la question de l'expérience (...) et de la logique supposée de l'activité de ce dernier.* » (Niewiadomski, 2018). Sommé de répondre à la demande, l'étudiant devient ainsi responsable de son action dans laquelle il doit savoir se situer, contraint d'être responsable d'autrui. A partir de cette lecture positiviste et techniciste de la relation d'aide, au travers de ses aspects interactionnels, savoir-faire et savoir-être se confondent et deviennent intimement liés. Les notions d'éducabilité et d'accompagnement sont dès lors réduites à l'application de procédures standardisées, lesquelles déterminent ce qui doit être fait sur le terrain. Comme l'évoque Marie-Anne Dujarier (2006), « *il est [en effet] plus facile de prescrire un comportement « éthique » (...) que de dire de quelle manière il faut travailler pour arriver à prendre en charge* » (Dujarier, 2006, p. 162) un bénéficiaire, par ailleurs lui-même convié à l'autonomie. En d'autres termes, l'écoute du praticien devient une technique reliée à une disposition dite naturelle, qui permet certes d'accueillir une histoire énoncée sans pourtant qu'il soit certain qu'il puisse entendre et prendre soin de ce qui se cache derrière : c'est-à-dire l'énonciation.

« Devoir entendre » les phénomènes d'exclusion aura permis au travail social d'exister. Néanmoins son action n'est pas toujours suffisante alors qu'elle équivaut parfois bien plus à des logiques institutionnelles et d'enfermement qu'à une logique de prise en compte des besoins exprimés par des sujets. 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 seul énoncé. Les bénéficiaires restent donc, face au récit inquiétant, l'objet de leur parole. Dès lors, la formation des futurs travailleurs sociaux ne doit pas relever uniquement ni de la « simple » accumulation de compétences techniques ni d'une éducation morale alors que la mission centrale du travail social est bien celle de « pouvoir entendre » les souffrances à partir d'une écoute émancipatrice, fondement du souci de l'autre et d'une démarche éthique, qui vise le changement vers des possibles.

L'étudiant doit pour cela s'éloigner de l'usage classique de son action, en tant qu'expert, pour faire place à une écoute vertueuse du sujet : entendre ce qui cherche à s'exprimer pour prendre soin de l'humaine condition (Arendt, 1961).

Au cœur d'une société devenue individualiste, le travail social contemporain est pourtant à la recherche de réponses concrètes et de savoirs opératoires où seul le professionnel doit être réflexif. Nous souhaitons donc, au cours de cet article, discuter des enjeux philosophiques de l'éducation en travail social et sur la manière dont les étudiants pourraient, à partir de leur « vouloir entendre », s'en saisir pour construire leur « pouvoir entendre » en faisant place à l'altérité, celle qui permet l'éducabilité. Si la philosophie et l'éthique, au cœur de leur dimension éclectique, ne s'apprennent pas dans les manuels ou au travers de simples conseils didactiques, nous verrons que les approches biographiques, en tant qu'outil de changement, peuvent sensibiliser les futurs travailleurs sociaux à l'impact de leur vécu sur leur posture éducative et sur leur réponse pour autrui, favorisant ainsi une écoute plus juste, une écoute davantage clinique. Le professionnel doit en effet pouvoir résister puis renoncer à l'idée que *« 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) en devenant lui-même capable de juger ce qu'il fait à partir de ce qu'il dit. En d'autres termes, l'enjeu de la formation est celui d'accompagner l'étudiant à l'exercice de son jugement en faisant résonner sa voix, dès lors prise au sérieux.

C'est donc dans une perspective multidisciplinaire que nous proposons de soutenir le « pouvoir d'entendre » en travail social en interrogeant la formation des futurs travailleurs sociaux, et leur manière de raisonner du « devoir au vouloir » puis du « vouloir au pouvoir » entendre les souffrances sociales et construire ainsi une pratique éducative et éthique.

En appui d'un cadre d'analyse ancré dans le champ de la sociologie clinique et ses principaux auteurs de référence, nous proposons donc d'organiser notre propos en trois parties, en nous intéressant d'abord à la place occupée par l'éducation au sein de l'architecture socio-historique du travail social restreinte

à un « devoir agir », pour lequel la réflexivité est devenue, au sein de la formation professionnelle, la propriété de l'action. Nous verrons ensuite de quelle manière soutenir la fonction émancipatrice du travail social à partir de l'éducabilité du « vouloir entendre » des étudiants. Enfin, nous nous intéresserons à la réflexivité, en tant que propriété de l'*être*, qui, à partir de l'importance de la narration dans leur quête identitaire, autoriserait leur « pouvoir entendre » en leur permettant de philosopher sur l'éducation à partir de leur engagement dans l'écoute de l'autre.

