



HAL
open science

**Le lien entre l'altérité et le sens de l'implication
professionnelle chez les travailleurs sociaux en
formation. Du théâtre-forum au théâtre-impliqué :
"Vivre" l'altérité pour s'impliquer**

Caroline-Marie Cavard

► **To cite this version:**

Caroline-Marie Cavard. Le lien entre l'altérité et le sens de l'implication professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation. Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : "Vivre" l'altérité pour s'impliquer. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2023. Français. NNT : 2023TOU20075 . tel-04450036

HAL Id: tel-04450036

<https://theses.hal.science/tel-04450036v1>

Submitted on 9 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
CAROLINE MARIE CAVARD

Le 11 décembre 2023

**Le lien entre l'altérité et le sens de l'implication professionnelle
chez les travailleurs sociaux en formation.**

***Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : "Vivre" l'altérité pour
s'impliquer***

Volume 1

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Jury

Directeurs de thèse

Dominique Broussal, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Michel Lac, Maître de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Rapporteur.e.s

Maude Hatano-Chalvidan, Professeure des Universités, Université de Strasbourg

Gilles Monceau, Professeur des Universités, Université CY Cergy Paris

Examineur.trice.s

Richard Wittorski, Professeur des Universités, Université de Rouen Normandie

Sabrina Labbé, Professeure des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Véronique Bedin, Maître de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Charlène Charles, Maître de Conférences, Université de Paris-Est Créteil

*Pour toi maman,
20 ans déjà...*

Remerciements

Je me souviens d'un soir, il y a quelques mois, à l'heure de l'endormissement ou j'étais, une fois n'est pas coutume, envahie d'un flot incessant de pensées... Dans cette avalanche de mots, je me suis alors mise à imaginer ce que j'allais écrire dans cette page de remerciements... J'ai alors pensé à toutes les personnes que j'avais envie de remercier, j'ai pensé à mon parcours et à toutes celles et ceux qui en font et en avaient fait partie. En effet, cette thèse est le fruit d'un parcours qui remonte au-delà de ces quatre dernières années. Je me suis alors dit un peu avec effroi : « Mais combien de pages va faire cette partie remerciements ? » Toujours cette obsession du nombre de pages à ne pas dépasser ! Je m'extrait ici de cette contrainte, veuillez m'en excuser d'avance, vous, lecteurs et lectrices de cette thèse, mais la route fut longue et l'altérité y a tenue et y tient une grande place.

Mes premières pensées sont évidemment adressées à mes directeurs de thèse, Dominique Broussal et Michel Lac. Vous m'avez tous deux offert un accompagnement de grande qualité, tant relationnel qu'intellectuel, ou vous avez su faire preuve d'une grande écoute à mon égard et vis-à-vis de mon travail. Je vous remercie tous les deux pour ça.

Dominique, je tiens sincèrement à vous remercier pour votre accompagnement, votre grande disponibilité et votre gentillesse. Les discussions que nous avons pu avoir, au cours de ces 4 années ont été aussi nourrissantes intellectuellement qu'agréables, dans cette possibilité, et un certain engouement à s'autoriser à digresser. Je me souviens particulièrement de nos discussions sur Levinas qui a une vision bien singulière du rapport à l'autre. Je vous remercie aussi pour votre grand soutien et votre croyance en mes capacités à réaliser cette thèse.

Michel. Merci. C'est un premier « merci. » simple et sans fioriture mais qui prend toute sa dimension dans sa simplicité. Ce n'est pas la première fois que je rédige des remerciements à ton égard, car oui, depuis 8 ans, depuis ma reprise d'études, en 2015, ton soutien est indéfectible. Depuis toutes ces années, tu m'accompagnes dans ce parcours universitaire, depuis 8 ans, nous échangeons sur ce qui nous anime intellectuellement et nos discussions ont toujours été l'opportunité d'ouvrir mon regard sur de nombreux sujets, ce qui m'a amené à considérer tant de choses sous un autre angle, angles non perçus jusqu'alors et ça, c'est une grande chance. Je te remercie sincèrement pour tout ça et pour toutes ces années d'échanges qui m'ont permis de construire aussi mon identité de chercheuse.

Je tiens à remercier les membres du jury Sabrina Labbé, Véronique Bedin, Charlène Charles, Maude Hatano-Chalvidan, Richard Wittorski et Gilles Monceau pour avoir accepté d'évaluer ce travail de thèse. Je remercie particulièrement Maude Hatano-Chalvidan et Gilles Monceau pour avoir bien voulu être rapportrice et rapporteur de cette thèse.

Je remercie chaleureusement les enseignants-chercheurs du département des SEF de Toulouse. Avant tout, mes enseignants au départ, vous êtes devenus mes collègues. Merci pour tout ce que vous m'avez apporté pendant toutes ces années, en tant qu'étudiante de licence pro et master, en tant que doctorante, en tant que collègue enseignante et en tant que personne, tout simplement.

Je tiens à remercier particulièrement les enseignants-chercheurs du thème 3. Mon parcours de thèse s'est constitué et façonné avec vous. Un grand remerciement (un brin nostalgique) à Jean-François Marcel et Dominique Broussal pour l'animation et leur investissement dans nos séminaires doctoraux, sans oublier Véronique Bedin et Lucie Aussel.

Je souhaite également remercier particulièrement Jean-François Marcel, pour le soutien qu'il a pu m'apporter tout au long de mon parcours et aussi pour m'avoir offert l'opportunité d'intégrer le théâtre-forum dans la formation des doctorants, au sein des trois écoles doctorales toulousaines.

Merci à Lucie Aussel pour avoir été la première, lorsqu'elle était ma directrice de mémoire en Licence pro, à me parler de thèse et à m'encourager en ce sens. Je l'ai déjà remercié mille fois au moins, on en plaisante souvent d'ailleurs, mais je tenais à l'inscrire ici, dans l'aboutissement que représente cette thèse.

Des pensées et des remerciements sont adressés à Christine Mias, (sans le « 1998 » cette fois-ci) pour m'avoir inspiré et ouvert aussi la porte des possibles de la thèse et surtout, pour avoir été à l'origine de mes premières aspirations scientifiques avec le modèle de l'implication professionnelle. Son ouvrage fut le premier livre scientifique que j'ai acheté lors des premières semaines en licence professionnelle.

Je remercie les partenaires de cette thèse, l'IFRASS, l'OFTS et COOPEMPOI. Ils m'ont fait confiance et se sont investis dans la réalisation de ce travail. Ils m'ont permis d'accéder à mes terrains de recherche et m'ont offert l'opportunité de mener des séances de théâtre-forum auprès de leurs étudiants. Je les remercie sincèrement pour leur implication.

Un grand merci tout particulier à l'équipe de formateurs des EJE de l'IFRASS : Yoann, Magali, Delphine et Josvane pour leur soutien, pour nos discussions enflammées et « enflammantes » sur le travail social et sur mon travail de thèse. C'est toujours un vrai bonheur ! Merci pour ça.

Je remercie également mes amis de la compagnie Arc en Ciel Théâtre, Bruno, Jessica, Johann, Camille... Vous m'avez formé à la méthode et vous avez ouvert mon esprit sur de fabuleuses perspectives !

J'adresse tous mes remerciements à mes collègues doctorants du thème 3 du laboratoire EFTS. Nos rendez-vous des séminaires doctoraux notamment ont jalonné ce parcours de thèse. Nos échanges toujours bienveillants et réconfortants ont été très importants dans cette épopée professionnelle, mais aussi de vie. La force du collectif a encore fait ses preuves ici.

Un grand merci à mes amis doctorants et ATER (actuels ou anciens) du département : ma p'tite Sarah, Julien, Dorothee alias « Doc Do », Cédric et un merci tout particulier à Nathalie « Nath », binôme de thèse, binôme de soutien...

Je n'oublie pas Céline Pottier et Sébastien Reynes, pour l'aide qu'ils ont su m'apporter à de nombreuses reprises durant ce parcours doctoral. Un merci particulier à Céline, pour sa sympathie et pour son « œil de lynx » porté sur la relecture d'un de mes articles.

Je remercie Olivier Martzloff, ingénieur pour l'enseignement numérique à l'UT2J pour sa formation au logiciel Lime Survey et sa grande disponibilité dont il a toujours fait preuve à mon égard.

Mes remerciements s'adressent également à Rémi, pour son aide et son accompagnement dans le travail de mise en forme de ma thèse. Rémi, tu m'auras accompagné jusqu'aux dernières heures de la finalisation de cette thèse. Merci.

Pour terminer, j'adresse ici des pensées plus personnelles pour ma famille, mon père, mes frères, mes belles-sœurs, mes neveux et nièces...et ma mère bien sûr...et une pensée toute particulière pour mon oncle Jean-Claude. Des pensées pour Steph, qui malgré le tourbillon de la vie a été présent dans la mienne avant et pendant ce parcours de thèse.

Un immense merci à ma très chère amie Sandrine, soutien de très longue date qui a vécu avec moi une bonne partie des péripéties de ma vie. Merci d'exister.

Merci aussi à ma chère amie Séverine, présente en toute circonstance.

Des pensées affectueuses pour mes amis de ma troupe de théâtre d'improvisation pour leur soutien, leur « instabilité », leur humour...être à vos côtés embellit tout simplement ma vie. Et vive les Dahus de compagnie !

Mon petit chat Bali, merci à toi qui m'a accompagné durant la rédaction de cette thèse, allongé près de moi, sur mon bureau la plupart du temps.

Dédicace aux radios SOMA FM et FIP, pour leurs programmations musicales qui ont, elles aussi, accompagnée la rédaction de la thèse.

Et merci d'avance à la vie et à toutes les personnes qui seront sur mon chemin...

Sommaire

Introduction.....	16
1. Le travail social et ses acteurs : Une (re) quête de sens ?.....	24
1.1. Le regard des acteurs de la formation en travail social	25
1.1.1. <i>Une demande en lien avec le travail social d'aujourd'hui</i>	25
1.2. Formation et professionnalisation dans le travail social	49
1.2.1. <i>Les évolutions et les enjeux dans la formation en travail social</i>	49
1.2.2. <i>La professionnalisation dans le travail social : entre employabilité, insécurité et remise en question du sens</i>	69
1.2.3. <i>Sens et altérité dans la formation en travail social</i>	73
1.3. Synthèse	78
2. Positionnement épistémologique et ancrages théoriques	80
2.1. Les Sciences de l'Éducation et de la Formation, une épistémologie en tension	81
2.1.1. <i>Un regard psychosocial en SEF</i>	86
2.2. Le cadre théorique : de la complexité à l'émergence d'une intelligibilité	88
2.2.1. <i>L'implication</i>	90
2.2.2. <i>Le modèle de l'implication professionnelle</i>	91
2.2.3. <i>L'Autre comme fondement du sens</i>	98
2.2.4. <i>Levinas ou le « trauma » de l'altérité</i>	100
2.2.5. <i>L'altérité extérieure, intérieure et épistémologique</i>	104
2.2.6. <i>Une formation à l'altérité ?</i>	108
2.3. Synthèse	110
3. Méthodes d'investigation du sens de l'implication professionnelle au travers de l'altérité	112
3.1. Problématisation : des altérités différenciées comme fondement du sens dans l'implication professionnelle	113
3.1.1. <i>Le fil rouge : le sens</i>	113
3.1.2. <i>Le sens, moteur de l'implication professionnelle des acteurs du travail social</i>	114
3.1.3. <i>L'altérité, au cœur du sens et des pratiques professionnelles</i>	115
3.2. La méthodologie de recherche	117
3.3. Synthèse	130
4. L'analyse des résultats : d'une exploration à l'explicitation	132
4.1. Les questionnaires.....	133
4.1.1. <i>Les directeurs et directrices d'établissement : une implication avant tout « gestionnaire »</i>	133
4.1.2. <i>L'altérité comme fondement du sens de l'implication professionnelle des professionnels des secteurs du social, médicosocial et sanitaire</i>	148

4.2. Les <i>focus groups</i>	162
4.2.1. Les <i>focus groups</i> des ES, ME, AES	162
4.2.2. L'analyse des <i>focus groups</i> des professionnels intérimaires.....	231
4.2.3. L'analyse des <i>focus groups</i> des formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS : une posture d'éducateur/formateur.....	278
4.3. Synthèse	286
5. Émergence des modélisations théoriques	288
5.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social.....	289
5.2. Les modèles du sens de l'implication professionnelle spécifique aux étudiants, professionnels intérimaires et formateurs.....	300
5.2.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES	300
5.2.2. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les professionnels intérimaires	303
5.2.3. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social.....	306
5.3. Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES, via le processus des trois formes d'altérité	310
5.4. Synthèse	314
6. Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : « Vivre » l'altérité et expérimenter l'implication professionnelle	316
6.1. Le théâtre-forum : un lieu d'exploration et d'expérimentation pour agir.....	322
6.1.1. Les origines du théâtre-forum : la lutte contre les oppressions.....	323
6.1.2. Le conflit sociocognitif au cœur de la méthode	326
6.1.3. Le théâtre-forum : de la répétition à l'action	327
6.1.4. La méthode du théâtre-forum	329
6.2. Le théâtre-forum, quelle place dans la professionnalisation et la recherche ?	333
6.2.1. Du côté de la professionnalisation	334
6.2.2. Du point de vue de la recherche	335
6.3. Du théâtre-forum avec les ES, ME et AES	338
6.3.1. Méthodologie de recherche.....	339
6.4. L'analyse des six temps d'une séance de théâtre-forum.....	345
6.4.1. Temps 1 : La présentation de la méthode du théâtre-forum aux étudiants.....	346
6.4.2. Temps 2 : Les jeux.....	347
6.4.3. Temps 3 : La construction des maquettes	350
6.4.4. Temps 4 : La présentation des maquettes.....	352
6.4.5. Temps 5 : Le forum	365
6.4.6. Temps 6 : Le retour d'expérience.....	382
6.5. Le théâtre-forum... « Vivre » les altérités pour s'impliquer : Discussion	394
6.5.1. L'expression des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique.....	394
6.5.2. Altérité et implication professionnelle.....	395

6.5.3. Une tentative de mise en perspective entre les trois formes d'altérité et le modèle S/R/C.....	396
6.5.4. La méthode du théâtre-forum : une attention particulière	399
7. Discussion générale	402
7.1. La professionnalité, comme expression de l'implication professionnelle	404
7.2. La dimension corporelle comme facteur d'apprentissage.....	406
7.3. La relation éducative, le contexte d'expression de l'implication professionnelle et de l'altérité.....	408
7.4. Le travail intérimaire, facteur d'évolution professionnelle et de professionnalisation	412
7.5. Perspectives	415
7.5.1. La formation à l'altérité en travail social ?.....	415
7.5.2. Le théâtre-forum comme formation à l'altérité (?)	417
7.5.3. L'évaluation du théâtre-forum ?.....	418
7.5.4. Pérennisation de la pratique du théâtre-forum comme dispositif d'analyses des pratiques à l'IFRASS.....	419
7.5.5. Le développement de recherches sur et avec le théâtre-forum au plan national et international.....	420
7.6. Retour critique sur la thèse	423
Conclusion	426
Bibliographie	434
Sommaire des Annexes	444
Index des figures	444
Index des tableaux.....	450
Index des auteurs	452
Table des matières	456
Résumé.....	462
Abstract	464

AVANT PROPOS

« Le plus beau métier du monde » ... C'est souvent ce que l'on entend lorsque l'on évoque le métier de professeur des écoles. Pour moi¹ bien que ce métier fasse partie des métiers qui paraissent bien évidemment au centre de nos sociétés, « le plus beau métier du monde », c'est celui d'éducateur dans le champ de l'éducation spécialisée.² Revenons à présent sur le parcours, mon parcours, qui m'amène à écrire ces mots et qui m'a conduit à réaliser cette thèse.

Durant l'année de mes 16 ans, en 1997, lors d'un stage de deux mois, pendant la période estivale, je découvre l'animation socioculturelle dans un centre de loisirs, à Saint Gilles Croix de Vie, en Vendée, qui était mon lieu de résidence à l'époque. Ce fut la première « révélation » et le marqueur, je peux le dire à présent, de mon orientation professionnelle. C'était aussi une forme de réponse à une certaine quête de sens, du sens de la vie, de la recherche du rôle que j'avais à jouer dans cette société, à cette intention de me sentir utile. Jouer avec des enfants à « Poule, Renard, Vipère », réaliser des activités manuelles, organiser des « Jeux olympiques », rire, s'amuser ont été des activités que j'ai très vite perçues comme étant pleinement des supports à l'Éducation, dans toute la « splendeur » de ce terme. Cette première expérience m'a amené à me former et à passer mon BAFA³. Je passais alors les années suivantes à voyager avec ces jeunes, en France et parfois à l'étranger, dans le cadre de classes de découvertes et de colonies de vacances. Mon quotidien était fait de nouvelles rencontres : des jeunes, issus de contextes géographiques et sociaux différents, mais aussi de collègues animateurs, issus, eux aussi d'horizons divers et variés, d'âges et d'expériences différentes. Tout ceci, comme l'expose Levinas (1972) me permettait alors de trouver du sens : « Le Désir d'Autrui que nous vivons dans la plus banale expérience sociale, est le mouvement fondamental, le transport pur, l'orientation absolue, le sens. » (p. 49). J'avais 20 ans... et quelle chance j'avais de vivre toute cette richesse à mon âge ! Ces expériences ont, avec le recul dont je dispose à présent, conditionné mon rapport au monde, aux autres et à la vie elle-même. En effet, les enfants et les adolescents que j'accompagnais étaient principalement issus de quartiers prioritaires de la région parisienne, ce que l'on appelle communément les « jeunes de cités ». La rencontre avec eux a transformé mon rapport à l'éducation. J'ai pu mesurer la force de l'éducation et celle qu'elle devrait avoir dans notre société. Je n'oublierai jamais ce soir-là... j'avais rendez-vous, à 23 heures, dans une école primaire, située au

¹ Le « je » sera employé dans cet avant-propos, au regard du discours personnel tenu

² Educateur est ici employé pour désigner les métiers d'Éducateur Spécialisé et Moniteur Educateur principalement, au regard de notre parcours professionnel.

³ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur/trice

centre de la cité des Tarterets, à Corbeil-Essonnes, dans le 91. Nous devions, animateurs, professeurs des écoles et enfants, prendre le bus, afin de partir dans les Alpes, pour une classe de neige, avec des enfants d'une classe de CM2... L'école était située au centre d'une très grande place, entourée par des barres d'immeubles d'une dizaine d'étages... et pas un arbre, pas un brin d'herbe, juste du béton et encore du béton... Un univers que je jugeais austère, « bétonné » et ou, pour moi, les perspectives pour ces habitants et ces jeunes semblaient d'emblée compromises. Je crois que ce jour-là, j'ai compris la force de l'injustice et la conviction intime que, comme le dit IAM⁴ dans une de ces chansons « *On n'est pas né sous la même étoile* » ... Ce sentiment profond d'injustice est peut-être alors ma première véritable indignation de jeune adulte.

C'est ainsi que l'éducation a pris pour moi un sens très profond : l'éducation est indispensable au développement de tout être humain ; l'éducation peut changer la vie des personnes et en l'occurrence de ces jeunes et la croyance dans le fait qu'elle est en capacité de rétablir en quelque sorte, les différentes formes d'injustice tout en ayant bien conscience qu'elle contribue à en produire également... mais que néanmoins, elle comprend et doit comprendre un caractère émancipateur.

Suite à ces années dans l'animation, un désir de m'intéresser de plus près aux problématiques personnelles et sociales de ces jeunes s'est fait sentir. Quelques années plus tard et après quelques pérégrinations professionnelles que je qualifierais « d'alimentaires »⁵, je décidais de devenir éducatrice. Devenir éducatrice était pour moi la meilleure option pour venir répondre à cette quête de sens et à l'opportunité d'avoir un rôle à jouer, même minime, dans l'aide que je pouvais apporter aux personnes les plus en marge de la société. En 2006, j'ai effectué un remplacement dans un foyer de vie accueillant des personnes adultes en situation de handicap mental. Cette première expérience confirmait mon intérêt pour ce métier. J'étais « faite » pour cette fonction. Un an plus tard, je débutais alors une formation pour devenir monitrice éducatrice (ME). Diplôme obtenu en 2009, j'ai exercé cette fonction dans différents établissements et auprès de différents publics : en foyer de vie, en centre hospitalier spécialisé (CHS (hôpital psychiatrique)) et en Service Accueil d'Urgence (SAU), établissement dépendant d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS). Au bout de 7 ans d'exercice professionnel, je décidais d'arrêter ce métier, car je n'y trouvais plus vraiment de sens justement, une forme d'usure apparaissait. Ce n'était pas tant les publics que j'accompagnais qui me faisait me remettre en question, mais bien les systèmes institutionnels qui,

⁴ IAM est un groupe français de Hip Hop qui a débuté dans les années 80.

⁵ J'ai exercé différents emplois en tant que manutentionnaire en usine, serveuse dans des bars-restaurants, employée de ménage etc.

pour moi, étaient de plus en plus défailants et m'amenaient à devenir une professionnelle que je ne voulais pas être. Ce système institutionnel devenait pour moi (sans pouvoir analyser finement pourquoi à cette époque) aliénant et plutôt maltraitant pour les personnes en situation de vulnérabilité.

Suite à d'autres bifurcations professionnelles, en 2015, j'ai eu l'opportunité de reprendre mes études à l'université Jean Jaurès de Toulouse, dans le cadre de la licence professionnelle Intervention Sociale option « Animation », dans la discipline des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Je découvrais alors la recherche ainsi que cette discipline et ce fut une nouvelle « révélation ». L'Éducation reprenait alors pour moi ses couleurs d'origine et reprenait du sens. C'était l'occasion de mettre des mots sur mes ressentis, mes incompréhensions et mes indignations par le biais de la recherche et comme l'exposent Mias et Piaser (2015) « de répondre à mes énigmes professionnelles ». Bien que ce ne soit pas le projet de départ, je continuais mes études en menant un master, que j'ai obtenu en 2018. La thèse fut une perspective qui fit son chemin, en filigrane, durant ma reprise d'études. C'est ainsi qu'en 2019, je débutais ma thèse dans le cadre d'un CDU⁶.

Alors, pourquoi évoquer mon parcours ? Pourquoi dérouler ce parcours professionnel qui m'amena ici, à l'écriture de cette thèse ? Et bien parce que ce parcours est la genèse de cette thèse ... Comme je l'ai exprimé, mes choix professionnels se sont définis par des rencontres et par cette quête de sens qui ont caractérisé mon implication professionnelle au fil des années. C'est la rencontre avec l'éducation, la rencontre avec les enfants, avec les adolescents, avec les personnes en situation de handicap mental, avec les personnes atteintes de pathologies psychiatriques, mais aussi par les rencontres avec des collègues et depuis quelques années, avec la recherche. Ses représentants et ses auteurs ont fait que mon parcours professionnel et personnel s'est construit par et avec autrui et qu'il a pris du sens. C'est ainsi que ma thèse s'inscrit dans une compréhension de phénomènes issus du travail social et qu'elle érige alors l'altérité, le sens et l'implication professionnelle comme fils rouges. Pouvait-il en être autrement ? Peut-on échapper à ce qui nous anime ? Peut-on échapper à ce qui nous indigne ? Peut-on échapper à ce qui nous a construit ? Non, dirais-je, il faut alors avoir conscience de cette implication et ne pas la nier, comme le dirait Mias (1998). De nombreuses interrogations ont jalonné mon parcours professionnel et notamment ma quête de sens incessante permettant de m'impliquer et sur le « pouvoir » d'autrui dans mes choix et les orientations prises. C'est ainsi que j'ai pris conscience

⁶ Contrat Doctoral Unique

que l'autre avait été au centre des directions choisies, car c'est l'autre qui me permettait de construire le sens dans mon métier et de m'impliquer. Et pourtant...malgré ces indignations qui ont édifié mon vécu de professionnelle dans le champ du travail social, malgré mes idéaux, mon désir de « changer le monde » ou du moins, d'avoir un sentiment d'utilité dans toutes ces formes de misère sociale, il n'en demeure que je n'ai pas continué à exercer, désœuvrée par l'impuissance ressentie à réaliser les missions sociales et humanistes que je m'étais pourtant fixées. L'exercice professionnel dans ce champ, les problématiques institutionnelles repérées et cette impuissance ont eu raison de mon implication professionnelle. Mais qu'est-ce que veut dire « être impliqué » ? Quels en sont les ressorts ? Et quelle est la place de la formation dans la construction de l'implication professionnelle ? Et aussi, quelle a été et quelle est la place de l'autre dans mon implication et dans cette « dés-implication » ? Ces questions sont à l'origine de cette thèse, dans ce désir de comprendre les mécanismes du sens de l'implication professionnelle dans la professionnalisation des acteurs du travail social.

C'est la raison pour laquelle, au travers des recherches menées lors de mes deux années de master, j'ai pu déjà m'intéresser à ces questions en interrogeant de nombreux étudiants éducateurs spécialisés (ES) et moniteurs éducateurs (ME) en formation en travail social autour des questions notamment d'implication professionnelle. J'ai pu m'apercevoir que, de manière souvent implicite, le sens et la place des autres figuraient dans les discours, qu'il s'agisse du choix d'exercer ce métier, de s'y impliquer, mais aussi sur ce qui permettait de perdurer dans celui-ci. Il m'est alors apparu que la manière dont ces futurs professionnels s'impliquaient professionnellement pouvait être fortement dépendante du rapport entretenu avec autrui et que c'est ce même rapport qui pouvait être alors fondateur de sens et donc, d'implication professionnelle. C'est ainsi que la question de la formation initiale et continue s'est avérée pour moi alors centrale dans cette « quête » de sens, étant potentiellement à l'origine de l'appétence des acteurs pour ces métiers du travail social et aussi, celle qui permet aux acteurs de s'inscrire sur le long terme dans ces métiers (formation continue). Outre mon expérience de formation initiale de monitrice éducatrice, j'ai pu, lors de cette formation, découvrir pour la première fois, la méthode du théâtre-forum. A la suite de cette première expérience, je me suis dit, je m'en souviens encore : « C'est puissant comme méthode ! Je m'y intéresserai de plus près un jour ou l'autre. » En effet, cette expérience, dans le cadre de ma formation initiale fut totalement surprenante, tant le jeu théâtral, mobilisé pour exposer des situations professionnelles difficiles avait été « efficace », dans la compréhension des enjeux soulevés, dans le rapport à la recherche collective qu'il avait généré et dans cette dimension émancipatrice qui fonde la

méthode. Quelques années plus tard, en 2015, le théâtre-forum, par hasard, au détour de la dizaine de mails que je recevais par jour, fut remis sur ma route. J'étais chargée de mission en lien social à la régie de quartier de la Reynerie et j'ai eu la possibilité de m'inscrire à deux jours de formation à la découverte de la méthode du théâtre-forum, organisée par la compagnie Arc en Ciel Théâtre, à Toulouse. Cette redécouverte fut la bonne, je décidais de suivre le cycle de formation sur deux ans proposés par la compagnie. J'ai pu expérimenter la méthode auprès de nombreux publics et je fus convaincue de son intérêt dans le cadre de la formation en travail social et notamment, dans son potentiel de recherche et de formation relatif aux questions liées à l'implication professionnelle et à l'altérité. C'est la raison pour laquelle nous mobiliserons le théâtre-forum comme un désir d'expérimenter une méthode innovante dans la formation en travail social, dans ce souhait de partager des expériences formatives avec des étudiants, tout en considérant la méthode du théâtre-forum comme un moyen de mettre au travail les questions scientifiques qui nous animent... l'implication professionnelle et l'altérité.

En somme, voilà comment cette thèse a pris vie...

INTRODUCTION

Accompagner autrui, l'aider, le soutenir... tel pourrait être les mots « clés » des acteurs qui ont fait le choix d'exercer dans le champ du travail social. Les changements inhérents au secteur - comme la législation qui s'est adaptée aux besoins de la société - ou encore les nouvelles modalités d'emploi dans ce champ ont potentiellement des effets sur les manières dont les travailleurs sociaux envisagent l'accompagnement aujourd'hui des personnes en situation de fragilité. De nouveaux mots « clés » sont apparus, au fil du temps tel que la « perte de sens » ou la « quête de sens ». En effet, la particularité des changements liés au champ du travail social réside peut-être dans cette perpétuelle remise en question ou « quête de sens » :

Consultez Google ou la banque de données Electre, et vous serez frappés par le nombre d'ouvrages, d'articles ou de références dans des domaines divers qui ont « quête de sens » dans leur titre. Car tous ces contextes sont en constante évolution et interrogation. Aussi, loin d'être isolée, la quête de sens du travail social est à comprendre dans ce vaste mouvement, même si elle a ses propres particularités. (Bouquet, 2007, p. 35)

Dans cette thèse, nous nous intéressons au lien qui unit la question du sens et le rapport à l'autre, ou autrement dit, l'altérité, et comment ce lien participe de la manière dont les travailleurs sociaux s'impliquent professionnellement. Cette recherche a alors pour ambition d'appréhender la professionnalisation des travailleurs sociaux, dans le contexte de la formation initiale principalement, interrogée du point de vue de l'implication professionnelle et de l'altérité. L'enjeu est, au travers du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998) et des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique développées par Briançon (2019) d'explicitier que l'implication professionnelle des acteurs interrogés est constituée selon des altérités différentes (extérieure, intérieure et épistémologique) et que celles-ci sont fondatrices du sens de l'implication professionnelle des acteurs du travail social. Aussi, comme nous le verrons dans la dernière partie de cette thèse, la dimension praxéologique sera abordée par la mise en œuvre de la méthode du théâtre-forum, envisagée ici comme un dispositif de formation auprès d'étudiants éducateur spécialisé (ES), moniteur éducateur (ME) et accompagnant éducatif et social (AES) offrant l'opportunité de mettre à l'épreuve les premières données, plus « fondamentales » de la première partie de la thèse.

Notre thèse s'inscrit dans la discipline des Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF), au sein du laboratoire EFTS (Éducation Formation Travail Savoirs) et dans le thème 3, qui s'intitule « Organisations et interactions – Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation. » Notre intérêt pour la question de la professionnalisation des

travailleurs sociaux s'inscrit dans ce courant disciplinaire et dans la continuité des travaux menés durant nos années de Master (1^{ère} et 2^{ème} année). Ils avaient comme but premier d'interroger la question de la professionnalisation du point de vue de la formation initiale en travail social, en partenariat avec quatre centres de formation en travail social, L'IFRASS⁷ à Toulouse, l'OFTS⁸ à Marvejols, l'IFME⁹ à Nîmes et le CFTS¹⁰ de la Rouatière. L'entrée en doctorat a donné lieu à l'établissement d'une convention de collaboration entre l'université Jean Jaurès et deux de ces centres de formation en travail social, l'OFTS, situé à Marvejols, en Lozère ; L'IFRASS, situé à Toulouse et COOPEMPLI, coopérative de travail temporaire spécialisé dans les secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires. Les préoccupations majeures des partenaires sont liées aux transformations du secteur et sur la manière dont celles-ci vont venir impacter leurs actions de formation.

Au regard de ces différents contextes, notre volonté, en tant qu'ancienne travailleuse sociale et doctorante en Sciences de l'Éducation et de la Formation est d'éclairer et potentiellement d'apporter un nouveau regard sur la professionnalisation des acteurs du travail social en interrogeant spécifiquement la place que l'altérité peut occuper dans l'édification du sens de l'implication professionnelle de ces derniers. Dans ce cadre, nous interrogeons particulièrement la manière dont les différents acteurs et notamment les étudiants ES, ME et AES s'impliquent professionnellement aujourd'hui et comment le rapport à l'altérité vient influencer sur cette implication, dans le contexte de la formation initiale. La question de la formation est alors au centre de nos préoccupations sur ces questions relatives à l'implication professionnelle et à l'altérité. La formation initiale est à l'origine de la construction de la professionnalité et de la manière dont les étudiants appréhendent, souvent, pour la première fois, leurs manières d'être et d'agir en contexte professionnel. Aussi, nous nous intéressons aux professionnels intérimaires, dans une perspective d'interroger des acteurs ayant de l'expérience professionnelle dans différents types d'établissements et pour finir, des équipes de formateurs des centres de formation partenaire seront également sollicitées dans le contexte de notre enquête.

Cette thèse se présente en deux volumes. Le premier volume correspond à la thèse et le deuxième volume concerne les annexes. Le volume 1 de la thèse est

⁷ Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Social

⁸ Organisme de Formation en Travail Social

⁹ Institut de Formation aux Métiers Éducatifs

¹⁰ Centre de Formation en Travail Social

composé de 7 parties. La première partie expose le contexte de la thèse sous différents aspects. La deuxième partie est consacrée à notre positionnement épistémologique et à l'ancrage théorique. La troisième partie expose la problématisation et la méthodologie de recherche. La quatrième partie expose l'analyse des résultats. La cinquième partie présente les modélisations théoriques. La sixième partie, quant à elle, fait part de l'expérimentation de la méthode du théâtre-forum. La septième partie concerne la discussion générale. Une conclusion clôture cette thèse. Les cinq premières parties permettent d'identifier les enjeux et les problématiques relatives aux questions de l'implication professionnelle et de l'altérité dans le champ de la formation en travail social. La sixième partie intervient, en quelque sorte, comme une « réponse » aux problématiques soulevées dans ces cinq premières parties, avec la mobilisation du théâtre-forum. Nous inscrivons cette méthode dans une dimension praxéologique, considérée comme une méthode innovante de professionnalisation dans le cadre de la formation, offrant également la possibilité d'interroger différemment l'implication professionnelle et l'altérité.

Dans la première partie, intitulée « Le travail social et ses acteurs : une (re)quête de sens », nous explicitons le contexte général de cette recherche dans l'idée d'une exploration axée sur la question du sens de l'implication professionnelle et de l'altérité. Cette première partie constitue, en quelque sorte, la recherche fondamentale de cette thèse. Elle concerne l'exposition d'éléments relatifs à la formation et à la professionnalisation, en énonçant les principaux enjeux repérés. Cette partie vise à énoncer la demande élaborée avec les partenaires de notre thèse, l'IFRASS à Toulouse, L'OFTS à Marvejols (Lozère) qui sont deux centres de formation travail social et COOPEMPLROI, coopérative de travail intérimaire. Nous évoquons l'historique et les évolutions du secteur du travail social. La formation est abordée sous l'angle principal des compétences et nous présentons la formation dans le travail social et celles particulières des ES, ME et AES. Ces éléments nous amènent à nous intéresser à la professionnalisation dans le travail social, située à l'interface entre employabilité, insécurité et remise en question du sens. Pour terminer cette partie, une réflexion est portée sur la place occupée par le sens et l'altérité dans le contexte de la formation en travail social. Cette partie vise notamment à mettre en évidence que le champ du travail social est sans cesse en transformations et que celles-ci ont des effets sur la formation et la professionnalisation de ces acteurs. Ces transformations interrogent alors les acteurs de la formation qui ont pour ambition d'adapter aux mieux les formations des travailleurs sociaux afin qu'elles répondent aux besoins repérés, principalement, par les employeurs. La question des compétences à acquérir est

explicitement au cœur de ces enjeux et vient interroger, dans ce qui nous intéresse ici, les compétences liées à l'altérité, autrement dit, à la formation au rapport à l'autre dans la relation éducative. Une analyse des référentiels de compétences des formations ES, ME et AES mettent en évidence que ces compétences, en lien avec le rapport à l'autre sont différemment abordées en fonction des métiers. Les questions du sens et de l'altérité apparaissent alors - dans cette insuffisance potentielle de formation à l'altérité au sein des formations en travail social - dans cette idée que les étudiants ne seraient pas suffisamment prêts ou « armés » pour faire face à la confrontation à l'autre, pendant et après la formation.

Dans la deuxième partie, nommée « Positionnement épistémologique et ancrages théoriques », nous abordons notre positionnement épistémologique et les orientations théoriques de la thèse. Nous évoquons les racines de cette recherche, fondées dans la discipline des Sciences de l'Éducation et de la Formation et dans l'ancrage de la psychologie sociale. Nous présentons les cadres théoriques mobilisés tels que le modèle de l'implication professionnelle (Sens-Repères-Sentiment de contrôle) de Mias (1998) et les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique développées par Briançon (2019). Une focale est menée sur la question du sens et de l'altérité, explorée sous l'angle philosophique. La mobilisation de la dimension philosophique offre l'opportunité d'appréhender l'altérité sous son angle « altérant » par la vision proposée par Levinas. La rencontre avec l'autre peut être traumatisante mais l'autre est ce néanmoins qui produit le sens chez l'individu. Cette exploration du sens et de l'altérité amène alors à considérer le sens du modèle de Mias (1998) en lien avec l'altérité. Le modèle de Mias (1998), explicite peu (mais de manière implicite) la question de l'altérité comme étant liée aux dimensions du sens, des repères et du sentiment de contrôle. Notre ambition, par cette imbrication théorique, est de mettre en avant que l'altérité occupe une place déterminante dans l'édification du sens de l'implication professionnelle des acteurs du champ.

La troisième partie : « Méthode d'investigation du sens de l'implication professionnelle au travers de l'altérité » aborde, dans un premier temps, la problématisation de la thèse. La problématisation de la thèse est abordée au travers de la mobilisation du modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998) et des formes d'altérité (Briançon, 2019). Elle offre l'opportunité d'évoquer que la caractérisation des formes d'altérité (extérieure, intérieure et épistémologique) est déterminante du sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social et qu'elle peut être différenciée selon les types de métiers exercés. Dans un second temps, la méthodologie de recherche mise en œuvre est explicitée. Nous

exposons notre choix d'analyser le discours des acteurs dans l'objectif d'appréhender la manière dont ces derniers évoquent leur rapport à leurs pratiques professionnelles dans la visée d'identifier des éléments de discours relatifs au sens de l'implication professionnelle (Mias,1998) et de l'altérité (Briançon, 2019) au travers de deux types de recueils de données, des questionnaires et des *focus group*. Nous avons réalisé 2 questionnaires en ligne à destination de professionnels issus des secteurs sanitaires, sociaux et médico-sociaux et aussi, auprès de directeurs d'établissements provenant des mêmes secteurs. Nous avons également mené 11 *focus groups* dans la totalité : 6 auprès d'étudiants ES, ME et AES issus des deux centres de formation (IFRASS et OFTS), 3 auprès d'AES intérimaires, exerçant au sein de COOPEMPOI et 2 auprès d'équipe de formateurs provenant des deux centres de formation. L'analyse lexicométrique des discours, réalisée via le logiciel IRaMuTeQ¹¹, sera présentée ainsi que les différents types de traitements effectués. Nous mobiliserons la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), l'analyse de graphe ainsi que l'analyse de similitudes. Les données analysées et leur exposition dans la thèse sont relativement conséquentes, mais elles sont nécessaires à l'identification d'éléments majeurs amenant aux modélisations théoriques.

La quatrième partie, intitulée : « L'analyse des résultats : d'une exploration à l'explicitation » expose les analyses effectuées sur les questionnaires et les *focus groups*. Les résultats mettent en évidence que le sens de l'implication professionnelle pour ces trois types d'acteurs est fondé par des altérités différenciées, en lien avec les métiers et statuts exercés.

La cinquième partie : « Émergence des modélisations théoriques » expose les quatre modèles du sens de l'implication professionnelle qui ont émergé des analyses. Un premier modèle concerne le sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social. Il vise à montrer une forme de modélisation générale. Ensuite, nous déclinons ce modèle en fonction des trois types d'acteurs interrogés : les étudiants ES, ME et AES, les professionnels intérimaires et les formateurs. Pour les étudiants ES, ME et AES, le modèle met en avant que le sens¹² de leur implication est altérant et que la nature de leur implication actuelle est adaptative. Pour les professionnels intérimaires, le sens de leur implication est existentiel et la nature de leur implication est substantialiste. Quant aux formateurs, le sens de leur implication est transmissif et la nature, experte expérientielle. Pour

¹¹ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

¹² Nous parlons ici du sens de leur implication professionnelle au regard du sens du modèle de Mias (1998)

finir, nous proposons une schématisation du processus de professionnalisation des ES, ME et AES, en relation avec les trois formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique. (Briançon, 2019). Cette schématisation met en avant que l'altérité, au regard de ses trois formes, participe du processus de professionnalisation des étudiants et qu'il se traduit dans un « avant » et un « pendant » la formation. Les évènements ayant lieu notamment pendant la formation participent de la construction du sens de l'implication professionnelle chez ces acteurs.

La sixième partie de cette thèse, intitulée « Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : « Vivre » l'altérité pour s'impliquer » s'inscrit dans ce que nous considérons comme une « suite logique » aux précédentes parties. Le théâtre-forum est une méthode interactive promouvant l'intelligence collective par le biais de la mise en jeu théâtral de situations qui posent problème, et ici, dans le cadre de cette recherche, de situations professionnelles problématiques. Pensé et élaboré sous l'angle de nos choix théoriques, il permet de « jouer » et de « vivre » l'altérité et de tester différentes natures d'implication professionnelle. Cette intervention offre l'opportunité d'apporter des éléments nouveaux, mais surtout différents sur l'implication professionnelle et l'altérité.

Cette partie contient deux objectifs majeurs :

1) Elle vise l'exposition de la dimension praxéologique de la thèse par la mobilisation de la méthode du théâtre-forum considérée comme un dispositif de formation auprès d'étudiants ES, ME et AES, offrant l'opportunité de mettre au travail les questions du sens de l'implication professionnelle et de l'altérité. Par ailleurs, la mobilisation du théâtre-forum a pour objectif d'apporter un regard innovant et original sur la formation des acteurs du champ, considéré comme une autre manière de professionnaliser les acteurs.

2) Elle a pour ambition d'effectuer une forme de mise en lien entre les données théoriques de la thèse et la mené d'une action de formation, auprès de futurs professionnels du travail social. L'idée est de pouvoir « mettre à l'épreuve » les résultats issus des modélisations théoriques sur le sens de l'implication professionnelle en analysant ce que le théâtre-forum apporte comme possibilité d'interroger le sens de l'implication professionnelle et l'altérité.

Le théâtre-forum est présenté dans ses aspects historiques, idéologiques et méthodologiques. La méthodologie de recherche que nous avons déployée repose sur la captation vidéo de 3 séances de théâtre-forum réalisées avec des ES, ME et AES issus des deux centres de formation. Au travers de ces « traces » filmiques, nous présentons le déroulement d'une séance, avec ces différentes étapes. Nous

les mettons en relation avec une analyse catégorielle réalisée à partir des retours d'expérience des étudiants, menés à la fin de chaque séance. Nous favorisons une analyse descriptive, dans l'objectif d'offrir l'opportunité au lecteur de « vivre » les séances, telles qu'elles ont été réalisées. Les différentes analyses effectuées ont permis de proposer une modélisation sur le sens de l'implication professionnelle, en lien avec la méthode du théâtre-forum, dans le cadre de la formation en travail social. Ce modèle met en évidence que le théâtre-forum présente un aspect formatif et qu'il offre l'opportunité de participer à la fondation du sens de l'implication professionnelle des acteurs, par la mise en lien des dimensions sens, repères et sentiment de contrôle avec les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique. Cette étape nous amène alors à énoncer une dernière proposition : le passage du théâtre-forum au théâtre-impliqué.

La septième partie de la thèse est consacrée à la discussion générale. Elle représente une opportunité de resituer les questionnements de cette recherche, d'interroger les résultats, de proposer un retour critique sur le travail mené et de les mettre en dialogue avec les perspectives repérées.

Une conclusion finalise notre thèse.

LE TRAVAIL SOCIAL ET SES ACTEURS : UNE (RE) QUÊTE DE SENS ?

Le titre de cette partie, évocateur en soi, a pour ambition de mettre en avant, en filigrane, la question du sens, fil rouge de notre thèse. Le travail social et ses acteurs : une (re) quête de sens ?... Le sens du métier ? Le sens des actions ? Le sens de la formation ? Quête ou (re) quête ? L'ambition est d'éclairer, au travers de différents éléments, le contexte dans lequel cette thèse s'inscrit. Nous commencerons par présenter nos partenaires de recherche, acteurs de la formation initiale et continue. Les réflexions issues de l'analyse de leurs discours amèneront alors à revenir sur l'histoire du travail social, la formation et celles spécifiques des ES, ME et AES. La question des compétences sera abordée, en lien avec le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux. Des réflexions sur le sens et la relation à l'autre dans la formation clôtureront cette partie.

1.1. Le regard des acteurs de la formation en travail social

Dans cette première partie, nous débiterons par l'exposition des interrogations des acteurs de la formation, partenaires de cette recherche. Ce partenariat de recherche nous a offert principalement l'opportunité d'avoir accès à nos terrains de recherche. Nous verrons que les fonctionnements actuels de ces trois structures, L'IFRASS, l'OFTS et COOPEMPOI, corrélés à l'analyse des discours de ses responsables, donneront à voir que des changements sont en cours du point de vue de la formation et de ces publics (étudiants, intérimaires). Nous aborderons les questions de la formation en général, représentant des enjeux de société et nous nous intéresserons particulièrement à la formation des ES, ME et AES, publics cible de cette recherche. La question des compétences sera mise en perspective avec les référentiels de formation de ces publics. La professionnalisation sera abordée et une réflexion sur le sens et l'altérité dans la formation sera présentée.

1.1.1. Une demande en lien avec le travail social d'aujourd'hui

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, cette recherche s'inscrit dans un partenariat avec L'OFTS et l'IFRASS (partenaires originels de nos recherches en master) et COOPEMPOI, coopérative de travail intérimaire. Ces centres de formation sont en partenariat avec COOPEMPOI. Cette coopérative délivre également des formations en son sein, auprès de ses professionnels intérimaires. L'objectif de cette collaboration a pour ambition d'éclairer des phénomènes éducatifs du point de vue de la formation en travail social, de l'initiale (étudiants ES, ME et AES) à continue (travailleurs sociaux intérimaires). Ce partenariat nous a offert la possibilité d'accéder aux terrains de la formation en menant des investigations auprès d'étudiants et de travailleurs sociaux intérimaires. Cette collaboration n'est pas ici considérée comme une commande à proprement dite, car notre thèse n'est pas financée par ces derniers. Elle s'est réalisée au cours de nos 3 premières années de thèse dans le cadre d'un CDU¹³, contrat offrant des

¹³ Contrat Doctoral Unique

conditions favorables à la réalisation de notre recherche. Ce type de contrat nous a offert l'opportunité de pouvoir proposer des orientations théoriques et méthodologiques déjà définies (implication professionnelle et altérité, *focus groups* et théâtre-forum), élaborées pour la plupart au cours de nos années de master. Aujourd'hui, notre thèse se poursuit dans le cadre d'un contrat d'ATER¹⁴ au sein du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. L'adhésion des partenaires à ces propositions scientifiques, en relation avec leurs préoccupations, a fait émerger une demande, formalisée dans le cadre d'une convention de collaboration entre l'Université Jean Jaurès, le laboratoire EFTS et l'équipe de recherche (direction de thèse et nous-même).

1.1.1.1. L'IFRASS, l'OFTS et COOPEMPOI : la matérialisation de questionnements dans le champ du travail social

L'IFRASS, l'OFTS sont des organismes de formation initiale et continue et COOPEMPOI délivre de la formation spécifique, basée sur des thématiques bien délimitées à son personnel intérimaire. L'intérêt de mener notre recherche avec ces partenaires est de pouvoir investiguer au sein d'établissements de formation tels que l'IFRASS et l'OFTS, délivrant des enseignements axés sur des référentiels de formation communs (légalisation) et COOPEMPOI, dans cet accès à la formation continue délivrée auprès de professionnels intérimaires.