Le Travail social et son « devoir éduquer »

Devoir « savoir agir »

En 1972, la revue *Esprit*, pour son dossier : *Pourquoi le travail social ?* a fait apparaître l'existence d'un « malaise » concernant ses contours et sa mission transversale qui est de « prendre en charge » la pauvreté. Historiquement construite à travers les nombreuses implications religieuses, économiques, juridiques, sociales et mentales, la prise en charge de la pauvreté a d'abord été liée à la « charité », laquelle ne pouvait pas, dans un régime des ordres et des castes, s'intéresser aux dimensions désirantes de la singularité subjective. Elle a ensuite, au cours de l'avènement de la modernité, été reliée à des inquiétudes donnant lieu à l'assistance « *afin que les pauvres ne deviennent pas des ennemis actifs et dangereux de la société.* » (Simmel, 2005, p. 47). Il a été dès lors question de « devoir entendre » les répercussions néfastes de l'industrialisation sur les individus, laquelle a fait apparaître le régime des classes sociales et surtout leur division entre « classe ouvrière misérable » et « classe d'industriels capitalistes ». Dans ce contexte paradoxal de quête d'égalité et de liberté, il fallait à tout prix rééduquer les ouvriers et leur famille pour maintenir la cohésion sociale et éradiquer la pauvreté. Au cœur de l'émergence de la question sociale donc, le travail social se développe, se spécialise pour mieux identifier et compenser les déficits d'intégration. Dans sa lente construction, l'enjeu est avant tout celui de combler les manques, les inégalités, les retards en portant assistance à autrui. La période des Trente Glorieuses va ensuite, dans une logique assurantielle, consolider l'esprit de solidarité alors que le travail social, qui se professionnalise, cherche à lutter contre les inégalités en considérant à présent les individus tels « *des sujets qu'il s'agit d'écouter dans une visée émancipatrice* » (Ravon, 2020, p. 76). Des subjectivités pourtant souvent réduites à des objets : la pauvreté est en effet considérée, dans ce

contexte, comme résiduelle, favorisant dès lors, dans une logique objectivante de prise en charge normative des bénéficiaires, un « travail sur autrui ». A partir des années 70, avec la crise économique et sociale, l'effritement de la condition salariale et des institutions, 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. Les facteurs de pauvreté deviennent en effet multiples et dépendent en partie des positions sociales occupées par les individus, qui vont devoir devenir des sujets-acteurs. Au cœur d'une nouvelle vision néo-libérale de l'action sociale et des logiques managériales qui la soutiennent, la prise en charge de la pauvreté évolue en une action destinée à l'« individu insuffisant » (Ehrenberg, 2005) qu'il s'agit dès lors de transformer (Bresson, 2012). C'est à présent davantage aux individus eux-mêmes de devoir trouver leur place dans un espace social où cette dernière est pourtant de moins en moins saisissable. Dans ce contexte contemporain d'hypertrophie de la conscience de soi, l'exigence de résultats tend à réduire les visées de la relation éducative à une principale exigence : celle de rendre autonomes les personnes dites vulnérables.

Le mérite individuel est ainsi venu se loger dans un « travail avec autrui » fragilisant l'essence même de l'accompagnement. Celui-ci devenu un dispositif, il s'agit de mettre en action autrui à partir de ses potentialités. Les professionnels semblent donc 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). Maryse Bresson (2012) nous dit en effet que le travail social contemporain tente aujourd'hui de résoudre les problèmes sociaux en cherchant à transformer les individus, au risque de les réduire, en psychologisant les rapports sociaux, à leurs incapacités. Pourtant « *le sujet est autre chose que du social intériorisé* » nous dit Bernard Charlot (1997).

Regarder davantage l'action que celui qui agit

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 puisés dans une idéologie néolibérale, 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 être plus complexe que la simple application d'une norme morale. 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. ». Au sein de l'idéologie gestionnaire, les dépenses des politiques publiques doivent être aujourd'hui de plus en plus maîtrisées et font donc apparaître l'exigence d'une planification et d'une traçabilité de l'activité, évacuant toute démarche dialectique, dans laquelle l'approche humaine de la pratique sociale tend à disparaître, 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 » dans laquelle l'activité doit pouvoir être évaluée. Une évaluation ne peut s'intéresser qu'à l'agir du professionnel. Dès lors, la pratique des travailleurs sociaux se trouve être elle-même réduite à un ensemble de tâches et d'actes à effectuer, dans une nécessité de tout maîtriser pour mieux contrôler. Ils deviennent, bien malgré eux, « *des agents de cette maîtrise* » (Niewiadomski, 2012, p. 180) et questionnent inlassablement le sens de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent. Au sein de cette perspective, la formation ainsi que la philosophie sont dévoyées par une logique rationnelle et de compétences. Davantage utilisées comme une technique et comme un moyen de légitimer l'action des étudiants, pourtant en quête de professionnalisation et de compréhension, elles ne permettent plus vraiment de réfléchir collectivement au sens du métier ni de mettre en questionnement une éthique qui serait davantage critique face au métier impossible qu'est éduquer. On assiste ainsi à la réduction de l'humain, et de ses traits complexes, à une personne, c'est-à-dire au sens étymologique du terme latin *persona*, cachée sous son masque de théâtre pour lequel « il y aura représentation ou image, il y aura affect, il y aura intention » (Castoriadis, 1986, p. 15).

C'est ainsi que la notion de réflexivité est venue compléter le processus de professionnalisation, par ailleurs individualisé : « se regarder agir » doit permettre à l'étudiant, considéré comme « maître de lui-même », de construire un agir éthique basé sur le respect de l'autre. En effet, la réflexivité « *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). Il s'agit-là d'activer la subjectivité des futurs travailleurs sociaux afin qu'ils puissent à leur tour activer celle des personnes accompagnées : chacun doit se prendre en main, produisant ainsi de nouvelles formes d'assujettissement (Gaulejac, 2005). Si penser l'aide à autrui nécessite de prendre en compte *l'homme capable*, parce qu'il a en effet des capacités réflexives, elles ne sont pour autant pas toujours garanties et sont par ailleurs conditionnées à son intentionnalité. Comme le souligne Christophe Niewiadomski (2020), l'homme 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.

En effet, les manques impliquent toujours des histoires de vie singulières et collectives que l'on doit pouvoir entendre pour rendre compte des phénomènes qui nous échappent et qui pourtant nous relient aux uns et aux autres. En outre, si l'on s'intéresse à l'individu hypermoderne, « *dans un contexte d'évolution sociopolitique marqué par les figures de l'individualisme* » (Orofiamma, 2008, p. 71), parler de son éducation, sans prendre en compte la complexité du processus de subjectivation, semble être davantage une posture moralisatrice qu'une posture clinique, dont la conséquence serait de le responsabiliser, une nouvelle fois, face à ses capacités réflexives.

Sans doute convient-il alors de s'interroger sur la condition humaine et d'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. Dès lors, permettre aux personnes de devenir autonomes implique, pour les travailleurs sociaux, de revenir sur les fondements épistémologiques de leur vouloir prendre soin d'autrui.