L'IFRASS est une association à but non lucratif, située à Toulouse. Cet institut de formation sanitaire et sociale accueille environ chaque année plus de 700 élèves, étudiants, apprentis et stagiaires aux métiers de la santé et du social, sur 8 diplômes d'état. Il comprend 4 pôles de formation : Éducation spécialisée : Éducateur Spécialisé (ES) et Moniteur Éducateur (ME) ;

Petite enfance : Éducateur de Jeunes Enfants (EJE), Santé : Puériculture / Auxiliaire de puériculture / Aide-soignant / Assistant maternelle, Services à la personne : Accompagnant Éducatif et Social (AES). Les formations sont axées sur une pédagogie de l'alternance (stage/formation) et cet établissement propose également des dispositifs de préparation¹⁵ aux concours, de la formation continue par l'accompagnement des établissements sociaux, médico-sociaux et sanitaires et

¹⁴ Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche

¹⁵ Données issues du dépliant formation de l'IFRASS : www.ifrass.fr

leur personnel dans leur projet de formation continue : étude de projets de formation, conception de dispositifs de formation, ingénierie pédagogique et de formation et de la validation des acquis de l'expérience (VAE) par le soutien aux projets individuels (pour mieux cerner les conditions de recevabilité et le diplôme visé, grâce à des informations et renseignements personnalisés) et collectifs (pour répondre à des besoins spécifiques et construire des parcours adaptés aux structures et aux professionnels.). Ce centre de formation propose également des offres de formation à distance afin de répondre aux besoins des structures et étudiants sur les territoires et l'ouverture à l'international avec des parcours d'études ou des stages à l'étranger grâce au dispositif de mobilité « ERASMUS + » et « Horizons ». Selon le dépliant de présentation de la formation proposée par l'IFRASS¹⁶ : « Les enseignements délivrés à l'IFRASS s'appuient sur des pédagogies actives alternant la formation à distance et la formation en présentiel. Nos formations multimodales favorisent l'autonomie, la responsabilité et participent à la construction de la posture professionnelle. ». Selon le rapport d'activité 2019 de l'IFRASS¹⁷ (données les plus récentes), la mise en œuvre de PARCOURSUP¹⁸ (2019) a eu de nombreux effets, tant sur les critères de sélection des candidats, que sur la typologie de ces derniers ainsi que sur la relance de l'attractivité des métiers. Comme le rapport d'activité le précise¹⁹ :

La mise en route en 2019 des sélections de formations post-Bac en travail social sur la plateforme PARCOURSUP a eu pour conséquences de globalement doubler notre volume de candidatures à nos formations, toutes filières confondues. Nous avons reçu 3573 candidatures en 2019 (pour 420 places), nous en avons 1812 en 2018. Le nombre de candidatures aux sélections ES et EJE a été multiplié par 8. Malgré les difficultés de mise en place d'une procédure lourde et nationale, Parcoursup a permis de relancer l'attractivité sur les formations du secteur social, leur donnant une plus grande visibilité auprès d'un large public, notamment auprès des jeunes lycéens.

Le rapport d'activité met en évidence un rajeunissement des candidatures, déjà repéré les années précédentes, mais le phénomène s'est accentué, avec le dispositif PARCOURSUP : « Cette modification de la structure traditionnelle des

¹⁶ Données issues du dépliant formation de l'IFRASS : www.ifrass.fr

¹⁷ Rapport d'activité de l'IFRASS 2019 : www.ifrass.fr

¹⁸ Selon le site de l'État (www.parcoursup.fr) « Parcoursup est une plateforme nationale pour l'offre de formation du premier cycle de l'enseignement supérieur. Cela concerne les formations non sélectives à l'université, les formations sélectives (classes préparatoires aux grandes écoles, les BTS, les BUT, DNMADE, les écoles d'architectures, d'ingénieurs, de commerce et de management, les IFSI (instituts de formation en soins infirmiers, et autres formations paramédicales, les EFTS (établissement de formation en travail social), les instituts d'études politiques, les quatre écoles vétérinaires françaises (ENV), les formations aux métiers de la culture, de l'animation, du sport, des formations de la Marine, de l'Armée, etc., les formations en apprentissages. »

¹⁹ Rapport d'activité de l'IFRASS 2019 : www.ifrass.fr

candidatures comme des promotions liées à ce rajeunissement, impacte, de fait nos critères de sélections et nos conceptions d'accompagnement pédagogiques des promotions ».²⁰

Comme le précise le rapport, concernant les ES : « Alors qu'en 2018, les candidats de moins de 26 ans représentaient 82 %, ils en représentent en 2019 près de 93 % confirmant avec la plus grande attractivité, un fort rajeunissement des candidats ». Pour les ME, même constat, un rajeunissement des candidatures est observé : « 76 % des candidats ont moins de 26 ans et 1/4 qui se présente aux sélections le font avant 21 ans. ». Concernant les AES : « Les inscriptions aux sélections réalisées pour des entrées en formation en 2019 n'ont pas, pour la deuxième année consécutive, été suffisantes pour permettre l'atteinte de nos quotas de formation. La défection des candidatures sur Toulouse est importante puisque seuls 65 candidats se sont présentés pour un quota de 90 places. ». Les acteurs de l'IFRASS apportent des éléments de réflexion quant à cette défection des candidats : « Cette perte globale d'attractivité peut trouver des éléments d'explication par un moindre intérêt des employeurs pour ce diplôme par rapport à celui d'AMP, une concurrence beaucoup plus forte sur ce DE (Diplôme d'État) de niveau 3 porté par de nombreux acteurs... Il nous faut nous interroger toutefois en interne sur l'attractivité de notre formation, ses spécificités qui nous permettraient de nous différencier, le développement de notre communication tant auprès des professionnels que des candidats. L'apprentissage ainsi que de la FOAD (Formation Ouverte et A Distance) peuvent être des leviers de développement de notre attractivité sur cette filière ».

Tout comme l'IFRASS, **L'OFTS** est un organisme de formation en travail social. Localisé à Marvejols, en Lozère, il accueille chaque année plus de 250 étudiants. Les formations proposées sont : Éducateurs Spécialisés (ES), Moniteur Éducateur (ME) et Accompagnant Éducatif et Social (AES). L'OFTS propose à ses étudiants de première année d'éducateur spécialisé des mobilités à l'étranger dans le cadre du dispositif « Erasmus + ». Le dernier rapport d'activité de 2019-2020 (données les plus récentes) de l'OFTS²¹ met en avant que : « En 2018, l'école a accueilli, toutes filières confondues, 256 stagiaires. Les formations en voies directes (ME/ES/AES) ont accueilli 209 apprenants auxquels il faut ajouter 28 stagiaires de la fonction tutorale, 19 personnes accompagnées au titre de la VAE et 24 personnes formées dans le cadre de la formation continue sur site, ce qui représente 83,96 % de l'activité de l'école, tandis qu'avec 15 488 heures de formation, les

²⁰ Rapport d'activité de l'IFRASS 2019 : www.ifrass.fr

²¹ Rapport d'activité 2019-2020 OFTS. www.ofts.fr

OPCA²² et les employeurs assurent à l'école 16,03 % de son activité. » En 2019, 274 personnes se sont présentées aux épreuves de sélection : 159 pour la formation d'ES, 70 pour la formation de ME, 36 pour la formation d'AES, 9 pour de la préparation aux concours. Les taux de réussite aux sélections sont de 80 % pour les ES, 81 % pour les ME et 75 % pour les AES.

COOPEMPLOI existe depuis 2010 et son siège social est à Toulouse. Cette coopérative de travail intérimaire possède aussi des agences situées à Perpignan, Tarbes et Albi. C'est une société de travail temporaire à but non lucratif qui met en relation du personnel intérimaire avec des associations du secteur médico-social, social et sanitaire. COOPEMPLOI est né de la volonté des dirigeants de l'Association Les Jeunes Handicapés (AJH) de fédérer des associations du secteur médico-social, du secteur des personnes âgées et de l'animation et de doter les établissements d'un outil de gestion du personnel non permanent. La coopérative est composée de 59 associations des secteurs sociaux, médicosociaux et sanitaires et comprend plus de 270 établissements dans toute l'Occitanie. Ils sont issus principalement des secteurs du handicap, de l'éducatif, des EHPAD²³ et de la santé. Depuis 2019²⁴, les données internes issues de COOPEMPLOI mettent en avant une forte augmentation de l'embauche d'intérimaires. Le nombre de personnels exerçant au sein de COOPEMPLOI ne cesse d'augmenter. En 2019, ils étaient 317 ETP (Équivalent Temps Plein), en 2020 : 487 et en 2021 : 840. Nous retrouvons la même augmentation au sujet du nombre de contrats. En 2019 : 30 785 ; en 2020 : 41 437 et en 2021 : 64 939. La moyenne en 2021 du nombre d'intérimaires au sein de COOPEMPLOI est de 1528.

En termes de qualification du personnel intérimaire, la liste est longue et non exhaustive. Elle comprend des personnels sociaux, médicosociaux et sanitaires : Chef de service, responsable de secteur, psychologue, Éducateur de Jeunes Enfants (EJE), Éducateur Spécialisés (ES), Moniteur Éducateur (ME), éducateur scolaire, éducateur sportif, Éducateur Technique Spécialisé (ETS), psychomotricien, rééducateur, AES, Aide Médico Psychologique (AMP)²⁵, moniteur d'atelier, animateur, moniteur adjoint d'animation, Conseiller en Économie Sociale et Familiale (CESF), Technicien Intervention Sociale et Familiale (TESF), Auxiliaire de vie Scolaire (AVS), etc. Des personnels ayant des qualifications issues du champ

²² Organisme Paritaire Collecteur Agréé

²³ Établissements d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes

²⁴ Les chiffres présentés sont issus des données internes de Coopemploi

²⁵ Dénomination de l'ancien diplôme d'AES

de la santé : médecin, infirmier, préparateur en pharmacie, aide-soignant (AS), masseur kinésithérapeute, agent de soin, agent de service hospitalier. Mais aussi : secrétaire administrative, agent administratif, agent de bureau, agent de service logistique, assistant administratif, technicien qualifié, technicien supérieur, technicien administrative, lingère, maîtresse de maison, commis de cuisine, cuisinier, sous-chef de cuisine, veilleur de nuit, surveillant de nuit, ouvrier qualifié, ouvrier de production, ouvrier d'entretien, etc.

COOPEMPOI a développé, en septembre 2019, un pôle formation, dédié aux intérimaires, selon certains critères d'éligibilité²⁶. Les objectifs sont²⁷ de former les intérimaires afin d'améliorer leurs connaissances et leurs efficacités pour intervenir au sein de structures ; de mutualiser les besoins de formation des établissements avec les besoins des intérimaires et d'accompagner les établissements dans la démarche de l'élaboration du plan de développement des compétences, le choix des dispositifs et la recherche de financements. En 2021 : 1604, 50 heures de formation ont été délivrées, contre 1425 heures en 2020. Il y a eu 75 personnes en 2020, 135 en 2021. Le budget alloué à la formation était de 46 528 euros en 2020, avec une forte augmentation en 2021, avec un budget de 77 188 euros. De manière générale, entre 2020 et 2021, on observe + 13 % d'heures de formation, + 80 % de salariés formés et + 66 % de budget dépensé pour la formation.

Ces différentes données issues de COOPEMPOI indiquent que l'employabilité dans le travail temporaire concerne de nombreuses professions. Les données mettent en évidence une forte augmentation du travail en intérim sur la région Occitanie sur les deux années dernières écoulées. La formation des intérimaires, ainsi que son budget, ont, eux aussi, fortement augmentés. Les données mettent en avant qu'un changement s'opère depuis plusieurs années dans l'organisation du travail au sein des structures sociales, médicosociales et sanitaires avec l'avènement du travail temporaire.

D'un point de vue global, les acteurs de la formation s'interrogent sur les dispositifs de formation à mettre en œuvre dans l'objectif de s'adapter à ces transformations et de répondre aux besoins émergents des modalités d'accompagnement des publics. Le partenariat mis en place entre l'IFRASS,

²⁶ Données issues de documents internes : « Au minimum 100 jours de travail sur les 12 mois précédents. Privilégier les formations collectives. Priorité aux intérimaires non formés sur les années précédentes. »

²⁷ Données issues de documents internes de Coopemploi

L'OFITS et COOPEMPOI évoque une volonté commune d'élaborer ensemble de potentielles nouvelles stratégies de formation, dans l'objectif de répondre aux transformations ayant lieu, tant dans la formation, que dans les modalités d'emploi. Pour les centres de formation en travail social, les changements induits par les sélections via PARCOURSUP ont transformé le profil des candidats (rajeunissement) et amènent ces acteurs de la formation à devoir repenser les dispositifs de formation afin qu'ils puissent correspondre aux besoins des candidats, en corrélation avec les attentes des employeurs. La formation continue est aussi un enjeu majeur au regard des liens amorcés et à développer avec les employeurs. Elle représente également une part non négligeable des revenus des centres de formation. L'association de ces trois acteurs de la formation dans le cadre de notre thèse met en avant des interrogations, voire des inquiétudes quant au devenir de la formation initiale et continue ; et sur la manière dont celle-ci va se modéliser au regard des contextes en tension. La place des employeurs dans la formation professionnelle est de plus en plus prégnante et vient appuyer l'idée qu'une collaboration entre la formation et les sites qualifiants (stage) devient incontournable pour ces acteurs.

1.1.1.2. La demande : une tentative de conciliation entre attentes et besoins des employeurs et des formés

De manière commune, les partenaires s'interrogent sur l'adéquation entre les attendus des terrains professionnels et les dispositifs de formation dans ces contextes en changement. De ces interrogations a émergé une demande qui a donnée lieu à la mise en place d'une convention de collaboration entre l'Université Jean Jaurès et ces trois partenaires. De manière plus précise, la thèse a pour vocation d'éclairer les changements actuels du secteur et ses effets sur l'ensemble des acteurs ; de déterminer des éléments constitutifs des « nouveaux » modes d'accompagnement des publics par les professionnels ; d'identifier le rôle actuel et attendu de la formation initiale et d'élaborer conjointement les conditions de la mise en place d'une formation tout au long de la vie et de formaliser des choix d'accompagnement et de les caractériser en fonction de la nature des implications professionnelles repérées et attendues. Du point de vue de la recherche, notre objectif est d'aborder ces changements en interrogeant différents acteurs au sujet de leurs pratiques professionnelles actuelles et du regard qu'ils portent sur leurs expériences de formation initiale et continue. Ces différents éléments seront mis

en perspective avec la question de l'implication professionnelle et de l'altérité. La prise en compte de la manière dont ces acteurs s'impliquent peut être une opportunité de comprendre la façon dont ces acteurs sont formés et comment ils exercent aujourd'hui leurs fonctions de travailleurs sociaux. Ces données peuvent être une occasion pour les acteurs de la formation de saisir la manière dont les étudiants appréhendent leurs formations afin de repérer les potentiels besoins émergents.

Dans le contexte de cette demande, L'OFTS, l'IFRASS et COOEMPLOI portent particulièrement leur intérêt sur les métiers dits de niveau 3, anciennement niveau V, c'est-à-dire les Assistants Éducatifs et Sociaux (AES), Aide Médico Psychologique (AMP)²⁸ et les Aides-Soignants (AS). Ces derniers, et nous l'avons vu notamment depuis le début de la pandémie de la COVID 19, sont des métiers en « tension » et « essentiels » où la demande est très forte, où un manque de personnes formées est prégnant et où une forme de « désertion » de ces métiers est en œuvre. Aussi, le souhait des partenaires serait qu'une mise en lien avec les terrains professionnels soit établie, cependant, des difficultés, selon eux, surgissent lorsqu'un partenariat efficace pourrait ou devrait se mettre en place. Ils constatent également que, d'après les employeurs du secteur, les nouveaux diplômés (tous diplômés confondus), présenteraient certaines carences dans plusieurs domaines de leur pratique et posture professionnelle. Les travailleurs sociaux nouvellement diplômés ne disposeraient pas des compétences nécessaires, notamment en matière d'accompagnement des personnes pour exercer et à être autonomes au sein des établissements dans lesquels ils sont employés, comme le souligne le directeur de COOEMPLOI : « *Nous on attend des personnes qui, sur des sujets, et bien quand ils arrivent, ils ne sont pas prêts.* » (Annexe 1). Pour l'ancien directeur de l'OFTS, le problème concerne aussi le type de professionnel attendu par les employeurs aujourd'hui : « *Parce que des gens sur le terrain qui ne sont pas sûr d'eux et qui passent leur temps, voir la totalité de leur temps à se remettre en question et à se poser des questions, très clairement, les établissements, ils en ont plus besoin et ce type de formation là, ils en ont plus besoin et ils en veulent plus.* » (Annexe 2)

Cette vision « efficace » du travail attendu des acteurs du champ du social vient éclairer potentiellement des changements dans la manière d'appréhender la professionnalisation des travailleurs sociaux. Cela fait écho aux propos de Wittorski (2012) lorsqu'il évoque une professionnalisation promulguant des compétences de « flexibilité » :

²⁸ Le diplôme d'AMP a été remplacé par celui d'AES mais la formation reste sensiblement la même.

Une professionnalisation « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles. {...} Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social, mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail. (p. 2)

La formation deviendrait prioritairement une formation avant tout « technique » visant à générer plus de flexibilité des acteurs professionnels. Cette vision de la professionnalisation pourrait mettre en avant, de manière implicite, que la dimension réflexive du professionnel ne serait pas ou plus une priorité. Paradoxalement, cela va à l'encontre des dernières réformes (2018) dans le champ de la formation en travail social, ou la dimension « recherche » avec l'avènement du « praticien réflexif » s'est invitée dans les formations de métiers de niveau 3 du travail social (pourrions-nous supposer que la réflexivité attendue servirait avant tout à être formé à la « flexibilité » des contextes de travail et non à un accompagnement des personnes plus qualitatif et axé sur des questionnements de fond ?). C'est potentiellement ici que la question de la formation continue prendrait alors toute son ampleur : elle viendrait alors répondre aux manques repérés dans la formation initiale, afin de former de manière plus « technique » sur des besoins identifiés par les employeurs. C'est ainsi que, pour les partenaires de cette recherche, la formation continue serait un facteur déterminant pour permettre aux professionnels de poursuivre leur professionnalisation, tout en répondant aux besoins des employeurs, comme l'exprime le directeur de COOPEMPOI : « *On parle d'une logique qui enferme à une logique où je viens chercher une prestation donc, ça, c'est aussi l'enjeu de la formation de faire évoluer et d'amener les futurs professionnels à avoir cette compréhension des évolutions du métier.* » (Annexe 1)

La mise en œuvre de la professionnalisation tout au long de la vie, dans ce secteur, ne serait donc plus liée en partie à l'expérience acquise sur le terrain, mais par la formation continue, qui prendrait une place de « prestation de service ». Ce qui présente potentiellement un risque, comme le relève l'ancien directeur de l'IFRASS : « *Le risque, c'est que ce soit un supermarché de la formation où chacun va y prendre ce qu'il a besoin.* » (Annexe 3).

Aussi, un autre enjeu semble être soulevé. Dans ce secteur - et nous nous référons ici à notre expérience de travailleuse sociale - à la sortie de la formation, il était entendu, par l'ensemble des acteurs, que la formation initiale n'engendrait pas immédiatement de travailleurs sociaux « aguerris » et fondamentalement « prêts » à faire face à toutes les situations qui allaient se présenter à eux. La professionnalisation se poursuivait sur les lieux d'exercice professionnels, avec les pairs, l'équipe de collègues et par l'expérience au fil des mois et des années dans des établissements, agréments, dans le meilleur des cas, par quelques formations internes aux établissements, lorsque le budget le permettait. Aujourd'hui, les

travailleurs sociaux tout juste diplômés doivent être efficaces et autonomes, car, potentiellement aussi, les pairs n'ont plus de temps disponible pour former les novices. Aussi, ces « nouvelles » modalités mettent en avant des transformations aussi dans le rapport au travail interne au champ et vient interroger la manière dont ces différents acteurs vont pouvoir prendre une (nouvelle ?) place dans ces contextes mouvants, comme le souligne l'ancien directeur de l'IFRASS : « *Il y a un environnement qui est très changeant et je crois qu'on est en situation de rupture, il y a ce basculement-là, c'est en train de se créer. Alors, que les travailleurs sociaux soient en crise, oui, que le travail social soit en crise, certainement aussi, mais je pense que c'est plutôt un problème des travailleurs sociaux de perdre ses repères et de ne pas être porteur d'un nouvel avenir radieux, quel sens on donne à son travail dans ce cadre-là, et je crois qu'aujourd'hui, les travailleurs sociaux sont peut-être dans cette problématique-là.* » (Annexe 3). Ces différents propos révèlent donc un enjeu de fond, selon nous, qui est la question du sens - à trouver ou à retrouver dans les pratiques actuelles et en devenir des travailleurs sociaux - qui serait potentiellement le fondement de la manière dont ces acteurs s'impliquent professionnellement.

1.1.1.3. Le point de vue des acteurs de la formation

S'inscrivant dans une perspective exploratoire, les entretiens réalisés auprès de ces acteurs de la formation ont pour objectif de mettre en évidence les interrogations de ces derniers, la manière dont ils se positionnent vis-à-vis de la formation et du rôle qu'ils tiennent dans son élaboration. Nous les avons questionnés, dans le cadre d'entretiens semi-directifs.

Notre grille d'entretien (Annexe 4) avait comme objectifs de les interroger sur leur regard concernant le travail social dans son ensemble, ses transformations et ses évolutions ; sur les enjeux de la formation, sur leurs projections concernant les évolutions sur le champ du travail social dans 10 ans ; sur les 5 valeurs qui selon eux, leur paraissent fondamentales dans leur champ d'intervention respectif et pour finir, sur leurs attentes au regard de cette recherche.

Ces entretiens ont été réalisés au commencement de notre recherche, entre novembre et décembre 2019, à un moment où nous n'avions pas encore une vision globale de notre recherche. Ces entretiens sont à considérer avant tout comme un moyen d'avoir accès au positionnement des acteurs, dans une démarche encore « naïve », vis-à-vis de notre recherche.

Les entretiens réalisés auprès des acteurs de la formation

Nous avons interrogé les directeurs de l'IFRASS (réalisé le 3/12/19, durée : 52 min.) (Annexe 3) ; l'OFTS (réalisé le 13/11/19, durée : 30 min.) (Annexe 2) ; COOEMPLOI (réalisé le 8/11/19, durée : 42 min.) (Annexe 1) ainsi que la responsable RH et de formation de COOEMPLOI (réalisé le 6/11/19, durée : 47 min.) (Annexe 5)

Depuis, les directeurs de l'IFRASS et de l'OFTS ont quitté leurs postes et ont été remplacés, mais les modalités de la convention de collaboration n'ont pas été modifiées. Le nouveau directeur et la nouvelle directrice de l'IFRASS et de l'OFTS ont confirmés leur adhésion au partenariat de recherche initié depuis 2019 et partagent les interrogations de la démarche initiale. Après avoir mené ces entretiens, nous avons procédé à leurs retranscriptions.

Dans cette optique d'analyse du discours, nous avons fait le choix de mobiliser l'analyse lexicométrique afin d'aller repérer des éléments de sens dans les discours, potentiellement partagés par les acteurs interrogés. Selon Blanc, Peton et Garcias (2019) :

Les analyses portant sur le comptage de mots – c'est-à-dire lexicométriques – permettraient de répondre à cet appel à traiter des corpus de texte de grande taille, et aussi à pouvoir mettre en évidence les macro-discours – c'est-à-dire des éléments partagés. Les analyses lexicométriques explorent le choix des mots et le sens accordé à ce choix. Les mots sont les marqueurs d'une société et, comme ils sont porteurs de connotations, ils définissent un sens partagé (Richardson, 2006). » (p. 3)

Mobiliser l'analyse lexicométrique, à ce stade de la recherche, où la problématique n'est pas encore clairement définie, est une opportunité d'avoir un regard assez général sur la manière dont ces acteurs se situent, évoquent la formation et les changements du secteur du travail social. Pour procéder à cette analyse, nous avons mobilisé le logiciel IRaMuTeq²⁹. Nous avons regroupé les retranscriptions des entretiens en un même corpus de textes et avons procédé à une codification de variables permettant au logiciel de traiter le corpus. Nous y reviendrons plus en détail dans la partie présentant la méthodologie de notre recherche, mais, en quelques mots, le logiciel IRaMuTeq permet d'effectuer des analyses statistiques sur des corpus textes et des tableaux individu/caractère (questionnaires).

²⁹ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Développé par Pierre Ratinaud, MCF à l'UT2J

Ce logiciel élabore ces analyses sur la méthode développée par Reinert (2000) :

Très rapidement, rappelons que notre méthodologie consiste à découper un texte en petits morceaux relativement arbitraires et à étudier la distribution des mots pleins dans ces unités afin de les rassembler dans des classes en fonction de leur ressemblance et dissemblance. Chaque paquet quantifie ainsi une tendance à la répétition, les différents paquets exprimant une oscillation entre les positions d'énonciation. (p. 4)

Afin de procéder à l'analyse de ces entretiens, nous utiliserons particulièrement la fonction de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), cette étape permet de proposer une « vision générale » des discours et la possibilité d'effectuer une première catégorisation en classes de discours :

Une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) : cette étape consiste en la création de typologie de discours. Le logiciel procède d'abord à la catégorisation du vocabulaire (il réduit les verbes à leur racine, regroupe les termes qui sont au singulier et au pluriel etc...). Tout le corpus est découpé en Unité de Contexte Élémentaire (uce, cela représente environ la taille d'une phrase). Ces uce sont ensuite comparées une à une et regroupées en fonction des co-occurrences de termes, c'est-à-dire en fonction de la proximité des discours. Cette analyse aboutit à la création de classes dites terminales qui représentent un ensemble homogène de vocabulaire, une typologie de discours. (Ratinaud, 2003, p. 143)

Le dendrogramme de notre corpus d'entretiens présente la catégorisation des discours et met en évidence 6 classes de discours :

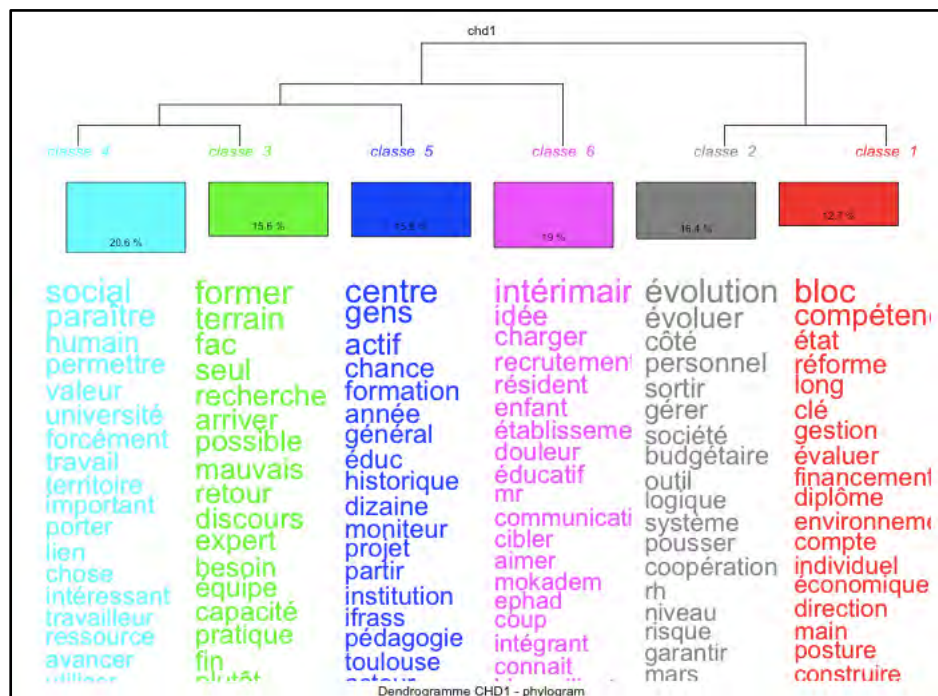


Figure 1 – Dendrogramme du corpus des entretiens réalisés auprès des partenaires

La classification est organisée selon deux grands pôles. Un premier pôle, avec les classes 3,4,5 et 6, évoque principalement des discours portant sur le secteur

dans sa globalité, ses valeurs, la formation, le terrain professionnel et le travail intérimaire. Le deuxième pôle, représenté par les classes 1 et 2, expose les évolutions du secteur et de la formation.

Cette classification met en avant que le discours est organisé lexicalement autour de 6 grandes thématiques :

Pôle numéro 1 : discours sur le travail social

- 1) Les évolutions de la formation avec l'arrivée de la recherche dans les dispositifs de formation** (« former », « recherche », « expert », etc.), (classe 3 : 15,6 %) ;
- 2) le travail social, ses valeurs et son environnement** (« valeur », « humain », « université », « territoire », etc.) représentant la classe la plus importante statistiquement dans les discours (classe 4 : 20,6 %) ;
- 3) les centres de formation, comme lieu de formation, en rapport avec les institutions et l'histoire des métiers** (« centre », « formation », « éduc », « historique », « moniteur », « institution ») (classe 5 : 15,8 %) ;
- 4) la place des intérimaires, dans le paysage actuel du secteur du travail social** (« intérimaire », « recrutement », « cibler », « intégrant », etc.) (classe 6 : 19 %)

Pôle numéro 2 : Les évolutions du secteur et de la formation

- 5) les réformes amenant à la formation par blocs de compétences** (« bloc », « compétences », « réforme », etc.) (classe 1 : 12,7 %) ;
- 6) les questions économiques et de gestion** (« gestion », « économique », « financement », « direction », etc.) (classe 2 : 16,4 % et classe 1 : 12,7 %)

Le but de cette analyse est de mettre en évidence des éléments de discours (verbatim) à des fins d'illustrations. Il s'agit bien de mettre ces éléments en perspective de la demande et des constats opérés en amont de ce travail exploratoire. De premières interprétations permettent de considérer que la question du travail temporaire (« intérimaire ») prend une place non négligeable dans les discours (deuxième classe la plus importante statistiquement) et est portée uniquement par COOPEMPLI. La question des évolutions de la formation par blocs de compétences est fortement liée, dans les discours, avec les questions économiques et budgétaires (classes 2 (16,4 %) et 1 (12,7 %)). Afin de recueillir plus finement des éléments d'analyse, nous faisons appel au « concordancier » (donne

accès aux mots présents dans le dendrogramme, situés dans leur contexte de discours : verbatim).

Les évolutions du secteur du travail social (classes 1 (12,7 %) et 2 (16,4 %))

Nous observons que pour certains partenaires, la manière dont le travail social évolue est considérée de manière relativement négative :

« *Les politiques sociales, c'est sûr que globalement, on est dans un désengagement de ce que l'on a pu connaître avec l'état providence et on le voit bien en ce moment où il y a un vide qui se crée.* » (verbatim ancien directeur de l'IFRASS) ; « *Il y a tout ça qui change donc à partir de là, le travailleur social ne peut plus être celui qu'il y a 20 ou 30 ans et c'est toute la problématique de la situation d'aujourd'hui.* » (verbatim ancien directeur de l'IFRASS)

En résumé, ces extraits évoquent des transformations nivelant plutôt vers le bas la qualité de la prise en charge des publics par un désengagement institutionnel. La question d'une adaptation nécessaire est sous-jacente à ces propos.

La question des valeurs reste fondatrice des actions (classe 4 (20,6 %))

Le rapport aux valeurs est évoqué de manière différente selon les acteurs. Pour les directeurs de centre de formation, le discours sur les valeurs porte principalement sur celles intrinsèques au travail social : « *De toute façon, je ne sais pas comment les nommer, ça ne tient pas en un mot, mais ce sont les valeurs de respect des personnes. {...} Il y a une logique de solidarité. Une autre valeur fondamentale dans le secteur, ça tient dans le mot de pédagogie active, c'est-à-dire que les gens doivent être acteurs de leur parcours. {...} Je ne pense pas qu'elles soient en danger les valeurs dans le secteur, c'est toujours porté, appliqué.* » ; « *J'ai une version optimiste, une version pessimiste, une version moyenne. Il y a quand même de sacrées incertitudes dans le secteur si la situation reste telle qu'elle est, je pense que les valeurs du métier, elles n'ont pas changé.* » (verbatim ancien directeur de l'OFTS)

Pour l'ancien directeur de l'IFRASS, les valeurs concerneraient l'altérité : « *Je ne sais pas trop, par quel type de valeur, parce que ce ne sont pas forcément des valeurs, ce sont plutôt des questionnements. {...} Des valeurs d'altérité, ça je pense que c'est ce qui me paraît le plus important surtout dans notre milieu ce qui suppose que l'on soit à l'écoute, mais ce ne sont pas des valeurs. {...} Il y a une valeur qui me paraît importante dans notre secteur, c'est une certaine humilité. {...}* » ; « *Les valeurs seront toujours d'actualité, plutôt que la concurrence, la consommation, voilà bon ce n'est pas une valeur la consommation, mais oui, je pense que ces valeurs-là sont universelles.* » (verbatim ancien directeur de l'IFRASS)

La responsable RH et formation de COOPEMPOI évoque la question des valeurs en rapport à la relation entretenue avec leur personnel intérimaire. Une relation qui s'apparente plus à une relation de type managériale : « *La transparence,*

l'équité, la communication, la valeur de l'humain, de prendre l'intérimaire comme une personne à part entière et le respect de l'autre. Pour moi, ce sont les valeurs essentielles. Je pense que ces valeurs resteront, car c'est vraiment mon caractère et moi quand j'ai pris mon poste, déjà, l'inéquité, je ne supporte pas, c'est vraiment quelque chose de pas concevable. » (verbatim responsable RH et formation de COOPEMPLOI)

Le directeur de COOPEMPLOI, quant à lui, expose plutôt des valeurs de « fond » dans le champ : *« Je dirais la coopération, la solidarité, l'empathie, le militantisme, la détermination... aller de l'avant. Certaines sont mises à mal mais on est de plus en plus dans des logiques de coopération, de mutualisation, c'est-à-dire, qu'aujourd'hui, on est confronté à la baisse des moyens. »* (verbatim directeur de COOPEMPLOI)

Les propos tenus par ces acteurs mettent en évidence que la question des valeurs reste ancrée lorsque celles-ci sont évoquées en lien avec le travail social. Elles sont explicitées comme faisant toujours office de repères dans le champ. Pour ces acteurs, les valeurs seraient le respect, l'altérité, la solidarité, l'empathie, ou le fait que les personnes soient actrices de leur parcours... mais pour autant, la question des valeurs reste difficile à matérialiser pour ces acteurs. Elles semblent aussi potentiellement être remise en question par les logiques économiques et managériales. Nous pourrions supposer qu'il y aurait comme un besoin d'une certaine « réassurance » à les considérer comme toujours fondatrices... mais finalement, dans la réalité professionnelle, sont-elles encore réellement présentes ? Et quelles seraient les valeurs qui perdureraient dans le champ du travail social ?

La formation, le miroir des transformations (classe 5 (15,8 %))

Concernant la formation, le traitement des discours met en exergue des changements dans la vision de la formation, mais aussi des publics, en corrélation avec des problématiques budgétaires et au regard des attentes des terrains qui évoluent : *« Nos étudiants, c'est différent maintenant, avant ils arrivaient avec ces valeurs, en fait, on avait des gens qui, plus ou moins, venaient se former pour transformer un projet politique en un projet professionnel. »* (verbatim ancien directeur de l'OFST) ; *« Les centres de formation, je pense qu'ils doivent aujourd'hui s'adapter à la réalité des établissements, on a le sentiment qu'ils sont un peu dans leur bulle. »* (verbatim directeur de COOPEMPLOI)

Dans ces extraits, la question des valeurs se spécifie. Pour l'ancien directeur de l'OFST, le profil des étudiants s'est transformé et notamment sur la question des valeurs. Selon lui, la dimension politique du champ était plus présente par le passé et les personnes venaient se former pour transformer leurs aspirations politiques et sociales vers l'exercice d'un métier en accord avec celles-ci. Les valeurs fondatrices, pour cet acteur, seraient liées potentiellement à la dimension politique du champ.

De l'évolution à l'adaptation (classes 1 (12,7 %) et 2 (16,4 %))

Au sujet des évolutions de la formation, les éléments de discours mettent en exergue le lien de plus en plus prégnant entre formation et attentes des employeurs. Le directeur de COOPEMPLROI est celui, parmi les acteurs interrogés, qui évoque principalement les enjeux liés aux évolutions et aux adaptations nécessaires selon lui :

« La science évoluant, les publics ont eux aussi évolués {...} La prise en charge de l'évolution, elle se fait à la fois dans les besoins et dans les publics. » ; « On a le sentiment que les professionnels des formations ne répondent pas à cette évolution-là » ; « Donc on est aussi dans cette évolution des professionnels qui évolue et qui est liée à l'évolution de la société. » (verbatim directeur de COOPEMPLROI)

L'ancien directeur de l'OFTS voit, dans ses évolutions, de nouvelles opportunités : *« Ceux qui sauront utiliser le système et le gérer, c'est génial parce que ça laisse des marges de manœuvre incroyables et les AES de niveau 5 d'ailleurs, ça fait partie des évolutions dans les centres de formations. » ; « C'est tout le travail d'accompagnement et de conseils qu'il va falloir mettre en place mais très bien, ça fait partie de l'évolution des métiers, si on sait faire ça, c'est génial. »*. (verbatim ancien directeur de l'OFTS)

Pour l'ancien directeur de l'IFRASS, ces évolutions signent le fait d'une mutation du secteur : *« Au-delà de la question de savoir quelles sont les évolutions des politiques sociales et qu'elles sont les évolutions, c'est ça qui me fait dire qu'effectivement, le travail social est en devenir, en changement et en mutation »*. (verbatim ancien directeur de l'IFRASS)

Ces extraits mettent en avant qu'une adaptation aux évolutions du secteur est en place et qu'elle semble complexe et parfois difficile à mettre en œuvre du point de vue des acteurs de la formation et notamment pour le directeur de COOPEMPLROI. Il y a néanmoins une forme d'acceptation des mutations du secteur et celles-ci sont considérées comme des opportunités dans l'accompagnement et le conseil. Ces nouvelles manières d'accompagner les professionnels du travail social face à ces mutations mettent en avant la place forte qu'occupe, et va occuper la formation continue, par le développement considérable de l'offre de formation, générant aussi une certaine rentabilité pour les centres de formation.

La formation par blocs de compétences (classe 1 (12,7 %))

Les discours portant sur les dispositifs de formation par blocs de compétences sont assez évocateurs des évolutions du secteur en matière de professionnalisation des acteurs et les avis à ce sujet sont unanimes : la formation par blocs de compétences doit primer sur la formation telle qu'elle est mise en

place aujourd'hui, pour générer l'adaptation nécessaire aux évolutions des métiers et développer l'employabilité des formés :

« On ne va pas fonctionner sur la qualification, mais sur les compétences, les employeurs ne vont plus acheter un diplôme, mais ils vont faire leur marché dans les CV où ils vont voir apparaître les blocs de compétences. » (verbatim ancien directeur de l'OFTS)

« En tant que formé, je vais faire de la formation pour acquérir des compétences et peut-être que ça va prendre du temps, mais j'ai fait 4 blocs de compétences qui vont me donner peut-être demain un diplôme. » (verbatim directeur de COOEMPLOI)

« A terme, dès lors que l'on n'est plus sur des formations initiales, on sera de plus en plus sur de la formation tout au long de la vie avec des blocs de compétences. » (verbatim ancien directeur de l'IFRASS)

La formation par compétences est, pour ces acteurs, la matérialisation des changements dans la formation. Elle est considérée comme étant celle qui va permettre de faire face aux évolutions et celle qui va offrir l'opportunité aux professionnels d'être employables, car supposément mieux formés pour faire face aux demandes des terrains professionnels. De nouveau, la formation continue est envisagée comme un moyen de répondre aux attentes et besoins des terrains professionnels. La formation initiale serait toujours un « passage obligé » pour entrer dans le métier et la formation continue serait donc celle qui permettrait de développer des compétences précises et attendues, en fonction des besoins de la structure employeuse.

Le travail temporaire et son environnement (classe 6 (19 %))

Comme nous l'avons explicité précédemment, une part des discours est portée sur la question du travail temporaire, cœur de métier de COOEMPLOI. Dans cette classification, au regard des statistiques, seuls les acteurs de COOEMPLOI se sont exprimés à ce sujet. Ces données permettent de pondérer l'importance de la classe dans le dendrogramme.

« Il y a un constat, il y a des pistes et derrière, il y a des propositions du point de vue de la formation pour appréhender ce nouvel environnement et nous, d'accompagner et de cibler des intérimaires. » (verbatim directeur de COOEMPLOI)

Les discours associés aux mots « intérimaires » comprennent deux types de discours : un discours de gestion à propos principalement d'axes stratégiques concernant la formation des salariés intérimaires : *« C'est un peu fou car on a lancé une campagne au mois de juillet pour tous nos intérimaires, on a ciblé 200 personnes avec des axes prioritaires pour 2020 en leur expliquant par exemple qu'on allait faire des axes de formation sur la gériatrie. »* (verbatim responsable RH et formation, COOEMPLOI)

Et un discours qui rend davantage compte des enjeux qu'englobe le travail temporaire :

« L'avantage d'être intérimaire, c'est une pluridisciplinarité de prise en charge, on peut être infirmière dans un EPHAD ou éducateur dans une MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) et ensuite, aller dans un foyer de vie, voilà, on peut changer. » ; « Il y a un taux d'absentéisme élevé donc il y a des établissements qui ne tournent qu'avec des intérimaires donc l'idée c'est de créer des partenariats là et au niveau des organismes de formation. » (verbatim responsable RH et formation, COOEMPLOI)

Les discours mettent en avant que ceux qui évoquent le travail intérimaire sont ceux qui sont professionnels du domaine. Les acteurs des centres de formation n'ont pas fait référence au travail intérimaire en lien avec les mutations du secteur. Cette absence dans les propos demeure une interrogation alors que le travail intérimaire s'est très fortement développé dans le secteur et qu'il est, potentiellement, un marqueur des transformations et des nouvelles modalités d'accompagnement. Nous pouvons supposer que malgré les discours portant, comme nous l'avons vu, sur la nécessité de mise en lien entre le domaine de la formation et de la sphère professionnelle, cela reste encore à construire.

L'analyse effectuée sur ces entretiens offre l'opportunité d'avoir une compréhension plus fine du regard des partenaires sur le secteur du travail social, ses évolutions et la manière dont ces différents acteurs envisagent unanimement, l'adaptation comme réponse aux changements du secteur. La question de l'adaptation, de leur point de vue concerne notamment, comme le rappelle le directeur de COOEMPLOI, le lien entre l'accompagnement et les questions budgétaires : *« On passe de structures qui avaient des moyens à des structures qui vont avoir moins de moyens parce qu'il y a des restrictions budgétaires {...} c'est ce double niveau qu'il faut tenir, l'accompagnement et la contrainte budgétaire en même temps. »*. Nous pouvons observer que les avis sont plutôt convergents sur les nombreux points évoqués. Ce qui semble faire l'unanimité est bien une confirmation que le secteur est en changement, tant du point de vue de l'accompagnement des publics qui évolue, que du point de vue de la formation (initiale et continue), qui doit s'adapter aux nouveaux enjeux sociétaux.

Wittorski (2012) évoque cette question de l'adaptation, en lien avec les contextes de travail plus flexibles :

Ce projet³⁰ est présenté comme indispensable du fait de la nécessité de favoriser l'adaptation continue des individus à des contextes de travail plus flexibles. On voit alors assez bien le mouvement d'ensemble : l'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins « adéquationniste » que « transversaliste » des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur « employabilité » permanente. (p.3)

La question de l'adaptation tant du point de vue des acteurs de la formation que du côté des travailleurs sociaux apparaîtrait alors comme étant le point névralgique de la professionnalisation dans le champ. Les mutations ayant lieu dans le rapport au travail et dans la manière de se former dans le champ du travail social sont en lien avec l'avènement de la formation par blocs de compétences, mais aussi avec le statut de travailleur social intérimaire qui est en plein essor. L'élément le plus marquant, dans les discours, est la place de plus en plus importante accordée aux employeurs dans la mise en œuvre des stratégies et des perspectives d'évolution du secteur, à tous les niveaux (formation, employabilité). Cela met en exergue la dimension économique qui occupe une place prépondérante dans les discours. Elle est mise en lien notamment avec les demandes des terrains, engendrant le développement du travail en intérim, et également, l'expansion de l'offre de la formation continue, considérée comme centrale dans la prise en compte des nouveaux enjeux et demandes du secteur.

C'est ainsi que, selon les partenaires, l'adaptation, qui semble nécessaire afin de répondre aux multiples enjeux du secteur, ne peut se réaliser sans une refondation de la formation professionnelle, initiale et continue et sans une employabilité des travailleurs sociaux, basés avant tout sur les compétences, et non, sur un diplôme. Malgré ces discours, des éléments fondateurs du secteur restent stables. La question des valeurs du champ semble être partagée par l'ensemble des acteurs interrogés et ces valeurs paraissent être considérées comme des points d'appuis, faisant offices de repère pour ces derniers. Cependant, comme nous l'avons exposé précédemment, elles demeurent difficiles à caractériser concrètement, ce qui interroge sur la place réelle qu'elles occupent et comment

³⁰ « A dire vrai, dans les politiques européennes de l'emploi et de la formation mais aussi dans les politiques de gestion de la main d'œuvre et de la formation dans les entreprises, on constate qu'une certaine conception de la professionnalisation semble s'imposer : une professionnalisation « from above » (portée non par les groupes sociaux mais pilotée par les organisations), articulée à un impératif de mobilité professionnelle plus grande, visant à développer moins des compétences spécifiques que des compétences transversales¹ et transférables² en lien avec un projet de « sécurisation des parcours professionnels » (ou « flexisécurité » prôné par l'union européenne). » (p. 3)

elles peuvent faire office de points de repères aujourd'hui, dans ces contextes mouvants. Au regard de ce qui nous préoccupe dans cette thèse, dans cette explicitation du lien entre altérité et implication professionnelle, il apparaît que les changements actuels inhérents au secteur du travail social tendent à venir s'interroger sur ce qui fait sens pour les acteurs de terrain, sur la manière dont ils s'impliquent dans ces contextes mouvants et comment les acteurs de la formation peuvent se saisir de ces nouveaux paradigmes dans le contexte de la formation initiale et continue des futurs professionnels et professionnels en activité.

1.1.1.4. D'une demande à une réflexion sur l'histoire des changements sociétaux

La demande et le regard porté par les acteurs sur le secteur mettent principalement en évidence les bouleversements en cours. Ces changements, ces mutations sont peut-être la concrétisation de cette forme de « crise » qui semble se manifester dans le champ du travail social depuis de nombreuses années...mais est-il vraiment en crise ou ne s'agirait-il pas plutôt d'une forme d'incertitude permanente ? Au sens de Morin (2016), nous pourrions en effet le voir ainsi « La crise en somme apporte une incertitude. {...} parmi les ingrédients inhérents à la notion, il y a l'idée d'une progression des incertitudes » (p. 10). Pour reprendre Morin (2016) : « On se rend compte que les phénomènes d'évolution ne sont pas linéaires, mais au contraire provoquent toujours des aspects de désintégration, sinon, de tout l'ancien système, du moins d'une partie de celui-ci et la création de nouveaux systèmes. » (p. 11).

Les changements dans le travail social sont néanmoins définis et portés par les politiques sociales, telles que les différentes réformes dans le champ de la formation ou les lois qui conditionnent et jalonnent les actions des professionnels, cependant, ce sont dans les effets produits que nous pourrions y voir alors plutôt une forme « d'imprévisibilité » dans les effets de ces changements, comme peut la définir Grossetti (2006) : « L'imprévisibilité peut en effet être organisée et planifiée. C'est ce que l'on pourrait appeler le modèle du carrefour : les issues sont prévues, le moment du choix est déterminé mais l'orientation vers l'un ou l'autre des voies possibles est imprévisible. » (p. 16). Les choix dans ce secteur sont portés, mais les conséquences sont, en quelque sorte, imprévisibles.

C'est la raison pour laquelle le champ du travail social est traversé par les doutes, des remises en question et des réajustements réguliers, mais cela n'est pas pour autant significatif d'une crise :

Le travail social n'est pas en crise, il est tout simplement « comme ça ». Il ne constitue son unité que dans sa propre critique {...} le travail social n'existe que dans les tensions provoquées par la rencontre entre des normes morales plus ou moins diffuses, des règles bureaucratiques et des individus singuliers. Il exige de produire le consentement des individus qui sont à la fois victimes de la société et bénéficiaires des mesures sociales. (Hardy, 2014, p. 163)

Ces propos évoquent une sorte de jeux à plusieurs, entre institutions, individus, collectifs ; entre bénéficiaire, employeur, professionnel et le métier en lui-même. Les différents changements qui traversent le secteur sont autant de manières de réévaluer finalement la place de chacun dans ce grand tout. Comme l'expose Phillippe Lebailly - directeur pédagogique d'Erasme³¹ lors du colloque REF en 2019 - mentionnant une citation de Le Bossé et Yann (2012, 2016) : « Changement de visée mais également changement de posture : il ne s'agit plus de prendre en charge des personnes, mais d'agir avec elles sur les systèmes, l'environnement et développer leur pouvoir d'agir ». (p. 76). Il semblerait alors que la prise en charge institutionnelle, telle qu'elle est organisée depuis de nombreuses années, est en passe de s'amenuiser au profit de cet accompagnement de plus en plus individualisé et de manière plus étendue.

Selon Lebailly (2019) : « Autre changement induit par ces transformations sociales : l'accompagnement des personnes devra se penser et s'élaborer de plus en plus au niveau d'un territoire et non plus au sein d'un établissement spécialisé, ce dont certains acteurs appellent à tort la « désinstitutionnalisation ». (p. 76). La « désinstitutionnalisation » est un terme de plus en plus répandu dans le secteur. Il consiste à mettre en avant la potentielle fin d'un accompagnement historiquement axé sur la prise en charge principalement collective des personnes en situation de vulnérabilité, placées en établissement, pour aller vers une prise en charge « hors les murs », individualisée, en privilégiant l'accompagnement à domicile ou dans des établissements proposant des accueils à la journée. Cette prise en charge individualisée des personnes pourrait corollairement amener les professionnels à exercer de manière plus individualisée en intervenant plus souvent à domicile, seuls, sans une équipe à proximité et sur un territoire plus élargi. Comme les partenaires l'ont abordé dans leurs discours, les changements évoqués amènent les professionnels de la formation à s'adapter à cette nouvelle manière de considérer la pratique professionnelle et la professionnalisation de ces acteurs. Ces nouvelles

³¹ ERASME : centre de formation en travail social. Toulouse

modalités viennent aussi interroger le sens des actions éducatives et le potentiel « nouveau » sens que les acteurs du secteur mettent ou vont devoir mettre en œuvre dans leurs pratiques professionnelles.

Réflexions sur les évolutions du travail social

Ces différents constats et questionnements amènent à nous interroger sur les fondements historiques du travail social. Les transformations inhérentes au secteur sont intrinsèquement liées à l'histoire du travail social et sont fondamentalement associées à l'histoire de la France et à ses évolutions politiques et sociales. Les choix, les orientations et les décisions prises par les gouvernements en place au fil de ces années conditionnent les pratiques et les modalités d'accompagnement des publics en situation de vulnérabilité. D'une massification de l'accompagnement, l'histoire montre, que sous l'influence des idéologies conjoncturelles et des politiques mises en place, il devient de plus en plus individualisé, notamment, à partir des années 80, qui marquent un tournant dans les modes d'accompagnement :

L'individu devient le centre des discours sur l'action, son sort est présenté comme la résultante de sa responsabilité. Les valeurs de solidarité et de partage, au fondement des actions collectives, sont réduites au respect des droits individuels. En parallèle, on assiste au lent effritement des structures collectives productrices d'identité sociale : le militantisme marqué par un fort attachement à l'organisation, que ce soit association, parti politique ou syndicat, décline au profit d'engagements pour des causes à fort contenu émotionnel, mais qui ne produisent pas d'organisation dans la durée. (Pascal, 2014, p. 237)

Pour Pascal (2014), cette individualisation de l'accompagnement est « le résultat d'un traitement des questions sociales visant à répondre à l'urgence. Cette urgence transforme les pratiques des travailleurs sociaux. » (p. 250). En lien avec ces changements, les statuts professionnels se modifient, les rapports à l'emploi se transforment, les métiers du secteur mutent et se diversifient, la professionnalisation des acteurs du travail social évolue et s'intensifie. Pascal (2014) ajoute que le risque de ces nouvelles modalités d'intervention, pour les travailleurs sociaux, est la perte de maîtrise de leur intervention. (p. 250). Pour Bouquet (2007) : « On observe un morcellement des prises en charge et la classification des « exclus » en différentes catégories pour une maîtrise politique et administrative. » (p. 39). Du point de vue de Molina (2019) : « Il est donc demandé au travail social de se transformer, afin d'accorder les pratiques professionnelles traditionnelles aux niveaux visages de la précarité et des inégalités sociales (Dubet, 2014 ; Rosanvallon, 2013). » (p. 36).

Ces transformations sociétales peuvent engendrer chez l'individu (de manière générale) une forme de pertes de repères. Il peut alors être pris entre des difficultés

liées à ses conditions de vie parfois délétères, pouvant être subies avant tout (nous faisons un lien avec notre avant-propos sur la vie en quartier prioritaire) et l'injonction de devoir se sortir prioritairement seul de sa condition par la seule force de sa volonté, de sa motivation, en somme, de son autodétermination.

Ces transformations peuvent venir impacter également la position du travailleur social :

D'une telle mutation de la société et de ses conséquences sur le travail social plusieurs attitudes peuvent découler : la déprime et le burn-out ne permettant pas de faire face au malaise provoqué par tous ces changements ; ou au contraire, une attitude idéaliste fondamentale se manifestant par un refus du monde réel et l'exaltation d'un monde parfait. » (Bouquet, 2007, p. 39)

L'individu « responsable » remet en question la place du travailleur social, qui lui aussi, peut ressentir potentiellement un certain mal-être, une perte de sens, une impossibilité de se situer professionnellement. Comme l'évoquent Osty et Dahan-Seltzer (2006) : « Les individus sont sommés d'être des acteurs responsables, de prendre davantage de risques dans un contexte de pertes de repères et de renforcement du contrôle managérial. » (p. 91). La relation éducative se construit alors sur d'autres paradigmes, car l'individu « responsable » signe le passage d'une certaine posture d'ascendance du travailleur social sur la personne accompagnée, de « celui qui sait ce qui est bien pour l'autre », à celui qui doit faire en sorte que celle-ci s'autonomise et s'émancipe de sa condition, de ses difficultés, par ses actions propres. Comme le rappelle Bouquet (2007) : « L'expression un peu maladroite « la personne au centre », à laquelle il est important d'ajouter la personne-acteur, a au moins le mérite de rappeler que pour le travail social, la dimension humaine est primordiale, la personne étant première. » (p. 40). Cependant, l'auteure précise que : « Pour le travail social, il s'agit de remettre la personne au centre des préoccupations, dans une approche globale et un abord sociétal. » (Bouquet, 2007, p. 40). Ces nouvelles pratiques professionnelles peuvent donc créer une forme de déception et de désillusion chez le professionnel, engendrant une certaine quête de sens :

Les métiers du social ont toujours dû faire face à l'évolution du contexte social, économique, culturel, législatif et à ses incidences sur les personnes et les groupes. Les travailleurs sociaux doivent tenir compte de ces réalités pour accomplir leur mission. Il faut bien admettre que la zone de turbulences est particulièrement dense aujourd'hui et nombre de professionnels sont confrontés à une instrumentalisation intense, à des déceptions lourdes, voire une désillusion totale. La quête de sens devient prégnante. » (Petit et al., 2007, p. 58)

Ces manières d'être et d'agir, en somme, de s'impliquer en contexte professionnel peuvent nécessiter, pour le professionnel, de développer de nouvelles compétences ou des compétences plus fines, en lien, potentiellement

avec la relation à l'autre, à l'altérité, afin de permettre à chacun, et notamment au professionnel de trouver sa place et du sens dans les actions entreprises. Mais avant de tenter de répondre à ces questionnements, il convient d'interroger les questions de formation, de professionnalisation à l'origine de toutes pratiques professionnelles dans le champ du travail social.

1.2. Formation et professionnalisation dans le travail social

Le secteur de la formation dans le travail social ne cesse d'évoluer dans une volonté de s'adapter aux différents enjeux sociétaux. Les référentiels de compétences régissent les modalités de l'organisation de la formation et amènent à interroger, finalement, les apports délivrés aux étudiants. Dans cette partie, nous aborderons la question du développement des compétences appréhendé par le prisme de la professionnalisation. Nous nous intéresserons aussi particulièrement aux notions de savoir, savoir-faire et savoir-être. (Autès, 1999). Celles-ci seront mises en lien avec les référentiels de compétences des éducateurs spécialisés, des moniteurs éducateurs et des accompagnants éducatifs et sociaux, dans une volonté de repérer la manière dont la relation à l'autre, dans le contexte de la relation éducative est abordée dans ces référentiels de compétences. La professionnalisation sera également évoquée, en relation avec la question du sens et de l'altérité.

1.2.1. Les évolutions et les enjeux dans la formation en travail social

La DARES³², dans la définition actuelle qu'elle propose de la formation professionnelle, met en avant qu'elle permet d'acquérir des compétences tout au long de la vie, dans l'objectif de faciliter l'insertion sur le marché du travail, le maintien dans l'emploi, la promotion ou la reconversion professionnelle. Elle peut donner lieu à la délivrance d'un titre professionnel ou d'un diplôme. Elle comprend la formation initiale, l'apprentissage et la formation professionnelle dite « continue » destinée quant à elle aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active. En 2019, environ 930 000 personnes en recherche d'emploi ont pu bénéficier du statut de stagiaire de la formation professionnelle, permettant d'être rémunéré ou de bénéficier d'une couverture sociale pour suivre une formation.

³² Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques est la direction du ministère du Travail qui produit des analyses, des études et des statistiques sur les thèmes de travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. Créée par le décret du 15 janvier 1993, la Dares poursuit deux missions principales : éclairer le débat économique et social et participer à la conception et à la mise en œuvre des politiques publiques. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr>

La formation a été à plusieurs reprises refondée par différentes lois³³ qui ont marqué des évolutions. La dernière loi refondant la formation professionnelle « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a été promulguée le 5 septembre 2018. Selon l'annexe au projet de loi de finances pour la formation professionnelle³⁴(2020), cette loi vient en réponse à une nécessaire réorganisation du travail :

Alors que la France fait face à une concurrence internationale accrue, les transformations majeures que connaissent les entreprises du pays et les secteurs entiers de l'économie (révolutions numériques et robotiques, émergence d'une économie plus sobre en ressources utilisées) ont des effets importants sur les organisations de travail, les métiers et donc les compétences attendues de la part des actifs. (p. 6)

Selon ce même rapport (2020) : « une transformation profonde du système de formation professionnelle initiale et continue a été entreprise afin d'anticiper les mutations économiques et sociétales qui se font jour. » (p. 6). Selon le rapport d'activité de France Compétences³⁵ (2020), la réforme a pour ambition de réformer en profondeur le système de formation professionnelle et d'apprentissage, dans l'objectif de répondre aux enjeux économiques actuels et l'évolution des métiers comme des compétences, avec au cœur du dispositif, la personne, quel que soit son statut, en véritable actrice de son évolution professionnelle. (p. 8). Un plan d'investissement des compétences (PIC) a été mis en œuvre et les effets sont

³³ Pour ne citer que les lois les plus récentes, selon un rapport étatique (2018) :

- « la loi « Giraud », de 1993 (loi quinquennale n°93-1313 du 20 décembre 1993), relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle {...} ;

- la loi de 2004 (loi n°2004-391 du 4 mai 2004), relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, issue des ANI de 2003, a créé le droit individuel à la formation (DIF) et le contrat de professionnalisation {...} ;

- la loi de 2009 (loi n°2014-288 du 24 novembre 2009), relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ; »

- la loi de 2014 (loi n°2014-288 du 5 mars 2014), relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. » (p.9-10). Annexe au projet de loi finances pour 2020. Formation professionnelle. <https://www.budget.gouv.fr/documentation/file-download/4137>

³⁴ Annexe au projet de loi finances pour 2020. Formation professionnelle. <https://www.budget.gouv.fr/documentation/file-download/4137>

³⁵ « France Compétences est l'autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Placée sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, sa gouvernance quadripartite est composée de représentants de l'Etat, des Régions, des organisations syndicales de salariés et d'employeurs représentatives au niveau national et interprofessionnel, et de personnalités qualifiées. » (Rapport d'activité France Compétences 2020, p.8).<https://www.francecompetences.fr/fiche/france-competences-publie-son-2eme-rapport-dactivite/>

relativement porteurs en termes d'entrées supplémentaires en formation.³⁶ Cependant, malgré cette amélioration dans l'accès à la formation, cela ne suffit pas à enrayer les difficultés liées au manque d'attractivité de l'emploi. La formation continue ne suffirait pas à résoudre les difficultés structurelles de recrutement. (p. 7). Ces différents rapports reflètent l'ambition de l'État d'ériger la formation comme un important enjeu dans notre société. La formation est avant tout considérée comme un moyen de venir répondre à des enjeux économiques et à des besoins sociétaux, tout en ayant pour but de faire face également à la pénurie de recrutement dans certains secteurs d'activités, peinant à se rendre attractifs. Cette manière de considérer la formation dans une vision « utilitariste » pose cependant question, et notamment dans les formations en travail social, comme le souligne Hébrard (2016) :

Lorsque les référentiels {...} sont élaborés sur la base d'une conception techniciste, sinon taylorienne de l'activité professionnelle, ils risquent d'induire une représentation réductrice de l'activité, très éloignée de la complexité du travail réel. {...}. De plus, lorsque l'approche « technique » est dominante, aux dépens de l'approche clinique cela contribue à construire une identité professionnelle « technicienne » dans des métiers où les compétences relationnelles et sociales sont au cœur de l'activité. (p. 80)

Ces propos mettent en évidence que l'orientation politique sur la formation professionnelle priorise le développement des « compétences » dans une logique première de flexibilité et d'employabilité. La formation professionnelle dans le travail social est aussi confrontée à la mise en place de cette « logique de compétences ». Mais comme nous l'avons souligné précédemment, une professionnalisation dans le travail social, axée sur le développement de compétences liées à la flexibilité et à l'employabilité pourrait mettre en avant que l'on forme prioritairement un individu sur un « bloc de compétences » spécifique comme par exemple « L'autisme » ou encore, « L'accompagnement à l'hygiène ». Cela peut venir interroger les fondements mêmes d'une formation dans le champ du travail social qui, comme nous le verrons prochainement, prend racine dans l'élaboration de différents savoirs, de savoir-être et de savoir-faire et vient donc « façonner » professionnellement et personnellement un individu. Alors, former un individu à des compétences spécifiques, dans une volonté de flexibilité et d'employabilité ne viendrait-elle pas compromettre la construction du travailleur social qui, comme nous le verrons dans une prochaine partie, est le fruit d'une

³⁶ Ce deuxième rapport constate un déploiement rapide et important de la formation des personnes en recherche d'emploi : en 2019, on observe 100 000 entrées supplémentaires en stages de la formation professionnelle de plus qu'en 2017 et un peu plus de 100 000 entrées dans des programmes nouveaux, créés par le PIC (Plan d'Investissement dans les Compétences), et destinés à accompagner les chômeurs les moins diplômés dans une démarche d'accès à la formation. (p. 6)

pluralité de compétences qui s'inscrivent dans une cohérence de pratique professionnelle et de réflexivité ? Pourtant, les différentes réformes de la formation professionnelle dans le champ affirment et réaffirment le déploiement de cette logique. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque le développement des compétences dans le cadre de la formation professionnelle en travail social ? Et quels sont les enjeux que nous pouvons repérer dans la formation des travailleurs sociaux ?

1.2.1.1. Le développement des compétences dans le travail social

Dans un premier temps, une distinction entre logique de compétences et compétences est certainement à réaliser. La logique de compétences pourrait être abordée d'un point de vue politique, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans des enjeux liés à la formation et en relation avec les besoins actuels de la société et des employeurs. Comme l'expose Richebé (2002), la question des compétences est au cœur des débats :

La « logique compétence » (Zarifian, 1988) a constitué, depuis plusieurs années, un thème récurrent dans le débat social. Le MEDEF³⁷, en particulier, a récemment entamé une réflexion (1)³⁸ autour de la notion de compétence et des pratiques qui lui sont associées. Dans les textes des « Journées de Deauville » (MEDEF, 1998, tome 2, p. 68), la compétence professionnelle est définie comme « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportement s'exerçant dans un contexte précis. ». L'échange qui repose sur la logique compétence suppose, précisant ces textes, que l'employeur s'engage à fournir au salarié les moyens du développement de ses compétences. Réciproquement, le salarié accepte de mettre ces dernières au service de l'entreprise. » (p. 99)

Cette formalisation des compétences est abordée prioritairement dans une optique d'employabilité, en donnant aux salariés les compétences nécessaires à la réalisation de leur tâche au sein de l'entreprise. Cette logique de compétences est soumise à la critique, car elle peut avoir pour effet : « de dévaloriser les approches pédagogiques plus explicites et directes qui ont pour fonction de construire et de consolider des automatismes et des procédures de base dans l'apprentissage d'un savoir ou d'une activité. » (Lefeuve, 2014, p. 65). L'auteur rajoute que : « Le fait d'ériger en norme la compétence comme étant la capacité des apprenants à

³⁷ Mouvement des entreprises de France

³⁸ « Organisées à Deauville en octobre 1998, les « Journées internationales de la formation » du MEDEF ont réuni des acteurs d'entreprise et des chercheurs autour du thème de la compétence. » (Richebé, 2002, p. 99)

résoudre des problèmes complexes et inédits, peut par conséquent, enlever le droit à l'erreur en phase de construction des compétences. (Crahay, 2006) ». (Lefevre, 2014, p. 65). Dans la formation en travail social, la logique de compétences est instaurée progressivement dans l'ingénierie de formation, par la mise en place de « référentiels de compétences ». Pour Sacchelli (2020), la logique de compétences transforme la formation, par la somme d'items morcelés, sans lien explicite entre les différents savoirs :

Dans le champ de la formation, la logique des domaines de compétences ravalant les métiers à n'être plus qu'une somme d'items juxtaposés et de savoirs désincarnés, au risque que la dimension clinique ne soit (dé)niée. Face à ce nouveau paradigme, comment former sans réduire la formation à du formatage, lequel correspond à ce que la modernité érige en idéal : des éducateurs interchangeables, sans parole propre au sens donné à leur acte ? (p. 17)

La logique de compétences dans le champ de la formation en travail social est décriée et critiquée d'un point de vue idéologique par certains auteurs :

Le travail social - tout comme le soin, la justice, l'éducation, la formation - s'inscrit dorénavant dans une époque caractérisée par la domination néolibérale, la globalisation, la marchandisation, le règne de l'économie, pensée unique donc ces secteurs ont longtemps cru pouvoir se préserver tant leur mission semblait éloignée de la rationalisation opératoire, de la raison calculante. (Sacchelli, 2020, p. 13)

Gascoin & Ryboloviecz (2020) partagent ce point de vue : « Nous pouvons constater une marchandisation imposée du travail social (appel à projets, appels d'offres) et une approche libérale du travail social. » (p. 28). L'origine de la « logique compétences » instruite au sein du MEDEF met en avant cette question de l'employabilité, au profit des employeurs. La logique de compétence, et notamment dans le champ du travail social, est associée étroitement à des visions politiques opposées qui s'affrontent.

D'un point de vue scientifique, le concept de compétences a été défini en premier lieu par les linguistes puis chez les psychologues et les sociologues du travail (Lefevre, 2014, p. 65). Pour la plupart des chercheurs, à l'instar de Tardif (2017), la notion de compétence est un terme polysémique : « Que ce soit dans le monde de l'éducation, de la formation ou du management, la notion de compétence est encore reconnue à ce jour comme étant polysémique (Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beudet & Sambote, 2015 ; Oudet & Batal, 2016) {...}. » (p. 15). Du point de vue de Rey (2015), cette polysémie accordée au terme de compétence est à relativiser, car si un mot à plusieurs sens, c'est qu'il s'inscrit dans plusieurs champs de pratique. (p. 15). C'est peut-être le champ d'exploration qui va pouvoir

apporter une définition au terme. Dans cette idée, Aubret & Gilbert (2003) proposent de répertorier quelques conceptualisations sur la compétence :

- La compétence est un savoir-faire validé (Meignant, 1990) ;
- compétence : c'est la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné (Michel & Ledru, 1991)
- les compétences sont des ensembles de connaissances, de capacités d'actions et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données (Gilbert & Parlier, 1992) ;
- la compétence est un système, une organisation structurée qui associe de façon combinatoire divers éléments (La Boterf, 1994)
- la compétence peut être définie à un niveau individuel comme étant un ensemble de connaissances, capacités et volontés professionnelles (Meschi, 1996)
- la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. (Zarifian, 1999). (p. 8)

Lefevre (2014) évoque que la compétence est multifactorielle, qu'elle est : liée à l'action, liée à un contexte professionnel donné, constituée de ressources cognitives, conatives et affectives et se présentant comme une totalité intégrante et/ou combinant ces différents niveaux de ressources. (p. 65). Develay (2015), de son côté, expose que le terme de compétence met en avant la responsabilité individuelle dans les actions entreprises, qu'il nomme un savoir agi réfléchi. (p. 51). Dans ce même courant de pensée, Zarifian (2009) s'appuie sur quatre notions philosophiques, proposées comme « soubassements » à la définition de compétence : « l'initiative, la responsabilité, l'évènement et l'individualité. » (p.157) ; et il définit la notion de compétence en trois points. La compétence est une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu en contexte professionnel ; une faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs, à partager des enjeux, et à être dans des domaines de coresponsabilité ; une intelligence pratique des situations qui s'appuient sur des connaissances acquises et les transforment en fonction de la diversité des situations. (p. 157)

Du point de vue de Jobert (2002), la compétence est avant tout liée à la pratique et « exprime la capacité à obtenir une performance en situation réelle de production » (p. 249). L'auteur distingue la qualification de la compétence :

Être qualifié, c'est avoir triomphé de l'épreuve par laquelle la société s'assure, à un moment donné et in abstracto, qu'un individu possède les savoirs et habiletés codifiés pour tenir un poste ou assurer une fonction. (p. 249). La compétence, quant à elle : « exprime la capacité à obtenir une performance en situation réelle de production. En s'intéressant à la situation d'effectuation de l'activité, on n'est plus du côté de la théorie {...} mais de la pratique. » (Jobert, 2002, p. 249)

La compétence, au sein du champ éducatif, et au sein également de notre discipline, est un sujet suscitant du débat et de la controverse. Elle vient redéfinir les contours de nouveaux modèles de formation et d'évaluation des apprentissages (Lefeuvre, 2014). La définir reste empreint de complexité, malgré les nombreux travaux scientifiques sur le sujet. Ce que nous retenons principalement, c'est que le développement de compétences nous paraît être indissociable du contexte dans lequel il est mis en œuvre. Développer des compétences s'apparente alors à un processus, basé sur l'action, l'expérimentation et sur les différentes ressources propres des individus. Bien que la question de la responsabilité individuelle puisse être motrice, ou l'individu doit savoir et pouvoir se saisir de ces connaissances, au profit d'une mise en action professionnelle, nous rajouterions que, et ce notamment dans le champ du travail social, la responsabilité individuelle ne peut se réaliser sans et au sein d'une dimension collective.

Évoquer le développement des compétences dans le champ du travail social amène à s'interroger finalement sur les compétences nécessaires que doivent acquérir les travailleurs sociaux dans l'objectif d'accompagner des publics. Ces compétences sont-elles liées au développement d'aptitudes relationnelles ? Techniques (dans le sens de l'accompagnement des actes de la vie quotidienne) ? Interroger les compétences chez les travailleurs sociaux amène à questionner premièrement l'organisation des formations en travail social.

1.2.1.2. La formation dans le travail social

Historiquement, la formation dans le travail social est basée sur un principe fondateur : l'alliance d'acquisitions de compétences liées à différents savoirs, mise en œuvre par la pédagogie de l'alternance. L'alternance signifie que la formation est découpée en deux pôles : des apprentissages en centre de formation et des stages, réalisés au sein de sites qualifiants (établissements sociaux, médico-sociaux ou sanitaires). Lac (2003) propose le terme de pédagogie « alternée » : « L'alternance est l'idée que la professionnalisation passe, pour une part, par l'expérience. C'est en travaillant que l'on apprend à travailler. » (p. 45). En effet, la formation en travail social ne se base pas uniquement sur des savoirs théoriques et intellectualisés, aller sur « le terrain », se confronter à la réalité des contextes professionnels au quotidien est en soit, formatif, et permet de développer différents types de compétences. Former un travailleur social demande à ce qu'il puisse acquérir des compétences par le croisement de différents savoirs. La question de la caractérisation des savoirs s'inscrit dans des évolutions issues du

milieu ouvrier, en relation à l'automatisation et à l'organisation du travail. (Stroobants, 1991, p. 31).

Le terme de savoir-faire fait son apparition progressive dans les années 80 :

Dès 1984-85, la fréquence élevée des termes savoir et savoir-faire dans les programmes de recherche consacrés au thème « technologie-emploi-travail » tend à suggérer un glissement ou une éclipse du concept de qualification. Ensuite, la perspective semble s'élargir à des formes de connaissances plus générales, à des compétences qui dépassent l'acte technique. » (Stroobants, 1991, p. 32)

Au fur et à mesure des évolutions dans différents secteurs professionnels, la question des savoirs se diversifie :

Le « savoir-être » et le « savoir vivre » et autre « savoirs sociaux » (Jacot, 1984) ne se révèlent pas seulement dans l'industrie, mais aussi, dans le bâtiment (Boudic et Vatin, 1989), l'agriculture (Berthelot, Darré, Pharo, 1985), tout comme ailleurs, les « règles de l'art » tendent à se répercuter dans le monde de la professionnalisation des policiers (Monjardet, 1987) et des enseignants (Demaillé, 1987) : « De plus en plus et dans de nombreux secteurs, la qualification sociale (savoir-être) tend à prendre le pas sur la qualification proprement technique (savoir-faire) » (Boudic et Vatin, 1989, p. 24) ». (Stroobants, 1991, p. 35-36)

L'avènement des termes de savoirs et savoir-faire amène à considérer que l'individu, le travailleur n'est plus envisagé comme réalisant uniquement des tâches, sans y apporter une part de réflexivité. Ces termes mettent en évidence un rapport au travail qui évolue. Pour Osty et Dahan-Seltzer (2006) : « Le travail comme activité se déplace de l'exécution d'une tâche prescrite (même si le réel déborde toujours la prescription) à la réalisation d'une mission dans un environnement de plus en plus incertain et évolutif. » (p. 94). Dans le champ du travail social, le travailleur social doit alors faire appel à différents types de savoir afin d'évoluer au sein de ces contextes mouvants et diversifiés. Nous nous appuyerons sur les caractérisations des savoirs, définis par Autès (1999).

Savoir, savoir-faire, savoir-être

Autès (1999) propose une explicitation des différents savoirs, qu'il décompose en trois niveaux. Le premier est le « savoir » : « le savoir relève de la maîtrise d'un champ de connaissance et des techniques qui en découlent » (p. 228). Dans le champ du travail social, il pourrait être entendu comme les compétences théoriques. Le second niveau concerne le « savoir-faire » :

Il est référé à la maîtrise technique. On rejoint ici la dimension du métier : habiletés, tour de main...le mode d'acquisition relève ici davantage d'une pratique, d'une imitation (à la limite), acquise dans le cadre d'une relation maître-apprenti. Ce type d'apprentissage technique suppose du temps. Plus le temps passe, plus s'accumule la compétence technique. » (Autès, 1999, p. 229)

Ce savoir-faire s'apparenterait à l'appropriation de compétences techniques. Et le dernier niveau correspond au « savoir-être » :

Il relève d'une tout autre dimension. On est ici dans le domaine de la compétence relationnelle : aptitude à être en relation avec d'autres, à se situer dans un système de relations hiérarchiques ou entre pairs, adaptabilité aux situations, capacité de changement, d'innovation, etc. » (Autès, 1999, p. 229)

Comme le précise Autès (1999), le savoir-être est en lien avec les premiers niveaux de savoirs, cependant, pour lui :

Le savoir-être implique quelque chose de plus, qui relève de l'individu en situation. Au fond, ce système d'aptitudes, de capacités, on ne sait pas trop comment on l'acquiert. Il s'agit plutôt d'une résultante de la socialisation, voire de dimensions très personnelles, le « caractère », la « personnalité ». (p. 229)

Ici, nous pourrions considérer que ce sont les compétences relationnelles qui sont mises en avant. La formation en travail social semble être construite originellement sur ces différents niveaux d'acquisition de savoirs. C'est ainsi que le déploiement de la « logique de compétences », axé sur l'employabilité (car le besoin de former et de formés est important), donne à réfléchir, car le potentiel risque est que cette pédagogie de l'alternance s'amenuise, au profit de savoirs théoriques renforcés, amenant potentiellement au raccourcissement des formations (comme c'est déjà le cas pour la formation d'AES). Pour Chauvière et Garrigue (2020) : « L'ambition d'une formation initiale va, en effet, bien au-delà des blocs de compétences. Elle vise la capacité à faire des liens entre toutes sortes de ressources et de compétences en vue d'une identité professionnelle partagée. » (p. 62)

De notre point de vue, la formation en travail social n'est pas uniquement acquisitions de savoirs formalisés. Former un travailleur social implique aussi de lui permettre de construire une pensée tout en proposant des espaces collectifs et collaboratifs. Ces espaces peuvent permettre à l'étudiant de penser son histoire, de regarder son parcours, d'acquérir des compétences et de construire des savoirs. (Gascoin et Ryboloviecz, 2020, p. 29). La formation, c'est aussi : « Favoriser la mise en mots, la prise de parole des individus, pour qu'ils.elles soient en responsabilités et partie prenante de la société. Cela oblige collectivement à (re) penser les manières de travailler et réinvestir le sens de l'action. C'est bien là que se situe le projet politique du travail social. » (Gascoin et Ryboloviecz, 2020, p. 31). Chauvière et Garrigue (2020) soulignent que la formation ne devrait pas se réduire à un seul aspect « opérationnel et finalisé » alors « qu'une formation passe aussi par une transformation personnelle. » (p. 63)

Les critiques énoncées sur la formation en travail social, dans cette logique de compétences actuelles, mettent en avant que l'apprentissage de compétences plus relationnelles (collective et auprès des personnes accompagnées) notamment, fondatrices du travail social s'amenuise potentiellement au profit de compétences plus « techniques » et efficaces dans une visée d'employabilité. En résumé, le futur travailleur social va devoir se former, se professionnaliser au travers de ces différents savoirs, qu'il va devoir articuler, pour construire sa professionnalité et sa posture. Au regard des changements dans la formation, la priorité semble être donnée au développement des compétences théoriques et techniques principalement, alors, supposément, les compétences liées au « savoir-être » pourraient être insuffisamment abordées dans le cadre de la formation professionnelle. Dans l'objectif d'apporter des éclairages sur les contenus de formation et leur rapport à la dimension relationnelle, à l'altérité et au sens du métier, nous nous intéressons à présent plus particulièrement aux formations d'ES, ME et AES, publics cible de notre recherche.

1.2.1.3. Les formations ES, ME, AES au travers des référentiels de compétences

Le champ de la formation professionnelle dans le travail social a été réformé en 2018³⁹. Depuis, un rapprochement entre les universités et les centres de formation en travail social s'est mis en place. Les diplômes de niveaux III (bac +2) ont été revalorisés au niveau II (Bac +3)⁴⁰, conférant aux étudiants, à l'issue de leur

³⁹ Cette réforme a pris sa source en 2012, lors de la conférence nationale de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Le gouvernement a ensuite mis en place des États Généraux du Travail Social (EGTS) (dont l'objectif majeur était de refonder le travail social), élargis à l'ensemble des champs d'interventions du travail social. L'objectif était de préparer un plan d'action pour donner aux politiques sociales les professionnels nécessaires pour leur mise en œuvre. De ce plan, a émergé le « rapport Bourguignon : Reconnaître et valoriser le travail social » (2015) qui énonce des mesures phares dont la reconnaissance du travail social et la modernisation de l'appareil de formation. Elles avaient pour objectifs de : systématiser les passerelles entre les diplômes d'état du travail social et les formations universitaires rentrée 2016 ; proposer une nouvelle organisation des stages qui permette de valider des équivalences universitaires, 2017 ; définir les modalités d'introduction dans les formations sociales d'un corpus commun et des modules d'approfondissement, 2018. L'objectif était aussi de valoriser les diplômes de niveau III Bac + 2 à un niveau II Bac + 3. Les diplômes concernés sont ceux de l'Éducateur Spécialisé (ES), l'Assistant de Service Social (ASS), l'Éducateur Jeunes Enfants (EJE) et le Conseiller en Économie Sociale et Familiale (CESF) en y amenant la dimension de recherche dans les contenus de formation de ces travailleurs sociaux.

⁴⁰ Éducateur spécialisé (ES), Assistant de Service Social (ASS), Éducateur de Jeunes Enfants (EJE), Conseiller en Économie Sociale et Familiale (CESF)

formation, le grade licence. Ces formations s'appuient sur des référentiels de compétences. Selon Postiaux (2014) :

Le référentiel peut être entendu dans le sens large de ce « qui vient faire référence » pour un groupe de personnes. {...} Le référentiel de compétences est un descriptif plus ou moins précis des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation. Il vise à décrire le profil d'un étudiant à la sortie d'une formation (ou partie de formation). Autrement dit, il s'agit du cahier des charges de la formation. (Rey, 2010). (p. 260)

De ces nouvelles directives ont fait émerger de nouveaux référentiels de compétences, axés notamment sur l'initiation à la dimension de la recherche. Le fil conducteur de ces référentiels, toutes filières confondues, repose sur le parcours professionnalisant de l'étudiant et sur la pédagogie de l'alternance. L'objectif est de former des praticiens réflexifs (dimension recherche) en développant leurs capacités d'analyse afin de les amener à devenir autonomes et responsables dans leurs pratiques éducatives. En parallèle, la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur (loi ORE⁴¹) a modifiée les procédures d'inscription en formation des ES, elle doit être réalisée via la plateforme d'inscription universitaire, PARCOURSUP. Concernant la formation des ME, la dernière réforme de 2017 l'a transformé en diplôme d'état (DEME)⁴². La fonction d'AES, quant à elle, provient de la fusion, en 2016, des fonctions d'Aide Médico-psychologique (AMP) et de celle d'Auxiliaire de Vie Sociale (AVS). Le 30 Août 2021, la formation d'AES a été réformée, dans une volonté de la rendre plus attractive par notamment, une réduction de la durée de la formation et une facilitation d'accès. Les formations des ES, ME et AES sont basées sur des référentiels de compétences, élaborés par le Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées. Ces référentiels de compétences sont communs à tous les centres de formation en travail social au niveau national, cependant, ces derniers peuvent faire preuve d'une certaine liberté dans l'organisation pédagogique de ces enseignements. Ces trois formations sont sanctionnées par un diplôme d'état.

Notre intention, ici est de repérer, au sein des référentiels de formation, les compétences qui jalonnent ces formations et d'interroger particulièrement celles en lien avec la relation éducative afin de pouvoir comparer la place de cette dernière au sein de ces trois formations. Interroger la place de la relation éducative dans ces référentiels de formation offre l'opportunité d'avoir un regard sur la manière dont

⁴¹ « La loi ORE a pour but d'accompagner chaque étudiant sur la voie de la réussite. Pour cela, elle vise à offrir une meilleure lisibilité des formations, ouvrir le champ de la mobilité pour chaque étudiant et donner aux universités tous les outils pour mieux s'adapter aux besoins des étudiants de premier cycle. » (<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-loi-ore-en-bref-49643>)

⁴² Auparavant, c'était un Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Éducateur (CAFME).

est développée la relation à l'autre ou pour le dire autrement, d'identifier comment l'altérité est appréhendée. L'objectif est aussi de poser un regard sur la question des compétences et d'éclairer les relations entreprises au regard des différents savoirs définis par Autès (1999) : savoir, savoir-faire, savoir-être.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser à la formation des éducateurs spécialisés.

1.2.1.3.1. La formation de l'éducateur spécialisé

La durée de la formation est de 3 ans et permet d'obtenir un niveau Bac + 3. Elle est sanctionnée par un diplôme d'état, le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) et confère le grade de licence (réforme de 2018). Les enseignements théoriques sont au nombre de 1450 heures, associés à 15 mois de stages. L'entrée en formation est soumise à l'obtention du baccalauréat, ou être titulaire d'un diplôme, certificat ou titre homologué ou inscrit au répertoire national des certifications professionnelles au moins de niveau IV. ; ou bénéficier d'une validation des études, des expériences professionnelles ou des acquis personnels, en application de l'article L.613-5 du code de l'éducation.⁴³ La première inscription se réalise via PARCOURSUP (dossier comprenant CV et lettre de motivation) et ensuite, un entretien oral est effectué dans le centre de formation ou l'étudiant a candidaté. L'annexe 1 du référentiel professionnel⁴⁴(arrêté du 22/08/18) donne une définition du métier d'éducateur spécialisé :

Il exerce dans le cadre d'un mandat et de missions institutionnelles. Il accompagne, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration ou d'insertion. L'éducateur spécialisé intervient dans une démarche éthique dans le respect de l'altérité. Il favorise l'instauration d'une relation à l'autre en adoptant une démarche réflexive sur ses pratiques professionnelles. Il s'inscrit dans une analyse partagée de sa pratique professionnelle dans le respect de la confidentialité des informations concernant les personnes. (p. 1)

Son rôle et ses fonctions sont définis :

Il travaille auprès d'enfants, adultes, familles et groupes en difficulté en situation de vulnérabilité ou de handicap auprès desquels il contribue à créer les conditions pour qu'ils soient protégés et accompagnés, considérés dans leurs droits et puissent les faire valoir. L'éducateur spécialisé contribue au processus de socialisation et d'autonomie des personnes. Il favorise le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans l'environnement des personnes de la société. Il aide au

⁴³ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dees_arrete_ssaa1812297a_annexes_i_et_ii.pdf

⁴⁴ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dees_arrete_ssaa1812297a_annexes_i_et_ii.pdf

développement de la personne et peut contribuer à son insertion socioprofessionnelle. (L'annexe 1 du référentiel professionnel⁴⁵ (arrêté du 22/08/18). (p. 1)

Le rôle et les missions de l'éducateur spécialisé sont axés principalement sur le développement de la relation éducative. Il doit promouvoir une relation de confiance avec les personnes accompagnées dans des actions qui se situent majoritairement dans le quotidien de celles-ci. La relation à l'autre demeure son principal outil. L'éducateur spécialisé est celui qui est responsable des différentes actions tels que notamment, les projets éducatifs, les rapports écrits aux institutions partenaires, la mise en place de réseaux, etc.

Le référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé

Le référentiel de compétence de l'ES est axé sur 4 domaines de compétences :

- 1) La relation éducative dans l'accompagnement social et éducatif spécialisé (500 heures) ;
- 2) Conception et conduite de projets éducatifs spécialisés (400 heures) ;
- 3) Travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle (300 heures) ;
- 4) Dynamiques interinstitutionnelles partenariats et réseaux (250 heures).

Les domaines de compétences abordés mettent en exergue la pluralité des missions de l'ES. Il est à la fois, et peut-être avant tout (si l'on se confère aux 500 heures dédiées à la relation éducative), un professionnel de la relation, mais doit aussi concevoir et mener des projets, au sein d'équipes pluriprofessionnelles, dans une dynamique de partenariats et réseaux.

Le domaine de compétences 1, relatif à la relation éducative spécialisée est celui qui recouvre le plus d'heures (500 heures), ce qui met en lumière une prédominance supposée du rapport à l'altérité dans la pratique éducative de l'ES. L'apprentissage de l'instauration de la relation éducative est centré autour de six unités de formation : l'histoire du travail social et de l'éducation spécialisée, la relation éducative, la personne, la personne et le groupe, individus, groupes, société et les problématiques spécifiques des publics concernés. Les compétences attendues en termes de positionnement professionnel sur ce domaine de compétence lié à la relation éducative sont l'élaboration d'une posture éthique, l'analyse des pratiques professionnelles et de la réflexivité, un positionnement dans

⁴⁵ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dees_arrete_ssaa1812297a_annexes_i_et_ii.pdf

les situations à risques ou d'urgences et la référence éducative. Au regard du référentiel, bien que les apprentissages relatifs à la relation éducative soient conséquents, il semble que celle-ci soit abordée de manière plutôt théorique et axée sur une connaissance relativement globale de l'individu, en rapport aux contextes dans lesquels il évolue (société, groupe) et au regard de ses spécificités. La relation éducative paraît être abordée dans une vision assez « pragmatique », avec des compétences attendues qui semblent être particulièrement centrées sur l'action éducative. Si l'on se réfère aux trois niveaux de savoirs définis par Autès (1999), les axes majeurs développés dans ce référentiel seraient majoritairement basés sur des savoirs (théoriques) et des savoir-faire (techniques). Les questionnements autour du savoir-être semblent être moins présents alors que les compétences relationnelles sont le cœur de l'action éducative. Cela vient interroger l'effectivité de ces référentiels de compétence dans le développement de celle-ci. Le rapport à l'autre, les altérations et perturbations auxquels peut être confronté l'ES dans sa pratique ne sont pas explicités.

Nous abordons à présent la formation du ME et la manière dont la relation éducative est abordée dans les apprentissages.

1.2.1.3.2. La formation du moniteur éducateur

La formation se déroule sur 2 années et est composée de 950 heures de cours théoriques et de 28 semaines de stage pratique. Le diplôme de moniteur éducateur confère un niveau Bac. Aucun diplôme scolaire n'est exigé pour intégrer la formation, dans ce cas, les modalités d'admission consistent en une épreuve écrite (rédaction) et une épreuve orale (entretien psychologique, entretien professionnel et une situation de groupe).

L'annexe 1 du référentiel professionnel⁴⁶ le définit ainsi :

Le moniteur éducateur participe à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne de personnes en difficulté ou en situation de handicap, pour le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion, en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles. (p. 1)

Les missions et contextes d'intervention sont variés :

Il peut contribuer à l'éducation d'enfants ou d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences sensorielles, physiques ou psychiques ou des troubles du comportement. Dans ce contexte, il assure une relation éducative avec ces personnes, organise et anime leur quotidien, en

⁴⁶ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/referentiel_moniteur_educateur.pdf

les accompagnant dans l'exécution des tâches quotidiennes. Il contribue ainsi à instaurer, restaurer ou préserver leur autonomie. (L'annexe 1 du référentiel professionnel⁴⁷, p. 1)

Les compétences attendues du moniteur éducateur se situent principalement dans la « participation à » (action éducative, animation, vie quotidienne, etc.) ou à la « contribution à ». De manière générale, au regard du référentiel, le moniteur éducateur, *a contrario* de l'éducateur spécialisé, n'est pas celui qui impulse les différentes dynamiques à mettre en œuvre (projets, partenariat, réseaux...). Il est ce professionnel qui intervient au quotidien dans la relation éducative (temps de repas, accompagnement à l'hygiène, etc.). Ses fonctions l'amènent à développer des actions à visée collective et à animer les temps de groupes (quotidien, actions éducatives...).

Le référentiel de compétences du moniteur éducateur

Il est composé de 4 domaines de compétences :

- 1) Accompagnement social et éducatif spécialisé (400 heures) ;
- 2) Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé (300 heures) ;
- 3) Travail en équipe pluriprofessionnelle (125 heures) ;
- 4) Implication dans les dynamiques institutionnelles (125 heures).

Le référentiel de compétences met en avant la place du moniteur éducateur dans l'ensemble de l'organisation éducative et institutionnelle, en comparaison à l'éducateur spécialisé. Il y a de fortes similitudes avec la formation de l'ES mais le ME intervient principalement dans l'action, dans le quotidien et sa participation est moindre dans l'élaboration et la réflexivité dans les actions qui lui sont dédiées. Du point de vue de la place de la « relation » éducative, elle n'est pas explicitement citée dans le référentiel. Cependant, le développement de la relation éducative se situerait dans le domaine de compétences 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé. Les unités de formation se centrent sur : la personne de la naissance à la fin de vie, les conditions de la participation à la vie sociale et ses freins, le fonctionnement collectif et la place de la personne, l'action éducative, l'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle.

Les compétences attendues sont : instaurer une relation, aider à la construction de l'identité et au développement des capacités, assurer une fonction

⁴⁷ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/referentiel_moniteur_educateur.pdf

de repérage et d'étayage dans une démarche éthique, animer la vie quotidienne au sein de l'établissement ou du service, concevoir et mener des activités de groupe. Dans ce domaine de compétences lié à la relation éducative, les enseignements délivrés sont axés sur les mêmes visées que dans la formation des ES mais dans une moindre proportion. Ils sont axés sur la connaissance du développement de l'individu et de ses différents fonctionnements dans un rapport au collectif. Nous pouvons émettre le même constat effectué sur le référentiel des ES, les savoirs et savoir-faire (Autès,1999) priment sur les savoir-être. De nouveau, les altérations et perturbations en lien à la relation à l'autre ne sont pas réellement abordées explicitement comme participant du processus de professionnalisation des étudiants ME. Supposément, cette absence d'apport de connaissance à la relation à l'autre met en avant une dimension plus « technique » du rapport à l'accompagnement des publics.

Dans cette même logique, nous abordons maintenant la formation de l'AES.

1.2.1.3.3. La formation de l'accompagnant éducatif et social

La formation d'AES, conduisant au Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social (DAES) peut être délivrée à distance en tout ou partie hormis les périodes de stage.⁴⁸

La formation comprend 1407 heures de formation, dont 546 heures de formation théorique, 21 heures consacrées à l'attestation de formations aux gestes et soins d'urgences de niveau 2 et de 840 heures de formation pratique. L'ensemble de la formation pour un parcours complet est organisé sur une amplitude de 10 à 24 mois. Le diplôme d'état d'AES constitue le premier niveau de qualification dans le champ du travail social. La particularité de cette formation est qu'elle est constituée d'un tronc commun et de trois spécialités : accompagnement à la vie à domicile, accompagnement de la vie en structure collective et accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire. L'admission en formation n'exige aucun diplôme ni aucune qualification. Les modalités d'admission comprennent une épreuve écrite (questionnaire axé sur l'actualité sociale) et une épreuve orale (motivation et engagement dans la formation).