Prendre en compte le « vouloir éduquer » des étudiants

Les enjeux éducatifs du prendre soin

Le vécu, les ressentis, les façons de faire et d'être de chacun sont en partie liés à la place occupée sur la scène sociale et dans les rapports sociaux. En effet, « *l'histoire de chacun est constitué d'un ensemble d'héritages qui agissent comme déterminants sociaux liés aux appartenances familiales, culturelles, institutionnelles et idéologiques.* » (Orofiamma, 2008, p. 76). A la fois assujetti mais néanmoins capable de penser et d'agir sur lui-même et sur le monde, l'enjeu du travail social est de favoriser, 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 philosophique, éthique, clinique et éducative d'un tel projet est finalement de permettre à chacun de prendre place dans la construction d'un monde commun. Prendre soin de la souffrance sociale, c'est finalement prendre soin de la cité. Selon Philippe Meirieu (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.* » (Meirieu, 2009, p. 5). On voit donc bien à quel point l'éducabilité n'est aucunement une affaire de croyance ou de « simple » confiance accordée à l'un ou à l'autre, mais de positionnement épistémologique. 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 éducatibilité n'est pas forcément lui donner du pouvoir mais, en tous les cas, de ne pas le lui enlever : être travailleur social ne signifie pas « agir sur ou 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 comprendre pour connaître l'illusion du sujet, et « *connaître, c'est montrer comment là où les acteurs croient être des sujets, ils ne sont au fond que les supports de mécanismes sociaux qui les dépassent et qu'ils ignorent* » (Dubet, 1994). C'est-à-dire « agir pour autrui » pour 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, 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) : en ne considérant pas les faits sociaux comme des choses mais en adoptant une posture compréhensive avec une posture à la fois d'intervenant et de chercheur. Face à la multiplication des souffrances liées à l'insécurité sociale et identitaire de nos sociétés hypermodernes, la bienveillance accordée aux personnes accompagnées continue néanmoins de s'organiser autour de la conviction de devoir « sauver le pauvre de lui-même », dès lors réduit à une « anomalie ». Comme le remarque par ailleurs Maela Paul, l'accompagnement est en effet devenu un dispositif dans lequel les travailleurs sociaux semblent devoir lutter contre ce qui fait problème. Dans ce contexte, le « praticien réflexif » considéré aujourd'hui comme étant un professionnel autonome doit, selon la maxime socratique : « connais-toi toi-même », se débrouiller par lui-même. L'appareil de formation ne permet pas d'identifier la manière dont la réflexivité pourrait être favorisée ni par qui d'ailleurs elle pourrait être accompagnée. Elle semble en outre réduite à une injonction encadrée par des référentiels de compétences et à un enjeu d'opérationnalisation de savoirs professionnels.

Pourtant, comme nous le rappelle Vincent De Gaulejac (2009), « *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), 2009, p. 124). Elle implique en effet de déjouer l'interdit de penser et prendre ainsi conscience de ce qui est censé rester invisible et être indicible dans la relation d'aide. Il revient dès lors au travail social de reconnaître la difficulté à « apprendre et à grandir » et, par ailleurs, les angoisses que cela peut générer en chacun d'entre-nous lorsqu'il est question de changement vers les possibles.

Les enjeux formatifs pour devenir « responsable pour autrui »

Comme le disait Lacan, « *si je me mets à la place de l'autre, l'autre où il se met ?* ». Il est donc surtout question, pour l'étudiant, de s'engager dans la rencontre de l'autre en lui laissant une place et par ailleurs la possibilité d'exercer son propre pouvoir. Dès lors, l'éducabilité nécessite, pour le futur professionnel, de construire une assise éthique et délicate, celle d'abord de « vouloir entendre » les paroles d'une vérité singulière, d'un monde social, mais aussi et surtout de penser le vivre ensemble possible. Ainsi, l'enjeu de la formation est de lui permettre de se transformer, avant de vouloir transformer l'autre, au risque sinon d'être contre-productif dans l'accompagnement proposé. En effet, pour 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 une place, au travers du détour réflexif.

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). Il s'agit donc pour le travailleur social de se déprendre de son rapport à la norme et des illusions pour pouvoir 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, 2019, p. 21). Il est en effet question, dans le champ du travail social, d'accompagnement au changement, en tant qu'espace d'émancipation et d'affranchissement à l'égard de l'autorité : « *La démarche clinique favorise l'émergence du sujet.* » (Gaulejac (de), 2017, p. 39). En ce sens, il est question, pour mieux comprendre l'autre, d'engager sa propre identité, dans un mouvement réflexif, à partir d'une co-production de savoirs théoriques et pratiques, dans et par le groupe. Impliqué, parce qu'il devient travailleur social avec ce qu'il est, il doit en outre pouvoir analyser son contre-transfert pour éviter de rester aliéné au métier et ainsi affiner ce qu'il peut entendre 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) : pouvoir se libérer de ce qui pourrait entraver la « *qualité d'accueil et de respect de l'autre* » (Melyani, 1997, p. 44) pour pouvoir accueillir la vulnérabilité du bénéficiaire, laquelle « *porte à son comble la question de la singularité* » (Paturet, 2020, p. 277). Cette pratique formative permettra au travailleur social de chercher non plus à fabriquer l'être humain, mais au contraire à faire émerger

sa part de sujet, en lui permettant d'accéder au sens de son parcours de vie : agi par son histoire, de quelle manière tente-t-il de s'en dégager ?

Pour « combattre » les déterminismes socio-psychiques, il faut pouvoir en avoir conscience : l'éthique, qui préexiste à l'action, se trouve ainsi être au cœur du sujet-professionnel : le formateur doit considérer ce savoir comme déjà présent chez l'étudiant et doit permettre son émergence. Loin d'être facile, c'est en d'autres termes, selon Christophe Niewiadomski, remettre un peu de délicatesse et de douceur dans la relation d'accompagnement.

Accompagner la construction du « pouvoir éduquer »

Pour une formation à la clinique

L'activité du travail social vise à lutter contre toute forme d'invisibilités sociales : 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, encore aujourd'hui des individus se soucient des autres. Son activité soutient en effet les processus de subjectivation telle une visée émancipatrice, afin de permettre aux personnes concernées de devenir sujets. Seulement, il ne suffit pas d'une part de dire « je » pour l'être (Roche, 2007, p. 165) et, d'autre part, cela signifierait avoir atteint un réel, pourtant inatteignable selon Lacan. En ce sens, Danilo Martuccelli (2010) précise que « *le sujet n'est jamais une donnée initiale.* » (Martuccelli, 2010, p. 187) et dépendra par ailleurs du désir du professionnel qui sera le moteur du transfert dans l'accompagnement. A la manière de Pierre Roche (2007), nous privilégions donc la question du processus à celle du sujet. Le processus de subjectivation permet en effet de mettre en lumière l'épreuve qu'est de chercher qui l'on est, alors qu'il s'agit pour l'individu de se défaire en partie des places socialement assignées, et de pouvoir chercher celles qui lui conviennent. 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. Freud notamment « *réitère l'affirmation que la conscience est en général surestimée, alors qu'elle occupe une partie minime de la vie psychique.* » (Lalivie 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. L'être singulier ne se laisse pas penser rationnellement. Il s'agit en outre de favoriser son

rapprochement avec ses potentialités réflexives. La posture d'écoute, c'est en effet 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 ». Ainsi, se former à la réflexivité consisterait à un « savoir entendre » avec l'idée qu'accompagner autrui c'est d'abord et avant tout une « éthique de la responsabilité », un « agir pour autrui » laissant une place pleine et entière aux désirs inconscients des individus.

Dès lors, l'intention de notre propos est de considérer le travail réflexif des étudiants, soucieux d'éthique, comme élément incontournable à leur engagement éthique, celui de prendre en compte et de comprendre, pour entendre et prendre soin (Niewiadomski, 2012). L'enjeu pour eux n'est pas tant de savoir ce que devrait vouloir l'autre, mais seulement de le prétendre, tout en ayant conscience qu'ils devront eux-mêmes faire face à leurs désillusions face à l'objet désiré. La formation en travail social doit ainsi pouvoir ouvrir ses frontières à « *une clinique de l'accompagnement des [futurs] professionnels* » (Blanchard-Laville, 2007, p. 89) dans laquelle intervient l'analyse de leur contre-transfert.

Pour une clinique de la formation

Nous pouvons alors penser la « responsabilité pour autrui » 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. Il en découle un « savoir accueillir » les intuitions des étudiants pour les aider à leur tour à mieux les comprendre. L'intuition s'apparente ici à une expérience sensible (Bergson, 2012) qui une fois explicitée peut soutenir une prise de conscience au service d'un agir professionnel peut-être plus adapté à autrui. « *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 (Pagès, 1993), 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, « *qui suis-je, moi, si versatile, pour que, néanmoins, tu comptes sur moi ?* » (Ricœur, 1990, p. 198). Ainsi, l'enjeu est de former les étudiants à l'écoute complexe, à la problématisation multiple, au sens où « *l'analyse des déterminations multiples et croisées conduit à abandonner l'idée de construire une métathéorie du social permettant de saisir*

la totalité des faits sociaux » (Gaulejac (de), 1992, p. 17), à la réciprocité des influences et à une posture réflexive qui laisse ouverte les orientations dialectiques et philosophiques en matière théorique et clinique dans le cadre des sciences sociales. En ce sens, une « pédagogie du retour sur soi » peut constituer un puissant outil éthique et clinique pour les étudiants en travail social et favoriser une meilleure compréhension du monde social et des manières d'être d'autrui. Il s'agit en effet de les sensibiliser à leur engagement en tant que praticien réflexif dans l'écoute proposée. C'est-à-dire entendre le vécu des personnes accompagnées tout en ayant conscience de sa propre place dans les enjeux de socialisation et de place.

Dès lors, une dimension essentielle se trouve être impliquée dans la formation des travailleurs sociaux, celle des savoirs existentiels : « *on ne se forme jamais mieux qu'en réfléchissant au pourquoi de nos actions* », c'est-à-dire en réfléchissant à l'écoute que l'on propose.