⁴⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043990824>

Le référentiel de compétences⁴⁹ délimite le contexte d'intervention de l'AES :

L'accompagnant éducatif et social réalise une intervention sociale au quotidien visant à compenser les conséquences d'un handicap, quelles qu'en soient l'origine ou la nature. Il prend en compte les difficultés liées à l'âge, à la maladie ou au mode de vie ou les conséquences d'une situation sociale de vulnérabilité, pour permettre à la personne d'être actrice de son projet de vie. Il accompagne les personnes tant dans des actes essentiels de ce quotidien que dans les activités de vie sociale, scolaire et de loisirs. Il veille à l'acquisition, la préservation ou à la restauration de l'autonomie d'enfants, d'adolescents, d'adultes, de personnes vieillissantes ou de familles, et les accompagne dans leur vie sociale et relationnelle. Ses interventions d'aides et d'accompagnement contribuent à l'épanouissement de la personne à son domicile, en structure et dans le cadre scolaire et social. (p. 3)

En termes de fonctions :

Dans le cadre de ses missions, en lien avec une équipe et sous la responsabilité d'un professionnel encadrant ou référent, il participe à l'élaboration et la mise en œuvre d'un accompagnement adapté à la situation de la personne, de ses besoins, de ses attentes, de ses droits et libertés. Il établit une relation de proximité, en fonction des capacités et potentialités de la personne dans toutes ses dimensions (physiques, physiologiques, cognitives, psychologiques, psychiques, relationnelles et sociales). {...} Selon son contexte, il intervient au sein d'une équipe pluriprofessionnelle et inscrit son action dans le cadre du projet institutionnel et du projet personnalisé d'accompagnement, en lien avec les familles et les aidants. (le référentiel de compétences⁵⁰) (p. 3)

L'AES est un professionnel de l'intervention sociale au quotidien, dans l'aide à la réalisation des tâches essentielles (accompagnement hygiène, au repas, etc.) mais aussi dans des activités à visées sociales et de loisirs. L'AES, à la différence de l'ES et du ME, est sous la responsabilité d'un encadrant ou d'un référent. Dans ces définitions, il est question d'accompagner et d'établir une « relation de proximité » avec les personnes accompagnées. La question de la relation éducative n'est pas explicitement abordée. Son rôle paraît avant tout d'être dans un « accompagnement de proximité », dans la réalisation de tâches essentielles et d'activité auprès des personnes, mais ses actions sont centrées sur la « participation à » et non sur « l'instauration à ». Il répond avant tout aux besoins et aux attentes des personnes accompagnées et de leurs familles. Le maintien de l'autonomie est une de ses premières missions.

⁴⁹ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/deaes_referentiel_en_ligne_mss.pdf

⁵⁰ https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/deaes_referentiel_en_ligne_mss.pdf

Le référentiel de compétences de l'accompagnant éducatif et social

Ce référentiel de compétences est composé de 4 domaines de compétences, organisé en deux parties, un tronc commun et la spécialité choisie :

- 1) Se positionner comme professionnel dans le champ de l'action sociale (126 heures en tronc commun, 14 heures dans la spécialité) ;
- 2) Accompagner la personne au quotidien et dans la proximité (98 heures en tronc commun, 63 heures dans la spécialité) ;
- 3) Coopérer avec l'ensemble des professionnels concernés (63 heures en tronc commun, 28 heures dans la spécialité) ;
- 4) Participation à l'animation de la vie sociale et citoyenne de la personne (70 heures en tronc commun, 42 heures dans la spécialité).

Le domaine de compétences se référant principalement à la relation éducative est le deuxième, « accompagner la personne au quotidien et dans la proximité ». De manière générale, dans la partie dédiée au tronc commun, ce qui prédomine est l'accompagnement de la personne dans les différents actes de sa vie quotidienne et dans les activités dites « ordinaires ». Dans les 3 spécialités « accompagnement de la vie à domicile », « accompagnement de la vie en structure collective » et « accompagnement de la vie à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire », les principales missions consistent à repérer le cadre de l'intervention (cadre institutionnel, cadre référent...) pour situer ses actions. Les actes « pratiques » sont prioritaires. En rapport aux différents niveaux de savoirs (Autès, 1999), les savoir-faire sont prioritairement développés dans la formation d'AES. Des verbes comme « se référer », « appliquer », « utiliser », « participer » sont principalement employés dans ce référentiel de compétences. Nous repérons que la dimension réflexive, permettant de situer l'action, n'est pas explorée. Concernant le rapport à la relation éducative, elle est abordée du point de vue de la proximité, mais principalement physique (accompagnement hygiène, repas, etc.). Elle n'est pas mentionnée en tant que telle et ne semble pas, dans le référentiel, être prioritaire dans les fonctions de l'AES.

Ce référentiel, révélateur des fonctions et missions de l'AES éclaire sur le fait qu'il est considéré comme un professionnel qui doit avant tout se positionner dans des actions d'accompagnement des actes essentiels de la vie quotidienne des personnes accompagnées. Les missions qui le caractérisent interrogent sur le peu de place accordée dans les référentiels à la relation éducative, dans des fonctions d'AES, qui sont pourtant au plus près de l'intimité des personnes et dans une relation forte de proximité. En résumé, voici un tableau récapitulatif des domaines

de compétences des formations ES, ME et AES (selon les référentiels de compétences présentés ci-dessus) :

Tableau 1 - Tableau récapitulatif des domaines de compétences (référentiels de compétences) des ES, ME et AES

Formation	Durée	Domaines de compétences
Éducateur Spécialisé (ES)	3 ans	1) La relation éducative dans l'accompagnement social et éducatif spécialisé (500 heures) ; 2) Conception et conduite de projets éducatifs spécialisés (400 heures) ; 3) Travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle (300 heures) ; 4) Dynamiques interinstitutionnelles partenariats et réseaux (250 heures).
Moniteur Éducateur (ME)	2 ans	1) Accompagnement social et éducatif spécialisé (400 heures) ; 2) Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé (300 heures) ; 3) Travail en équipe pluri-professionnelle (125 heures) ; 4) Implication dans les dynamiques institutionnelles (125 heures).
Accompagnant Éducatif et Social (AES)	De 10 à 24 mois	1) Se positionner comme professionnel dans le champ de l'action sociale (126 heures en tronc commun, 14h dans la spécialité) ; 2) Accompagner la personne au quotidien et dans la proximité (98 heures en tronc commun, 63 heures dans la spécialité) ; 3) Coopérer avec l'ensemble des professionnels concernés (63 heures en tronc commun, 28 heures dans la spécialité) ; 4) Participation à l'animation de la vie sociale et citoyenne de la personne (70 heures en tronc commun, 42 heures dans la spécialité).

La relation éducative comme source d'enjeu de formation et de place des professionnels

Nous repérons plusieurs éléments notables concernant ces référentiels de compétences de ces trois filières. Premièrement, si l'on reprend les grandes lignes des référentiels de ces métiers d'ES, de ME et d'AES, il est mis en évidence que plus le niveau d'études est élevé (en l'occurrence, l'ES), plus la question de la réflexivité est importante, offrant l'opportunité à ce professionnel de posséder des compétences lui permettant de conscientiser les enjeux liés à relation à l'autre dans la relation éducative. Comme nous le relevions, ce qui interroge dans l'analyse de ces référentiels est que les AES sont les professionnels qui, aujourd'hui, exercent

au plus près de l'intimité des personnes (ce qui sous-entend une relation à l'autre efficiente) et pour qui, pourtant, la relation éducative n'est pas prioritaire dans les apprentissages. *A contrario*, les ES sont ceux qui ont le plus d'enseignements sur la relation éducative alors que, de manière concrète actuellement, ce sont eux qui sont les plus éloignés des personnes à accompagner, de par leurs fonctions d'encadrement. En d'autres termes, nous pourrions émettre l'idée que l'appréhension de la relation à l'autre dans la relation éducative serait réservée aux travailleurs sociaux (ES) les plus diplômés et que cette relation à l'autre serait donc principalement abordée d'un point de vue réflexif. Ce rapport aux diplômes serait à mettre en lien avec la question de la responsabilité et des compétences réflexives attendues sur les actions produites. Le rôle de l'AES, quant à lui, est avant tout de réaliser des actes plutôt techniques, empreint d'une forme d'efficacité. Au regard des référentiels, leur posture professionnelle ne nécessiterait alors pas d'être vraiment formé à l'instauration d'une relation éducative avec les personnes accompagnées. La question de la flexibilité est sous-jacente : la formation doit être efficace et rapide afin d'être employable rapidement, les fondements de la relation éducative ne sont pas prioritaires.

Des manques sur les apports de la relation (confrontation) à l'autre

Au regard des référentiels de compétence, nous voyons ainsi apparaître certains manques liés à l'apprentissage de la relation à l'autre, dans ce qu'elle vient générer comme perturbation. Cette absence pourrait trouver ces origines dans la conception même de ces référentiels, et ceux qui les conçoivent, comme le rappelle Hébrard (2016) : « Si l'on regarde comment et par qui les référentiels sont conçus, on constate, le plus souvent, qu'ils sont établis par des instances constituées en majorité par les employeurs et par les prescripteurs ou dans lesquelles ils jouent un rôle dominant. » (p. 181). Cette vision prioritairement « technique » de la formation pourrait supposément être un facteur de difficulté pour ces professionnels. La formation n'offrirait pas suffisamment à ces professionnels l'opportunité de saisir les enjeux liés à la relation à l'autre et dans ce qu'elle implique comme transformations personnelles. Ceci pourrait alors engendrer une forme de souffrance et de perte de sens dans les actions éducatives, et par prolongement, bouleverser leur manière de s'impliquer professionnellement. Aussi, ce manque d'appropriation de la relation éducative pourrait générer une forme de déception chez les étudiants, s'attendant à être formés à la relation à l'autre, demeurant, nous

le supposons, la première motivation pour ces étudiants à se former dans le champ du travail social.⁵¹

Des manques de supports pédagogiques permettant une réflexivité individuelle et collective sur les pratiques (stages) peuvent être potentiellement repérés. Cette problématique est soulignée par Hébrard (2016) : « La compréhension des situations rencontrées risque alors d'être insuffisante (Jobert, 2012) et se limiter à la l'exécution de gestes dont la pertinence et la justesse ne seraient pas garanties. » (p.181). Bien que ces différentes notions puissent être certainement développées dans les contenus de formation au sein des centres de formation (de par la relative marge de manœuvre des centres de formation dans les contenus pédagogiques), ces référentiels semblent être assez révélateurs du peu de place accordée aux savoir-être en lien avec la relation à l'autre ainsi qu'aux transformations qu'elles peuvent générer chez un futur professionnel. L'analyse ainsi exposée met en avant deux phénomènes. D'une, au regard des référentiels, nous pourrions repérer deux principaux manques en lien avec la relation à l'autre : bien qu'elle soit plus développée dans la formation des ES et des ME comparativement à celle des AES, elle ne semble pas prendre une part suffisamment importante dans la formation et d'autre part, les « effets » de la relation éducative sur la professionnalisation de l'étudiant ne semblent pas être interrogés. Alors, au regard de ces référentiels, les interrogations portent sur ce que cette organisation produit comme professionnel et comment ces formations permettent-elles aux jeunes professionnels d'appréhender leur entrée dans le secteur du travail social. Les questions de professionnalisation sont alors sous-jacentes à nos propos.

1.2.2. La professionnalisation dans le travail social : entre employabilité, insécurité et remise en question du sens

Les évolutions sociales et sociétales impactent, de manière générale, les conditions de vie des individus. Les transformations liées au rapport au travail ont

⁵¹ Propos que nous retrouvons dans les discours des étudiants tout confondus ayant émergé lors des *focus groups*. Nous y reviendrons ultérieurement, mais dans les données recueillies lors des *focus groups* menés auprès d'étudiants ES, ME et AES, il a été relevé que la relation éducative et l'altérité figuraient comme étant la source première de motivation à l'entrée en formation.

placé la professionnalisation des individus comme un levier majeur de flexibilité et d'employabilité. Le monde du travail change et les individus doivent y faire face, comme le souligne Wittorski (2015) : « L'adaptation et le développement des compétences vers plus d'autonomie et de responsabilité sont devenus le leitmotiv en raison des transformations économiques et sociales du monde du travail ». (p. 3).

Pour Wittorski (2009), la professionnalisation comprend trois principaux enjeux. La première considère « la professionnalisation comme constitutions des professions » (p. 2). Le mot professionnalisation indique, dans son premier sens, le processus par lequel une activité devient profession (libérale) mue par un idéal de service. (Wittorski, 2009, p. 2). La deuxième signification concerne la professionnalisation comme « « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles. » (Wittorski, 2009, p. 2). Les enjeux sont alors de devoir accompagner la flexibilité du travail. Pour cela, le développement des compétences est une priorité : « Il s'agit alors de favoriser une évolution des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail (la professionnalisation va alors de pair, par exemple, avec les discours sur la polyvalence...) » (Wittorski, 2009, p. 2). Une troisième signification met en avant la professionnalisation comme « « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation. » (Wittorski, 2009, p. 3). Il s'agit : « 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, 2009, p. 3).

Du côté de l'offre de la formation, le caractère professionnalisant est mis en avant, dans l'objectif de « développer l'efficacité perçue (par les clients), des dispositifs en vue d'améliorer la place et la légitimité des offres et pratiques de formation (en lien, souvent avec l'introduction de démarches qualité). (Wittorski, 2009, p. 3). Les différents enjeux repérés par Wittorski et al (2015) mettent en avant les effets délétères que la professionnalisation peut engendrer chez les individus : « La prise en compte du contexte global de mondialisation des marchés conduits des acteurs comme Conjard et Devin (2007) à repérer, à travers la préoccupation grandissante de la flexibilité, des évolutions du rapport au travail qui ne sont pas sans développer un sentiment d'insécurité chez les salariés. » (p. 2). La professionnalisation comme « mise en mouvement », dans ce contexte sociétal de flexibilité (Wittorski, 2009, p. 2) nécessite alors de repenser la question des compétences. Wittorski (2001) distingue 4 types de compétences attendues en relation aux nouvelles d'organisation du travail :

- Des compétences de l'ordre de l'adaptabilité, de la flexibilité, des polycompétences, etc. répondant aux impératifs de flexibilité de la production ;
- des compétences sociales et collectives (travail en équipe, coopération, etc.) valorisées dans les organisations collectives du travail ;
- des compétences méthodologiques et cognitives : résolution de problème, analyse des situations, etc. ;
- des compétences liées à la prise de recul par rapport à ses pratiques (que nous appelons plus loin « compétences de processus ») fortement demandées dans les organisations qui « délèguent » aux salariés une partie de la gestion des aléas et des changements du travail aux salariés » (p.4)

Ces « nouvelles » compétences demandent aux individus d'être un peu « sur tous les fronts » tant l'attente est importante en matière de développement professionnel et personnel : compétences d'adaptabilité, technique, sociale et relationnelle, réflexive, etc. Cette professionnalisation peut générer des perturbations chez les individus dans la manière d'appréhender ces attentes fortes et exigeantes et peut avoir comme conséquence de les fragiliser. Le sentiment d'insécurité, relevé par Wittorski et al (2015) peut alors possiblement générer une problématique de sens dans les actions entreprises et venir bouleverser, là aussi, la manière dont les individus s'impliquent. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons particulièrement à la professionnalisation des acteurs décrite par Wittorski (2001) : « La professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences - considérées comme nécessaires pour exercer la profession - et de la construction d'une identité de professionnel. » (p. 5). La question du sens prend une place particulière dans la professionnalisation des acteurs, car elle participe à la construction de l'identité professionnelle. Dans l'ancrage psychosocial, que nous mobilisons dans cette recherche⁵² la professionnalisation se définit ainsi :

L'ensemble des processus en interaction conduisant à la construction et l'évolution d'une identité professionnelle attestée, en termes de :

- Progression d'un noviciat vers une expertise : transformation, évolution de représentations sociales en représentations professionnelles, renégociation de sens, de repères et de possibilité perçues d'action (c'est-à-dire, recomposition de l'implication professionnelle) ;
- mais encore transférabilité des savoirs, de leur actualisation et de leur contextualisation, ce pour quoi nous pourrions reprendre des propos de Lapassade (1963, p.191) : « l'inachèvement de la formation est devenu une nécessité dans un monde marqué par le bouleversement permanent des techniques qui implique une éducation permanente » ;

⁵² Nous l'aborderons de manière détaillée ultérieurement.

- enfin, réflexivité attendue chez tout professionnel qui souhaite mieux comprendre sa place dans l'organisation : une réflexivité professionnalisante dans une « objectivation scientifique du sujet de l'objectivation » comme l'écrivait Bourdieu (2001, p. 73). (Mias & Piasser, 2019, p. 72-73)

La professionnalisation est considérée ici comme fondatrice de l'identité professionnelle, c'est-à-dire que l'apprentissage de l'expertise transforme chez l'individu les rapports aux savoirs et fait évoluer les différentes représentations (sociales et professionnelles). Le sens est potentiellement « renégocié », les repères et le sentiment de contrôler ses actions, potentiellement bouleversés. La professionnalisation est un moment propice à l'appropriation de savoirs et de connaissances mais aussi, à la remise en question et à la redéfinition des contours identitaires de l'individu. Le sens donné aux actions et au rôle tenu par les individus apparaît comme central dans l'appropriation de ses transformations. Aujourd'hui, comme nous l'avons évoqué, la flexibilité dans le rapport au travail semble de mise, ce qui peut impliquer des changements dans le sens donné aux pratiques professionnelles. L'adaptation nécessaire à ces nouvelles organisations, nécessite alors de devoir repenser la manière d'être et d'agir et de se conduire dans ces nouveaux contextes, générant une forme de déséquilibre chez les individus, comme le relève Molina (2019) : « Ces réorganisations génèrent chez eux (les professionnels) une forte incertitude qui, malgré une nette revendication d'autonomie, sollicite un soutien des cadres et la direction face à une perte de repères collectifs au sein des organisations de travail. » (p. 38).

Dans la professionnalisation actuelle des travailleurs sociaux, les fondements du sens du travail social seraient potentiellement remis en question et amèneraient à l'émergence possible de nouvelles normes. Le travail social s'est fondé autour de principes de charité et d'altruisme. Le rapport à l'autre est alors central, « aider l'autre » est la principale source de motivation pour les individus faisant le choix d'exercer ces métiers alors que la professionnalisation, telle qu'elle se dessine aujourd'hui, doit avant tout produire des professionnels « employables », ou les compétences attendues sont centrées sur une certaine technicité. Cette forme de « dissonance » peut générer chez les individus de fortes remises en question, tant dans la vision globale de la place du travail social dans la société et de la leur, dans les aspects du développement identitaire que dans les actions à entreprendre.

Dans la formation en travail social, nous retrouvons les effets de cette problématique au regard des référentiels de compétences : le rapport à l'autre, dans tout ce que cela implique pour les individus concernés, est peu explicité et donc, implicitement, peut potentiellement interroger la question du sens donné à leurs

actions et à leur manière de s'impliquer professionnellement. De ces propos émergent, selon nous, plusieurs interrogations.

D'une part, le processus de professionnalisation en formation des travailleurs sociaux permet-il suffisamment d'apporter le sens nécessaire pour pouvoir développer les manières d'être et d'agir des acteurs dans un contexte professionnel permettant de s'impliquer et d'appréhender la relation à l'autre.

D'autre part, la professionnalisation sur les questions relatives de la relation à l'autre est-elle suffisamment abordée pour permettre aux futurs professionnels de s'emparer de cette dimension dans toute sa complexité : rapport à l'autre, rapport à soi dans l'accompagnement des publics comme facteur d'implication et de mise en sens. La formation est une étape décisive du processus de professionnalisation des travailleurs sociaux et c'est celle-ci qui va permettre d'opérer des transformations chez les futurs professionnels. C'est pourquoi les questions du sens et de la formation à l'autre et donc à l'altérité dans le processus de professionnalisation des ES, ME et AES nous paraissent centrales dans ces transformations et amènent à interroger en quoi ces deux aspects de la formation peuvent être des facteurs influant sur la manière dont ces futurs travailleurs sociaux vont se comporter et agir dans leurs contextes professionnels. En d'autres termes, c'est interroger si ces deux éléments constitueraient les fondements de leur implication professionnelle.

1.2.3. Sens et altérité dans la formation en travail social

Interroger le sens dans la formation revient premièrement à considérer que se former, « c'est sans doute donner un nouveau sens à son existence. » (Rey, 2000, p. 107). Pour Rey (2000), c'est aussi donner un nouveau sens à la réalité, voir tel aspect du monde avec un regard neuf, en comprendre des secteurs qui étaient auparavant obscurs, ou indifférents. » (p. 107)

Dans le champ du travail social, comme nous l'avons exposé précédemment, la notion de « crise », ou d'incertitude et d'interrogation du sens jalonne ce secteur. Il semblerait que ces questionnements existentiels soient fortement réactivés, ou activés de manière permanente. Cela n'est pas sans nous rappeler les propos de Fabre (2000) qui souligne que la question du sens dans le domaine éducatif ressurgit en période de crise : « Le fait éducatif ou formatif constitue très certainement un caractère permanent des sociétés. Mais la question du sens de ces

entreprises ne surgit qu'en période de crise, lorsque les valeurs, les finalités, qui les sous-tendent ne vont plus de soi. » (p. 127).

Les valeurs et les finalités du travail social sont alors supposément remises en question par les logiques économiques, déjà en place depuis une vingtaine d'années mais dont la production de nouveaux effets ne cesse de s'étendre (travail intérimaire, perte de sens, etc.). Ces effets pourraient alors être générateurs de questionnement sur le sens des finalités dans le cadre de la formation. Pour l'auteur, « c'est précisément quand rien ne va plus en éducation ou en formation que s'ouvre la question du sens et avec elle la réflexion pédagogique. » (Fabre, 2000, p. 127).

Ces propos font échos à la demande des partenaires de notre recherche. Dans le cadre de ce partenariat, les questionnements concernent bien des problématiques liées à la formation et sur la manière dont les acteurs de la formation vont devoir s'adapter et repenser leurs modalités pédagogiques, dans l'objectif de répondre à des besoins principalement liés aux demandes des terrains. La logique priorisée (logique économique) peut avoir des conséquences sur les réflexions pédagogiques, amenant des changements dans les programmes de formation (à l'instar des référentiels de formation) et peuvent venir impacter la question du sens pour les formés mais aussi pour les formateurs (bien qu'ils ne soient pas les publics cibles de notre enquête) dans le champ du travail social. Les logiques de sens (humanistes *versus* économiques) semblent s'affronter également dans le champ de la formation professionnelle.

Comme nous l'avons explicité précédemment, les valeurs font office de repères pour ces acteurs mais elles ne sont supposément pas suffisamment exprimées (peu d'instances formatives le permettant) et encore moins explicitées et cela viendrait interroger sur ce qui « ferait sens » aujourd'hui. Le sens dans la formation, pour les formés principalement, peut être alors remis en question par le manque potentiel de l'explicitation des valeurs humanistes et de la dimension relationnelle dans le cadre des enseignements. La dimension relationnelle possède, en toile de fond, la dimension de l'altérité comme fondement de la pratique professionnelle :

L'altérité est un concept appartenant au champ philosophique, qui a fait retour dans les sciences humaines, comme dans la conception des « métiers de la relation », c'est-à-dire des métiers de l'enseignement, de l'éducation, de la formation et du soin. Il y a question de la place de l'autre dans l'action professionnelle, d'une intersubjectivité où sont postulées en présence deux subjectivités prises dans un contexte institutionnel. (Cifali, 2014, p. 25)

La formation à la dimension relationnelle et à l'altérité comme axe majeur dans la construction du sens des actions

Le rapport à l'altérité est central dans les métiers du travail social et son appréhension en formation pourrait être comprise comme un moment « clé » dans la construction du professionnel en devenir. Cifali (2014) souligne que « dans tout contexte de travail, l'aspect relationnel a son impact, qui dépend de la manière dont est conçu l'autre. » (p. 25). La découverte de l'autre, dans le cadre de la pratique professionnelle dans les métiers du travail social, comme nous l'avons soulevé précédemment, ne peut se réaliser, pour Cifali (2014) « sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. » (p. 25-26). Un décentrement et un retour sur soi sont exigés. (Cifali, 2014, p. 25-26). L'autre bouleverse : « Cet autre n'est plus alors un « objet » d'étude, mais un sujet qui rencontre notre action et la bouleverse. C'est dire qu'un professionnel est entamé, affecté par ce travail avec un autre. Il est un praticien qui construit sa décision et sa connaissance en interaction avec cet autre. ». (Cifali, 2014, p. 26). La dimension relationnelle bouscule l'histoire du formé, son histoire, ses croyances, ses limites. (Cifali, 2014, p. 26).

Cifali (2014) met en lumière aussi les écueils et dérives possibles de la dimension relationnelle développée en formation. Mettre « l'autre au centre » pourrait être considéré comme un leurre : « Il n'est que l'un des partenaires, le plus faible, dont il s'agit de tenir compte, mais qui ne peut faire la loi à lui tout seul. {...} Les problématiques de manipulation de la personne accompagnée, de par sa place fragilisée et de rapport à l'autorité face au professionnel, peuvent alors apparaître. » (p. 26). Pour Cifali (2014) : « Une approche clinique (de l'altérité) postule au contraire la capacité de chacun de développer une pensée propre, une lucidité lui permettant de survivre dans des situations à potentialité destructive. » (p. 27). S'interroger sur la place respective de l'un et de l'autre dans la dimension relationnelle et dans la relation éducative ne comprend pas uniquement la connaissance de soi (professionnel) dans l'objectif de prétendre à développer une relation saine. La dimension relationnelle et le rapport à l'altérité pourraient alors faire office d'un réel apprentissage dans le cadre de la formation. Cette vision fait débat, comme le souligne Cifali (2014) :

La contradiction principale vient de ceux qui estiment que la dimension relationnelle et le rapport à l'autre ne font pas partie de la professionnalisation, et donc, de la formation. {...} Une clinique de l'altérité avance que les dimensions subjectives et intersubjectives sont à prendre en compte, on ne peut nier leur influence sans s'exposer au risque de les voir s'actualiser dans leur potentialité destructive. {...} Dans la professionnalisation, à côté des techniques et des outils (analyse de pratiques, le récit d'expérience, l'accompagnement des stages.), ce travail d'intériorité relève d'une nécessité responsable. » (p. 27)

Nous nous situons alors dans cette vision du développement d'une clinique de l'altérité. Dans notre discipline des SEF, défendre une clinique de l'altérité s'apparente finalement à promouvoir une démarche d'accompagnement, de manière « clinique » et dans notre cas, de l'altérité. Pour Basco (2012), la démarche clinique s'affirme en sciences humaines :

Dans le champ des Sciences humaines, un « courant clinique » s'affirme. Des recherches, des analyses de pratiques, des formations sont menées, non pas au « chevet du patient, mais auprès de personnes engagées grâce à « cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué. » (Cifali, 1999, p. 981)⁵³ Cette démarche relève des approches souvent guidées par « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail »⁵⁴. « Le sens clinique exige de ne pas être centré sur soi. »⁵⁵(p. 248)

Du point de vue des SEF, la démarche clinique est finalement ce qui caractérise aussi notre discipline, et particulièrement peut être dans cet ancrage de la psychologie sociale, telle que la construction de connaissances à partir de situations dans lequel l'individu est impliqué. Pour Cifali (1996), la démarche clinique « n'appartient donc pas à une seule discipline, ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par une nécessaire implication. » (Basco, 2012, p. 250). La relation à l'implication est au cœur de la démarche clinique et également, dans le parti pris théorique de notre recherche, comme nous le verrons prochainement.

La formation à l'altérité demande à considérer le rapport à l'autre, dans la dimension relationnelle comme élément majeur de la construction du professionnel et comme facteur déterminant de la professionnalisation et notamment dans le champ du travail social. Pour Briançon (2019), la formation à l'altérité est un enjeu majeur :

« De très forts besoins d'une formation professionnelle à l'altérité se fait sentir en formation d'enseignants, mais aussi dans d'autres champs professionnels. » (p. 38). Les professionnels de la relation, du savoir et du soin sont aussi concernés par ces forts besoins de formation à l'altérité (Briançon, 2019, p. 41). L'auteure poursuit dans ce sens : « Les acteurs ayant en commun d'exercer dans des métiers relationnels (enseignants, formateurs, éducateurs, coaches, consultants, cadre de

⁵³ Cifali M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité », *Revue française de Psychanalyse*, 3, pp. 973-982. (p. 981)

⁵⁴ Clot Y., Prot B., Wherte C. et al., (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146.

⁵⁵ Cifali M. (1998). Une altérité en acte. Dans Chappaz G. Marseille, Université de Provence et CDRP, *Accompagnement et formation* (p.134)

santé, infirmiers) et suivant un cursus d'études de niveau master 2^{ème} année (Master recherche ou professionnel) expriment de très forts besoins à l'égard d'une formation à l'altérité. » (Briançon, 2019, p. 41).

Comme évoqué précédemment, les référentiels de compétences ne prendraient potentiellement pas suffisamment en compte l'apprentissage de ces aspects de la dimension relationnelle, dans la subjectivité et l'intersubjectivité intervenant dans la relation à l'autre. Selon nous, développer des compétences en lien avec le rapport à l'autre semblerait indispensable (et indissociable) dans le champ du travail social. « Apprendre » l'altérité dans les professions du travail social amènerait potentiellement à donner du sens dans la pratique éducative, en redonnant des « couleurs » aux valeurs humanistes fondatrices du champ, demeurant les motivations premières à l'entrée en formation pour les futurs professionnels.

En d'autres termes, dans la formation en travail social, développer des apprentissages sur le rapport à l'altérité pourrait agir comme un facteur déterminant de la construction de sens et d'implication pour les futurs professionnels du champ. La professionnalisation actuelle des travailleurs sociaux pourrait provoquer, de notre point de vue, des formes de « dissonances » entre, premièrement : compétences prescrites (référentiels) et compétences indispensables *a priori* non suffisamment abordées en formation qui concernent principalement la dimension relationnelle. Par ailleurs, nous pourrions supposer que les attentes de la part des formés ne seraient pas satisfaites au regard de leurs motivations premières liées à l'apprentissage de la relation à l'autre. Ces phénomènes pourraient alors engendrer une absence de sens voire une perte de sens dans le choix d'exercer dans ces professions du travail social et dans les pratiques professionnelles. Cette perte de sens, au cœur de leurs manières d'être et d'agir, pourrait alors bouleverser leur implication.

1.3. Synthèse

Le travail social est un secteur qui est en perpétuelle mutation. L'histoire du travail social - ses origines et ses formations - montre à quel point il est traversé par des remises en question, des reconfigurations et aussi, des incertitudes. Intrinsèquement lié à l'évolution de la société, ce secteur professionnel doit faire preuve d'une constante adaptation. Les partenaires de cette recherche, acteurs de la formation l'ont alors bien compris et s'interrogent sur les manières dont ils vont pouvoir former les travailleurs sociaux qu'ils accompagnent, dans le cadre de la formation initiale et continue. La formation est au cœur des enjeux sociétaux, car elle est un moyen de venir répondre aux transformations de notre société en formant des individus aptes à endosser des fonctions propices à son développement. Le déploiement des compétences est alors au centre des préoccupations du champ de la formation. Les formations des ES, ME et AES sont axées sur des référentiels de compétences qui mettent en lumière des compétences liées au savoir, savoir-faire et savoir-être. Après quelques investigations, l'insuffisance potentielle du développement des savoir-être, concernant notamment la relation à l'autre et dans les altérations qu'elle peut générer chez les futurs professionnels est repérée. S'intéresser aux référentiels de compétences de ces formations amène alors à questionner la professionnalisation des acteurs du travail social. Celle-ci, dont l'optique est principalement des visées d'employabilité et de flexibilité, parvient-elle à réellement former des travailleurs sociaux prêts à se confronter à la relation à l'autre, à et aux personnes en situation de fragilité qu'elles vont devoir accompagner. Cette vision d'une adaptation à l'emploi dans la professionnalisation actuelle des travailleurs sociaux amène à interroger le sens du métier, le sens des actions dans ce secteur qui, originellement, est d'accompagner, d'aider des personnes qui sont dans des situations difficiles. Ces questions du sens et de la relation à l'autre, autrement dit, de l'altérité pourraient être au cœur des formations actuelles, participant, nous le supposons, de l'implication professionnelle des acteurs

POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET ANCRAGES THÉORIQUES

Les visées épistémologiques et théoriques de notre recherche seront présentées au regard de notre ancrage dans la discipline des SEF ainsi que notre inscription dans le regard psychosocial (Moscovici, 1984) et dans des perspectives philosophiques. Le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998) et les formes d'altérité développées par Briançon (2015, 2019) seront les principales approches théoriques dans cette thèse. Nous aborderons aussi la question du sens, au cœur du modèle de l'implication professionnelle et fil conducteur de notre recherche, dans une tentative d'en délimiter quelques contours. Nous aborderons la vision de l'altérité de Levinas, philosophe de l'altérité, qui est à l'origine des formes d'altérité de Briançon (2015, 2019). Nous terminerons par une réflexion portée sur la formation à l'altérité, mis en perspective avec la formation professionnelle dans le travail social.

2.1. Les Sciences de l'Éducation et de la Formation, une épistémologie en tension

Cette thèse a pour ambition d'étudier des faits et des processus à l'œuvre dans le champ spécifique de la formation en travail social. Les Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF) permettent alors d'apporter des éclairages singuliers. Ces singularités d'approches et de visions se sont fondées, à l'origine, par des débats entre scientifiques, comme le relate Meirieu (1981) :

Les départements de « sciences de l'éducation » furent donc créés, entre 1967 et 1970, avec comme perspective de réunir autour d'un objet de travail commun – l'éducation – des spécialistes émanant de différentes disciplines scientifiques déjà constituées. Les recherches menées dans ces départements devaient permettre une approche plurielle et plus complète des réalités éducatives, grâce à la collaboration des chercheurs et à la formation pluridisciplinaire acquise par certains d'entre eux. Ces recherches devaient se soumettre normalement à l'administration de la preuve, garante de leur scientificité. (p. 6)

Dans cette complexité, la question de la multiréférentialité émerge comme l'évoque Ardoino (2000) : « L'analyse référentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits éducatifs se propose explicitement une lecture plurielle de tels objets, sous différents angles et en fonction de système de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique, c'est un parti pris épistémologique. » (p. 254). Dans cette même vision, Mias (1998) évoque cette pluralité d'approche comme étant une constituante d'une grande ouverture dans les objets étudiés :

Présenter une problématique dans le champ des Sciences de l'Éducation offre l'avantage de pouvoir confronter plusieurs points de vue théoriques sur la question posée. Les variations de perspectives coexistantes permettent une richesse d'échanges qui n'existeraient pas dans la référence à une seule discipline. (p. 13)

Du point de vue de Lac (2003), les SEF sont liées à la complexité : « Les Sciences de l'Éducation sont une tentative plurielle d'approche de la complexité. En cela, elles ne peuvent prétendre à une connaissance complète et homogène de l'objet éducatif » (p. 131). Les Sciences de l'Éducation et de la Formation sont le réceptacle d'une multitude de visions et permettent d'acquérir une certaine façon de voir le monde, selon plusieurs dimensions. Charlot (1995), cité par Lac (2003) :

Ce qui se cherche dans les sciences de l'éducation, comme dans d'autres disciplines récentes, ce qui à la fois fascine, séduit, trouble et inquiète, c'est une autre façon de penser le statut du savoir, une autre façon de vivre le savoir dans nos sociétés. (p. 131).

Pour Marcel (2019), les Sciences de l'Éducation et de la Formation sont positionnées épistémologiquement dans des liens entre recherche et action. (p. 11). Il s'agit ici d'établir des liens, en tension, entre des « logiques de l'action » et des « logiques de connaissance » :

-par « logique de l'action » : l'ensemble des discours produits « par » (énoncés en situation), « sur » (énoncés épistémiques) et « pour » (énoncés praxéologiques) l'action et rationnellement reconstruits ;

-par « logique de connaissances » : l'ensemble des discours produits « en tant que » (énoncés épistémiques), « sur » (énoncés épistémologiques) et « pour la » (énoncés méthodologiques) connaissance et rationnellement reconstruits. (Marcel, 2019, p. 12-13)

Notre thèse s'inscrit donc dans cette pluralité d'approches disciplinaires, dans ce rapport science-société tout en s'attachant à produire des liens, entre logiques de l'action et logiques de connaissances. Comme le résume Marcel (2019), les Sciences de l'Éducation et de la Formation « servent sans doute à connaître, servent sans doute à agir, mais elles servent surtout à connaître et à agir, en combinant, pour ce faire, la logique de la connaissance et la logique de l'action. » (p. 19)

Nous sommes particulièrement sensibles à ces différents aspects, car cette thèse a pris sa source dans une demande d'acteurs de la formation du champ du travail social et l'objectif est bien de comprendre et produire des connaissances tout en ayant une visée praxéologique forte, particulièrement en lien avec la question de l'implication professionnelle et aussi, une dimension de la praxis. Celle-ci émergera particulièrement lors de la dernière partie de cette thèse avec la mise en place de la méthode du théâtre-forum auprès d'étudiants ES, ME et AES.

Une dimension praxéologique au service des acteurs de la formation

Dans notre thèse, la dimension praxéologique tient une place importante. Le partenariat avec les acteurs de la formation implique un travail de recherche et une production de savoirs dans l'objectif de pouvoir apporter des éclairages à ces acteurs sur les questions qui les préoccupent. Ces dimensions praxéologiques et notamment de la *praxis* s'inscrivent dans la mise en place de séances de théâtre-forum auprès d'étudiants, au sein de centres de formation en travail social.

Pour Bedin (2107), cette dimension praxéologique est au cœur des SEF :

La recherche praxéologique, ensuite, a constitué une des marques de fabrique des sciences de l'éducation, en France du moins, tant originellement qu'épistémologiquement et plus politiquement, les pratiques éducatives et formatives constituant naturellement un des objets de prédilection de la discipline. (p. 321)

La démarche praxéologique produit une forme « d'activation » des savoirs à des fins d'agir, comme le relèvent Lhotellier et St Arnaud (1994) : « Il s'agit bien d'une activation des connaissances produites. La démarche praxéologique trouve ses fondements dans la nature même de la praxis (activité en vue d'un résultat) dans la compétence de l'acteur à construire son agir et dans les contraintes inhérentes aux situations traitées. » (p. 95)

La praxéologie, selon St Arnaud, Mandeville et Bellemare (2002) est aussi relative à l'action : « Il s'agit non seulement d'une étude de l'action, mais essentiellement, c'est une étude réalisée à partir de l'action ; l'action étant le point de départ et le point d'arrivée de l'investigation. {...} La praxéologie cherche à combler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique, entre la science et l'action (Gaudet, 2015) ». (p. 30).

Du point de vue de Bedin (2017), la dimension praxéologique est un « préalable à l'émancipation » : « Le rapport ontologique que la recherche praxéologique entretient à la pratique et son évolution en *praxis*, la finalité transformative de l'action qu'elle se propose d'atteindre, le statut qu'elle accorde à la production de connaissances dans ce projet d'émancipation des êtres, la distingue effectivement d'autres conceptions scientifiques. » (p. 318). Les valeurs émancipatrices, « donc nécessairement libératrices, socialisantes, réflexives, critiques et (trans)formatives pour les personnes concernées trouvent à s'exprimer dans toute leur acuité » dans le cadre de la recherche praxéologique. (Bedin, 2017, p. 326). Dans cette même idée, pour St Arnaud et *al.* (2002), la praxéologie pourrait être considérée comme une méthode « conduisant à une mutation profonde des façons de penser les problèmes » (p. 30).

Par ailleurs, pour Daval (1963), la praxéologie amène à prendre conscience qu'elle se traduit dans une relation à l'autre : « Il suppose aussi, qu'en face de moi, sujet agissant, il y a d'autres égo, également libres et conscients. L'existence de l'Alter Ego est avec celle de l'Ego un indispensable postulat du savant qui veut promouvoir une praxéologie. » (p. 143).

La visée praxéologique s'inscrirait alors dans l'action, par l'action et pour l'action, au travers d'un rapport à l'autre, produisant potentiellement des transformations (personnelles et/ou en lien avec le contexte professionnel). Dans notre thèse, la visée praxéologique se déploie dans la mise en œuvre de la méthode du théâtre-forum au sein des deux organismes de formation. Mobiliser cette méthode peut alors offrir l'opportunité d'interroger la question de l'implication professionnelle des acteurs du travail social en la spécifiant du point de vue de l'altérité, dans le contexte d'une « mise en jeu » des pratiques professionnelles. Cette « mise en action », comme l'évoque Daval (1963), est corrélée à la production

de la pensée, et inversement, ce qui produit du sens : « Comme les principes logiques donnent un sens à la pensée, les principes praxéologiques donnent un sens à l'action. » (p. 145)

La « praxis », au service des acteurs de la formation et des étudiants en formation en travail social

Une distinction entre praxéologie et *praxis* peut être faite si l'on reprend les origines philosophiques de la praxéologie. Pour Cadière (2017), les propos d'Aristote en sont l'origine :

Si nous remontons à notre berceau philosophique, nous pouvons repérer chez Aristote une nette distinction entre technique et praxis. La *techné* pour Aristote est un art particulier qui se distingue de la pratique ordinaire du fait qu'il découle essentiellement d'une réflexivité, d'une intelligence pratique. {...} Issue à la fois d'une réflexivité de la pratique qui s'élève ainsi en expérience, et d'une application théorique qui se confronte à la réalité objective, cette intelligence s'élabore dans une dialectique entre théorie et pratique. (p. 77)

La *praxis* s'établirait alors dans une « dialectique entre théorie et pratique », elle serait d'une certaine manière, comme nous l'avons vu précédemment, la matérialisation de la réflexivité en action. La praxéologie est donc positionnée dans un lien entre théorie et pratique. La *praxis*, quant à elle, est la résultante de la praxéologie : « La praxéologie est l'analyse des *praxis*. » (Cadière, 2017, p.80). Pour l'auteur, la *praxis* « se détache non seulement de la technique, mais également de la pratique, non seulement de la pratique mais également de la théorie ». (Cadière, 2017, p. 80). En d'autres termes, la *praxis* serait une action vers autrui, qui vise une forme de transformation : « Dès lors que l'action d'un sujet s'adresse à Autrui (individu, groupe, société) en vue de transformer sa situation, il organise la composante dialectique théorie/pratique selon le sens de la transformation qu'il souhaite opérer. » (Cadière, 2017, p. 80). Pour cet auteur, le rapport à l'autre, dans cette dimension de la *praxis*, dans l'action en d'autres termes, est alors source de transformation de soi et dans son rapport à soi en relation au monde. Il donne avoir également le sens entre théorie et pratique :

C'est cette visée de transformation qui unifie sous le primat du sens la relation théorie/pratique, qui l'organise en réalité et l'oriente dans le temps et l'espace. Cette visée de transformation, d'Autrui et du monde, se faisant, est également transformation de soi et du rapport de soi au monde. Elle est une visée non seulement comme fin, mais aussi comme moyen, inséparable d'une connaissance qui se construit infiniment et indéfiniment dans l'action. (Cadière, 2017, p. 80)

Castoriadis (1975) porte une réflexion sur un enjeu fort lié à la *praxis* : la question de l'émancipation : « la pratique devient *praxis* lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (cette émancipation en devenir) comme moyen d'action, et, ajoutons-le, souligne Freitzag (2011), à la

responsabilisation. » (p. 152) La question de l'émancipation serait donc la finalité de la *praxis*, ce qui n'est pas sans faire écho à la méthode du théâtre-forum, fondée sur ces principes émancipateurs. En effet, dans cette recherche, comme nous l'avons énoncé précédemment, nous portons notre réflexion sur l'apport de la méthode du théâtre-forum, dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux. La mise en œuvre du théâtre-forum dans le contexte de la formation initiale et continue, tel que nous le proposons, se caractérise par le fait d'offrir l'opportunité aux formés « d'éprouver » et de « tester » différentes implications professionnelles et différentes formes d'altérité. Les principes du théâtre-forum paraissent, si l'on se réfère à Cadière (2017) se fonder sur la *praxis*. Les visées de cette méthode sont avant tout de transformer le rapport au monde et le rapport à soi, face au monde. Nous aborderons la démarche mise en œuvre avec le théâtre-forum ultérieurement, cependant, nous voulions, dans cette partie épistémologique, mettre d'ores et déjà en avant que cette thèse a comme visée une dimension praxéologique, mais aussi, dans une perspective plus fine, la mise en avant de la *praxis* comme finalité, en lien avec la pratique du théâtre-forum.

C'est ainsi que cette thèse vient embrasser différentes dimensions et perspectives. Cela met en avant une certaine complexité, tant dans les objets, dans les visées, que dans les orientations théoriques. Comme l'évoque Morin (2015), la complexité, c'est « s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui. (p. 10). Notre ambition ici s'inscrit dans ces perspectives, il s'agit avant tout d'une forme de remises en cause de fonctionnements habituels dans le cadre de la formation, étudiés par le prisme de l'implication professionnelle et de l'altérité. Les finalités sont, notamment, de produire de nouveaux questionnements, voire de nouvelles orientations de formation.

Cette recherche se positionne dans un dialogue, dans une volonté de croiser plusieurs dimensions et plusieurs visées : heuristique (descriptive et compréhensive), dans un premier temps pour s'inscrire dans une visée praxéologique, pour en venir à faire émerger une dimension de la *praxis*, avec la méthode du théâtre-forum... pour, *in fine*, réouvrir vers une dimension heuristique, par la production de connaissances de la mise en œuvre de cette *praxis* « particulière » en matière de formation dans le travail social.

Dans cette perspective, notre thèse prend appui sur la discipline de la psychologie sociale, comme premier regard.

2.1.1. Un regard psychosocial en SEF

Notre thèse s'inscrit dans ces différentes logiques et dans cette multiréférentialité. Notre ancrage théorique s'appuie principalement sur la psychologie sociale, car nous mobilisons le modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998). Le modèle de Mias (1998) est ancré dans ce regard psychosocial (Moscovici, 1984) et l'altérité est centrale dans ce dernier (Alter et Ego). Pour Fischer (2020) : « La psychologie sociale s'est constituée comme une science qui étudie les conduites et les phénomènes sociaux, sous l'angle des relations qui, à l'intérieur de ces processus, se jouent entre l'individuel et le collectif. » (p. 21).

Du point de vue de Beauvois, Dubois et Doise (1999) :

La psychologie sociale s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions. (p. 311)

Bataille (2007) expose son point de vue sur le lien entre les Sciences de l'Éducation et la psychologie sociale :

Deux interdisciplines, d'âge bien différent, qui ont en commun de s'être délibérément inscrites à l'entrecroisement de disciplines-mère. La psychologie sociale à l'intersection de la psychologie et de la sociologie, les sciences de l'éducation beaucoup plus jeunes institutionnellement, dans les intersections autrement plus complexes, des mêmes, plus la philosophie, l'histoire, l'économie, l'anthropologie... En réalité, l'interdiscipline ainsi espérée en sciences de l'éducation a assez vite été théorisée en termes de multiréférentialité (J.Ardoino, G.Berger, B.Charlot...) {...} Mais la multiréférentialité visée est en fait la prise d'appui sur le paradigme de la co-construction des savoirs dans l'interaction sociale. » (p. 6)

Pour Moscovici (1984), le regard psychosocial « se traduit par une lecture ternaire des faits et des relations » :

Sa particularité est de substituer à la relation à deux termes du sujet et de l'objet, héritée de la philosophie classique, une relation à trois termes : sujet individuel – sujet social- Objet. {...} Cela nous amène à mieux préciser la façon dont on peut envisager l'Alter (individu ou groupe) pour analyser les rapports à la réalité, à l'objet social ou non social, réel ou symbolique. En effet, on a affaire soit à un autre semblable, un *alter ego*, soit à un autre différent, un *alter* tout court. (p. 9)

Moscovici. (1984) a schématisé le regard psychosocial :

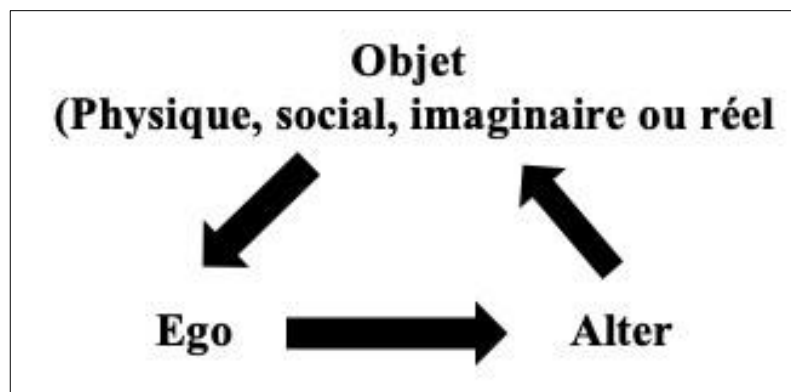


Figure 2- Le « regard psychosocial » Moscovici (1984). Mias (1998, p. 89)

De manière concrète, Moscovici (1984) évoque que : « La plupart du temps, ce sont des pratiques d'observation directe de relations ou de gestes, de réactions affectives ou symboliques des individus les uns vis-à-vis des autres dans une situation précise. » (p. 10). Apporter un « regard psychosocial » dans cette thèse nous offre l'opportunité de pouvoir aborder les problématiques mises en avant jusqu'alors, de manière ternaire, c'est-à-dire sous un angle lié à la complexité, où l'individu et le collectif prennent leurs places et font sens, dans un environnement social et professionnel déterminé. Le « regard psychosocial » place *l'(alter) égo* et *l'alter*, en lien avec le rapport au monde, au contexte, au cœur de celui-ci. Comme nous l'avons amorcé précédemment, les évolutions du secteur social amènent à interroger la posture ou les nouvelles postures professionnelles en construction, dans un contexte mouvant. Interroger les éventuelles nouvelles postures professionnelles nous amène à questionner les nouvelles implications professionnelles et les potentielles nouvelles manières de la mise en œuvre de la relation à l'autre et de la place qu'elle occupe aujourd'hui.

2.2. Le cadre théorique : de la complexité à l'émergence d'une intelligibilité

Dans cette partie, nous aborderons le cadre théorique mobilisé, constitué de plusieurs approches théoriques, afin d'étudier les processus à l'œuvre du point de vue du sens de l'implication professionnelle, en lien avec l'altérité. Une forme de complexité sera présente, en toile de fond. Comme le dit Morin (1988), « la complexité est un défi » (p. 1) :

La complexité surgit comme difficulté, comme incertitude et non pas comme clarté et comme réponse. Le problème est de savoir s'il y a une possibilité de répondre au défi de l'incertitude et de la difficulté. {...} Il nous faut suivre des cheminements divers et tellement divers que l'on peut se demander s'il a des complexités et non pas une complexité. (Morin, 1988, p. 1)

En effet, notre parti pris est de mobiliser deux regards théoriques : l'implication professionnelle et la dimension sens en particulier (Mias, 1998) et les formes d'altérité (Briançon, 2015, 2019). Bien que ces deux approches théoriques soient issues des SEF, il n'en demeure pas moins que leurs origines diffèrent. Un regard psychosocial (bien que la « philosophie classique », comme l'évoque Moscovici (1984), soit au fondement du regard psychosocial) pour l'implication professionnelle et un ancrage philosophique pour l'altérité. La tentative d'imbrication de ces cadres théoriques relève d'une forme de complexité car nos intentions sont d'étudier le sens de l'implication professionnelle des acteurs au travers de leur rapport à l'altérité. Pour reprendre Morin (1988), il s'agira alors peut-être de prendre en compte ce « désordre » (p. 2) pour tenter, *in fine* de construire une forme d'organisation : « L'organisation est ce que constitue un système à partir d'éléments différents ; elle constitue donc une unité en même temps qu'une multiplicité. » (p. 4).

Dans cette partie théorique, nous nous appuyerons ponctuellement sur des apports philosophiques. La mobilisation de la philosophie dans notre thèse n'a pas pour autre ambition que d'apporter des regards différenciés sur nos objets et nos cadres théoriques majeurs. Ils sont présents pour appuyer certains éléments relatifs à l'altérité, pour préciser et rendre compte également d'un cheminement de pensée éclairant les raisons pour lesquelles nous mobilisons ces approches théoriques, dans l'objectif d'éclairer les phénomènes d'implication professionnelle. Ceci étant posé, il n'en demeure que faire appel à la philosophie en SEF nécessite quelques précisions. Nous considérons la philosophie ici comme une discipline « contributive » à celle des SEF, dans l'objectif d'apporter une autre manière d'appréhender un phénomène, dans notre cas, la question du sens, dans un premier

temps et de l'Autre, dans un second temps. Altet (2018) rappelle l'importance de la pluralité des approches en SEF : « C'est la possibilité de croisement de différents cadres et points de vue, la confrontation de pluralité des approches qui produit une autre intelligibilité ; il existe bien une identité des sciences de l'éducation dans son approche pluridisciplinaire, plurielle, qui s'est renforcée tout au long de ces 50 années. » (p. 120). Mobiliser la philosophie, dans notre thèse, s'apparente alors à aller « chercher de la matière à penser », sans pour autant l'ancrer dans nos fondements théoriques, à l'instar de Briançon (2019), qui s'appuie particulièrement sur des philosophes et notamment, sur la pensée de Levinas pour créer son modèle des trois formes d'altérité.

C'est ainsi que notre thèse s'inscrit fondamentalement en SEF, sur un modèle - celui de l'implication professionnelle - s'appuyant sur un regard psychosocial, avec la mobilisation d'apports réflexifs émanant de la philosophie. Nous pourrions alors y voir une forme « d'éparpillement », cependant, des liens étroits existent entre ces trois champs disciplinaires. Les liens consistent dans la compréhension, de manière générale, des processus de développement humain en apportant des éclairages sur la manière dont les individus se comportent et interagissent dans un contexte éducatif, social et sociétal. C'est ainsi que dans notre thèse, ces différents apports disciplinaires ont pour objectifs de comprendre les différents processus à l'œuvre, dans une visée de servir nos objets de recherche.

Dans cette partie théorique, nous aborderons la question de l'implication professionnelle, qui, comme nous le verrons, s'appuie sur trois dimensions : sens/repères/sentiment de contrôle. Ensuite, nous nous intéresserons particulièrement à la dimension du sens dans le modèle, reflet potentiel des problématiques repérées jusqu'alors et considérées également comme la dimension « activatrice » de l'implication professionnelle. Après avoir exploré cette question du sens, « l'Autre », au travers de recherches en philosophie et notamment par les réflexions portées par Levinas, nous amènera à considérer l'altérité, selon Briançon (2019), au travers des trois formes d'altérité intérieure, extérieure et épistémologique comme un élément potentiellement déterminant de la construction de l'implication professionnelle.

Dans un premier temps, nous proposons de caractériser l'implication.

2.2.1. L'implication

De manière générale, comme l'évoque Lac (2003) : « L'implication peut être considérée comme un processus relationnel (au sens large) qui ne trouverait de sens que dans une mise en analyse de cet « implicite » caractérisé par un emmêlement dans le complexe. » (p. 100)

Mias (2005) expose que les termes implication et explication viennent de la même racine latine « plicare » : plier

Impliquer (im-plicare) : plier dans, entortiller, emmêler, lié à plectere, plexus (en grec) : tresser, enlacer (en grec, implexer : in-plectere, enlacer dans, mêler à).

Implication (implicatio) : enchaînement, entrelacement, embarras... Par extension, désigne ce qui est impliqué par quelque chose mais non exprimé.

Implicite : d'abord un sens religieux (*foy implicite*), c'est-à-dire sans connaissance parfaite de la doctrine ; s'applique à ce qui, sans être formellement exprimé, est virtuellement contenu. S'oppose à explicite. (p. 29)

La racine latine « plicare » (Lac, 2003, p. 100) de l'implication donne à voir comment elle vient dimensionner en quelque sorte l'implicite mais aussi, l'explicite : « L'implication est commune aux mots plier, déplier et replier, ployer et déployer, compliqué et complexe, appliquer, répliquer, expliquer, implicite et explicite » (Lac, 2003, p.100). Parler d'implication... c'est aussi (ou donc) parler d'origami (art japonais du pliage). C'est parler de pliage, de dé-pliage et de mise à plat :

On note un pôle sémantique opposé à l'implication qui exprime la prise de distance, la mise à plat et le dépliement. Comme le suggère Ardoino, la référence à l'art de l'origami (pliage japonais) est de ce point fructueuse qu'elle nous permet de comprendre la cohérence de l'objet quand il a été déplié (je comprends comme cela a été construit) mais qui annule son sens dès lors qu'il est mis à plat (je ne sais plus ce que cela représente). (Mias, 2005, p. 30)

Alors nous pourrions supposer qu'après ce dépliage et cette mise à plat, un re-pliage peut alors s'opérer, pour donner une nouvelle forme, un nouveau sens, comme le met en évidence Mias (2005) :

Ce passage obligé du démêlage de la confusion par une distanciation-dissociation, avant une réarticulation-réassociation porteuse de sens est nécessaire et fécond tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'action : on comprend d'autant mieux son action (professionnelle par ex.) quand elle a pu être expliquée, voire explicitée. » (p. 29)

En d'autres termes, expliciter, expliquer, c'est comprendre son action et lui donner du sens.

D'un point de vue étymologique, Mias (2005) caractérise l'explication :

Expliquer (ex-plicare), c'est : dérouler, déployer, développer. Plus tard, faire comprendre quelque chose en développant, rendre intelligible, également se battre, s'opposer.

Explication : action de présenter clairement

Explicite (explicitus) : clair, ce qui est clairement exprimé (qui a donné par évolution phonétique exploit : action menée à bien)

Expliciter : rendre clair (p. 29)

Comme l'expose Lac (2003) : « L'implication en tant qu'état rend compte du sujet pris dans un contexte. » (p. 101). Analyser l'implication, c'est donc une manière d'identifier les différents « pliages » des actions et des pensées, par des « mises à plat » du sens, permettant d'opérer des formes de remises à niveau d'explicitation du sens de ses actions par le biais principal de l'explication et de l'explicitation. En d'autres termes, sans l'explicitation, pas d'implication... expliciter, c'est donc s'impliquer. Alors, dans ce cheminement-là, il convient de s'interroger sur les conditions de la mise en œuvre de cette explicitation ? Mias (2005) rappelle une définition de Bataille, qui en souligne les nécessités : « *Deux faces d'une même nécessité : l'explication inclut l'analyse de l'implication, l'implication n'est opérante que si elle est analysée* ». On retrouve les deux termes de notre relation dialogique : on ne peut penser l'un sans l'autre. » (p. 30). L'implication est donc opérante que si elle est analysée et pour cela, il faut un « autre ». En d'autres termes, s'impliquer, c'est s'expliquer et cela ne peut se réaliser sans un « autre » et il est nécessaire à cette (co) construction. L'autre est celui qui donne du sens à l'explicitation de ces actions, à l'explicitation de son implication. Après avoir « dénoué », ou « déplié » la notion d'implication, intéressons-nous au modèle de l'implication professionnelle, développée par Mias (1998).

2.2.2. Le modèle de l'implication professionnelle

Le modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998) est mobilisé ici pour tenter d'éclairer des processus à l'œuvre dans la construction et les transformations des manières d'agir et de penser des professionnels, à partir de leurs propres représentations des contextes professionnels dans lesquels ils s'inscrivent. Pour Mias (1998) : « L'implication professionnelle est un concept permettant d'opérationnaliser une grille de lecture des manières d'être et de se

conduire des acteurs en situation qui met en évidence une structure de trois dimensions. » (p. 77)

C'est ainsi que le modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998) est construit sous la forme d'un triptyque :

- Le sens : signification donnée par le professionnel à son cheminement dans le champ pratiqué, vecteur des valeurs et orientations des politiques du champ considéré ;
- les repères : nécessaires au balisage du chemin parcouru et à parcourir, processus de transmission d'une mémoire collective permettant d'assurer la continuité et la projection dans l'avenir ;
- le sentiment de contrôle : définit les choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système d'actions collectives. (p. 289)

Pour Mias (2005) « le sens se construit par la signification et l'orientation données par le professionnel à son cheminement dans un champ professionnel porteurs de valeurs et de finalités caractéristiques. » (p. 80). Mias (1998) identifie deux grandes acceptions (naturellement proches) qui définissent le sens :

- La signification que l'on attribue à ses actions, qui permet de les rendre intelligibles, à soi et aux autres, en donnant à voir le pourquoi. {...} Ce qui est absurde représente un non-sens se remarque vite dans la mesure où ce qui est signifiant (ce qui fait « sens ») exprime une relation d'ordre, de cohérence, de l'ensemble des éléments d'une situation. S'il s'avère qu'un des éléments n'est plus en accord avec les autres, la signification de l'ensemble n'est plus la même, mais l'ensemble lui-même peut ne plus avoir de sens.
- La direction, le sens de l'histoire par ex. ; exprime une orientation spatiale et temporelle qui permet de voir, à partir d'un point donné, vers quoi on va, ou vers quoi on veut aller, et par où on est passé. Du coup, cela permet de prendre appui et de baliser son parcours. Nous dirons que le sens des actions représente la mise en relation des finalités vers lesquelles tendent les acteurs professionnels, en fonction de leur inscription dans la dynamique sociale. » (p.99)

Le sens renvoie alors aux finalités : « Sens et finalités vont forcément de pair si l'on considère que la finalité d'une action en révèle le sens, exprime, en quelque sorte une tension vers..., une orientation générale de la conduite, une direction que l'on prend vers une destination en vue d'obtenir un résultat » (p. 80). Pour Barbier (2000), le sens est lié aux expériences : « le sens est donc une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures ». (Mias, 2005, p. 69). Du point de vue du champ professionnel, le sens est en lien avec l'affectif et les valeurs : « Ce qui fait sens pour le professionnel indique ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère et qu'il va défendre contre des valeurs qui justement seraient différentes des siennes. » (Mias, 2005, p. 18)

Du côté des repères, Mias (2005) les évoque du point de vue de la construction collective : « L'analyse montre que bien des signes de la tradition, de la construction collective des événements professionnels, sont très présents dans les comportements, dans les mentalités, voire dans les souvenirs. » (p. 94). L'inscription dans l'histoire du champ professionnel est indispensable dans un cursus professionnalisant et l'action professionnelle se fonde au regard des évolutions socio-historiques, dans cette compréhension qu'il doit être considéré comme un processus dynamique, nécessitant des adaptations de la part des acteurs. (Mias, 2005, p. 98)

Le sentiment de contrôle : « Le contrôle perçu ou sentiment de contrôle, renvoie, quant à lui, aux croyances que l'on entretient à propos de notre capacité à influencer l'occurrence d'un événement potentiel. En d'autres termes, avoir un fort sentiment de contrôle à propos d'un événement, c'est croire que l'on dispose d'une réponse comportementale qui puisse modifier la probabilité d'occurrence de cet événement. » (Mias, 2005, p. 118)

Ce modèle offre la possibilité de mettre en évidence que l'implication professionnelle n'est pas de même nature suivant le sens que les individus donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident et selon le sentiment qu'ils ont de contrôler (plus ou moins) leurs activités professionnelles. (Mias, 1998). Lac, Mias, Labbé et Bataille (2010) relatent que lorsque la situation (le contexte professionnel) est inhabituelle, la dimension du sens serait activée par les professionnels afin de « remettre à plat » l'ensemble des dimensions de l'implication devenues non efficaces. Nous pourrions supposer que cette réactivation du sens est ce qui s'opère ou devrait s'opérer actuellement pour les acteurs du champ, au regard de ces contextes en mutation. En effet, Mias (2005) résume le modèle de cette manière, en lui conférant une dimension dynamique : « Par conséquent, la modélisation de l'implication professionnelle conduit à l'envisager comme un processus-produit dynamique, modulable en fonction des ancrages psychosociaux dans des rapports sociaux contextualisés singulièrement et collectivement. » (p. 123). La notion de sens apparaît comme centrale dans le modèle, c'est elle qui serait, en quelque sorte, le « moteur » des autres dimensions. Le sens représente l'élément fondateur des repères et du sentiment de contrôle. En relation à la dimension du sens, l'explication et l'explicitation demeurent alors fondamentales elles aussi, et ce, dans une relation à la dimension collective. Pour Lac (2003) : « Expliquer son implication passerait par l'explicitation de cette subjectivité dans une relation intersubjective à l'autre. » (p. 101).

La mobilisation de ce modèle nous paraît opportune pour tenter d'élucider les problématiques repérées, tant du point de vue des évolutions que de la place des acteurs, dans ces différentes transformations ; ce qui en fait une problématique mouvante et dynamique, sans cesse en renouvellement. Cependant, ce modèle ne prend pas en compte explicitement, et ne caractérise pas la question du rapport à l'autre, comme élément déterminant de l'implication professionnelle. Bien entendu, la question du rapport à l'autre est sous-jacente dans le modèle, (de par ce regard psychosocial originel) car expliquer son implication se produit dans la relation à l'autre, dans les relations et le dialogue qui se mettent en œuvre au moment de l'explicitation. Cette explicitation, comme nous l'avons vu, génère du sens. L'autre, dans cette formalisation de l'implication, dans l'explicitation du sens donné, est donc indispensable. C'est ainsi que nous relevons que, dans ce triptyque, bien que l'autre soit implicitement présent, il nous semble qu'il n'est pas suffisamment caractérisé comme un élément déterminant dans les 3 dimensions du modèle. Alors, peut-être qu'une dimension à part entière, ou une sous dimension et en lien avec celle du sens en particulier, en lien avec des phénomènes liés à l'altérité pourrait être interrogée plus spécifiquement.

Avant d'aller plus loin, revenons sur la question du sens, qui est au cœur du modèle et du processus, que nous abordons d'un point de vue principalement philosophique.

2.2.2.1. Le sens

Penser le sens, expliciter « le sens » et tenter d'en délimiter quelques contours est une aventure en soi. Cette partie a pour visée d'apporter des éclairages sur la question du « sens », d'un point de vue philosophique. Dans un premier temps, s'intéresser au sens peut amener à s'interroger sur la place qu'il occupe dans la vie de chacun d'entre nous : la « recherche du sens », la « quête de sens » ou bien la « perte de sens » ou encore le « non-sens » ; termes Ô combien employés de nos jours et révélant un certain malaise à trouver une position plus ou moins « confortable » dans l'existence. Cette question du sens traverse inéluctablement tout individu, à différents niveaux, continuellement pour certains, inopinément pour d'autres lors de moments spécifiques ou difficiles et parfois, à des moments « clés » de l'existence. Incontestablement, cette question du sens traduit une problématique existentielle.

Pour Bernaud (2018) :

Cet intérêt pour le sens va de pair avec une interrogation de la société sur les fonctions de la vie, le rapport au bonheur et au mieux vivre ensemble {...} le fait de comprendre le sens de la vie, du travail, de l'école, de la retraite, etc., est aujourd'hui central pour analyser les conduites et mettre en place des dispositifs de prévention. (p. 12)

Pour Salanskis (2001), le sens est omniprésent, il est au cœur de tous les aspects de la vie et est aussi associé à la relation entretenue avec l'autre :

Nous nous posons le problème du sens de la vie, c'est-à-dire que nous nous demandons si, l'inexorabilité de la mort étant aperçue, il reste possible de concevoir que ce qui nous arrive dans l'enfilade des jours qui nous sont offerts, la façon dont nous les remplissons et ce que nous y éprouvons, tout cela possède un sens ; si la condition humaine étant ce qu'elle est, nous pouvons adhérer à la trajectoire qu'elle nous réserve dans une attitude lui conférant un sens ; mais ce n'est pas tout, de façon plus ordinaire et pour ainsi dire quotidienne, il n'y a rien que nous ne puissions faire sans y entrer de façon telle que nous y vivions un sens ; nous ne pouvons travailler sans que notre travail ait un sens pour nous, nous ne pouvons pas fréquenter une personne sans que cette relation ait un sens pour nous, etc. (p. 9)

Le sens occupe aujourd'hui une place singulière dans nos rapports complexes à la société, aux autres, au monde :

Ce phénomène est une question d'époque : alors que nos civilisations sont très avancées, la perte de sens et d'intelligibilité de nos rôles et visions du monde témoigne d'une société en crise, qui perd ses repères avec la mondialisation, les nouveaux conflits sociaux et le terrorisme. Sentiment de vide, perte de sens au travail, décrochage scolaire et autres formes de rupture témoignent ainsi de la nécessité d'apporter des nouvelles réponses. (Bernaud, 2018, p. 12)

La perte de sens, selon Bernaud (2018) est corrélée à nos sociétés modernes, à nos modes de vie et, finalement, il semblerait qu'il y ait une nécessité aujourd'hui de « recréer » du sens, par l'apport de nouvelles réponses. La question du sens, comme nous le voyons, est centrale dans la vie de tout individu, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie professionnelle. Il est parfois en perdition et représente le symptôme d'une société qui mute et qui potentiellement, doit se renouveler, avec ses nouvelles données... C'est ainsi que le champ du travail social, ou la question du sens demeure primordiale dans les pratiques professionnelles, n'est pas épargné par ces remises en question, secteur au cœur des problématiques sociales et sociétales. Alors peut-être que là aussi, de nouvelles réponses pourraient être apportées.

2.2.2.2. Les sens du « sens »

D'un point de vue plus spécifique, que signifie « le sens », au-delà de cette vision généraliste du « sens de la vie » ? Et quel rôle revêt-il dans nos vies ? Étymologiquement, le « sens » comprend de nombreuses significations. En voici les principales ⁵⁶ :

« Chacune des fonctions par lesquelles l'homme et les animaux peuvent éprouver les diverses catégories de sensation (Philippe de Thaon, op.cit.,910) ; « signification d'un mot (Philippe de Thaon, op.cit.,558).

« Ensemble d'idées que représente un ensemble de signes » (*Ovide moralisé*, IX, 2531, éd. C. de Boer, t. 3, p. 282); Empr. au lat. *sensus* (dér. du supin de *sentire*, v. *sentir*) « perception, sensation, manière de sentir, de penser, de concevoir, idée; signification d'un mot ».

« Direction privilégiée d'une chose » (Fur.) ; « orientation selon laquelle s'effectue un mouvement » (Benoît de Ste-Maure, *Troie*, éd. L. Constans, 790)

« Direction dans laquelle s'exerce une action » (L. Mercier, *Tableau de Paris*, t. 2, p. 289: agissent aujourd'hui presque dans le même **sens**) ; « chemin, direction »

Du point de vue du verbe « sentir », verbe dérivé du « sens » :

« Percevoir, saisir quelque chose par intuition » (*Roland*, éd. J. Bédier, 1952: Oliviers **sens** que a mort est feruz) ; « connaître, saisir, comprendre en faisant usage de la raison, du jugement » (*St Brendan*, éd. I. Short et B. Merrilees, 72)

« Penser, juger, être d'avis » (Guernes de Pont-Ste-Maxence, *St Thomas*, 846 ds T.-L.) ; « prendre conscience de quelque chose d'une façon plus ou moins claire ou explicite » (Ronsard, *Odes*, XVIII, 9 ds *Œuvres compl.*, éd. P. Laumonier, t. 7, p. 102)

« Éprouver un sentiment, ressentir » (*Enéas*, 1828 ds T.-L.) ; « ressentir un fait qui touche ou heurte la sensibilité » (Chastelain de Couci, *Chansons*, éd. A. Lerond, XI, 12) ; « éprouver du déplaisir, de la peine de » (Sévigné, *op. cit.*, p. 582)

« Exhaler, répandre l'odeur de » (*Venus*, 186c ds T.-L.) ; « avoir conscience de soi, de son existence, de ses possibilités » (Molière, *École des femmes*, V, 4, 1504) ; « (d'une chose) être éprouvé, perçu par les sens » (Descartes, *Météores*, Discours premier ds *Œuvres philos.*, éd. F. Alquié, t. 1, p. 723)

« Être perçu par l'esprit ou appréhendé par la sensibilité, l'intuition » (Pascal, *op. cit.*, n°110, p. 512)

Pour résumer, nous retrouvons dans ses définitions les 5 sens (vue, odorat, ouïe, toucher, goût), des notions de direction, d'orientation, de signification, de (prise de) conscience, mais aussi la perception, la connaissance, l'aspect émotionnel, les ressentis, les sensations etc. Les significations du sens (et sentir)

⁵⁶ CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/sens>

mettent en évidence la complexité de son appréhension. D'un point de vue philosophique, Worms (2013) propose cette compréhension du sens :

Le mot « sens » flotte entre trois valeurs. D'un côté, comme sens de parcours ou sens de déroulement, il exprime une orientation spatiale ou temporelle. D'une autre façon, le sens est ce que l'on comprend, par excellence d'une expression linguistique. Enfin, suivant une acception existentielle, toute chose hésite entre « avoir du sens » et ne pas en avoir. De cette troisième entente du mot, le cas le plus bouleversant est forcément celui du « sens de la vie. (p. 38)

De nouveau, le mot « sens » renvoie à cette idée de direction, d'orientation, comme évoquée par Mias (1998, 2005) et couvre également la notion de compréhension. La question du sens a été principalement abordée au XX^{ème} siècle, par le courant de la philosophie analytique et celui de la phénoménologie. Le courant phénoménologique s'attache à décrire les événements tandis que la philosophie analytique est tournée sur l'explicitation du sens principalement au travers de la linguistique et du langage. Pour Deleuze (1969), les événements prennent leur sens lorsqu'ils sont exprimés :

Entre ces événements-effets et le langage, ou même la possibilité du langage, il y a un rapport essentiel : il appartient aux événements d'être exprimés ou exprimables, énoncés ou énonçables par des propositions au moins possibles. (p. 22)

Salanskis (2001), de son côté, évoque la part de l'interprétation linguistique dans l'appréhension du sens mais que celle-ci n'est, en quelque sorte, qu'une étape, qu'une compréhension plus globale de l'individu :

Reformulée comme une interrogation sur la fonction de l'essence du langage, la question du sens peut être abordée en tenant pour acquis et non problématique le « fait » que l'usage du langage donne cours à du sens. Elle appelle alors seulement un travail descriptif : il s'agit de saisir à même la chose linguistique les conditions du *faire* sens et d'en cerner les opérations, les fonctionnements typiques, plutôt que de décider philosophiquement du concept de sens, en ayant en vue aussi les cas non linguistiques du faire sens .{...} Nous plaiderons au contraire qu'il ne va pas du tout de soi que les mots, les phrases et les textes fassent sens, qu'il y a quelque chose à comprendre au sujet du faire sens, qu'il y a quelque chose à comprendre au sujet du faire sens du langage déjà. (p. 15)

Pour certains philosophes, l'accent est mis sur l'explicitation du sens par le langage, pour d'autres, le sens est avant tout une histoire temporelle (Bergson, Jankélévitch) ou encore, le sens est avant tout déterminé dans le rapport avec autrui, comme nous le verrons avec Levinas (1961). Au regard de notre thèse, dans nos interrogations liées à l'implication professionnelle des acteurs du social, nous porterons notre regard sur la construction du sens au travers de l'approche phénoménologique et dans le rapport à autrui. Dans cette partie, aborder la dimension du sens, dans son acception générale axée sur la philosophie, apporte des éclairages à notre recherche. S'attacher à questionner la professionnalisation

des acteurs du travail social dans un contexte en mutations sous l'angle de l'implication professionnelle et de ses trois dimensions S/R/C nous a amené à (re) questionner notamment l'origine du sens. S'intéresser au sens nous a alors offert l'opportunité de considérer l'autre comme élément déterminant dans la définition du sens, tant dans sa dimension d'explicitation (langage) - l'explicitation, comme nous l'avons vu précédemment est un générateur de sens – que dans la place forte qu'occupe autrui. Nous poursuivrons en évoquant la question du sens dans la relation à autrui, au travers de différents auteurs et principalement, en nous appuyant sur la pensée d'Emmanuel Levinas, philosophe de l'altérité.

2.2.3. L'Autre comme fondement du sens

Pour reprendre les propos de Merleau-Ponty (1966), l'explicitation du sens réside dans l'expérience vécue face à ce qui, en quelque sorte, nous permet de nous décentrer de nous-mêmes, de notre rapport à notre être : « Le monde est fait de telle sorte que nos actions changent de sens en sortant de nous et en se déployant au-dehors. » (p. 99). « Sortir de nous », tel est peut-être le principe majeur de la phénoménologie qui est un courant de pensée et concerne la « description des phénomènes » (CNRTL)⁵⁷. Ce courant s'inscrit dans « l'observation et la description des phénomènes et de leurs modes d'apparition, considéré indépendamment de tout jugement de valeur ». (CNRTL)⁵⁸. Pour Merleau-Ponty (1966), la phénoménologie est un moyen d'explicitier le rapport au monde et de formuler une expérience du monde :

Tout change lorsqu'une philosophie phénoménologique ou existentielle se donne pour tâche, non pas d'expliquer le monde ou d'en découvrir les « conditions de possibilité », mais de formuler une expérience du monde, un contact avec le monde qui précède toute pensée sur le monde. (p. 144)

L'auteur met en avant que c'est à partir de notre propre regard que l'on confère du sens aux « choses » :

Quand je découvre un paysage jusque-là caché par une colline, c'est alors seulement qu'il devient pleinement paysage et l'on ne peut pas concevoir ce que serait une chose sans l'imminence ou la possibilité de mon regard sur elle. Ce monde qui avait l'air d'être sans moi, de m'envelopper et de me dépasser, c'est moi qui le fais être. C'est le regard que l'on porte sur les choses qui les font exister. (Merleau-Ponty, 1966, p. 121)

⁵⁷ www.cnrtl.fr/definition/phénoménologie

⁵⁸ www.cnrtl.fr/definition/phénoménologie

La phénoménologie, dans ses acceptions les plus larges, est une philosophie portée sur le rapport au réel, au vécu, à l'expérience. L'intention est d'observer, de décrire une forme de réalité et d'exposer les phénomènes, sans porter de jugements sur leurs apparitions. L'idée sous-jacente, relevant de l'intentionnalité, est de revenir à une sorte de « pureté » de l'acte, de l'action, dans son explication. Pour Husserl (1989) : « L'intentionnalité, c'est la caractéristique fondamentale de la conscience. » (p. 47). Un retour aux sources même de l'acte, du phénomène en lui-même. La question du sens apparaît alors dans le sens conféré à l'expérience, non pas tant par les mots, par l'explicitation de l'acte, mais par le vécu réel de l'acte, de l'action. Comme l'exposent Ribau et al (2005) : « La phénoménologie est un courant philosophique, dont l'objectif est d'observer et de décrire le sens attribué à une expérience, à partir de la conscience qu'en a le sujet qui la vit. » (p. 21). C'est ainsi que pour Merleau-Ponty (1966), ce qui permet cet « hors d'être » est fondamentalement lié au rapport à l'autre, à autrui, bien qu'il puisse être déstabilisant :

C'est ainsi que l'on surmonte, ou plutôt que l'on sublime, l'expérience de l'Autre. Tant qu'il ne s'agit que des choses, nous nous sauvons facilement de la transcendance. Celle d'autrui est plus résistante. Car si autrui existe, s'il est lui aussi une conscience, je dois consentir à n'être pour lui qu'un objet fini, déterminé, visible en un certain lieu du monde. S'il est conscience, il faut que je cesse de l'être. (p. 96)

Le rapport à l'Autre vient sans cesse interroger la question du sens, notre rapport au monde et à nous-même :

Simplement toutes nos actions ont plusieurs sens, en particulier celui qu'elles offrent aux témoins extérieurs, et nous les assumons tous en agissant, puisque les autres sont les coordonnées permanentes de notre vie. (Merleau-Ponty, 1966, p. 96)

Il interroge alors le rapport à la liberté et au choix de s'inscrire dans ce monde :

Il est vrai que nous demeurons libres d'accepter et de refuser la vie ; en l'acceptant nous assumons les situations de fait, - notre corps, notre visage, nos manières d'être - nous prenons nos responsabilités, nous signons un contrat avec le monde et avec les hommes. (Merleau-Ponty, 1966, p. 100)

La question de la liberté en rapport avec autrui fut aussi explicitée par Sartre, qui entretenait des liens proches avec Merleau-Ponty. Dans un de ses ouvrages « Sens et non sens » (1966), ce dernier lui consacra un chapitre.

Si les autres sont l'instrument de notre supplice, c'est parce qu'ils sont d'abord indispensables à notre salut. Nous sommes mêlés à eux de telle façon qu'il nous faut, tant bien que mal, établir l'ordre dans ce chaos. (Merleau-Ponty, 1966, p. 110)

La célèbre citation de Sartre « L'enfer c'est les autres » (1944)⁵⁹ met en évidence que l'Autre, lorsqu'il vient à nous, est vécu comme une forme de souffrance car il vient remettre en question notre propre existence. Cependant, Sartre, concède que sans l'Autre, nulle reconnaissance possible et donc, nulle liberté possible :

Simplement, Sartre s'est avisé que, dans le moment même où il les jugeait durement, les hommes lui tenaient à cœur. « J'ai beau faire, disait-il un jour devant la gare du Luxembourg bondée, ces bonshommes m'intéressent. ». Il s'est aperçu que toute tentative pour vivre à l'écart était hypocrite, parce que nous sommes mystérieusement apparentés, que les autres nous voient, qu'ils deviennent ainsi une dimension inaliénable de notre vie, qu'ils deviennent nous-mêmes. Les liens du sang ou de l'espèce ne seraient rien : chacun de nous est générique en ce qu'il a de plus propre, puisque sa liberté attend la reconnaissance des autres et a besoin d'eux pour devenir ce qu'elle est. (Merleau-Ponty, 1966, p. 120-121)

L'explicitation du sens est une manière de relationner avec le monde, avec un regard singulier porté sur le monde, les événements et sur la manière d'appréhender le monde. Comme le courant phénoménologique le rappelle, le sens est lié à l'expérience, à l'expérimentation de la relation à l'autre. Ces expériences relationnelles ne sont pas toujours aisées, elles bousculent parfois et viennent alors remettre en question des représentations, jusqu'à potentiellement transformer des comportements. Fondamentalement, dans ces transformations générées par l'autre, dans le sens qu'il va apporter, l'élément déterminant reste le regard que l'individu porte sur l'évènement de la rencontre avec l'autre. C'est donc l'autre qui vient apporter du sens à l'existence, qui lui donne une raison d'exister également. Autrui vient alors bouleverser ce rapport au monde et il vient remettre en question notre propre existence, et ce de manière plus ou moins déstabilisante. Alors, nous pourrions dire que sans l'autre, nul sens à l'existence... En tout cas, pour Merleau-Ponty (1966) « les autres sont les coordonnées de notre vie. » (p. 96)

2.2.4. Levinas ou le « trauma » de l'altérité

Un des philosophes ayant le plus exploré la rencontre avec Autrui est Levinas, reconnu comme le philosophe de l'altérité. Il propose une interprétation originale de l'altérité, nous semblant particulièrement opportune à mobiliser, dans le champ du travail social. Il met en lumière la complexité de l'altérité dans son aspect bouleversant et fondateur de la rencontre avec l'autre, ce qui peut, lorsque l'on est travailleur social, se révéler être prégnant dans la relation éducative. Cette vision

⁵⁹ Citation extraite de la pièce de théâtre « Huis Clos », représentée pour la première fois en 1944

particulière de l'altérité peut alors nous amener à penser l'autre différemment, à concevoir que l'autre peut être traumatisant et donc, venir interroger la question de la pratique professionnelle, et aussi, de la formation professionnelle, dans ce qu'elle peut venir aider ou former même à la « préparation » à cette rencontre potentiellement déstabilisante. Comme nous l'avons déjà développé, la question du sens est intrinsèquement liée à la relation à l'Autre. Cette rencontre avec l'Autre génère des questionnements existentiels et va, en quelque sorte, potentiellement conditionner les manières d'agir des individus, par le sens qui sera donné, par le sens que l'évènement de la rencontre avec autrui aura produit : « Trouver un sens consistera à trouver une issue à l'effritement des choses englouties par le vide. » (Levinas, 1961, p. 120)

Dans nos préoccupations liées à l'implication professionnelle des acteurs du travail social dans un contexte de formation, la relation à autrui est au cœur du champ, tant du point de vue de la formation que dans celui de l'accompagnement des personnes. La philosophie de Levinas vise à expliciter, à décrire le phénomène de la rencontre de l'être avec Autrui. Il met en avant des moments « clés », en quelque sorte, des étapes, dans la mise en œuvre de l'altérité. Ces différents moments se traduisent notamment par l'apparition du visage d'autrui, la responsabilité pour autrui, l'éthique ou encore le langage, par le dire et le dit. Nous ne développerons pas tous ces moments, mais nous tenterons néanmoins d'aborder brièvement la pensée complexe de Levinas. La philosophie de Levinas est tournée vers ce déploiement hors de soi, permis par la rencontre avec autrui. La pensée de Levinas est fondamentalement ontologique et s'inscrit dans le courant phénoménologique qui a comme volonté d'explicitier le « hors d'être », en se « déployant au dehors. » (Merleau-Ponty, 1966, p. 99)

Pour Bastiani (2012), la pensée originelle de Levinas repose sur une problématique ontologique qui met en lumière qu'être tourné vers l'Autre n'est pas naturel :

Le point de départ de la pensée Levinassienne consiste dans l'obligation de répondre à un problème qui se présente à lui, celui de l'emprise de l'ontologie sur notre vie. Le sujet n'est pas toujours éthique-il ne l'est parfois jamais. Cette attitude ne lui est pas naturelle. Ce qui lui est naturel, c'est, au contraire, d'être centré sur lui-même, sur sa propre aspiration à rester semblable à lui-même, à justifier le lien qu'il entretient par force avec son soi. (p. 17) Le projet de Levinas est, dès le départ de sa philosophie, de trouver la voie pour libérer l'existant de la pesanteur ontologique, non seulement pour sa propre condition à exister, mais surtout de manière à le défaire de son rôle de bourreau ignorant de son propre geste. (p. 19)

Bastiani (2012) évoque que Levinas cherche alors à concevoir un moyen « d'échapper » à l'emprise de notre propre rapport avec nous même :

Le projet de Levinas n'est pas seulement de concevoir un moyen d'échapper à cet affect de l'existant qu'est la solitude, mais plus radicalement, il cherche ce qui pourrait arracher définitivement le sujet à cette relation d'emprise qu'exerce l'être sur lui. {...} Ce qui entrave véritablement l'existant, ce n'est pas son sentiment de solitude, mais son incapacité à être au-delà de son exister. (Bastiani, 2012, p. 39)

Pour Levinas (1972), le rapport à l'Autre, permettant à l'être de s'extirper de son soi, est ce qui produit alors le sens :

Le Désir d'Autrui que nous vivons dans la plus banale expérience sociale, est le mouvement fondamental, le transport pur, l'orientation absolue, le sens. (p. 49)

La rencontre avec l'autre est cependant « traumatisante ». Levinas le traduit par « l'apparition du visage » : « L'autre est pensée dans une altérité si radicale qu'elle n'a pas de commencement dans l'être, mais elle permet au moi de commencer et recommencer. Ainsi, il faut comprendre le traumatisme de la venue de l'autre comme l'inauguration d'un lieu moi dans lequel le commencement est possible parce que l'autre m'échappe. » (Bastiani, 2012, p. 97). La rencontre avec l'autre est aussi la promesse d'un renouveau et offre la possibilité d'entrevoir une orientation possible, comme l'évoque Bastiani (2012) : « La révélation authentique est personnelle : ainsi l'orientation relève chez Levinas de l'adresse formulée par un autre être humain » (p. 72). L'altérité est alors ce qui produit du sens, qui oriente et qui engage également l'action :

L'altérité se trouve à la fois dans l'origine et dans le but : elle est la possibilité de l'action. Aussi loin que l'agent regarde, il vise l'autre par son action. Ce qui signifie qu'il a abandonné l'idée d'un retour à soi, l'attente d'une suffisance dans l'être. Il se livre à l'autre sans réserve et gratuitement. L'ouverture à l'altérité brise la continuité du temps présent et introduit ainsi l'existant dans la discontinuité propre à l'autre. En rompant avec le confort de la jouissance et en offrant à l'autre son propre pouvoir, l'agent éthique se met à disposition de l'autre en cessant d'attendre une jouissance par son propre pouvoir sur les objets. (Bastiani, 2012, p. 56)

Pour Levinas (1961), l'autre est celui qui constitue l'identité de l'individu : « L'altérité de l'Autre, ici, ne résulte pas de son identité, mais la constitue : l'Autre est Autrui. » (p. 281). L'Autre est celui qui vient constituer l'identité de l'individu et lui donner une direction : « D'une certaine manière, avoir le sens de l'autre consiste à avancer dans la nuit. En découvrant l'autre, je trouve une direction. » (Bastiani, 2012, p. 77). La question de l'altérité, comme l'expose Levinas, est loin d'être une évidence. L'altérité bouleverse, remet en question et transforme le rapport à l'Autre. L'évènement de la rencontre de l'Autre, bien que potentiellement traumatisante, est un moment clé dans l'existence d'un sujet, un moment qui le

façonne et le fascine, qui lui permet de sortir de son soi, d'échapper à sa propre jouissance et de limiter sa souffrance d'être avec lui-même. L'Autre devient alors l'unique, il devient l'élu. C'est par cette position centrale de l'Autre que le sens se fait jour, qu'il se crée et donne une orientation à la vie du sujet. Levinas, dans une certaine radicalité et complexité, met en avant la dimension essentielle de l'Homme, c'est-à-dire que sans l'Autre, nulle existence. Comme l'évoque Sartre, bien que l'autre soit avant tout souffrance, nulle liberté possible et nulle reconnaissance également. L'Autre est bien le miroir de notre existence et le fondement de notre possibilité d'être. S'intéresser à l'altérité dans le cadre de cette recherche a pour objectif de (re)penser la place de l'Autre dans un champ professionnel en transformation. Il s'agit aussi d'interroger cette altérité dans le sens qu'elle produit dans un processus d'implication pour les acteurs du travail social. Penser l'altérité au travers de Levinas nous offre l'opportunité d'envisager et de comprendre l'altérité dans ses acceptions les plus difficiles, remettant profondément en question l'être humain, jusqu'à ses aspects les plus traumatisants.

Dans le champ du travail social, accompagner des personnes en situation de fragilité n'est pas aisé. La confrontation à l'autre reste une aventure en soi. La relation à l'autre conditionne potentiellement la manière dont le professionnel va se comporter, être et agir avec la personne qu'il accompagne. Cette relation particulière d'accompagnement amène alors présumément le professionnel à devoir endosser un rôle parfois difficile à tenir, dans les fonctions de responsabilité qui lui incombent vis-à-vis de la personne. L'autre, avec toutes ces difficultés peut agir comme un « miroir » (positif ou négatif) chez le professionnel, peut perturber, remettre en question, mais aussi, « traumatiser » dans les impossibilités, parfois, à agir et à accompagner cette personne. Ses aspects de la relation à l'autre ne seraient supposément pas suffisamment explicités ou appréhendés dans le cadre de la formation.

L'idée - et c'est ce qui nous intéresse donc particulièrement dans cette vision Levinassienne - est de considérer l'altérité comme un facteur « altérant » chez les professionnels du champ et cette transformation est multidirectionnelle : elle s'opère du travailleur social vers la personne accompagnée et de la personne accompagnée vers le travailleur social. Ces altérations, chez les acteurs, génèrent alors potentiellement différentes manières de donner du sens à leurs actions et de s'impliquer professionnellement.

C'est ainsi que se pose alors la question de la place de l'altérité dans la professionnalisation des acteurs du travail social. S'intéresser à l'altérité dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux nécessite peut-être de l'appréhender sous plusieurs angles, afin d'en déceler des éléments plus fins, offrant l'opportunité

de comprendre comment l'altérité peut se comprendre, s'expliciter et sous quelles formes. Les questions majeures résident peut-être dans la manière dont elle pourrait être appréhendée en formation. Mais premièrement, de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque l'altérité ? Pour tenter d'apporter des éclairages sur ces questionnements, nous faisons appel à Briançon (2019) qui a conceptualisé trois formes d'altérité, intérieure, extérieure et épistémologique, qui sont « complémentaires et indissociables » (Briançon, 2019, p. 56)

2.2.5. L'altérité extérieure, intérieure et épistémologique

Briançon (2019), chercheuse en SEF, mène ses recherches sur l'altérité et particulièrement sur l'altérité « enseignante », dans des parcours d'apprentissage. Elle défend que l'altérité devrait être enseignée, tout en questionnant sa légitimité et sa mise en œuvre. Son approche est avant tout philosophique, particulièrement Lévinassienne, et elle s'inscrit dans des recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation.

L'approche Lévinassienne mobilisée par Briançon (2019) s'ancre dans cette idée que la relation à l'autre est source de bouleversement. Elle s'appuie sur Levinas (1946) pour l'exposer : « la relation à l'autre n'est pas une « idyllique et harmonieuse relation de communion, ni une sympathie par laquelle nous mettant à sa place, nous le reconnaissons comme semblable à nous, mais extérieur à nous ; la relation avec l'autre est une relation avec un mystère. (p. 79) » (p. 56). Briançon (2019), dans cette approche développée par Levinas (1946) montre que la relation à l'autre oscille entre conflit et rencontre. (p. 58). Pour cette auteure, l'altérité extérieure s'incarne dans l'expérience du visage : « Ce concept lévinassien, loin de signifier la simple apparence d'autrui, désigne « la manière dont se présente l'autre, dépassant l'idée de l'autre en moi. » (Levinas, 1961, p. 43) » (Briançon, 2019, p. 58). Du point de vue de l'altérité intérieure, pour l'auteure, l'apport de Levinas amène à considérer l'altérité comme « un mouvement de bascule de l'extériorité en intériorité annonce une remise en question du sujet source d'inquiétude : « L'Autre dans le Même de la subjectivité, est l'inquiétude du Même inquiété par l'Autre. » (Levinas, 1974, p. 47). (Briançon, 2019, p. 59).