En d'autres termes, les approches biographiques leur permettraient 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, à partir d'un travail d'exploration réflexive. 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 singulière et collective, à partir d'une réflexion éthique, indispensable pour se situer et se construire. Il s'agit en effet 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. 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. Le groupe est en effet considéré comme un lieu d'apprentissage de la démocratie à partir d'un dialogue qui s'appuie sur le respect de l'autre et sur les effets de résonances entre soi et l'autre.

Conclusion

Former des sujets autonomes 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, exige donc un accompagnement complexe à partir des approches biographiques. Comme a pu le revendiquer Pierre Bourdieu pour la sociologie et les sociologues, il nous semble en effet 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. Il est dès lors question de penser la formation au travers du sens que lui accorde l'étudiant, ou pour le dire autrement, en tant que normativité. Marie-Christine Thibault 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. Cette production personnelle des savoirs de formation permettra à l'étudiant impliqué de devenir auteur et non plus seulement acteur de la formation. En d'autres termes, il s'engage en tant que sujet. Ainsi, la formation est une pratique du dévoilement, celui 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* » selon Bernard Honoré (2019, p. 85), où les approches biographiques et la sociologie clinique ont toute leur place. Elles permettent en effet de faire place aux étudiants, à leurs savoirs existentiels. En effet, « *la sociologie clinique se veut à l'écoute des sujets, proche du réel dans ses dimensions affectives et sociales, attentive aux enjeux inconscients individuels et collectifs. Elle s'intéresse en particulier à la dimension des rapports sociaux.* » (Gaulejac (de), 2019, p. 15).

Bibliographie

- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*, Paris, Puf
Astier, I ; Duvoux, N. (dir) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan
Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Chemin de formation*, n°10-11
Bourdieu, P. (dir) (1993). *La misère du monde*, Paris, édition du Seuil
Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir

- Bresson, M. (2012). La psychologisation de l'intervention sociale : paradoxes et enjeux, *Informations sociales*, n° 169, p. 68-75
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme : les carrefours du labyrinthe 2*, Paris, Le Seuil
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?), *Phronesis*, volume 2, n°1, p. 8-14
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- Dujarier, M. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*, Paris, Puf
- 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*, 62, p. 4-10.
- Fournier, M. (2012). A propos de la Misère du monde, in *L'œuvre de Pierre Bourdieu*, Sciences Humaines, hors-série n°15, février-mars 2012
- Gaulejac (de), V. (de) (1992). La sociologie et le vécu. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, n°27, p. 15-20
- Gaulejac (de), V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement moral*, Paris, Editions du Seuil
- Gaulejac (de), V. (2009bis). *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil
- 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. (2019). Histoire et enjeux contemporains de la sociologie clinique, in A. Vandeveld-Rougale ; P. Fugier (dir), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès
- Honoré, B. (2019). Formativité, in C. Delory-Momberger (dir), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès
- Lalivie d'Epinay, M. (2003). Préconscient et fonction du langage, *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 7, p. 79-90
- 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 Blanc, G. (2011). *L'invisibilité sociale*, Paris, Puf
- Le Blanc, G. (2015). *Canguilhem et les normes*, Paris, Puf
- Lemoine, S. (2020). *Découvrir Bourdieu*, Paris, Les éditions sociales
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : Les soirées de l'enpjj, *Les Cahiers Dynamiques*, n°43

- 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
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*, Paris, Eres
- Niewiadomski, C. (2018). *La subjectivité comme ressource et obstacle à l'intelligibilité de l'action*. *Recherche & formation*, 88, p. 133-144
- Niewiadomski, C. (2019). 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 – ISSN 2316-395X
- 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
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie : En sociologie et en formation. *Informations sociales*, 145, p. 68-81
- Pages, Max. (1993). *Psychothérapie et complexité*, Paris, Homme et Perspectives
- 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
- Périlleux, T. ; Cultiaux, J. (dir) (2009). *Destins politiques de la souffrance*, Toulouse, Erès
- 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
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Les éditions du Seuil
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presse universitaire de France
- Roche, P. (2007). *La subjectivation*, in V. Gaulejac (de) ; F. Hanique ; P. Roche (dir), *Sociologie clinique, Enjeux théorique et méthodologiques*, Paris, Erès
- Simmel, G. (2005). *Les pauvres*, Paris, PUF