Cette approche Lévinassienne développée par Briançon (2019) dans la conceptualisation de ces trois formes de l'altérité concerne particulièrement les formes d'altérité extérieure et intérieure, celles qui sont à la croisée de la

subjectivité, de l'intersubjectivité, voire de l'inconscient, comme nous le verrons prochainement. Pour Briançon (2019), la place de l'altérité en SEF est primordiale :

Les nombreux enjeux de l'altérité en éducation et formation, les multiples attentats terroristes en 2015 montrent l'urgence d'une éducation à vivre ensemble et à la citoyenneté, les besoins d'une formation à l'altérité exprimés par les professionnels de la relation et du savoir et notre propre expérience des enseignements à l'altérité nous semblent confirmer l'intérêt de nos recherches. Les sciences de l'éducation ne peuvent plus ignorer l'altérité. (p. 290)

L'altérité, pour l'auteure, est devenue un enjeu en éducation et formation, qu'elle met en lien avec la problématique du sens : « L'altérité est devenue « un problème éducatif », « un problème crucial » (peut-être le problème crucial du XXème siècle) engendré par le manque de sens, l'excessive importance prise par la raison instrumentale et la liberté individuelle réduite à une illusion. (Radford, 2009, p. 11) » (p. 28). La notion de l'altérité étudiée du point de vue des SEF vient interroger : « le *quoi* de l'altérité, pour la penser, la connaître et la comprendre, c'est-à-dire à l'appréhender en profondeur, dans la radicalité philosophique. {...} puis reviens le travail praxéologique du *comment*, la recherche d'application pédagogique et de transfert didactique. » (Martinez, 2019, p. 3). Bien que Briançon (2019) analyse l'altérité du point de vue majoritaire de l'enseignement et de la relation didactique, son approche nous apparaît particulièrement pertinente, au regard de nos préoccupations, car, comme elle le précise, l'altérité « intervient « partout » : dans l'éducation interculturelle, l'inclusion du handicap, le rapport au savoir et le désir de savoir de l'élève, les rencontres didactiques et la relation pédagogique notamment. {...} Enfin, des phénomènes liés au désir d'altérité se manifestent aussi en formation d'adultes. » (Briançon, 2019, p. 19). L'auteure propose alors une typologie de l'altérité, que nous saisissons ici comme un modèle compréhensif, permettant d'aller vers une forme d'intelligibilité des processus repérés à l'œuvre. L'auteure défend qu'il n'existe pas qu'une seule forme de l'altérité, mais trois :

- L'altérité « extérieure » : lorsqu'elle concerne nos rapports à autrui (personne de chair et d'os) oscillant entre conflit et rencontre, pouvant générer du mystère, de l'incompréhension, du désir ;
- L'altérité « intérieure » : elle concerne notre rapport à nous-même, nos aliénations, notre conscience, nos zones d'ombre, notre inconscient, nos pulsions, notre désir d'être ;
- L'altérité « épistémologique » : elle concerne les apories de la connaissance, l'inconnu, non-encore-connu ou inconnaissable, l'inexistant, l'impensable, l'incommunicable, la transcendance ou Dieu. (Briançon, 2015, p. 2)

Revenons plus finement sur la caractérisation de ces trois formes d'altérité et comment elles viennent potentiellement éclairer des processus à l'œuvre pour les travailleurs sociaux, dans le contexte de la relation aux personnes accompagnées. L'altérité extérieure « se présente comme la forme d'altérité la plus évidente et la

plus accessible. Notre vie est ainsi faite d'interactions avec le monde et les gens. {...} mais nous demandons-nous vraiment à chaque interaction qui est cet autre qui me fait face ? Cet étranger devant nous, qui est-il ? » (Briançon, 2019, p. 56). C'est la raison pour laquelle Briançon (2019) situe l'altérité entre « conflit et rencontre, le rapport à l'autre reste ambivalent et la figure d'autrui ambiguë. » (p. 58). Cette altérité, « la plus accessible » comme l'expose l'auteure, nous amène à nous interroger sur ce qui se produit lorsque que la rencontre entre un professionnel et une personne à accompagner à lieu. C'est finalement ce que propose d'interroger Briançon (2019) avec l'altérité intérieure, c'est-à-dire ce que produit en interne, la rencontre avec cet autre. Cette rencontre génère un « inévitable retour sur soi » qui conduit le sujet à considérer une forme plus intérieure d'altérité. (p. 59). L'altérité intérieure « est celle du sujet lui-même ». (Briançon, 2008b ; 2012). (Briançon, 2019, p. 59). Ce retour vers l'intériorité que suppose l'altérité intérieure, généré par la relation à autrui produit alors des altérations :

La relation à autrui oblige en effet à prendre conscience qu'il change, à prendre conscience de ses altérations. L'altération est un processus à partir duquel un sujet change et devient un autre, en fonction d'influences exercées par un autre, sans pour autant perdre son identité. Cela commence lorsque le sujet prend conscience que l'autre échappe à toute tentative de contrôle. (Briançon, 2019, p. 60)

Autrement dit, la rencontre avec l'autre (altérité extérieure) produit d'abord une rencontre qui générerait des bouleversements et qui amènerait, de manière inévitable, à un retour sur soi, dans sa dimension altérante, au sens de transformations que cette relation induit (altérité intérieure). Finalement, comme l'évoque l'auteure : « la prise de conscience et la reconnaissance par le sujet de son altérité intérieure seraient ici la condition de la rencontre avec l'altérité extérieure. » (Briançon, 2019, p. 65). En d'autres termes, la connaissance de soi, de la « face cachée de son identité » (Briançon, 2019, p. 65) permettrait alors de pouvoir être disponible à la rencontre avec l'autre. Alors, ces bouleversements (extérieurs et intérieurs) générés par la rencontre avec autrui amèneraient à interroger la question des savoirs, par la forme d'altérité épistémologique : « L'altérité épistémologique désignera en première approximation la limite de la pensée et du discours humain et l'inconnu qui se déploie derrière cette limite. Elle est la limite de la connaissance humaine, là où l'objet symbolise l'absence de réponse. » (p. 65). L'altérité épistémologique renvoie à l'inconnu et reste indicible. (p. 68). En résumé, pour Briançon (2019), sa « catégorisation de l'altérité la fait apparaître sous trois formes figées : une forme extérieure faisant référence au rapport à autrui, une forme intérieure qui provient du rapport à soi-même et une forme épistémologique qui se rattache au (non) savoir. » (p. 73)

Pour résumer sa pensée et la conceptualisation des trois formes d'altérité, dans le rapport à l'autre, Briançon (2019) propose une synthèse sous forme de tableau :

Tableau 2 - « Tableau 3.1 les rapports à l'autre. (Briançon, 2019, p. 76) »

Altérité	Altérité extérieure	Altérité intérieure	Altérité épistémologique
L'autre	Autrui	Soi-même	L'inconnu
Lieu de l'autre	Une personne	Une personne	Une idée
Niveau	Relationnel	Réflexif	Épistémologique
Rapport à l'autre	Entre conflit et rencontre	Entre aliénation et exil	Entre être et non-être, plein et vide, dicible et indicible

Ces trois formes d'altérité ainsi exposées nous permettent d'envisager de manière plus concrète les processus à l'œuvre se produisant quand un professionnel est face à une personne à accompagner, dans le cadre de la relation éducative qu'il va devoir instaurer. Comme nous l'avons vu, l'altérité extérieure vient interroger la rencontre avec l'autre et les interactions produites, l'altérité intérieure est ce retour sur soi, la remise en question générée par cet autre et l'altérité épistémologique concerne le rapport au savoir et au non savoir, l'inconnu, l'indicible.

Dans le cas des travailleurs sociaux, la rencontre avec une personne accompagnée peut venir bouleverser et produire des remises en question. Accompagner une personne, quelle qu'elle soit, va supposément venir réinterroger des manières d'être et de faire et donc, potentiellement influencer sur la manière dont le travailleur social va s'impliquer professionnellement, et, au regard de l'altérité épistémologique, produire éventuellement un savoir professionnel, mais aussi, personnel (construction du soi), qui reste néanmoins difficilement dicible et pourrait se traduire par le processus de professionnalisation.

S'intéresser à l'altérité, au travers de ces trois formes d'altérité développées par Briançon (2019) peut permettre, dans un premier temps, d'interroger les processus mis en place dans la relation à l'autre au travers des formes d'altérité intérieure et extérieure et aussi, d'interroger plus largement, principalement avec l'altérité épistémologique, comment cette confrontation à l'autre peut générer comme savoirs (processus de professionnalisation). Pour Fabre (2011), l'altérité épistémologique « décode notre rapport au changement et à l'incertitude, servant de traducteur dans un monde de plus en plus problématique. » (Fabre, 2011). (Briançon, 2019, p. 73)

2.2.6. Une formation à l'altérité ?

Si nous reprenons les mots de Briançon (2019), l'altérité épistémologique « représente un extraordinaire levier d'accompagnement éducatif et d'émancipation de l'apprenant. » (Briançon, 2012b). (Briançon, 2019, p. 73). Ces propos renvoient alors à la question de la « formation » à l'altérité. Briançon (2015) défend l'idée de la légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité en la situant comme en enjeu fort dans notre discipline : « L'altérité, dont l'usage est inflationniste et hétéroclite, est devenue une notion incontournable en Sciences de l'Éducation (Briançon et *al.*, 2013). » (p. 1). Cependant, « enseigner l'altérité » demeure un questionnement existentiel, dont les origines remontent à l'antiquité et comme l'auteure le met en évidence : « Si l'altérité *a* et à la fois *n'a pas* de contenu, est-elle un savoir que l'on pourrait enseigner ? Y a-t-il un savoir du Non-être ? Y a-t-il un savoir du non existant ? » (p. 5). Mais dans une volonté de simplification, les visées d'une formation à l'altérité ne seraient-elles pas, comme l'expose Abdallah-Preteille (1997), de comprendre avant tout que : « pour mieux comprendre autrui, il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se « connaître soi-même. » ? (p. 125). L'auteure poursuit en précisant que ce principe d'enseignement à l'altérité fait l'objet de tentatives, mais qu'il n'aboutit pas à l'atteinte des objectifs d'un réel apprentissage de l'altérité :

De nombreuses tentatives éducatives comme une pédagogie des échanges, une éducation multiculturelle, une éducation à la tolérance et au respect d'autrui etc. s'engluent trop souvent dans une tentative forcenée d'appréhender l'Autre, tentative liée à un forme de négation de soi, ce qui, en réalité, conduit à une impasse, car autrui est réduit à n'être que la somme des projections inconscientes effectuées sur lui. Par ailleurs, le « sacrifice » de soi sur l'autel de l'Autre aboutit, paradoxalement, à son rejet par simple mécanisme d'« autodéfense ». (Abdallah-Preteille, 1997, p. 125)

Dans les formations en travail social, comme nous l'avons exposé lorsque nous évoquions les référentiels de compétences des formations des ES, ME et AES, nous supposons que les apprentissages autour de l'altérité sont « englués » dans les enseignements liés à la relation éducative et potentiellement inscrits dans des formes de « négation de soi » (peut-être à mettre en lien avec la dimension vocationnelle historique de ce champ ?) qui ne serviraient supposément pas la qualité de l'accompagnement, biaisés, entre autres, par des projections inconscientes sur les personnes accompagnées.

Alors, la question demeure ; peux-t-on enseigner l'altérité en formation professionnelle ? Les « théories » sont-elles suffisantes ?

Pour Abdallah-Pretceille (2015) :

On peut considérer que ni les connaissances livresques sur autrui, ni les seules rencontres, par exemple les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité. La rencontre et le contact n'ont pas de valeurs intrinsèques, ni positives, ni négatives, ils n'ont de valeur éducative que s'ils s'inscrivent dans un travail plus large. (p. 126)

L'enseignement *à* et *de* l'altérité serait alors, peut-être avant tout, un travail sur soi, une compréhension de soi, de ses fonctionnements propres...afin de pouvoir s'ouvrir à l'autre et devenir un professionnel ? Dans le cadre de la formation professionnelle en travail social, une mise en confrontation avec l'autre apparaît donc potentiellement nécessaire. La formation en alternance permet celle-ci, mais permet-elle de se connaître vraiment, de connaître son « soi », et de développer du sens pour s'impliquer ? Permet-elle de comprendre les enjeux de l'altérité, dans ce qu'elle transforme dans une réciprocité avec l'autre ? Et si cela relèverait d'une complexité indépassable théoriquement, quels seraient les moyens possibles à mettre en œuvre pour tout du moins, « ouvrir » vers cette perspective du développement de l'altérité intérieure, au service du sens pour l'implication professionnelle ?

2.3. Synthèse

Mobiliser ces différentes approches théoriques inscrites dans les SEF représente une opportunité d'identifier, de définir et de comprendre des mécanismes à l'œuvre au sein du champ du travail social et dans ce qui nous préoccupe dans cette recherche : la place de l'altérité dans la manière dont les acteurs du travail social s'impliquent. Nous avons mobilisé le modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998), fondé par les dimensions du sens, des repères et du sentiment de contrôle. Nous avons fait appel à des éléments issus de la philosophie afin, premièrement, de tenter de définir les contours du sens, étant considéré comme le cœur de l'implication professionnelle. Nous avons identifié que le sens amène alors à appréhender l'altérité comme fondement du sens et particulièrement en lien avec les apports de Levinas. Sa vision de l'altérité conduit à considérer l'autre comme un élément incontournable de l'Être, dans la définition de son existence. Mais l'Autre peut être un traumatisme. Cette vision de l'Autre, dans ce cheminement d'exploration, nous a conduits à nous intéresser aux formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique développées par Briançon (2015,2019). Pour finir, des réflexions portées sur la formation à l'altérité comme potentielle perspective dans les *curricula de formation en travail social* ont finalisé cette partie.

MÉTHODES D'INVESTIGATION DU SENS DE L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE AU TRAVERS DE L'ALTÉRITÉ

Cette partie vise, dans un premier temps à exposer la problématisation de notre thèse. Le sens est édifié comme fil rouge et comme moteur du sens de l'implication professionnelle et l'altérité est située au cœur du sens et des pratiques professionnelles. Des hypothèses en lien avec le sens de l'implication et l'altérité et entre sens, altérité et professionnalisation des acteurs sont formulées. Dans un second temps, notre partie pris épistémologique est abordé. Nous faisons le choix de centrer notre attention sur le discours des acteurs. Celui-ci sera analysé au regard d'une double approche méthodologique, des questionnaires et des *focus groups*. Les questionnaires visent à analyser les discours des directeurs et directrices d'établissement et de professionnels issus des secteurs sociaux, médicosociaux et sanitaires. Les *focus groups* sont menés auprès d'étudiants ES, ME et AES, des professionnels intérimaires et d'équipes de formateurs. L'analyse lexicométrique est privilégiée et les différentes méthodes de traitement des analyses seront présentées.

3.1. Problématisation : des altérités différenciées comme fondement du sens dans l'implication professionnelle

Les précédentes parties ont permis d'exposer l'objet de recherche qui compose cette thèse, c'est-à-dire, la question de la professionnalisation des acteurs du travail social dans le cadre de la formation initiale et continue, du point de vue de l'implication professionnelle et de l'altérité. S'intéresser à la professionnalisation des professionnels du champ amène à interroger ce qui fonde ce secteur du travail social. La question du sens est alors prioritairement le prisme par lequel nous abordons cette recherche, il en constitue le fil rouge.

3.1.1. Le fil rouge : le sens

La question du sens amène à considérer que ce secteur est en transformation permanente, ou l'incertitude sur les effets de ces changements demeure complexe à appréhender. Le secteur et ses acteurs sont traversés par des questions - que nous définirions presque d'intemporelles et incontournables - de « perte de sens ». Ces pertes, ou quêtes de sens sont liées aux transformations perpétuelles des modalités d'accompagnement des publics qui bouleversent les pratiques professionnelles et la professionnalisation des différents acteurs du champ du travail social. La formation initiale et continue des acteurs de ce secteur sont au cœur des enjeux de professionnalisation de ces derniers et les acteurs de la formation s'interrogent notamment sur les adaptations à mener.

Nos propos précédents ont mis en évidence que la formation, telle qu'elle est mise en œuvre actuellement, est axée sur des visées d'employabilité, en lien avec un rapport au travail qui demande aux individus d'être de plus en plus flexibles. La formation en travail social, elle aussi, tend à aller dans cette direction, dans un rapport à l'accompagnement des personnes en situation de fragilité qui devient de plus en plus « technique ». Cette vision de l'accompagnement des personnes s'illustre également dans les référentiels de compétences des formations ES, ME et AES.

Potentiellement, les apports sur la relation à l'autre, dans la manière d'appréhender cette relation dans ce qu'elle peut générer comme perturbations, remises en question et altération chez ces futurs professionnels paraissent être

insuffisamment considérées en formation. Or, accompagner des personnes peut être difficile, conflictuel et complexe, tant dans la relation à l'autre (personne accompagnée), aux autres (collègues, équipe, direction, etc.), que dans la relation à soi, lorsque l'on est travailleur social. Nous pourrions supposer que des absences de dispositifs d'explicitation de ces expériences de rencontre avec l'autre (et des autres), au sein des formations, peuvent alors représenter des insuffisances dans la professionnalisation des étudiants. La question d'une formation spécifique à l'altérité dans les formations en travail social est alors soulevée.

Dans ce contexte mouvant, entre changements sociétaux et adaptation des formations des travailleurs sociaux à une forme d'insertion professionnelle, nous nous interrogeons sur ce que cela peut avoir comme incidence dans la pratique des professionnels du secteur et sur la manière dont ils s'impliquent professionnellement aujourd'hui. Interroger ces contextes en mutation par l'implication professionnelle est une façon de (re) mettre la question du sens au cœur des pratiques professionnelles. En effet, la dimension du sens du modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998) est considérée comme l'élément « moteur » de l'implication professionnelle.

3.1.2. Le sens, moteur de l'implication professionnelle des acteurs du travail social

Le modèle de l'implication professionnelle, défini par Mias (1998), vient interroger les manières d'être et d'agir en contexte professionnel. Comme précédemment évoqué, le sens est la dimension principale du modèle, car c'est à partir de son activation que la dynamique des repères et du sentiment de contrôle se met à l'œuvre. Interroger le processus de professionnalisation par ce prisme-là amène à venir questionner prioritairement ce qui guide les actions de ces acteurs dans leurs contextes professionnels. L'explicitation de ces contextes est une manière de comprendre le vécu de ces acteurs et d'appréhender les différents positionnements professionnels.

Dans le cadre des pratiques professionnelles, les fonctions occupées, le métier originel des acteurs et des structures dans lesquels ils évoluent peuvent venir alors impacter la manière dont ces derniers s'impliquent professionnellement. Le sens donné aux actions peut être différencié au regard de ces différents facteurs. Cependant, ces manières de se comporter en contexte professionnel sont alors potentiellement conditionnées par la relation à l'autre, autrement dit, par l'altérité. Comme déjà évoqué, l'autre est fondateur du sens chez les individus.

3.1.3. L'altérité, au cœur du sens et des pratiques professionnelles

Nous avons abordé l'altérité en nous centrant sur les trois formes d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique, développées par Briançon (2019). L'explicitation de ces formes d'altérité met en avant qu'il n'existe pas une altérité, mais des altérités. Celles-ci sont en rapport à la manière dont l'individu va appréhender le rapport à l'autre (altérité extérieure) en relation à son propre rapport à lui-même (altérité intérieure) et à ce que cette relation peut générer comme savoir ou non-savoir (altérité épistémologique). Le travailleur social peut potentiellement se situer dans ces différentes altérités dans la relation qu'il va instaurer avec l'autre. Ce rapport à l'altérité peut alors être au cœur du sens que le travailleur social donne à ses actions. Aussi, l'altérité peut donc être un moyen de comprendre la manière dont celui-ci se comporte et s'implique professionnellement, dans les contextes professionnels.

Cette mise en perspective entre sens de l'implication professionnelle et altérité, dans le contexte de la formation initiale et continue, nous conduit à émettre plusieurs questionnements et hypothèses de recherche.

3.1.3.1.1. Hypothèses en lien avec le sens de l'implication et l'altérité

- 1- Nous supposons que l'altérité serait l'élément majeur de la manière dont les professionnels construiraient le sens de leurs actions et fonderaient leur implication auprès des personnes accompagnées. Le rapport à l'altérité des acteurs interrogés serait alors un facteur générateur du sens de leur implication professionnelle.
- 2- Les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique s'inscriraient dans le cadre d'un processus dynamique qui serait alors activateur du sens de l'implication professionnelle des acteurs interrogés.
- 3- Une caractérisation des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique, propre aux différents acteurs interrogés, offrirait l'opportunité de définir une partie de la nature de l'implication professionnelle actuelle de ces acteurs et donc d'appréhender leurs manières d'être et d'agir en contexte professionnel.

3.1.3.1.2. Hypothèses du lien entre sens, altérité et professionnalisation des acteurs

- 1- Les formations des travailleurs sociaux, toutes filières confondues, n'offriraient pas suffisamment d'espaces réflexifs (collectifs ou individuels) permettant aux étudiants de se construire professionnellement et aussi, personnellement, par l'explicitation du sens.
- 2- Les formations actuelles des travailleurs sociaux ne permettraient pas aux étudiants d'être suffisamment formés à la relation à l'autre et donc, au rapport à l'altérité.

La mobilisation de ces deux approches théoriques : le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998) et les formes d'altérité (Briançon, 2019) sont au service d'une compréhension d'une forme de complexité. Autrement dit, l'objectif de mobiliser ces deux approches est de potentiellement éclairer que, pour les acteurs du travail social interrogés, l'expression (discours) de l'altérité (intérieure, extérieure, épistémologique) conditionne le sens qu'ils donnent à leurs actions et que celui-ci influe sur la manière dont ils s'impliquent professionnellement.

Dans la partie suivante, qui sera consacrée à la méthodologie de recherche, nous mettrons donc à l'épreuve nos hypothèses au travers de ces deux approches théoriques afin d'éclairer les fondements de la nature de l'implication professionnelle des acteurs interrogés.

3.2. La méthodologie de recherche

Nous allons aborder la présentation de la méthodologie de recherche que nous avons employée dans le cadre de notre travail. Notre parti pris est d'appuyer nos analyses sur le discours des acteurs, au travers du langage, dans une volonté d'identifier la manière dont ils perçoivent, verbalisent et s'expriment sur leur vécu professionnel. Dans ces discours, notre ambition est d'appréhender la manière si et comment les acteurs interrogés mettent en évidence des liens entre les questions du sens et de l'altérité. L'altérité, comme nous l'avons vu, selon Briançon (2019) se traduit sous trois formes et l'idée est alors d'identifier si, dans les discours, apparaît ses trois formes d'altérité, de manière directe ou indirecte, explicitement ou implicitement. Il s'agit alors de caractériser l'implication dans le « dire » : « Chaque individu, profane ou scientifique, observateur ou observé, (re) construit le monde en le décrivant mais aussi, en le « vivant » (ce moment descriptif statique, momentané, reste inscrit dans une dynamique). C'est le sens donné à ces interprétations différentes qu'il s'agit de faire jaillir, d'expliquer, de déployer, de révéler, puis de reconstruire en fonction de la place occupée à ce moment-là dans l'espace social. » (Mias, 1998, p. 54). Analyser le discours des acteurs, appréhender le « dire » est alors un moyen de comprendre la réalité vécue et d'appréhender la manière dont ces acteurs évoquent le sens et l'altérité, dans les contextes professionnels et de formation dans lesquels ils s'inscrivent.

Notre choix méthodologique ainsi exposé amène à la présentation des recueils de données mis en œuvre dans cet objectif de recueillir des éléments de réponses relatifs au sens de l'implication professionnelle et de l'altérité, à partir des discours des acteurs. Nous nous appuyons sur deux types de recueils de données. Dans un premier temps, nous avons réalisé des questionnaires, à destination de dirigeants d'établissement et de professionnels exerçant dans les secteurs sociaux, médicosociaux et sanitaires. Mener des questionnaires, dans cette visée de récolter des données à partir des discours des acteurs, nous a amené à considérer leur parole sous l'angle des représentations que ces derniers ont à propos de la formation et de leurs contextes professionnels. S'intéresser à la manière dont les acteurs interrogés évoquent leurs vécus en relation à leurs contextes professionnels et de la formation amène à appréhender la question des représentations sociales (RS). Les représentations sociales sont à l'origine de la construction du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998) et notamment, de la dimension sens : « Aussi la question du sens prend-elle toute sa mesure dans l'interprétation

qui va être donnée à l'action professionnelle, dans la représentation professionnelle qu'à le travailleur social à partir du mandat délivré par l'institution. » (p. 104). Pour Moscovici (1961), la représentation sociale est un « système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. » (Fischer, 2020, p. 183). Nos analyses ne seront pas tournées spécifiquement sur la question des représentations sociales des acteurs, nous n'y ferons pas vraiment référence, cependant, la mise en œuvre des questionnaires offre l'opportunité, par cette approche des RS, à identifier des éléments de sens pour les acteurs interrogés.

Aborder la parole des acteurs par ce prisme des RS est alors une façon, comme l'exprime Jodelet (2014) de faire émerger l'invisible et d'avoir accès au sens que les acteurs donnent à leurs actions professionnelles. Concernant les *focus groups*, comme nous l'explicitons plus en détail, il s'agit d'avoir prioritairement accès aux discours des acteurs dans une visée d'explicitation de leur vécu professionnel et de la manière dont ils l'évoquent. Il s'agit aussi d'appréhender si les acteurs parlent d'altérité et comment (explicitement et/ou implicitement). Aussi, s'ils établissent des liens entre sens et altérité et si les trois formes d'altérité émergent des discours.

Les analyses de ces deux types de recueils de données peuvent alors permettre de comprendre la manière dont les acteurs interrogés appréhendent les questions du sens et de l'altérité et comment cela éclaire la question des pratiques professionnelles actuelles de ces acteurs.

3.2.1.1. Une double approche méthodologique : des questionnaires et des focus groups

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur la réalisation de questionnaires et de *focus groups*. Comme explicité précédemment, notre intérêt dans cette double approche est de pouvoir recueillir une pluralité de données, issues du discours de différents acteurs du champ, dans l'objectif de décrire et de comprendre les différents processus d'implication professionnelle à l'œuvre, en lien avec l'altérité.

3.2.1.1.1. Les questionnaires

La mise en œuvre des questionnaires a pour objectif d'avoir accès aux attitudes et aux opinions des acteurs interrogés : « Il s'agit bien dans tous les cas de prendre, ou d'avoir, une connaissance exhaustive (ou la plus complète possible)

des différents processus de référenciation qui sont à l'œuvre dans une population donnée, dans un temps donné, à propos d'un problème donné. » (Blanchet & al., 1987, p. 166).

Ces questionnaires ont pour objectif d'avoir accès au positionnement d'une pluralité d'acteurs exerçant dans le champ du social, médicosocial et du sanitaire, tant du point de vue de professionnels de terrain que de celui de professionnels dirigeant des établissements du secteur. L'idée est de faire émerger une vision générale qu'ils ont de leur rapport à leur profession, au secteur et à leurs pratiques professionnelles. Ces questionnaires ont avant tout été élaborés, à l'origine, dans l'objectif de proposer des données aux partenaires de cette recherche du point de vue du regard porté par différents professionnels du champ sur les évolutions du secteur en matière de formation et des pratiques professionnelles. Aussi, la question de l'adéquation entre les attentes des employeurs vis-à-vis des compétences attendues des professionnels aujourd'hui figure parmi les enjeux qu'ils ont pu repérer.

La visée est également de mettre en avant la volonté, pour ces acteurs de la formation, de s'inscrire, de par ce partenariat, dans une démarche de recherche, actant leur implication, d'une certaine manière, dans l'amélioration de leurs dispositifs de formation. Les enjeux ici sont donc de pouvoir produire des données susceptibles d'éclairer les interrogations des partenaires. C'est ainsi que nous pointerons particulièrement ces aspects dans l'analyse des résultats en nous focalisant sur les missions que les professionnels interrogés jugent comme prioritaires dans l'exercice de leur profession, sur leurs opinions concernant la formation initiale et continue et, pour finir, sur la représentation qu'ils ont du professionnel « idéal ».

Au-delà de cet objectif de production de connaissances pour les partenaires, nos visées sont principalement de repérer des éléments offrant l'opportunité de comprendre ce qui fait sens aujourd'hui, pour ces acteurs, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, mais aussi d'identifier la place de l'altérité dans leurs discours. L'analyse peut alors mettre en avant des éléments permettant de caractériser les fondements de leurs manières de s'impliquer professionnellement dans le contexte de l'exercice professionnel.

Les questionnaires à destination des directeurs et directrices d'établissement et des professionnels de terrain

Nous avons créé deux questionnaires en ligne, élaborée avec le logiciel Lime Survey⁶⁰ : un à destination de directeurs et directrices d'établissements sociaux, médicosociaux et sanitaires ; un deuxième adressé à tous types de professionnels exerçant dans les champs médicosociaux, sociaux et sanitaires (Annexes 6 et 7). Ces questionnaires ont été diffusés sur la région Occitanie.

La mobilisation de ces questionnaires s'inscrit dans une démarche d'étude ayant comme but d'interroger un très large panel d'acteurs du champ sur leur vision de la formation, sur leurs missions actuelles et sur leur regard concernant les évolutions du secteur. L'objectif étant, *in fine*, d'apprécier ce qui guide leurs actions et comment ils se situent dans cet environnement mouvant qu'est le secteur du travail social. Pour réaliser ces questionnaires, nous nous sommes adressés à nos trois partenaires (IFRASS, OFTS et COOPEMPLI) afin qu'il puisse relayer les questionnaires à leurs réseaux professionnels et à leur personnels intérimaires (COOPEMPLI). Le questionnaire à destination des directeurs et des directrices a été diffusé du 3/03/2020 au 3/04/2020. Celui à destination de tous types de professionnels a été en ligne du 5/02/2020 au 5/03/2020. Ils sont tous deux composés de 34 questions.

Chaque questionnaire est composé de 5 parties : les fonctions et missions, la pratique professionnelle, la formation initiale et continue et l'inclusion. Dans les analyses de ces deux populations, nous nous concentrerons sur les 5 missions prioritaires, la formation initiale et continue et sur la représentation que ces différents acteurs ont sur le professionnel « idéal ». Nous allons nous focaliser sur ces principaux questionnements afin de faire émerger des éléments relevant du sens, dans leurs manières d'exercer et dans leur façon de considérer la formation. L'interrogation sur le « professionnel idéal » peut donner à voir la représentation qu'ils ont d'un professionnel, permettant d'apporter des éléments de réponses sur la manière dont ils appréhendent finalement leur manière d'exercer, leur professionnalisation et aussi, pour les directeurs et directrices, d'observer ce vers quoi ils tendent en termes de compétences attendues, pour leurs salariés. Aussi, l'objectif est de relever des éléments de sens dans les réponses et de potentiellement repérer si des éléments relatifs à l'altérité émergent.

⁶⁰ LimeSurvey est un outil d'enquête en ligne qui permet de créer des questionnaires, des sondages et des enquêtes. <https://www.limesurvey.org/fr/>

Les analyses réalisées

Pour réaliser ces analyses, nous mobiliserons trois types de traitement : l'analyse de contenu, l'analyse prototypique et l'analyse des statistiques descriptives.

L'analyse de contenu

L'analyse de contenu a été effectuée par des catégorisations de type sémantiques (en fonction des mots associés à leurs missions prioritaires). Selon Bardin (2013) :

La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par thème (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont rubriques ou ces classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments. Le critère de catégorisation peut être sémantique (catégories thématiques : par exemple, tous les thèmes signifiant l'anxiété seront rassemblés dans la catégorie « anxiété », alors que ceux qui signifient la détente seront regroupés sous le titre conceptuel « détente »), syntaxique (les verbes, les adjectifs), lexicaux (classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches), expressifs (par exemple, catégories classant les divers troubles du langage). (p. 150)

L'analyse prototypique via IRaMuTeQ

Nous mobilisons l'analyse prototypique dans l'analyse des questionnaires à destination des directeurs et directrices d'établissement et des professionnels, issus de tous secteurs confondus. L'analyse prototypique, telle que nous l'employons dans nos analyses permet d'identifier, au travers de ces classements, tant qualitatifs que quantitatifs, l'importance accordée par les acteurs aux différentes thématiques évoquées. Selon Jeoffrion (2009) :

Une analyse quantitative et qualitative qui met en évidence la structuration de la représentation sociale. L'analyse prototypique repose sur un classement des termes associés en fonction de leur rang moyen d'apparition (qui traduit leur importance pour les sujets qui l'énoncent : dimension individuelle) et de leur fréquence d'apparition (ce qui traduit la hiérarchie entre les termes majoritaires/minoritaires : dimension collective) (Vergès, 1994). Cette analyse conduit à un tableau de quatre cases ayant chacune une signification particulière relative à la conception théorique du noyau central. La case 1 regroupe les termes qui sont le plus cités (fréquence élevée) et parmi les premiers de la liste (rang faible). Il s'agit des termes les plus saillants et les plus significatifs (Vergès, op.cit). Pourtant, d'après Abric (2003), si le noyau central est bien dans cette case, elle comprend aussi des éléments qui ne sont pas pour autant centraux. Les cases 2 et 3 sont plus ambiguës. Elles comprennent des mots fréquents mais moins bien placés, ou peu fréquents mais bien placés. Ceux-ci font partie de la première périphérie, et peuvent agir sur l'organisation de la représentation. Il s'agit des « zones potentielles de changement ». La case 4 comprend les mots peu cités et en dernières positions. Elle correspond à la « périphérie extrême ». (p. 83)

Les statistiques descriptives

Dans les analyses des données des questionnaires, nous avons fait appel aux statistiques descriptives. Pour Amzallag (2022) :

Les statistiques descriptives servent à analyser une série de données concernant un ou plusieurs caractère(s) d'une population donnée. Après avoir collecté ces données brutes (par exemple en effectuant une enquête), on peut les présenter sous forme de tableau, de diagramme et calculer des indicateurs qui décrivent la série de données, quant aux positions de ses valeurs et à leur dispersion (p. 87)

3.2.1.1.2. Les focus groups

Dans cette recherche d'explicitation de sens et de signification, nous avons mobilisé la méthode des *focus groups* : « Le *focus group* est une méthode de recherche fondée sur des discussions collectives libres qui explorent une question particulière ou un ensemble de questions. Toutefois, les *focus groups* ne donnent pas lieu à des discussions spontanées, mais à des échanges que suscite le chercheur avec un objectif de recherche en tête. » (Markova, 2003, p. 221).

Familière de la méthodologie des *focus groups* auprès d'étudiants en formation depuis nos années de master, nous avons pu nous rendre compte que cette méthode est tout à fait opportune lorsqu'il s'agit d'aller recueillir des éléments de sens relevant d'un discours émanant d'acteurs partageant des objets professionnels communs. Nous avons aussi pu repérer que les étudiants apprécient ces temps collectifs et vivent ces moments comme des instants privilégiés. Ils sont l'opportunité d'avoir du temps pour échanger collectivement sur des questionnements qui les préoccupent, parfois sur des difficultés communes. Il semblerait que ces temps d'échanges soient peu fréquents dans leur formation et cela représenterait donc un manque pour ces étudiants. Pour Lac (2003), réaliser des recueils de données peut être un espace de formation : « Le recueil de données auprès d'individus peut être considéré comme un acte formatif. Ceci dans la mesure où il médiatise une relation, une interaction entre au moins deux individus à propos d'un ou plusieurs objets. » (p. 126).

C'est ainsi que la mobilisation de la méthode des *focus groups* est aussi pour nous une opportunité de faire « vivre » l'altérité par l'explicitation de valeurs et de sens partagés en lien avec le métier des acteurs et par la production dans les discours d'éléments de sens autour d'objets professionnels communs.

Nous précisons, et assumons que l'analyse des *focus groups* prendra une forme que nous qualifions d'hybride. Hybride, car elle sera à mi-chemin entre analyse (rapport aux données) et interprétation. Aborder l'altérité, par son ancrage philosophique et abstrait, rend complexe une forme d'opérationnalisation. Les données présentées donneront à voir principalement la manière dont les étudiants

évoquent leur rapport à la formation et à leur implication. L'enjeu sera alors de mettre ces discours en perspective avec les formes d'altérité développées par Briançon (2019) et le sens de l'implication professionnelle issu du modèle de Mias (1998). C'est la raison pour laquelle, dans un premier temps, nos analyses viseront à établir premièrement une dimension compréhensive du rapport entretenu par les acteurs en lien avec leur métier et la formation et, dans un second temps, à la fin de chaque analyse générale, nous interpréterons ces résultats au regard des liens ayant émergés entre l'altérité et le sens de l'implication professionnelle.

Les *focus groups* : un acte de communication

Les *focus group* sont considérés par Markova (2003) comme : « des communications socialement situées, où les participants négocient des significations, créent de nouvelles significations et produisent la diversité et la divergence des opinions ainsi que leur consensus. » (p. 221) et « ils ouvrent une fenêtre sur la formation et l'évolution des représentations sociales, des croyances, des savoirs et des idéologies qui circulent dans les sociétés. » (p. 223). Aussi, comme l'expose l'auteure, les *focus groups* permettent d'aborder des modalités de pensées « que ne montrent ni les questionnaires, ni les échelles d'attitude ». (Markova, 2003, p. 230). Ils permettent de mettre en évidence : « l'importance de ces questions pour les personnes interrogées ; la pertinence actuelle (ou la non pertinence) qu'elles revêtent à leurs yeux ; les raisons de leurs réponses ; les liens avec d'autres problèmes ; la compréhension de leur mode de pensée. » (Markova, 2003, p. 231).

Les caractéristiques du groupe « *focus group* » et le rôle du chercheur

Les *focus groups* « comprennent généralement 4 à 12 personnes qui explorent conjointement certaines questions spécifiées par le chercheur. En d'autres termes, ces discussions examinent des questions qui sont « focalisées ». » (Markova, 2003, p. 225). Le chercheur prend alors une place « d'animateur » du *focus group*, ou plutôt de « modérateur » : « qui suscite l'expression des opinions et qui dirige les ordres du jour à discuter. » (Markova, 2003, p. 227). Pour Markova (2003), le modérateur a plusieurs fonctions : « il s'assure que le programme de la recherche est respecté. {...} Deuxièmement, le modérateur encourage tous les membres du groupe à participer à la discussion. {...} Troisièmement, le modérateur doit nécessairement être un communicateur habile. Ses interventions doivent soutenir la dynamique de la discussion. » (p. 227). Aussi, mener des *focus groups* demande à appréhender la nature homogène ou hétérogène des groupes à interroger. Dans notre cas, ils sont de nature homogène car ce sont des groupes de formation et des professionnels intérimaires. Ces deux types de groupes partagent, pour les intérimaires, des

métiers et des statuts (contrat intérimaire) en commun. Pour les étudiants, ils font partie de la même promotion dans le cadre de leur formation (ES, ME et AES). Pour Markova (2003) : « L'homogénéité peut également renvoyer à la connaissance réciproque des membres, que ce soit des connaissances, des amis, des membres de la famille, etc. On peut s'attendre à ce que les participants d'un *focus group* homogène acceptent davantage d'aborder des sujets délicats sans être gênés. » (p. 229). De manière concrète, nous avons réalisé en amont une trame, composée de questions axées, ou focalisées sur nos objets de recherche avec comme objectif, la formulation de questions « directe et claire » et une parole « adaptée au public » (Krueger, 1998, *focus group* kit 3). (Markova, 2003, p. 229)

Un matériau centré sur le sens de l'implication et l'altérité

Interroger le sens dans l'implication professionnelle, en relation à l'altérité, dans des dynamiques professionnelles peut s'exprimer par la mise en groupe qui permet, dans notre cas, d'offrir l'opportunité à un groupe d'étudiants d'échanger sur des perceptions et des représentations d'objets tels que l'altérité et d'explicitier des éléments du sens caractérisant potentiellement leur implication professionnelle. Aussi, les échanges entre les membres d'un groupe lors de ces *focus groups* sont aussi une manière d'expérimenter l'altérité par la confrontation aux opinions et positionnements divers qui peuvent s'exprimer dans ce collectif afin d'identifier comment ces échanges permettent de produire du discours sur une thématique donnée. Selon Kalampalikis (2004) :

Le focus group est particulièrement adapté aux recherches qui essayent de montrer comment et combien le rôle de certains facteurs tels que le genre et l'appartenance sociale, politique, nationale ou ethnique influencent la perception et la représentation d'un objet culturel ou d'une situation donnée. Il permet le recueil d'un large éventail de discours (points de vue, opinions, informations, souvenirs) autour d'objets d'étude consensuels ou conflictuels. Il fournit des données fondées sur l'interaction et donne à voir comment les interprétations des sujets liées aux valeurs et aux normes culturelles sont partagées au sein d'un groupe de discussion. (p. 1)

Nous avons mené six *focus groups* auprès d'étudiants en formation ES, ME et AES, issus des deux centres de formation : IFRASS et OFTS. Aussi, nous avons interrogé des professionnels intérimaires, issus des secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires, exerçant au sein de COOPEMPOI, dans le cadre de la réalisation de trois *focus groups*. Pour finir, nous avons questionné, toujours dans le contexte de deux *focus groups*, des membres des équipes pédagogiques de formateurs exerçant au sein de l'IFRASS et de l'OFTS. L'analyse de ces différents entretiens collectifs a pour ambition de faire émerger des éléments de discours sur la manière dont ils perçoivent le sens qu'ils mettent dans leurs pratiques professionnelles, en relation avec l'altérité, dans le contexte de l'exercice professionnel, mais aussi, de

la formation professionnelle. Comme nous l'avons explicité, ces recueils de données n'ont pas le même statut (exploratoires pour les questionnaires) et n'ont pas les mêmes constructions. L'objectif est de s'appuyer sur les diverses données recueillies afin d'obtenir des éléments offrant l'opportunité d'éclairer nos objets de recherche. Les questions formulées, dans le cadre de ces *focus groups* ont pour objectif principal de pouvoir identifier, dans les discours des étudiants et des professionnels, des éléments relevant de la dimension du sens de l'implication professionnelle (Mias, 1998) et des formes d'altérité développées par Briançon (2019). L'objectif est de déterminer quelle(s) forme(s) d'altérité sont les plus déterminantes dans leurs discours, en corrélation avec la dimension du sens du modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998). Notre trame s'est donc focalisée sur ces deux volets : sens et altérité (Annexe 8).

Nos objectifs visent à identifier :

- Des éléments relevant du sens (signification, direction) avec des questions portant sur ce qui est important pour eux dans le métier qu'ils exercent ; ce qu'ils apprécient le plus et le moins dans leur quotidien professionnel ou encore, ce qui, à leurs yeux, est indispensable dans leur métier. Ces questions permettent d'avoir accès à l'axe signification du sens. Du point de vue de la direction, les questions sont tournées autour du choix de leur métier, et sur la manière dont ils se projettent dans les 5 années à venir.
- Le rapport à la question de l'altérité est situé autour de questionnements axés sur la place et la définition de la relation à l'autre dans leurs pratiques professionnelles ; la relation à l'autre la plus importante pour eux (personne accompagnée ? collègues ?, etc.) dans le contexte de l'exercice professionnel. C'est aussi des interrogations sur les rencontres déterminantes dans leurs parcours et leurs cheminements de vie et dans ce qu'elles ont pu apporter. L'idée est donc d'identifier les liens existants ou inexistantes qu'entretiennent les individus avec ces autres, au sein de leur contexte professionnel (publics, collègues, etc.) afin de caractériser si et comment ces autres (publics, collègues, etc.) sont déterminants dans leur rapport au travail. L'objectif est donc de relever des éléments offrant l'opportunité d'identifier les formes d'altérité (extérieure, intérieure, épistémologique) prédominantes dans les discours. Autrement dit, c'est relever dans les discours si les autres participent et comment de leur implication professionnelle.
- Pour finir, nous les avons interrogés sur leurs opinions concernant la formation et sur ces améliorations possibles autour des thèmes de

l'altérité selon Briançon (2019) et de l'implication professionnelle (sens) de Mias (1998).

3.2.1.1.3. L'analyse lexicométrique : à la recherche du sens dans l'organisation des discours

Dans cette recherche, nous avons fait le choix d'analyser nos données en effectuant principalement de l'analyse de discours et en priorisant l'analyse lexicométrique. Selon Ratinaud (2017) :

La lexicométrie peut être définie comme : « un ensemble de méthodes permettant d'opérer des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques sur le vocabulaire d'un corpus de textes. » (Lebart et Salem, 1988, p.183). {...} La lexicométrie est utilisée pour les corpus volumineux de textes. {...} Mais la lexicométrie tend à être utilisée pour des corpus moins importants en complément ou remplacement de l'analyse de contenu par exemple. {...} La lexicométrie facilite l'analyse de discours divers (politiques, économiques (offre d'emploi, site webs d'entreprise etc.), littéraires (extraits de romans, poèmes etc.) dont le vocabulaire est lié à des représentations sociales (Ratinaud et Marchand, 2015). Être sensibilisé à ces variations conduit à mieux comprendre la complexité, la variété d'un discours, le sens des mots et de leurs relations au-delà de leurs fréquences.» (p. 4)

Dans l'analyse de nos données, nous nous intéressons particulièrement au sens dans les discours des acteurs. Nous cherchons alors à identifier comment les discours des acteurs s'organisent autour de thématiques telles que le rapport au métier, à leur parcours et à la manière de relationner avec l'autre, autrement dit, à la manière dont ils appréhendent l'altérité. L'organisation dans les discours, par l'explicitation de la façon dont ils perçoivent leur métier et leur manière d'être et d'agir dans leur contexte professionnel, peut donner à voir des éléments organisateurs de l'implication professionnelle.

Pour Reinert (2000), « il y a seulement un langage dit « naturel » et à l'intérieur de celui-ci, des « langages spécialisés » qui permettent de parler des « choses » à partir de points de vue sans cesse négociés à l'aide du langage « naturel ». » (p. 1). Employer la méthode de l'analyse lexicométrique est alors l'opportunité d'aller repérer cette organisation dans les discours des acteurs interrogés et donc d'identifier des éléments de sens. Comme l'évoque Reinert (2000) : « Étudier le sens d'un énoncé, d'un discours, présuppose que l'on tienne compte d'une spécificité du sens : il est trinitaire : sens comme sensation, sens comme direction et sens comme une tresse avec trois brins. » (p. 1). Reinert (2000), étant à l'origine de la méthode « Alceste »⁶¹ : « Le logiciel Alceste est un outil d'analyse statistique

⁶¹ ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte)

des données textuelles » (Dalud-Vincent, 2011, p. 9) évoque que cette méthode informatisée est :

Une mise à plat de ce cycle de répétitions, ce cycle de ratages à énoncer ce qui ne peut être dit (le Réel) ; c'est-à-dire une prise de conscience que quelque chose insiste malgré tout dans la répétition de ces ratages. {...} Notre hypothèse (sous l'influence de Peirce) est justement que ces écarts, ces trébuchements, ces discontinuités dans le cheminement du sens ne se sont pas déployées par hasard mais oscillent entre positions très archaïques d'un système ternaire. (p. 3).

Dans l'analyse des discours des acteurs, il s'agit de repérer des éléments de discours qui offrent l'opportunité d'identifier comment l'évocation de différentes thématiques (parcours, rencontres, formation, etc.) permet de comprendre ce qui fait sens pour ces acteurs, comment ces acteurs construisent finalement ce qu'ils sont, repéré au travers de différents éléments de discours, au regard de leurs positions de futur professionnel et de professionnel expérimenté. Comme l'évoque Reinert (2000) : « L'objectif d'une analyse « Alceste » ne peut être l'étude d'un objet particulier qui se trouverait enfoui dans les textes mais d'étudier comment un sujet se constitue à travers son propre tressage, à travers ses ancrages, ses écarts, ses insinuations, ses échappements. Le mot « sens » n'exprime, selon ce point de vue, que par où un sujet est passé pour poursuivre son énonciation. » (p. 3). Mobiliser l'analyse lexicométrique est une méthode pertinente afin de mettre en évidence des éléments de sens, et donc d'implication professionnelle, par l'analyse de l'organisation des discours, élaborés à partir de l'évocation de différentes thématiques. Reinert (2000) est à l'origine de la méthode informatisée, nommée Alceste. Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous utilisons le logiciel IRaMuTeQ⁶² Les traitements proposés par IRaMuTeQ sont inspirés de ceux utilisés par Alceste mais le logiciel IRaMuTeQ s'appuie aujourd'hui sur de nouvelles modalités de traitements.

3.2.1.1.4. Méthode d'analyse des focus groups par les traitements via IRaMuTeQ

Concernant l'analyse des discours réalisés dans le cadre des *focus groups*, celle-ci est organisée selon une méthodologie spécifique et traitée avec le logiciel IRaMuTeQ. Nous commencerons par réaliser une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) afin d'obtenir une vision assez générale des discours et dans

⁶² Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Développé par Pierre Ratinaud, MCF en Sciences de l'Éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire LERASS. Inspiré du logiciel ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte)

l'objectif de caractériser les classes, en les nommant. Nous faisons le choix de les nommer car, selon nous, cela participe d'une clarification des différents éléments dans les discours constituant ou participant de l'implication professionnelle, du sens et de l'altérité. Cette identification est, selon nous, à propos, car elle offre l'occasion de saisir et de produire une meilleure visibilité des différents enjeux d'identification du sens de l'implication professionnelle dans les discours. Ensuite, nous procéderons à une analyse de graphe de chaque classe, dans l'objectif d'identifier les liens de proximité dans les discours. A la suite de cette analyse, des mots seront considérés comme centraux dans les propos des acteurs, nous irons alors repérer les éléments organisateurs des discours.

Pour finir, concernant l'analyse des discours des formateurs, après avoir réalisé un traitement par une CHD, nous chercherons à identifier l'organisation du discours général en caractérisant les liens de proximité et de distance. Nous réaliserons alors une analyse de similitude globale des discours des formateurs. Voici à présent les différentes analyses que nous allons mener, dans l'ordre chronologique d'apparition dans la partie analyse des résultats.

La Classification Hiérarchique Descendante (CHD)

La CHD consistera en une première étape dans l'analyse des discours des acteurs que nous avons interrogés. Elle permet de mettre en avant une organisation globale des discours. Comme l'évoque Ratinaud (2003) :

La CHD consiste en la création de typologie de discours. Le logiciel procède d'abord à la catégorisation du vocabulaire (il réduit les verbes à leur racine, regroupe les termes qui sont au singulier et au pluriel etc.) Tout le corpus est découpé en Unité de Contexte Élémentaire (uce, cela représente environ la taille d'une phrase). Ces uce sont ensuite comparées une à une et regroupées en fonction de co-occurrences de termes, c'est-à-dire en fonction de la proximité des discours. Cette analyse aboutit à la création de classes dites terminales qui représentent un ensemble homogène de vocabulaire, une typologie de discours. » (p. 143)

Graphe de classe

Le graphe de classe est « une analyse de similitudes menée sur un tableau absence/présence qui croise les unités choisies en ligne (TEXTE ou ST) et les formes actives de la classe en colonne. La matrice de similitude est construite sur les colonnes (les formes actives de la classe) » (Loubère et Ratinaud, 2014, p. 27)⁶³. Autrement dit, les graphes de classe permettent de mettre en évidence les relations entre les termes employés, c'est-à-dire que l'emploi de tel mot est associé

⁶³ Documentation IRaMuteQ. 0.6 alpha 3. Version 0.1. Lucie Loubère et Pierre Ratinaud. 19/02/2014. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf

statistiquement à un autre. Réaliser un graphe de la classe est une manière d'appréhender les liens de proximité, donc ce qui est important à repérer dans les discours, dans l'objectif de visualiser l'ensemble afin de nous recentrer ensuite sur nos objets de recherche. En d'autres termes, l'analyse de graphe permet de comprendre comment chaque terme utilisé est connoté par les termes auquel il est lié. Nous mobiliserons les graphes de classe sur les classes des CHD, dans l'objectif d'affiner l'organisation globale des discours.

L'analyse de similitude

Selon Ratinaud et Marchand (2011) :

L'analyse de similitude (ADS) est une technique, reposant sur la théorie des graphes, classiquement utilisée pour décrire les représentations sociales, sur la base du questionnaire d'enquête. (Flament, 1962 ; Flament, 1981 ; Vergès & Bourriche, 2001) » (p.687). {...}L'objectif de l'ADS est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous formes d'arbres maximum : le nombre de liens entre deux items évoluant « comme le carré du nombre de sommets » (Flament & Rouquette, 2003 : 88), l'ADS cherche à réduire le nombre de ces liens pour aboutir à « un graphe connexe et sans cycle » (Degenne & Vergès, 1973 : 473). (p. 688)

Nous mobiliserons l'analyse de similitude lors de l'analyse des discours réalisés dans le cadre de *focus groups* que nous avons menés auprès des formateurs exerçant au sein de l'IFRASS et de l'OFTS. Nos différents recueils de données ont été élaborés à partir d'objectifs définis, en fonction de nos choix théoriques.

3.3. Synthèse

La problématisation de cette thèse met en avant la question du sens comme moteur de l'implication professionnelle. La mise en lien avec les trois formes d'altérité (Briançon, 2019) nous a conduits à formuler deux grandes hypothèses. Une en lien avec le sens de l'implication et l'altérité et une exposant les liens entre sens, altérité et professionnalisation des acteurs. La première érige l'altérité comme élément majeur de la manière dont les acteurs construiraient le sens de leurs actions et fonderaient leur implication auprès des publics accompagnés. Elle expose également que les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique, inscrite dans le contexte d'un processus dynamique, seraient génératrices de sens de l'implication professionnelle des acteurs. Aussi, la caractérisation des formes d'altérité offrirait l'opportunité d'identifier une partie de la nature de l'implication professionnelle des acteurs. La deuxième grande hypothèse met en avant que la formation actuelle des travailleurs sociaux n'offrirait pas suffisamment d'espaces réflexifs entravant la construction de sens et serait insuffisante sur la formation à la relation à l'autre.

Le deuxième temps de cette partie expose la méthodologie de recherche employée dans cette thèse. Elle s'appuie sur l'analyse des discours des acteurs. Dans cette volonté de repérer des éléments relatifs au sens de l'implication professionnelle et de l'altérité, nos outils de recueils de données sont construits sur une double approche : des questionnaires et des *focus groups*. Nous avons réalisé 2 questionnaires à destination de directeurs et de directrices d'établissements et de professionnels issus des secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires. Pour les directeurs et les directrices, nous avons obtenu au total 26 réponses, dont 21 personnes qui ont répondu partiellement et 15 qui ont répondu intégralement à l'ensemble des questions. Pour les professionnels issus des trois secteurs, nous avons recueilli 309 réponses, dont 215 personnes qui ont répondu partiellement, et 94 personnes qui ont répondu intégralement à toutes les questions.

Aussi, nous avons mené 6 *focus groups* auprès d'étudiants ES, ME, AES issus de l'IFRASS et de l'OFTS, 3 auprès de professionnels intérimaires et 2, avec des équipes de formateurs issus des deux centres de formation. Les questionnaires seront analysés à partir de tri à plat et de différents traitements tel que l'analyse prototypique. Les *focus groups* seront analysés à partir de l'analyse lexicométrique en effectuant des Classifications Hiérarchiques Descendantes, des graphes de classes,

ainsi que des analyses de similitudes. Ces différents traitements seront analysés avec le logiciel IRaMuTeQ.

L'articulation de ces différents recueils de données peut donc offrir l'opportunité d'obtenir des éléments relatifs à la question du sens, du rapport à l'altérité, à partir de la manière dont les acteurs interrogés s'expriment sur leurs pratiques professionnelles actuelles et sur la façon dont ils appréhendent la question de la formation.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS : D'UNE EXPLORATION À L'EXPLICITATION

Dans cette partie, nous allons présenter les différents résultats obtenus à l'issue des analyses de nos recueils de données. L'objectif sera alors d'opérer une forme de croisement des résultats finaux dans l'objectif de pouvoir apporter des éléments de compréhension relatifs aux hypothèses présentées précédemment.

4.1. Les questionnaires

4.1.1. Les directeurs et directrices d'établissement : une implication avant tout « gestionnaire »

Nous avons obtenu au total 26 réponses, dont 21 personnes qui ont répondu partiellement et 15 qui ont répondu intégralement à l'ensemble des questions (Annexe 9). Nous avons répertorié les principales données caractéristiques des répondants dans un tableau synthétique qui figure en annexe (Annexe 10).

4.1.1.1. *Présentation de la population*

La population des directeurs et des directrices a une moyenne d'âge de 46 ans, 16 répondants ont plus de 46 ans. Il y a 16 hommes et 9 femmes, et 1 personne ne se prononçant pas. Les hommes sont donc surreprésentés, comme nous le verrons ultérieurement, dans cette population. Les diplômés leur permettant d'exercer leurs fonctions de direction sont pour la majorité issus du secteur du travail social (15), les autres diplômés représentés sont universitaires (6). En termes de direction d'établissement, ils appartiennent majoritairement au secteur médicosocial (14) et, dans une moindre proportion, au milieu du social (12). La population n'est pas totalement représentative des directeurs et directrices d'établissement issus de ces secteurs professionnels au regard de données statistiques datant de 2021⁶⁴. En effet, les femmes sont fortement représentées dans des fonctions de direction d'établissements sanitaires, sociaux et médicosociaux : « Les directeurs d'établissements sanitaires, sociaux et médicosociaux exerçant en établissement sont majoritairement des femmes (67,7 %, + 0,4 point) et se caractérisent par un âge moyen plutôt jeune (46,6 ans, contre 46,3 en 2020). » (p. 6). Au niveau des établissements représentés, les données sont plutôt homogènes (15 établissements du secteur du médicosocial, 12 établissements du champ social). Nous nous focalisons à présent sur les priorités dans les missions actuelles des directeurs et directrices d'établissement.

⁶⁴ https://www.cng.sante.fr/sites/default/files/media/2022-03/2021_Stats_D3S_Etude.pdf

4.1.1.2. Les cinq missions prioritaires pour les directeurs et directrices d'établissement :

La question posée était : « Dans vos missions actuelles, quelles sont pour vous les 5 priorités ? ». Les répondants devaient les nommer et ensuite, les classer par ordre de priorité. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu en effectuant des catégorisations de type sémantique (en fonction des mots associés à leurs missions prioritaires), selon Bardin (2013). Nous avons fait émerger 21 catégories à partir de 82 items (réponses des répondants). Ces catégories relèvent à la fois de la proximité sémantique des réponses et des enjeux scientifiques qui sont les nôtres.⁶⁵ (Annexe 11).

⁶⁵ Cette méthode a été utilisée systématiquement lorsque nous avons eu à catégoriser des réponses.

Le tableau suivant liste les 21 catégories des 5 missions prioritaires pour ces acteurs avec leurs nombres d'items et quelques extraits de réponses.

Tableau 3 - Tableau récapitulatif des catégories représentatives des 5 missions prioritaires pour les directeurs et directrices, leur nombre d'items associés et quelques extraits

Catégories des 5 priorités dans les missions actuelles	Nombre d'items par catégorie	Extraits de réponses
Conditions de travail Management Gestion	8	CONDITIONS DE TRAVAIL : "Amélioration des conditions de travail" MANAGEMENT : "Encadrer les équipes" GESTION : "Gestion financière"
Accompagnement	7	"Parcours de la personne accompagnée" "Améliorer l'accompagnement des jeunes accueillis" "Accompagner"
Service à l'utilisateur Temporalité	6	SERVICE A L'USAGER : « la satisfaction des usagers » « satisfaction des familles » TEMPORALITE : "Tenir dans le temps", "Pérenniser"
Bien être	5	« bienveillance » « le bien être des jeunes et le retour de l'apprentissage » « bienveillance du résident » « besoins de l'enfant ».
Analyser Protection Institution	4	ANALYSER : "Analyser" "Se remettre régulièrement en question" PROTECTION : "Protection" "Garantir la sécurité des soins" INSTITUTION : "Garantir le bon fonctionnement de l'établissement"
Réseaux et partenariats Projet d'établissement Equipe Altérité	3	RESEAUX ET PARTENARIATS : "Représentation et promotion" PROJET D'ETABLISSEMENT : "Mise en oeuvre du projet d'établissement" EQUIPE : "Accompagner les équipes" ALTERITE : "Écouter", "Comprendre"
Inclusion Coopération Orientation	2	INCLUSION : "Inclusion" COOPERATION : "Coopérer" ORIENTATION : "Orientation"
Pratiques professionnelles Responsabilité Emancipation des publics Projet	1	PRATIQUES PROFESSIONNELLES : "Savoir renouveler ses pratiques professionnelles" RESPONSABILITE : "Être garant auprès des familles et des jeunes de bonnes conditions d'accueil et d'accompagnement" EMANCIPATION DES PUBLICS : "Autodétermination des publics" PROJET : "Projet personnalisé des résidents"

A titre d'exemple, voici la catégorisation effectuée sur la catégorie « Temporalité » :

Tableau 4- Tableau synthétique sur la catégorie « temporalité »

Catégories des 5 missions prioritaires	Mots ou expressions						Nombre d'items
Temporalité	Tenir dans le temps (Rang 1)	Anticiper (Rang 2)	Préparer l'avenir de l'établissement et mettre en oeuvre les projets qui en découlent (Rang 3)	Pereniser (Rang 5)	Gérer le temps (Rang 5)	Avoir une vision à moyen et long terme de l'évolution de l'établissement (Rang 5)	6

Afin d'analyser le classement des missions prioritaires, nous avons fait appel au logiciel IRaMuTeq, en réalisant une analyse prototypique.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons réalisé un tableau reprenant les données issues de l'analyse prototypique. Le tableau originel est en annexe (Annexe 12).

Voici le tableau reprenant les éléments qui composent l'analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les directeurs et les directrices interrogés :

≤ 3.03 Rangs < 3.03

< 4.65 Fréquences ≥ 4.65	<p>Zone du noyau</p> <p>Management 8-3 Conditions de travail- 8-3 Accompagnement -7-2.1 Bien-être 5-1.2</p>	<p>Première périphérie</p> <p>Gestion - 9-4.1 Service à l'utilisateur – 6-3.2 Temporalité – 6-3.2</p>
	<p>Éléments contrastés</p> <p>Protection – 4-1.5 Institution- 4-3 Altérité-3-2 Projet d'établissement-3-3</p>	<p>Seconde périphérie</p> <p>Analyser-4-3. 2 Réseaux et partenariats - 3-4.5 Équipe- 3-3.3 Orientation -2.5 Inclusion - 2-3.5 Coopération- 2-4.5</p>

Figure 3 - Analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les directeurs et directrices d'établissement (IRaMuTeq)

Cette analyse met en évidence que les missions jugées prioritaires pour les répondants concernent les questions de management, de conditions de travail, l'accompagnement ainsi que le bien-être des personnes accompagnées. Elles sont représentatives de la zone du noyau central de la représentation sociale, ce qui signifie qu'ils ont été très fréquemment cités, avec un rang plus faible que la moyenne des rangs. La gestion, le service à l'utilisateur et la temporalité sont en première périphérie, ce qui signifie que ce sont des éléments importants de la représentation, de par leur fréquence au-dessus de la moyenne des fréquences. Les autres éléments tels que la protection, l'institution, l'altérité et le projet d'établissement sont situés dans les éléments contrastés, en d'autres termes, cela signifie qu'ils sont très importants pour les répondants (rang plus faible que la moyenne des rangs), mais peu fréquents. En seconde périphérie, nous retrouvons les catégories de l'analyse, des réseaux et partenariats, de l'équipe, de l'orientation, qui ont une importance pour les sujets, mais sont très peu fréquents.

L'analyse prototypique des missions prioritaires pour les répondants permet de constater que pour les directeurs et directrices d'établissement, les questions de management, de conditions de travail de leurs salariés, de gestion de l'établissement et de l'accompagnement et du bien-être des résidents sont des missions prioritaires dans leurs fonctions actuelles. Ces priorités donnent à voir que les directeurs et directrices d'établissement restent avant tout des gestionnaires, mais que la place des résidents et de leurs salariés reste importante dans leurs visions de leurs

missions. Au regard du sens qu'ils donnent à leurs actions, nous observons que le sens pour ces acteurs semble donc être prioritairement situé sur le « bon fonctionnement » de l'établissement, dans tous ces aspects (gestion, management). Supposément, la question du sens résiderait alors dans l'effectivité et l'efficacité de la prise en charge éducative et dans le fait que celle-ci puisse s'opérer dans les meilleures conditions possibles (budget suffisant, bien-être des salariés, etc.). Les personnes accompagnées occupent une place importante dans les discours, mais dans une vision qui semble être liée à la bonne marche de l'établissement, permettant alors un accompagnement efficace des publics. Au regard de leurs fonctions, l'intérêt majeur pour ces acteurs se situe du côté des salariés, dans l'idée de leur offrir de bonnes conditions de travail, afin qu'ils puissent exercer plus sereinement auprès des publics. Aussi, offrir de bonnes conditions de travail amènerait à supposer que cette préoccupation est à mettre en lien, comme nous l'avons vu précédemment, avec les transformations que peut rencontrer le secteur, tant en rapport aux modalités d'accompagnement qui évoluent, que dans les formes de souffrance liées au travail, dans cette perte de sens, que peuvent rencontrer les salariés de ces secteurs du social, médicosocial et sanitaire. Se préoccuper d'offrir de bonnes conditions de travail aux salariés, pour ces directeurs et directrices, pourrait potentiellement mettre en évidence une forme de prise de conscience des problématiques actuelles et donc, de tenter d'améliorer la situation professionnelle, afin de pérenniser leurs équipes (et limiter le *turn over*).

4.1.1.3. La formation initiale

Dans l'objectif d'obtenir des éléments relatifs sur la vision des directeurs et des directrices au sujet de la formation initiale et continue, nous les avons interrogés sur plusieurs niveaux. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée aux apports de leur formation initiale et s'il elle avait répondu à leurs attentes.

La question posée était celle-ci : « Votre formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? »

Les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert qui : « consiste à demander d'indiquer dans quelle mesure il est d'accord avec une affirmation. Elle comporte un certain nombre de points {...} parmi lesquels le répondant choisit la modalité qui correspond le mieux à son jugement. » (Cadario, Butori et Parguel, 2017, p. 45)

Ils devaient se positionner sur les réponses à choix multiples proposés :

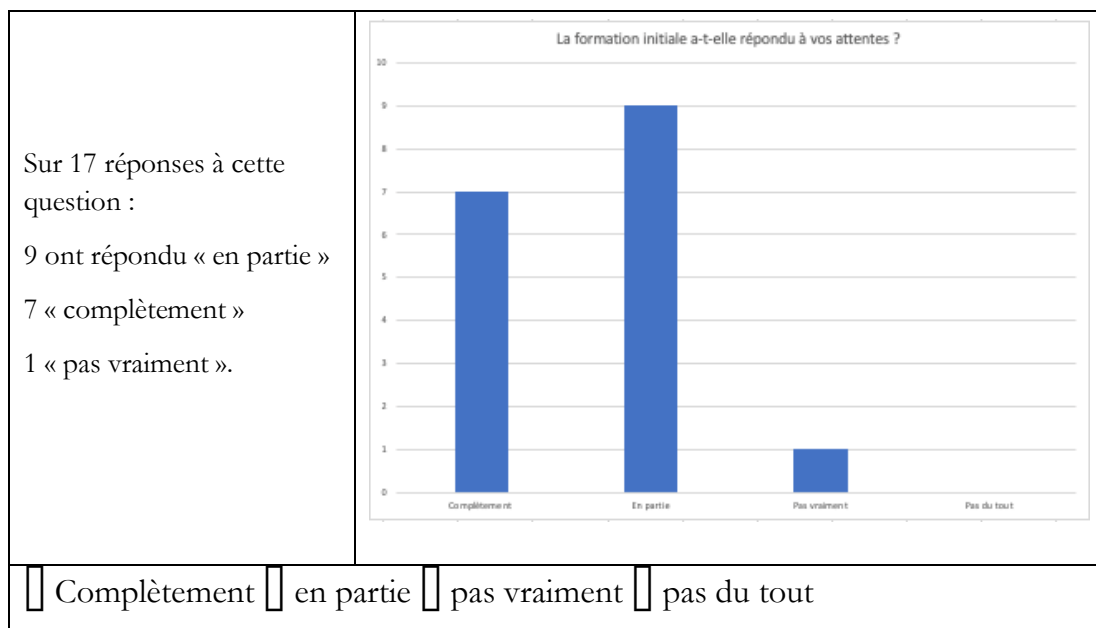


Figure 4 - Histogramme des réponses des directeurs et directrices d'établissement à la question « La formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? »

Dans l'ensemble, la formation initiale est considérée comme ayant en partie répondu à leurs attentes. Les apports théoriques sont mis en avant, ils offrent l'opportunité de comprendre les missions attendues, relatives à leurs fonctions. Une critique est néanmoins explicitée sur ce point : « *Trop théorique, pas assez pratique.* » (verbatim issu du questionnaire des directeurs et des directrices). Globalement, la question de l'expérience et de la pratique semble avoir eu un impact positif sur leur professionnalisation, en situant la pratique comme étant majeure dans leur processus de professionnalisation. Le bien-fondé de la formation en alternance est fréquemment cité : « *La formation en alternance est pour moi essentielle dans les métiers du secteur. C'est cette articulation théorie/pratique qui la rend pertinente.* » (verbatim issu du questionnaire des directeurs et des directrices) ; « *Car l'expérience de terrain est venue la compléter.* ». (verbatim issu du questionnaire des directeurs et des directrices).

Ce que ces données mettent en exergue, c'est que la formation demeure le terrain privilégié pour expérimenter des postures professionnelles, et surtout peut-être, pour comprendre ce qui fait sens, entre la théorie et la pratique. La question de la construction du sens est pour nous centrale ici, c'est-à-dire que le sens des actions et des pratiques est généré par cette alliance de la théorie et de la pratique. En d'autres termes, l'apport de connaissances théoriques prend son « sens » lorsqu'il est expérimenté, mis à l'épreuve. En termes de réflexions sur la formation

initiale de ces acteurs, il semble que l'alternance soit le gage d'une formation efficiente, dans sa dimension de faire « vivre » la théorie, par l'expérience. Aussi, le processus de professionnalisation semble bien prendre sa source dans la formation initiale, mais il se poursuit par l'expérience de terrain.

Ensuite, nous avons voulu savoir si ces acteurs s'étaient senti prêt à exercer à la sortie de la formation. La question exacte était : « A la sortie de la formation, vous sentiez-vous prêt à exercer dans le secteur ? ». De nouveau, la même configuration de réponses possibles :

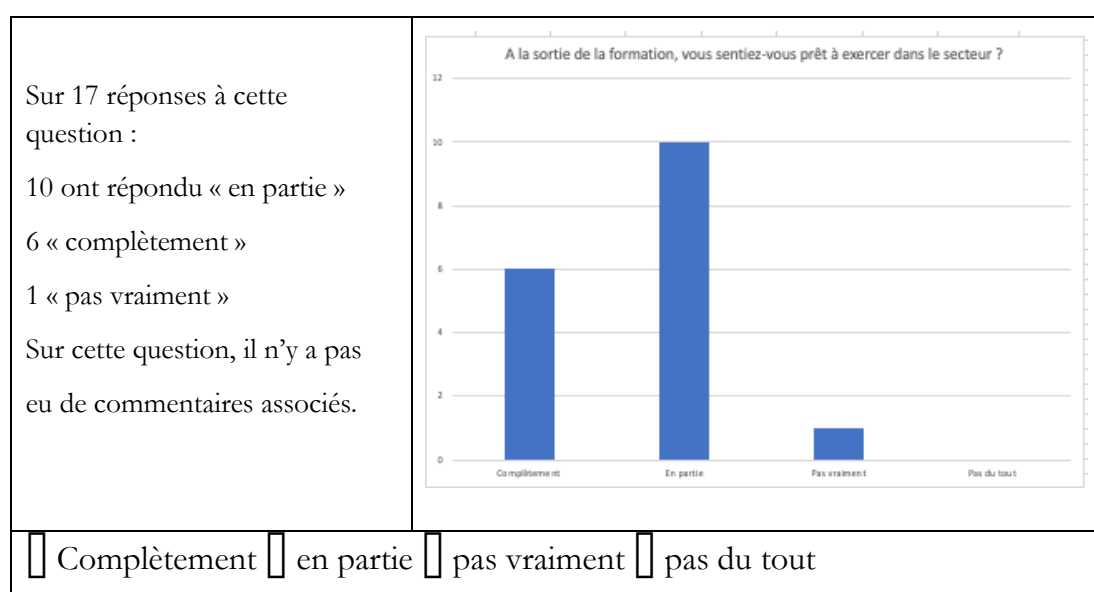


Figure 5 - Histogramme des réponses des directeurs et directrices d'établissement à la question : « A la sortie de la formation, vous sentiez-vous prêt à exercer dans le secteur ? »

Bien que nous pourrions y voir un aspect relativement positif dans le fait que se sentir « en partie » prêt à exercer à la sortie d'une formation puisse être globalement satisfaisant, néanmoins, ces données exposent de nouveau que les apports de la formation restent insuffisants pour exercer sereinement, à la sortie de la formation. Nous pourrions alors supposer que cela peut engendrer des difficultés dans l'appropriation des différentes missions et fonctions et donc, générer une difficulté à trouver du « sens » dans les actions entreprises ou à entreprendre, et potentiellement, *in fine*, à s'impliquer.

Aussi, cela fait écho aux constats exposés par les partenaires sur la question des demandes et des attentes des employeurs aujourd'hui, vis-à-vis de l'efficacité et de l'autonomie demandées aux jeunes diplômés, à la sortie de leur formation. Comme nous l'avons explicité précédemment, le processus de professionnalisation s'active lors de la formation initiale et il se poursuit par l'expérience vécue sur le

terrain. Comme nous l'exposons, le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux, de notre propre expérience aussi, se poursuivait sur le terrain, accompagné par des pairs, au sein même des équipes, qui étaient conscients et dans l'acceptation (acceptation de leurs rôles de pairs et de formateurs) que la formation se poursuivait de cette manière pour les novices.

Mais comme nous l'avons argumenté, cette formation par les pairs, sur le terrain, est potentiellement révolue, ou du moins, minorée, de par les évolutions et les problématiques du secteur (manque de personnel, manque de temps, *turn over* dans les équipes, etc.). C'est ainsi que ce sentiment de ne pas se sentir prêt à exercer à la sortie de la formation initiale pourrait poser problème, dans ce sens où aujourd'hui, il est demandé aux jeunes diplômés d'être efficace et autonome et que les salariés de terrain, les équipes ne sont potentiellement plus en mesure d'être les garants d'une professionnalisation qui se poursuit sur le lieu d'exercice professionnel. L'efficience de la formation et la manière dont les acteurs de la formation peuvent se saisir de ces problématiques peuvent être interrogées.

C'est ainsi que, pour ces acteurs, la formation continue serait donc un moyen de répondre aux manques repérés dans les compétences attendues à la sortie de la formation initiale et que la formation continue serait potentiellement un moyen de faire face aux évolutions des besoins et attentes des publics, liées aux évolutions des modalités d'accompagnement de ces derniers.

4.1.1.4. Rôle de la formation continue

Nous avons interrogé les acteurs sur leurs opinions concernant le rôle de la formation continue. La question était : « D'après vous, la formation continue pour les travailleurs sociaux, c'est avant tout ? ». Les répondants devaient choisir, parmi des propositions, les 3 qu'ils considéraient comme étant les plus essentielles et les 3 moins essentielles. Le tableau ci-dessous répertorie les propositions et les classements attribués (1 étant le plus important).

Tableau 5 - Tableau synthétique reprenant les propositions en lien avec la question « D'après vous, la formation continue pour les travailleurs sociaux, c'est avant tout ? » et le classement des propositions les plus essentielles pour les directeurs et directrices

Propositions	Classement
Développer de nouvelles compétences	1
Améliorer ses pratiques éducatives auprès des publics	2
S'adapter aux nouvelles formes d'accompagnement des publics	2
Changer d'orientation professionnelle	3
Limiter la souffrance au travail	4
Gagner en polyvalence et en flexibilité	5
Perdurer dans le métier d'origine	6
Répondre avant tout aux demandes des employeurs	6

Sur un total de 16 réponses à cette question, la totalité a désigné la proposition suivante : « Développer de nouvelles compétences » comme faisant partie des 3 propositions les plus importantes sur le rôle de la formation continue. Ensuite, 9 ont choisi les propositions « Améliorer ses pratiques éducatives auprès des publics » et « S'adapter aux nouvelles formes d'accompagnement des publics » et 6 répondants ont sélectionné : « Changer d'orientation professionnelle ».

C'est ainsi que les trois propositions les plus importantes pour ces acteurs concernent principalement le développement des compétences, l'amélioration des pratiques éducatives et l'adaptation nécessaire de la pratique professionnelle. C'est aussi un moyen de changer d'orientation professionnelle. Les propositions « limiter la souffrance au travail » et « perdurer dans le métier » ne sont pas dans les classements prioritaires. Le positionnement de ces propositions met en avant que la formation continue est considérée, avant tout pour ces acteurs, comme un moyen de s'adapter aux différentes pratiques professionnelles par le développement de compétences. Cela met en lumière une certaine vision du métier et des pratiques qui sont potentiellement appréhendées sur du court terme. Aussi, pour ces acteurs, le développement des compétences peut être considéré comme le premier moyen de limiter la souffrance au travail et de perdurer dans le métier.

4.1.1.5. Le professionnel « idéal »

Enfin, nous allons nous intéresser à la vision qu'ont ces directeurs et directrices du professionnel « idéal » dans l'objectif d'avoir accès au regard qu'ils ont sur la professionnalité et les postures professionnelles attendues de leurs salariés. Pour cela, nous avons émis des propositions donnant à voir, selon nous et au regard des problématiques soulevées, des profils potentiels et différents de ce que peut représenter un travailleur social. S'appuyer sur la définition du professionnel « idéal » offre l'opportunité d'aborder finalement les éléments essentiels dans la représentation sociale des acteurs du professionnel attendu ou souhaité. Nous leur avons demandé de choisir parmi 17 propositions, 3 étant considérées comme étant les plus essentielles et les 3 moins essentielles pour définir le travailleur social « idéal ». La question était la suivante : « Parmi les propositions suivantes, choisissez **les trois plus essentielles** et **les trois moins essentielles** selon vous pour définir le professionnel « idéal » (dans les secteurs sanitaires, sociaux et médico-sociaux) ». Nous avons obtenu au total 21 réponses à cette question.

Voici un tableau recensant les différentes réponses aux propositions :

Tableau 6 - Tableau récapitulatif du nombre de réponses données par les directeurs et directrices d'établissement à la question : « Parmi les propositions suivantes, choisissez les trois plus essentielles et les trois moins essentielles selon vous pour définir le professionnel idéal (dans les secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux) »

Propositions	Les 3 plus essentielles (nombre de réponses)	Les 3 moins essentielles (nombre de réponses)
Cherche toujours à mettre du sens dans l'exercice de sa profession	10	0
Capable de remise en question	9	0
Fait preuve d'autonomie professionnelle	9	1
Apprécie le travail d'équipe	7	0
Polyvalent	4	4
Passionné par sa profession	3	3
Spécialisé dans l'accompagnement des publics dans la vie quotidienne	3	3
Capable de rendre compte du travail effectué (écrit/oral) auprès de partenaires	3	0
Compétent dans le travail en partenariat	3	4
Spécialisé dans l'accompagnement spécifique d'un public (ex : personnes autistes, public adolescent, public en difficulté d'insertion, etc.)	2	5
Fortes connaissances des politiques sociales	2	6
Capable de mener des actions d'animation	1	3
Compétent dans la coordination d'équipe	1	3
Capable d'esprit critique	1	0
Syndiqué	1	13
Militant	1	10
Respectueux de la hiérarchie	0	4

Pour les directeurs et les directrices, les 3 propositions **les plus essentielles** pour définir le professionnel « idéal » sont que ce dernier doit « chercher toujours à mettre du sens dans l'exercice de sa profession » (10 réponses). Ensuite, à nombre égal de réponses, il doit « faire preuve d'autonomie professionnelle » (9 réponses) et doit être « capable de remise en question » (9 réponses). *A contrario*, pour les répondants, les 3 propositions **les moins essentielles** pour définir le professionnel « idéal » sont, en premier, qu'il soit « syndiqué » (13 réponses),

ensuite « militant » (10 réponses) et pour finir, qu'il possède de « fortes connaissances des politiques sociales » (6 réponses).

L'analyse met en avant que pour ces acteurs de la direction, la question du sens dans les pratiques est essentielle. Le professionnel « idéal » est avant tout une personne qui met du sens dans ses pratiques, autonome et capable d'esprit critique. *A contrario*, les dimensions du militantisme et du syndicalisme, ainsi que posséder de fortes connaissances des politiques sociales ne sont pas considérées comme des caractéristiques du professionnel « idéal ». Il semblerait que pour ces derniers, finalement, un professionnel « idéal » ne doit pas être engagé politiquement. Cela fait écho à l'analyse du discours des partenaires de cette thèse qui évoquait le fait que le profil des étudiants avait changé, qu'ils ne venaient plus se former en ayant en tête un projet politique : « *Nos étudiants, c'est différent maintenant, avant ils arrivaient avec ces valeurs, en fait, on avait des gens qui, plus ou moins, venaient se former pour transformer un projet politique en un projet professionnel.* » (verbatim ancien directeur de l'OFTS). Il semblerait que le professionnel souhaité devrait avant tout être un professionnel qui pense et qui met du sens dans sa pratique au quotidien, mais pas nécessairement en lien avec les questions vives de société, que nous pourrions associer à l'aspect militant, voire au syndicalisme. A l'instar du discours du directeur de l'OFTS et des résultats de cette question, nous pourrions supposer que les directeurs et directrices ne considèreraient pas comme facteur essentiel qu'un professionnel s'inscrive dans un projet politique et social global. La priorité est peut-être d'avoir, avant tout, des professionnels en mesure d'exécuter les tâches et les missions qui sont les leurs, au sein de leur établissement.

Cela amène un autre type de questionnement. Les directeurs et directrices estiment qu'un professionnel idéal n'est pas militant ou syndiqué et pourtant, celui-ci doit mettre du sens et être en capacité de se remettre en question... nous pourrions alors interroger la relation entre le sens donné à ses actions et le militantisme, que nous associons au désir de participer, en tant que travailleur social, à une mission plus vaste que la réalisation de tâches quotidiennes professionnelles. Pour résumer notre pensée, peut-on, en tant que travailleur social, mettre du sens dans ses pratiques sans être à *minima* militant, tel que nous l'avons défini précédemment ? Au regard de nos préoccupations liées à l'implication professionnelle, et particulièrement sur la dimension du sens, cela amène des interrogations sur ce qui fait sens pour les travailleurs sociaux aujourd'hui et pour les acteurs dirigeants. Dans cette même idée, nous constatons que faire preuve « d'esprit critique » n'est pas considéré comme une compétence essentielle chez un professionnel, cependant, il doit « toujours chercher à mettre du sens dans ses pratiques ». Cet écart paraît étonnant si l'on considère que faire preuve d'esprit critique est potentiellement en lien avec mettre du sens dans ses pratiques. Nous

pourrions retrouver ici l'expression d'une vision technique du métier et de la relation éducative : en d'autres termes, du sens, oui, mais associé à la pratique, à l'action, dans une visée avant tout techniciste. Faire preuve d'esprit critique n'est alors peut-être pas ce qui prédomine dans les attentes actuelles de ces acteurs, dans le sens où aucune action concrète à destination des publics n'y est forcément associée, cela concernerait plutôt un cheminement intérieur.

Aussi, développer un esprit critique n'est peut-être pas un attendu dans un système hiérarchique, il pourrait venir bouleverser et remettre en question les organisations en place. Aussi, nous relevons qu'un professionnel qui n'est pas « passionné par sa profession » n'est pas considéré comme une proposition essentielle. Cela vient interroger la question du sens de l'implication professionnelle, car nous pourrions supposer que la passion pour un métier participe potentiellement au sens donné aux actions. Cela vient interroger une nouvelle fois la manière dont est considéré un travailleur social dans sa singularité, dans ce qu'il est en tant que personne et sur la vision que ces directeurs et directrices ont du travail dans ce secteur de la relation à l'autre. Nous ne reviendrons pas sur les aspects potentiellement encore vocationnels de ces métiers de l'humain, ni sur la nécessité d'être passionné par son métier pour exercer sereinement et avec implication, cependant, cela vient une nouvelle fois, selon nous, mettre en exergue la prédominance de compétences « techniques », reconnues comme étant les « bases » d'un professionnel efficace.

En résumé, la question du sens est là aussi soulevée... peut-on être réellement impliqué dans un métier demandant autant d'investissement professionnel et personnel, sans être à *minima* porté par une forme de passion pour une profession à visée humaniste, dans la proximité des publics, et aussi dans une vision plus sociale et sociétale ?

De manière générale, les différentes réponses de ces acteurs mettent en évidence que les avis sont malgré tout partagés. Pour certains, certaines aptitudes sont essentielles, alors que pour d'autres non, donc il y a une forme d'hétérogénéité dans les réponses. Elle marque, en quelque sorte, la difficulté à définir un profil « type » d'un professionnel dans ce secteur et aussi, que sa définition relève aussi certainement de besoins différents qui peuvent être à l'œuvre au sein des divers établissements représentés dans notre échantillon.

4.1.1.6. Analyse générale du questionnaire à destination des directeurs et directrices d'établissement

Pour ces directeurs et directrices d'établissement, leurs fonctions actuelles concernent prioritairement le management et la gestion. Cependant, même si cela s'exprime dans une moindre mesure, il apparaît que le bien-être de leurs salariés (conditions de travail) et des personnes accompagnées sont aussi considérés comme des missions prioritaires. Le sens des actions, et donc, leur manière de s'impliquer professionnellement, serait axé sur le « bon fonctionnement » général de l'établissement qu'ils dirigent. Leur préoccupation d'offrir de bonnes conditions de travail à leurs salariés pourrait être en lien avec une forme de conscientisation des difficultés de recrutement dans le champ (*turn over* des équipes) et dans l'objectif de pérenniser leurs équipes.

La formation initiale

La formation initiale semble être un gage de professionnalité et de professionnalisme pour ces acteurs, ou l'accent sur le bénéfice de l'alternance et de la mise en pratique est mis en exergue. La question du sens s'exprimerait alors dans cette mise en pratique des apports théoriques reçus en formation, leur permettant de « vivre » la théorie, lors des stages. Aussi, l'analyse met en exergue l'importance de l'expérience sur le terrain dans le processus de professionnalisation. La formation initiale reste insuffisante pour les jeunes diplômés, pour pouvoir exercer sereinement. La question du sens peut être potentiellement mise à mal et donc, avoir un impact sur leur implication professionnelle. Les processus de professionnalisation se modifient, au profit d'une forme de technicité attendue, à la sortie de la formation, ce qui, comme nous le montrent ces résultats, semble peu probable. La formation initiale ne remplirait potentiellement pas un rôle suffisamment « formateur » pour exercer à la sortie de formation, engendrant potentiellement des difficultés pour les novices.

La formation continue

La formation continue apparaît comme étant un moyen de développer de (nouvelles) compétences, de permettre aux professionnels de s'adapter aux nouvelles modalités d'accompagnement mais aussi, elle offrirait l'opportunité de pouvoir se réorienter professionnellement. La question du sens serait le moteur du changement (perte de sens) et serait alors réactivée pour produire un nouveau sens,

matérialisé par les adaptations menées dans les pratiques professionnelles. L'implication professionnelle serait alors activée et/ou réactivée. Vouloir se reformer, pour ces acteurs, est en lien avec l'amélioration de l'accompagnement des publics.

Le professionnel « idéal »

L'interrogation sur le professionnel « idéal » a permis de comprendre, du point de vue de ces dirigeants, la place attendue d'un professionnel aujourd'hui et de mettre en avant les représentations qu'ils peuvent porter sur ce dernier. Il apparaît que ce professionnel doit faire preuve de réflexivité, d'être en mesure de mettre du sens dans sa pratique et d'être autonome. La dimension, que nous qualifions de plus « sociétale », de la place du travailleur social dans le paysage social actuel, matérialisée potentiellement par la dimension militante, n'est pas exprimée comme étant essentielle pour représenter un professionnel. Cela fait écho à des réflexions que nous avons portées précédemment, concernant les enjeux d'employabilité et de flexibilité attendus chez les travailleurs sociaux comme étant devenu un aspect majeur dans le secteur. L'aspect « techniciste » du travailleur social s'exprime également dans les résultats. La question du sens paraît être appréhendée du point de vue majeur d'une efficacité attendue. Cela vient donc interroger le sens de l'implication professionnelle des acteurs aujourd'hui, basé sur des actions et aptitudes fonctionnelles, techniques et non sur des dimensions plus réflexives en lien avec la posture professionnelle ou dans la manière d'appréhender la relation à l'autre, dans ses aspects plus intrinsèques, plus personnels, et donc, altérant.

Du point de vue de l'altérité, nous ne relevons pas d'éléments probants relatifs à l'altérité. Cependant, le rapport à l'altérité tient une place implicite, dans cette professionnalisation à plusieurs niveaux (formation, expérience professionnelle, rapports aux pairs, aux publics) mais ne peut, nous le supposons, réellement émerger avec ce type de recueil de données.

4.1.2. L'altérité comme fondement du sens de l'implication professionnelle des professionnels des secteurs du social, médicosocial et sanitaire

Après nous être intéressée aux directeurs et directrices d'établissement, nous allons nous focaliser sur les professionnels du champ des secteurs sociaux,

médicosociaux et sanitaires et de professionnels exerçant en centre de formation en travail social. Ce questionnaire a été diffusé, via les partenaires de cette recherche, comme précédemment explicité. Il a été envoyé à tous types de professionnels, sans distinction de professions, de formation initiale, ni de statuts sur la région Occitanie. Notre objectif était de recueillir le plus d'informations possible. Pour ce questionnaire, nous avons obtenu 309 réponses, dont 215 personnes qui ont répondu partiellement, et 94 personnes qui ont répondu intégralement à toutes les questions (Annexe 13). Un tableau récapitulatif des caractéristiques des répondants est en annexe (Annexe 14).

4.1.2.1. Présentation de la population

Sur l'ensemble des réponses, la moyenne d'âge est de 41 ans. La population est plutôt jeune, car 107 répondants ont moins de 41 ans et 97 ont plus de 41 ans. Le plus jeune des répondants à 18 ans et le plus âgé à 65 ans. On observe une large majorité de répondantes féminines : 150 femmes, contre 41 hommes. Notre population semble être relativement représentative de la population générale d'acteurs exerçant dans ce secteur qui est fortement féminisé. Selon des données de l'INSEE⁶⁶, traitées par la DREES⁶⁷ en 2018⁶⁸, il y avait 9 femmes pour 10 professionnels. Ces réponses mettent en avant une pluralité de professions représentée dans notre échantillon. Ces professionnels appartiennent tant aux secteurs de la formation, sociaux, médicosociaux et sanitaires et exercent dans différents types de structures. Les fonctions les plus représentées dans cet échantillon sont celles d'éducateur spécialisé (ES) (99), accompagnant éducatif et social (AES) (70), et à proportion égale, chef de service et aide-soignant (63). *A contrario*, les fonctions les moins représentées sont celles de l'éducateur de jeunes enfants (EJE) (6), psychiatre (9) et éducateur technique spécialisé (ETS) (8). En matière de contrat de travail, le contrat intérimaire est largement représenté dans notre échantillon : 103 répondants exercent sous contrat intérimaire, 69 en CDI, 49 en CDD, 4 en contrat vacataire, 1 en alternance, 2 stagiaires ES et aucun en fonction libérale. A ce stade, il est intéressant de noter la forte proportion de personnes exerçant en intérim, représentatif des typologies d'emploi dans le secteur actuellement. Cependant, nous pointons que l'un de nos partenaires,

⁶⁶ Institut National de la Statistique et des Études Économiques

⁶⁷ Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

⁶⁸ <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communiquede-presse/les-travailleurs-sociaux-des-professions-feminisees-plus-agees-et-exercent>

COOPEMPOI, a diffusé largement ce questionnaire à ces salariés, ce qui peut expliquer aussi potentiellement cette proportion élevée de professionnels dans notre population, exerçant sous un contrat intérimaire. Aussi, nous relevons la multiplicité des métiers et des fonctions : 26 métiers et fonctions différentes et 37 établissements différents représentés. Nous considérons que la population est relativement représentative des professionnels exerçant dans les secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux.

4.1.2.2. Les cinq missions prioritaires pour les professionnels interrogés

A l'instar du questionnaire adressé aux directeurs et directrices d'établissement, nous avons interrogé les professionnels sur les 5 missions qui sont prioritaires dans leurs fonctions actuelles. La question posée était : « Dans vos missions actuelles, quelles sont pour vous les 5 priorités ? ». Les répondants devaient les nommer et les classer par ordre de priorité.

Nous avons également procédé à une analyse de contenu, selon la même méthode, explicitée précédemment (Bardin, 2013). Nous avons fait émerger 45 catégories à partir des 629 items (réponses des répondants). (Annexe 15).

A titre d'exemple, voici la catégorisation du terme « Transmission » :

Transmission	Rang 1	Apporter des connaissances	Pédagogie	Transmission	Education	Développer les capacités réflexives et critiques des étudiants		5	15
	Rang 2							0	
	Rang 3	Donner l'envie d'apprendre toujours plus	Transmission de savoir	Accompagnement aux écrits	Formatrice	Transmission	Transmettre une pratique professionnelle	6	
	Rang 4	Education	Apport de théorie					2	
	Rang 5	Partager mon expérience	Informar les professionnels, les partenaires et de manière plus large, la société, des changements dans les modes d'accompagnement					2	

Tableau 7- Tableau synthétique sur la catégorie "Transmission"

La même procédure a été mise en place que celle employée précédemment lors de la réalisation d'une analyse prototypique via le logiciel IRaMuTeq. Dans l'objectif d'une meilleure visibilité, nous avons répertorié les données dans un tableau. La représentation graphique originale (traitement IRaMuTeq) est en annexe. (Annexe 16)

< 2.94 Rangs ≤ 2.94

< 15.44 Fréquences ≥ 15.44	Zone du noyau	Première périphérie
	Altérité -120-2.8 Accompagnement -90-2.8 Bien être -44-2.1 Protection -33-2.1 Soins -18-2.6	Posture professionnelle -56-3.3 Équipe -36-3.3 Coopération -24-3 Professionnalisation -22-3.1 Transmission -19-3.2 Réseaux et partenariats -16-4-4
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	Projet -15-2.9 Service à l'utilisateur -14-2.4 Analyser -8-2.9 Institution -6-2.7 Responsabilité -5-2.2 Sens -5-2.2 Évaluation -5-2.2 Bien-être professionnel -5-2.2 Hygiène -5-1.8 Management -3-2.3 Engagement -3-2.7 Ingénierie de formation -3-2.3 Statut -3-1.3 Surveillance -3-2.3 Droit des usagers -2-1 Rémunération -2-2.5	Émancipation des publics -14-3.1 Conditions de travail -14-3.6 Gestion -9-3.6 Animation -8-4.1 Orientation -6-4.5 Diplôme -6-3 Coordination -6-3.3 Socialisation -6-4.3 Règles et protocoles -6-4 Valorisation -5-4.2 Collectif -4-3.8 Temporalité -4-3.5 Projet d'établissement -3-4 Innovation -3-3.7 Éthique -3-3.7 Bien-être personnel -2-3.5

Figure 6 - Analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les professionnels des secteurs de la formation, du social, du médicosocial et du sanitaire (IRaMuTeq)

L'analyse prototypique fait émerger que ce qui figure dans la zone du noyau central (très important pour les acteurs et fréquemment cité) pour ces acteurs est prioritairement « **l'altérité** » qui est la plus représentative : 118 items. Au sein de cette catégorisation, figurent des mots ou expressions comme (cf Annexe 15) : « être à l'écoute » ; « proximité » ; « l'empathie et la qualité d'écoute » ; « attention » ; « respect » ; « patience », etc. « **l'accompagnement** » (82 items) est aussi très important dans les discours, exprimés par des mots comme : « prendre en charge des patients » ; « aider à satisfaire les besoins des résidents/patients » ; « accompagner le quotidien », etc.

En première périphérie (ce sont des éléments importants de la représentation, soit par leur fréquence, soit par leur importance), nous retrouvons « **la posture**

professionnelle » (53 items) avec des termes comme « garder un savoir vivre et savoir être », « adaptabilité », « rigueur », « être réactive » ou encore « **L'équipe** » (30 items) : « esprit d'équipe », « travail d'équipe », « cohésion d'équipe ».

Dans la zone des éléments contrastés (ils sont très importants pour les répondants, mais peu fréquents), apparaît le « **projet** » (14 items), explicité ainsi par les répondants : « mise en place du projet du jeune » ; « élaborer le projet personnalisé » ; « travailler pour un projet pédagogique ». Le « **service à l'usager** » (12 items) est exprimé ainsi : « l'accueil » ; « accueillir les usagers » ; « soutenir les familles dans leurs rôles et compétences ». Le terme « **analyser** » (10 items) figure aussi dans cette zone, les répondants l'ont exprimé ainsi : « analyse de nos pratiques » ; « analyser », « se remettre en question » ; « élargir le champ de la réflexion ».

En seconde périphérie (ont une importance pour les sujets, mais sont très peu fréquents), « **L'émancipation des publics** » (13 items) est évoquée, avec des mots ou expressions tels que : « favoriser le libre choix, libre arbitre, l'autonomie des personnes et de ce fait, les responsabiliser » ; « Développer l'autonomie des jeunes accompagnées » ; « résilience du jeune ». « **les conditions de travail** » (14 items) font également partie de cette seconde périphérie : « nombres d'heures hebdomadaires » ; « le bien-être des travailleurs » ; « les conditions de travail ».

Pour ces différents acteurs, la priorité, c'est le rapport à l'autrui, qui place la personne accompagnée au centre de leurs préoccupations professionnelles. L'accompagnement devient alors leurs missions prioritaires. Nous pouvons remarquer également qu'au-delà de l'accompagnement des publics, l'émancipation de ces derniers est aussi considérée comme une de leur mission avec notamment la mise en place du projet de la personne accompagnée qui est également située comme une priorité. Nous retrouvons des éléments mettant en évidence que l'autre est au centre des préoccupations. L'autre est celui qui semble générer du sens à leurs actions. Des réflexions en lien avec leur posture professionnelle sont présentes. L'équipe tient une place importante dans les priorités, ou est recherchée la cohésion ou l'esprit d'équipe. Aussi, avoir de bonnes conditions de travail, ou du moins, en accord avec leurs désirs, font partie des priorités pour ces acteurs.

En comparaison avec les réponses des directeurs et directrices d'établissements, nous constatons, ce qui rejoint une forme d'évidence, que les missions ne sont pas axées sur les mêmes priorités. Pour les professionnels de terrain, c'est la personne accompagnée qui est au centre de leurs actions, à *contrario* des directeurs et des directrices qui placent leurs priorités dans la gestion et le management de leur établissement.

4.1.2.3. La formation initiale

Nous avons également interrogés ces différents professionnels sur le regard qu'ils portent sur la formation initiale. La question était : « Votre formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? » et ils devaient se positionner sur les réponses à choix multiples proposés :

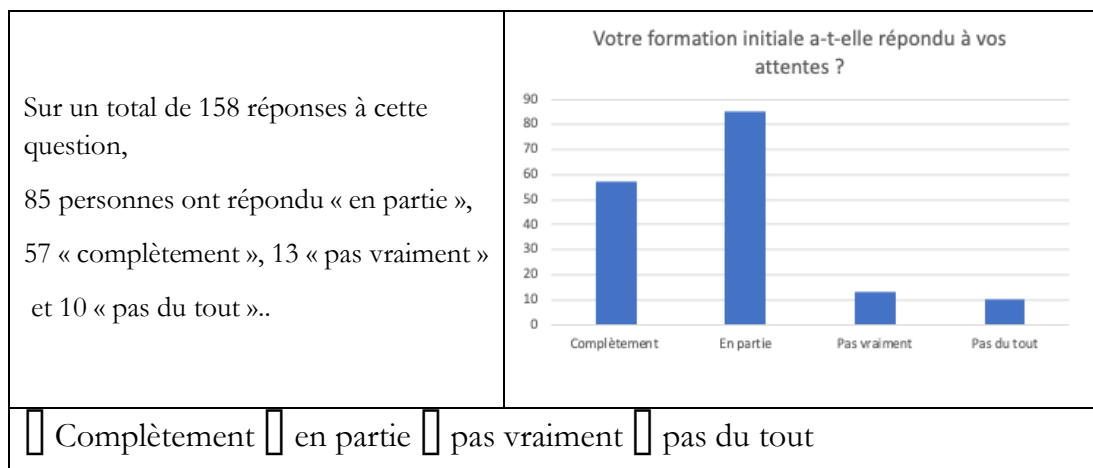


Figure 7- Histogramme des réponses des professionnels à la question « La formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? »

Ces réponses mettent en avant, comme pour les directeurs et directrices, que la formation initiale a répondu « en partie » à leurs attentes. La formation initiale n'est pas rejetée, mais elle n'est pas pleinement satisfaisante. Pour 10 professionnels sur 158 réponses, la formation n'a pas du tout répondu à leurs attentes. De manière générale, des manques sont repérés et les professionnels sont critiques face à la formation initiale : « *Pas assez de connaissances sur le handicap.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Les moniteurs n'ont pas assez de temps pour former les personnes.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Quelques décalages par rapport à la réalité des pratiques sur le terrain.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Pas assez d'outils pour un accompagnement de qualité.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *La norme que l'on nous impose n'est pas la réalité du terrain.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Manque de théorie.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Manque d'apprentissage ciblé sur des méthodes éducatives/pédagogiques.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Contenu pas assez étayé et manque de matière.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels) ; « *Trop général* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels).

Cependant, les réponses montrent également des opinions favorables relative à la formation initiale : « *Du terrain, du travail d'équipe, de la théorie, un réseau.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Formation complète et bon mélange théorie et pratique.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *La formation m'a beaucoup apportée et à forgée la professionnelle que je suis.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Théorie et pratique ce sont entrelacées me permettant de répondre à toutes mes questions.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Je découvrais une nouvelle profession, j'étais emballé, mi-théorie, mi-pratique, en stage.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels).

Certains professionnels mettent en avant l'importance de l'expérience dans le processus de professionnalisation : « *Pour moi, c'est l'expérience qui forge, c'est un apprentissage permanent, les protocoles sanitaires évolues, les formations aussi !* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *La formation n'apporte pas tout, il y a une grosse partie du travail qui est du travail personnel.* ». (verbatim issu du questionnaire des professionnels).

Aussi, nous constatons que 10 répondants ayant mis des commentaires n'ont pas été formés, voici quelques exemples : « *Pas de formation initiale, VAE pour le diplôme d'AES en cours.* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Je n'ai pas fait de formation* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Je n'ai pas de formation initiale, je n'ai que de l'expérience* »; « *Je n'ai suivi aucune formation, j'ai appris « sur le tas »* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Pas de formation initiale dans ce domaine* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels); « *Je n'ai pas eu de formation, mon envie d'apprendre, mon empathie et le goût du social m'a permis de m'intégrer* » (verbatim issu du questionnaire des professionnels).

De manière générale, la formation initiale est critiquée, elle ne permettrait pas à ces professionnels de pouvoir exercer dans de bonnes conditions. Des manques sur les contenus sont cités ainsi que l'existence de décalages entre la théorie et la réalité de terrain. Aussi, nous notons une proportion non négligeable de personnes non formées, elles exercent alors en tant que « faisant fonction », c'est-à-dire qu'elles occupent des postes sans formation. Cela met en avant potentiellement les difficultés de recrutement que rencontre le secteur. L'apprentissage « sur le tas » pourrait être alors la résultante d'une adaptation des dirigeants aux difficultés de recrutement que connaît le secteur et la désertion de plus en plus grande de ces métiers. A l'instar des directeurs, il semblerait que la formation initiale soit globalement considérée comme le commencement du processus de professionnalisation, l'expérience viendrait poursuivre ce processus tout au long de la vie. Cependant, pour ces professionnels de terrain, les apports de la formation initiale paraissent moins prégnants, moins indispensables, car certains relèvent que c'est l'expérience qui permet de se professionnaliser. Ce qui peut d'ailleurs

expliquer potentiellement que l'expérience soit mise en avant : une réponse d'adaptation rassurante quant à ce manque de formation, une éventuelle tentative de légitimation de leurs rôles. Travailler dans ces secteurs semble être une opportunité pour avoir un accès facilité à l'emploi, que l'on soit formé ou non. Cependant, des manques en termes de professionnalisation liés à la formation doivent subsister, ce qui pose question sur le sens donné aux actions et sur la manière dont ces personnes vont s'impliquer professionnellement. Supposément, le sens de leur implication professionnelle pourrait être tourné exclusivement sur l'accompagnement des personnes, dans des pratiques plutôt « techniques ».

Ensuite, nous les avons interrogés également s'ils s'étaient sentis prêts à exercer à la sortie de leur formation : « Vous sentiez-vous prêt à exercer à la sortie de votre formation ? ».

Ils devaient également se positionner sur les réponses à choix multiples proposés :

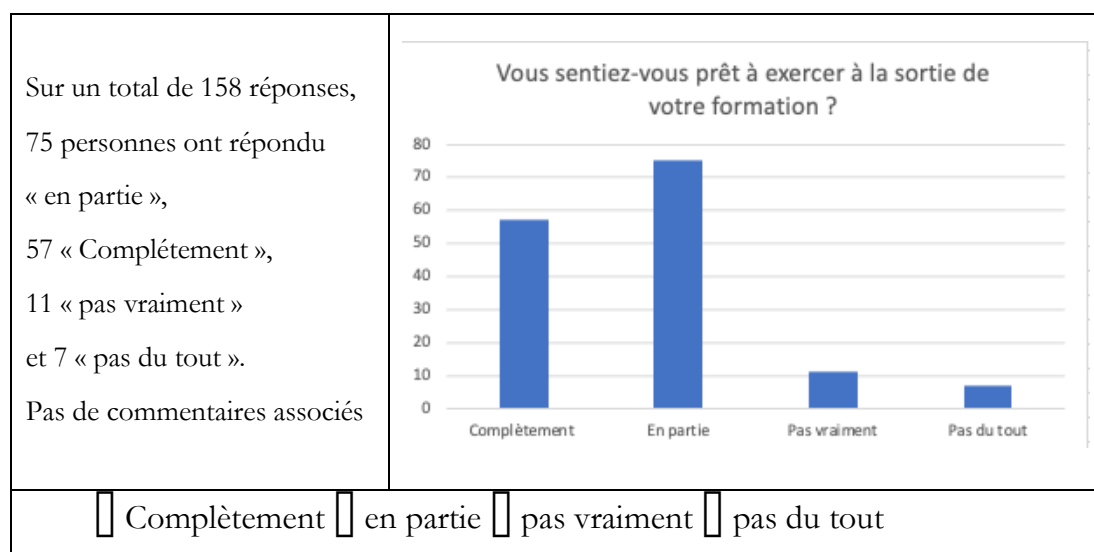


Figure 8 - Histogramme des réponses des professionnels à la question « Vous sentiez-vous prêt à exercer à la sortie de votre formation ? »

Les professionnels se sont sentis « en partie » prêts à exercer à la sortie de leur formation. Bien que là aussi, nous pourrions y voir un aspect globalement positif, cependant, ces réflexions font écho à la demande de nos partenaires pour qui la formation initiale demeure un enjeu fort et qui s'interrogent sur l'adéquation entre les attentes des employeurs et les apports de la formation. Comme les partenaires l'ont mis en avant, pour les employeurs, la formation initiale ne permettrait pas aux professionnels novices d'être prêts à exercer. Au regard de ces différentes réponses, il semblerait qu'en effet, pour les professionnels de terrain, la formation initiale ne permettrait pas complètement d'être en mesure d'exercer sereinement à la sortie

de la formation. Les attentes des employeurs, concernant l'efficacité des professionnels à la sortie de la formation, peuvent générer un sentiment de ne pas se sentir à la hauteur de la tâche. Alors, nous pourrions supposer que ce sentiment ambivalent de la part des professionnels peut être causé par des attentes fortes des employeurs, en lien avec les évolutions du secteur, mais aussi, dans la formation initiale qui ne permet potentiellement pas de professionnaliser suffisamment les professionnels à la sortie de leur formation initiale.

4.1.2.4. Rôle de la formation continue

Nous avons ensuite interrogé ces professionnels sur leur opinion concernant le rôle de la formation continue. La question était : « La formation continue pour les professionnels de votre secteur, c'est avant tout pour ? ». Les répondants devaient choisir **3 propositions les plus essentielles** selon eux, parmi celles proposées et les **3 moins essentielles**. Le tableau ci-dessous répertorie les propositions et les classements :

Tableau 8 - Propositions et classement en lien avec la question : « La formation continue pour les professionnels de votre secteur, c'est avant tout pour ? »

Propositions	Classement
Développer de nouvelles compétences	1
Améliorer ses pratiques éducatives auprès des publics	2
S'adapter aux nouvelles formes d'accompagnement des publics	3
La possibilité de changer d'orientation professionnelle	4
Limiter la souffrance au travail	4
Gagner en polyvalence et en flexibilité	5
Répondre avant tout aux demandes des employeurs	6
Perdurer dans le métier d'origine	7

Sur un total de 207 réponses, 84 personnes ont désigné la proposition « Développer de nouvelles compétences » comme étant l'enjeu majeur de la formation continue. La 2^{ème} proposition la plus essentielle concerne le fait que la formation continue permet « d'améliorer ses pratiques éducatives auprès des

publics » (65 réponses). En 3^{ème} place, elle permet de « s'adapter aux nouvelles formes d'accompagnement des publics (inclusion) » (57 réponses). Nous retrouvons, dans ces résultats, le même classement des propositions les plus essentielles concernant le rôle de la formation continue chez les directeurs et les directrices d'établissement. La question du développement des compétences, tournée vers une amélioration de l'accompagnement des publics, est ce qui détermine prioritairement, pour ces acteurs, le rôle de la formation continue. Il semble que le développement des compétences permet d'améliorer la pratique professionnelle, dans l'objectif d'offrir un meilleur accompagnement auprès des publics. La formation continue apparaîtrait donc, pour ces travailleurs sociaux, comme un moyen de poursuivre leur professionnalisation, dans un objectif d'amélioration et d'adaptation. Nous pourrions supposer que pour ces acteurs, les évolutions du secteur et les changements qui s'y produisent sont pris en compte dans leurs pratiques professionnelles, et que l'adaptation soit une visée à atteindre. En d'autres termes, nous pourrions considérer que la formation continue endosserait la fonction d'un « réactivateur » du sens, relatif à la relation aux publics accompagnés.

4.1.2.5. Le professionnel « idéal »

Nous nous sommes également intéressée à la vision que ces professionnels ont du professionnel « idéal », toujours dans l'objectif d'avoir accès finalement au regard qu'ils ont sur leurs professionnalités et leurs postures professionnelles. Nous leur avons demandé de choisir parmi les 17 propositions, 3 étant considérées comme étant les plus essentielles et les 3 moins essentielles pour définir le travailleur social « idéal ». La question était formulée ainsi : « Parmi les propositions suivantes, choisissez **les 3 plus essentielles** et les **3 moins essentielles** selon vous pour définir le professionnel « idéal » (dans les secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux) ». Nous avons repris les mêmes propositions que celles proposées dans le questionnaire des directeurs et directrices d'établissement. L'objectif est d'identifier des écarts entre la vision des dirigeants et des différents professionnels interrogés. Nous avons obtenu 172 réponses à cette question. Nous avons répertorié les classements dans ce tableau :

Tableau 9 - Tableau récapitulatif du nombre de réponses données par tous types de professionnels à la question « Parmi les propositions suivantes, choisissez les 3 plus essentielles et les 3 moins essentielles selon vous pour définir le professionnel idéal »

Propositions	Les 3 plus essentielles (nombre de réponses)	Les 3 moins essentielles (nombre de réponses)
Capable de remise en question	85	87
Cherche toujours à mettre du sens dans l'exercice de sa profession	80	92
Apprécie le travail en équipe	59	113
Passionné par sa profession	55	117
Polyvalent	51	121
Spécialisé dans l'accompagnement spécifique d'un public (ex : personnes autistes, public adolescent, public en difficulté d'insertion etc.)	38	134
Faisant preuve d'autonomie professionnelle	38	134
Spécialisé dans l'accompagnement des publics dans la vie quotidienne	32	140
Capable d'esprit critique	26	146
Capable de rendre compte du travail effectué (écrit/oral) auprès de partenaires	18	154
Militant	9	163
Capable de mener des actions d'animation	8	163
Compétent dans la coordination d'équipe	6	166
Fortes connaissances des politiques sociales	5	167
Respectueux de la hiérarchie	4	168
Syndiqué	4	168
Spécialisé dans le travail en partenariat	3	169

Pour ces acteurs, le professionnel « idéal » doit prioritairement être « **capable de remise en question** » (85 réponses le plaçant dans les propositions les plus essentielles), ensuite, il « **cherche toujours à mettre du sens dans l'exercice de sa profession** » (80 réponses), et avec 59 réponses, le professionnel « idéal » doit « **Apprécier le travail en équipe** ». Les 3 propositions les moins essentielles sont : « **Respectueux de la hiérarchie** » (168 réponses), « **Syndiqué** » (168 réponses) et « **Spécialisé dans le travail en partenariat** » (169 réponses).

Il est intéressant de noter que les deux premières propositions essentielles sont les mêmes que celles relevées par les directeurs et les directrices d'établissement. Cela montre que la capacité de remise en question et la recherche de sens dans les pratiques sont essentielles pour ces deux populations. Bien que cette proposition ne soit pas considérée comme « essentielle » (à 4 réponses de différence avec la 3^{ème} proposition) être « passionné par son métier » occupe une place importante pour les professionnels, au regard du professionnel « idéal », a *contrario* des dirigeants, pour qui, comme nous l'avons vu, n'ont pas classée cette proposition comme prioritaire. Nous retrouvons dans cette vision de la passion du métier la notion de sens, qui est corrélée avec le besoin de mettre du sens et de se remettre en question.

Il semblerait alors que pour ces professionnels, la question du sens soit essentielle dans l'exercice de leurs professions dans une relation aux publics, qui pourraient être considérés comme les premiers destinataires de ces remises en question. Ce sens serait alors à l'origine de leur implication professionnelle. Par ailleurs, nous pourrions supposer, au regard du classement en troisième position de la proposition : « Apprécie le travail en équipe », que la question du sens pourrait être en lien avec l'équipe et qu'une relation pourrait être effectuée avec la remise en question.

En d'autres termes, l'équipe et la dimension collective pourraient être des moyens de remise en question et de requestionnement sur le sens des actions, favorisant un repositionnement de la manière de s'impliquer. Cependant, « faire preuve d'esprit critique » n'est pas classé prioritairement, comme nous l'avons vu avec les classements des directeurs et des directrices. Cela pose, comme nous l'avons relevé avec les classements de ces derniers, la question de l'absence de proximité entre le fait de mettre du sens dans sa pratique et de se remettre en question, avec la dimension de l'esprit critique. Il est alors possible aussi, que pour ces professionnels des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux, l'accompagnement des publics soit associé à une vision, là aussi, peut-être « technique » de l'action éducative, avant tout dans la proximité aux publics, sans qu'une réelle prise en compte de la dimension globale de la place du travailleur

social, dans une vision plus sociale et sociétale. Pour eux, faire preuve d'esprit critique pourrait peut-être être potentiellement lié à la militance ou au syndicalisme, bien que le nombre d'écarts de réponse soit important (26 pour « faire preuve d'esprit critique, contre 9 pour « militant » et 6 pour « syndiqué »).

Dans les propositions les moins essentielles, nous retrouvons les dimensions du partenariat, le syndicalisme et le respect de la hiérarchie. Pour ces professionnels, il semblerait que les dimensions que nous qualifierions de plus « institutionnelles » soient reléguées au second plan. Concernant leur rapport au respect de la hiérarchie, nous pourrions supposer que les difficultés et évolutions que traversent ces secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux ne sont peut-être pas propices au développement de relations sereines entre salariés et employeurs. Aussi, cela peut aussi mettre en avant que ses dimensions ne sont pas vraiment importantes pour eux, dans l'exercice de leur profession, l'accompagnement des publics, les missions qui fondent leur quotidien sont certainement prioritaires dans leurs pratiques professionnelles, liées à des actions concrètes.

4.1.2.6. Analyse générale des données issues du questionnaire à destination de professionnels exerçant dans les secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires

Pour ces professionnels, les « missions prioritaires » concernent principalement le rapport à l'altérité et l'accompagnement des personnes. L'altérité étant au centre de leurs préoccupations, nous supposons qu'elle est fondatrice de la dimension du sens de leur implication professionnelle. Les dimensions réflexives prennent une place importante également dans leurs pratiques professionnelles.

La formation initiale

Dans la globalité, les apports de la formation initiale paraissent être une base relativement insuffisante pour leur permettre d'exercer sereinement, celle-ci étant principalement remise en question sur des contenus de formation, semblant être insuffisants et en décalage avec la réalité du terrain.

La formation continue

Du côté des enjeux de la formation continue, la question du développement des compétences est centrale dans une visée d'amélioration des pratiques

professionnelles et de l'adaptation à mener dans les modalités d'accompagnement des publics. Il semblerait aussi qu'une conscientisation des évolutions du secteur soit en œuvre, engendrant, pour ces acteurs, la nécessité de s'adapter professionnellement, toujours au profit des publics. De nouveau, les publics occupent une place centrale dans les choix de se former.

Le professionnel « idéal »

En termes de postures et d'aptitudes professionnelles, en relation avec leurs représentations du professionnel « idéal », il apparaît que la question du sens est centrale, comme la capacité de remise en question et que cela fonde leur manière de s'impliquer professionnellement. Mais comme nous l'avons exposé, il semblerait que, de nouveau, cela concerne prioritairement le rapport à la personne accompagnée ou aux publics. Les dimensions que nous qualifions de plus « sociétales » paraissent être reléguées sur un second plan.

La place de l'altérité dans les pratiques professionnelles

L'analyse de ces questionnaires met en avant que l'altérité occupe une place majeure pour les professionnels, dans l'accompagnement des personnes. Comme nous l'envisagions, l'altérité serait alors génératrice de sens, et donc d'implication professionnelle. Au regard de la nature de l'altérité dans les discours, nous relevons principalement des éléments mettant en avant l'altérité extérieure (le sens de l'action est tourné vers les publics accompagnés).

Ces éléments d'analyses amènent à interroger l'organisation des dispositifs actuels de la formation, initiale et continue. Cette optique avant tout « technique » ne permettrait potentiellement pas de former et de préparer suffisamment les acteurs aux transformations générées dans les modalités d'accompagnement des personnes.

Nous abordons maintenant l'analyse des *focus groups* réalisés auprès des étudiants en formation ES, ME et AES, les professionnels intérimaires et les formateurs. Dans cette visée, nous avons mobilisé la méthodologie des *focus groups*, demeurant, selon nous, une méthode efficiente au regard de nos objets de recherche et en corrélation avec l'explicitation du sens, et d'un point de vue d'un collectif de travail (étudiants en formation, professionnels intérimaires et formateurs).

4.2. Les *focus groups*

4.2.1. Les *focus groups* des ES, ME, AES

L'analyse des questionnaires réalisée auprès des directeurs et des directrices d'établissement et de tous types de professionnels exerçant dans le champ des secteurs du social, du médicosocial et du sanitaire a offert l'opportunité de mettre en avant des éléments relatifs à la question du sens. Du point de vue de l'altérité, nous n'avons pas relevé de données significatives concernant l'émergence des différentes formes d'altérité, cependant, nous notons que l'altérité extérieure (accompagnement des publics) semble prédominer dans les discours des professionnels de terrain. Aussi, comme nous avons pu l'expliciter, les formations initiales et continues présenteraient des carences dans l'appropriation des postures professionnelles de ces acteurs.

Nous allons présenter les 6 *focus groups* réalisés auprès d'étudiants ES, ME et AES. L'objectif est de repérer des éléments relatifs aux questions du sens et de l'altérité dans le contexte de leur formation initiale, dans l'objectif d'éclairer des dynamiques d'implication professionnelle.

Nous avons mené six *focus groups* dont trois en visioconférence⁶⁹ auprès de promotions d'étudiants éducateurs spécialisés (ES), de moniteurs éducateurs (ME) et d'accompagnant éducatif et sociaux (AES) en dernière année de formation, dans les deux centres de formation en travail social (OFTS et PIFRASS).

A l'OFTS :

- avec les ES (présentiel) : le 7/10/2020, 12 étudiants dont 7 femmes et 5 hommes. Durée : 1 h 21 min. ;
- avec les ME (présentiel) : le 8/10/2020, 6 étudiants dont 5 femmes et 1 homme. Durée : 1 h 34 min. ;
- avec les AES (visioconférence) : le 14/12/2020, 4 étudiants dont 3 femmes et 1 homme. Durée : 1 h 30 min.

⁶⁹ En raison de la crise sanitaire, nous avons fait le choix de réaliser trois *focus groups* à distance (en visioconférence) dans l'objectif de ne pas prendre un retard trop important dans la réalisation de notre recherche.

A l'IFRASS :

- avec les ES (visioconférence) : le 1/12/2020, 8 étudiants dont 6 femmes et 2 hommes. Durée : 1 h 53 min. ;
- avec les ME (présentiel) : le 14/10/2020, 12 étudiants dont 11 femmes et 1 homme ; Durée : 2 h 01 min. ;
- avec les AES (visioconférence) : le 16/12/2020, 6 étudiants dont 4 femmes et 2 hommes. Durée : 2 h 32 min.

Dans la totalité, nous avons rencontré 48 étudiants. Après avoir entièrement retranscrit ces entretiens collectifs (Annexes 17, 18, 19, 20, 21 et 22), nous avons procédé à des encodages spécifiques⁷⁰ pour analyser ces données permettant au logiciel IraMuTeQ de repérer le corpus et de réaliser, au sein de celui-ci, des sous-thématiques donnant l'opportunité de classer des éléments de discours au regard de nos objets. Nous les avons réalisés pour repérer des données relevant de la dimension du sens et de l'altérité⁷¹.

4.2.1.1. L'implication professionnelle des ES, ME et AES : entre formation et accompagnement des publics au quotidien

L'analyse des *focus groups* auprès de ces trois types d'étudiants en formation a pour objectif d'apporter des éléments de compréhension relatifs à l'altérité et à la dimension du sens de leur d'implication professionnelle, dans le contexte de la professionnalisation. Premièrement, nous avons procédé à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du corpus entier, c'est-à-dire les six *focus groups* réalisés auprès de ces trois catégories d'étudiants (ES, ME et AES), issus des deux centres de formation, l'IFRASS et l'OFTS. La CHD génère un dendrogramme.

⁷⁰ Exemple d'encodage : *_ifrass *_ES *

⁷¹ Exemple d'encodage pour les sous-thématiques : *_altérité ; *_sens

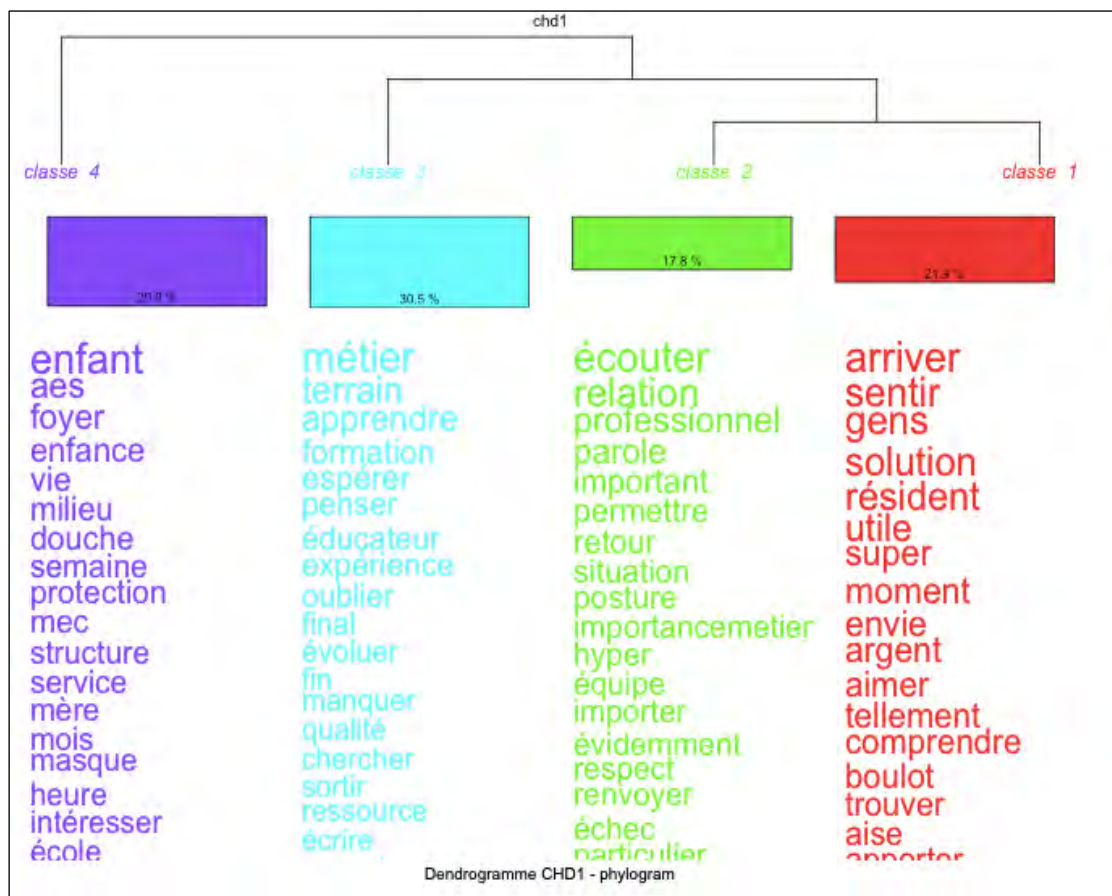


Figure 9- Dendrogramme des discours des ES, ME, AES en dernière année de formation de l'OFTS et de l'IFRASS

Le traitement met en évidence 4 classes de discours et donne l'opportunité de repérer deux grands pôles. Le pôle 1 (classe 4 (29,9 %)) : « Le rapport à l'exercice professionnel au quotidien » et le pôle 2 (classe 3 (30,5 %), classe 2 (17,8 %) et la classe 1 (21,9 %) : « La professionnalisation ». La classe 3 (30,6 %) est la plus importante d'un point de vue statistique. Cette première classification générale met en avant que pour ces étudiants, leur implication professionnelle serait située autour de trois grands axes : la vie quotidienne, la formation et ce qui a trait à la question de la relation à l'autre.

En termes d'interprétation, nous pouvons remarquer que plus de la moitié des discours est directement centré sur le rapport à l'altérité alors que l'autre moitié est plus contextualisée (formation, institution).

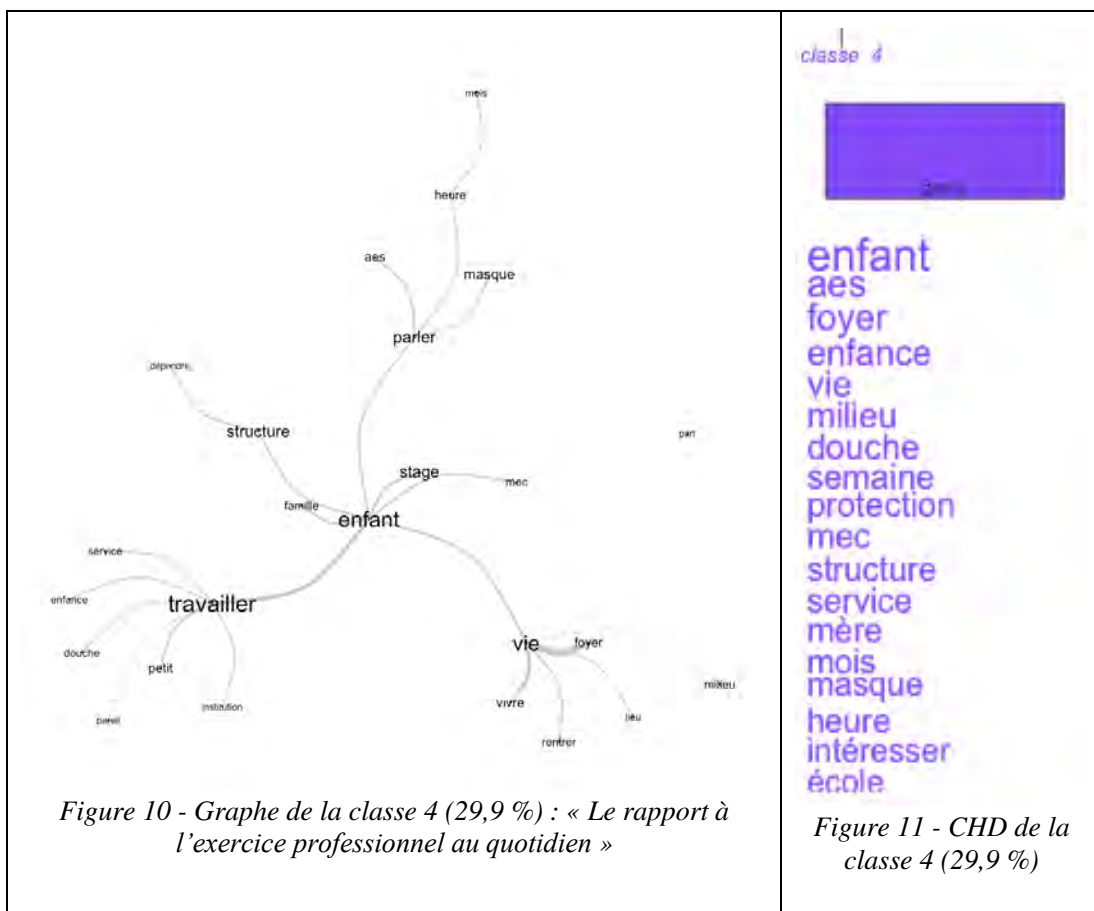
Dans l'analyse des différents pôles et des différentes classes, nous nous centrerons premièrement sur des graphes de classe. Ensuite, nous axerons nos analyses sur les termes les plus employés statistiquement au sein de chaque classe (termes organisateurs des discours) et nous paraissant les plus pertinents, au regard

de la question du sens, de l'altérité, de l'implication professionnelle, de la professionnalisation et de la formation.

Pôle 1 : Le rapport à l'exercice professionnel au quotidien (classe 4 (29,9 %))

La classe 4 (29,9 %), se détache du reste des discours et met en évidence la vie quotidienne au sein des établissements : « enfant », « aes », « foyer », « enfance », « douche » etc.

Graphe de la classe 4 (29,9 %) : « Le rapport à l'exercice professionnel »



classe 4



enfant
aes
foyer
enfance
vie
milieu
douche
semaine
protection
méc
structure
service
mère
mois
masque
heure
intéresser
école

Figure 11 - CHD de la classe 4 (29,9 %)

Le graphe de la classe 4 (29,9 %) : « Le rapport à l'exercice professionnel au quotidien » met en évidence des liens de proximité entre le mot « enfant » et « travailler ». Le mot « enfant » est en lien avec le « stage », ou encore la « famille ». Le mot « travailler » est en lien avec ce qui a trait aux actes éducatifs du quotidien, au sein des institutions. Cette première analyse offre l'opportunité de visualiser l'organisation générale des discours au sein de cette classe ainsi que les liens les plus importants. De manière concrète, l'accompagnement au quotidien est le discours

principal qui est porté dans cette classe. Il place l'enfant au centre des activités quotidiennes dans l'accompagnement. Intéressons-nous à présent aux liens effectués entre le mot « enfant » et « travailler », ainsi qu'aux mots étant statistiquement les plus forts dans cette classe et les plus pertinents selon nous, au regard des métiers, du sens et de l'altérité : « enfant », « AES » et « douche ». Au regard de nos préoccupations, ces deux derniers termes nous paraissent intéressants à aborder, car ils semblent matérialiser l'accompagnement au quotidien dans les institutions et donc des spécificités liées au métier.

Le travail au quotidien auprès des enfants

Les discours des étudiants portent en partie sur le rapport qu'ils entretiennent avec le travail au quotidien, et spécifiquement en lien avec l'accompagnement des enfants. De manière générale, ce sont les ME qui ont évoqué principalement des discours en lien avec ce thème. **Le premier terme « enfant »** a le poids statistique le plus important dans cette classe 4 (29,9 %). Il est cité majoritairement dans la visée de l'accompagnement : « *On se met à avoir des plages horaires définies où on doit terminer le soir à 18h, en fait, les enfants qu'on a terminent l'école vers 16h30-17h donc en fait le plus gros de notre travail se fait jusqu'à 19h.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ou encore « *Là où je suis, ce sont des petites unités type placement familial avec les jardins où il y a vraiment ce côté familial ou les enfants ne sont pas trop perturbés, car ils ne sont pas dans une grosse structure.* » (verbatim focus group ME-IFRASS).

Ces extraits mettent en évidence que l'autre, la personne accompagnée est au cœur du travail au quotidien pour ces étudiants, et particulièrement dans le rapport à l'enfance. Le « foyer de vie » (secteur du handicap) est évoqué mais dans une proportion moindre. **Le terme « travailler »**, quant à lui, est peu important d'un point de vue statistique, il évoque principalement les différents lieux d'exercices professionnels ou les étudiants exercent ou ont exercé, en relation avec leurs parcours professionnels dans le secteur : « *Je suis rentrée en relation avec le foyer de vie qui était en face et j'y ai travaillé aussi, et c'est comme ça que je me suis inscrite en prépa concours.* » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *J'y travaille depuis 2006, donc oui, ce n'est pas évident.* » (verbatim focus group AES-OFTS).

De manière générale, les discours portent sur l'expérience professionnelle ou sur les différentes possibilités de lieux d'exercices professionnels. Le lien entre le mot « travail » et le mot « enfant » se situe dans le fait que de nombreux étudiants travaillent auprès d'enfants ou souhaitent travailler auprès d'enfants.

L'expression des AES sur leur choix de formation

Le terme « AES » est employé de manière importante dans les discours. Ils sont portés majoritairement par des AES. Ils expriment principalement leur choix de formation.

« *C'est juste ça, ce que la formation m'apporte et de mon choix d'AES et c'est vraiment cette partie du soutien psychologique qui m'intéresse.* » (verbatim focus group AES- IFRASS) ; « *Honnêtement, ça me soulait de repartir et on m'a parlé de cette formation, en gros, c'était un mélange d'AMP⁷², d'AVS⁷³ et que ça donnait AES.* » (verbatim focus group AES- IFRASS). Les choix d'intégrer une formation d'AES sont liés à l'accompagnement des personnes dans une perspective de soutien psychologique, mais aussi, en lien avec la durée relativement réduite de la formation.

Les ME se définissent en se comparant aux AES

Le terme d'AES est aussi employé par d'autres corps de métier, tel que les ME, pour définir les différentes missions de chacun au regard des diplômes et des formations : « *On a parlé des douches et l'éducateur qui était professionnel nous a dit vous avez raison de défendre votre métier, parce que vous n'êtes pas AES, faire des douches, c'est le travail des AES.* » (verbatim focus group ME- OFTS). Il est aussi employé pour exprimer des regrets de choix de formation : « *Moi ce qui m'intéresse, c'est d'être au contact avec les personnes, ce n'est pas pour moi être dans un bureau à faire des plannings, et moi je regrette de ne pas être AES.* » (verbatim focus group ME- OFTS).

Ces extraits montrent l'importance du choix du métier, dans un rapport à l'exercice professionnel au quotidien. Les AES sont les acteurs majeurs de l'accompagnement de tous les actes du quotidien des personnes (alimentation, hygiène, soins...). C'est la raison pour laquelle, dans cette classification, le terme AES est associé, de manière étroite, à l'exercice professionnel du quotidien. De manière paradoxale, les ME sont pourtant ceux qui évoquent le plus le terme « douche ». Ils en parlent cependant globalement de manière critique en évoquant le fait que ce n'est pas leur travail : « *Moi franchement, je ne pourrais pas travailler en institution, je le sais moi, tout ça, ce n'est pas mon boulot.* » (verbatim focus group ME- OFTS) ; « *Mais c'est pas le travail du moniteur éducateur, c'est vrai, je vous entends parler depuis tout à l'heure et ça parle beaucoup de douches.* » (verbatim focus group ME- OFTS).

Cette vision des fonctions et missions au regard de leurs formations respectives met en évidence finalement les spécificités des métiers et

⁷² Aide Médico-Psychologique

⁷³ Auxiliaire de Vie Scolaire

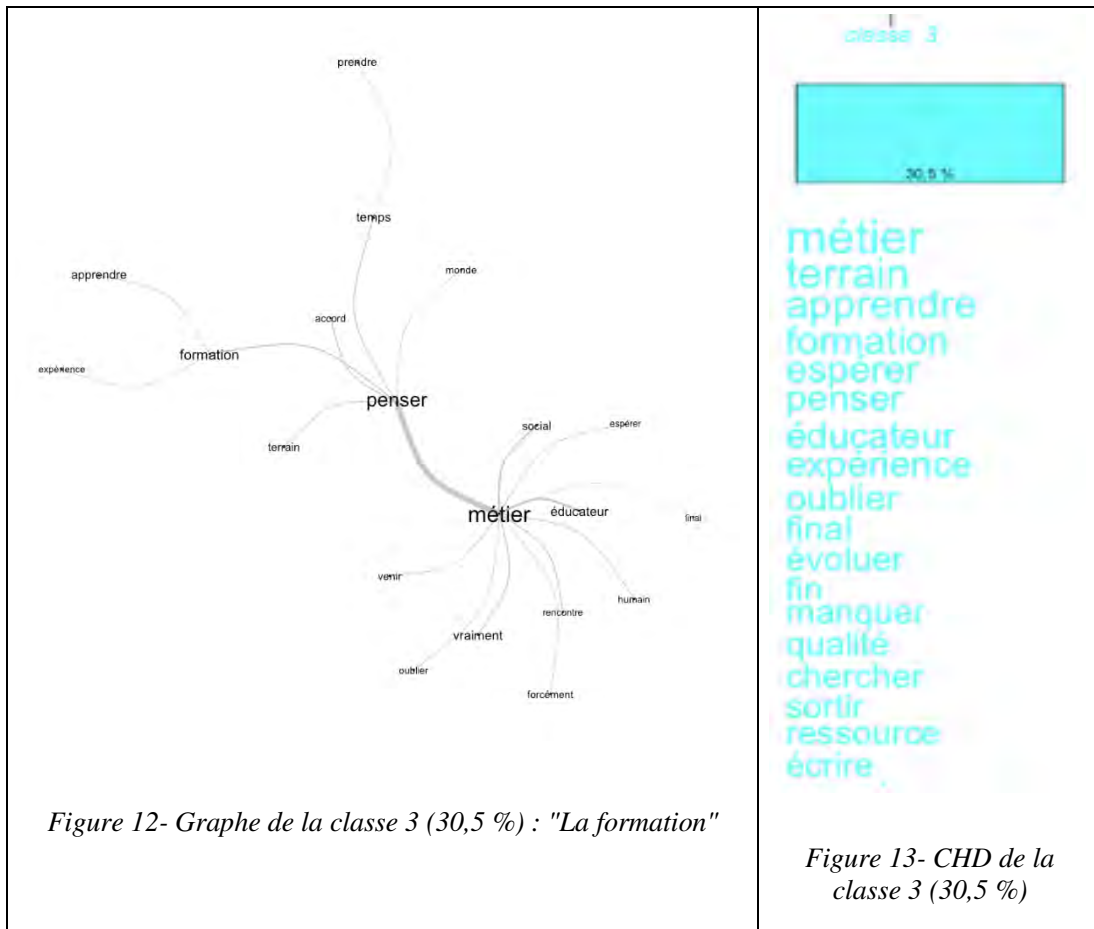
potentiellement, pour les ME, un potentiel besoin de légitimation : pour eux, ils ne sont pas (plus) les professionnels de l'accompagnement au quotidien, ce sont les AES. Pour les ME particulièrement, la question de l'accompagnement des douches est un moyen de définition entre ces deux métiers. Cet accompagnement à la douche, donc dans une grande proximité avec les publics, marque, en quelque sorte la « frontière » entre ces deux métiers. C'est donc une manière de se différencier, dans des métiers parfois similaires en termes d'actions éducatives et de légitimer sa place de professionnel, avec ces spécificités propres. On mesure également potentiellement les « glissements » de fonctions qui s'opèrent depuis quelques années entre ces trois métiers d'ES, ME et AES. Les ES n'évoquent pas la problématique de l'accompagnement à la douche. Nous pourrions supposer que cela met en lumière que les ES se dédient de plus en plus à des postes de management d'équipe et sont des professionnels qui ne représentent plus les acteurs « du quotidien » dans le travail social. Les ME l'occupent de moins en moins également au profit des AES, qui sont aujourd'hui les professionnels de la proximité (physique) auprès des résidents.

Résumé du pôle 1 : Le rapport à l'exercice professionnel au quotidien (classe 4 (29,9 %))

De manière générale, dans les discours portés par ces étudiants sur la question du rapport à l'exercice professionnel au quotidien, nous relevons que le sens est porté principalement par le rapport qu'ils entretiennent avec la personne accompagnée en lien avec l'exercice professionnel au quotidien avec les publics. Les actions éducatives, en lien avec la proximité des publics, seraient alors un moyen de se définir professionnellement. La relation à l'autre s'exprime également dans une proximité au quotidien, avec les publics. Les effets potentiels d'une formation « technique » sont présents dans ces analyses : l'acte éducatif dans la proximité est ce qui prédomine ici dans les discours liés à la relation éducative au quotidien.

Pôle 2 : « La professionnalisation » (classe 3 (30,5 %), classe 2 (22,3 %) et classe 1 (21,9 %))

La classe 3 (30,5 %) étant statistiquement la classe la plus importante dans cette classification correspondrait aux discours portant sur la formation et la professionnalisation : « métier », « terrain », « apprendre », « formation », etc. Suivant la même méthodologie, nous avons procédé à un graphe de la classe.

Graphe de la classe 3 (30,5 %) : « La formation »

Les liens de proximité les plus importants dans les discours sont « métier » et « penser ». Le « métier » est globalement associé au métier d'éducateur mais aussi à différents éléments venant constituer le « métier » tel que des mots comme « rencontre », « humain » ou « espérer ». Le mot « penser » est en relation avec la formation et aussi le terrain. Au regard de nos intérêts de recherche, nous centrerons les analyses sur les mots « métier », « penser », « formation » et « terrain ».

Le rapport au métier : entre définition, choix et altérité

Le « métier » est évoqué principalement au regard des fonctions de chaque formation : « On est confronté aux partenaires qui sont dans l'urgence, il faut aller vite et pourtant c'est le même métier qu'éducateur spécialisé. » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « Le repas devient un acte, ce n'est plus un acte thérapeutique, c'est un métier ou l'on fait beaucoup de changes, on se souille, il faut être prêt à accepter ça. » (verbatim focus group AES-OFTS). Les discours portés par les AES mettent en avant que le repas est devenu un acte « technique » et n'est plus considéré comme un accompagnement éducatif.

Cependant, les actes du quotidien restent leurs fonctions premières. Les ES quant à eux remettent en question l'acte éducatif tourné exclusivement sur le quotidien, la dimension plus réflexive liée à leurs missions aujourd'hui se révèle dans ces propos. Le « métier » est aussi abordé dans la vision du choix, relatif à des préoccupations d'ordre personnelles et dans un rapport à la réflexivité et au vécu : « *Sur la question du pourquoi on a voulu faire ce métier d'éducateur, je pense que dans les personnes qui répondent, on ne dit jamais vraiment la vraie raison, car je pense qu'il y a quelque chose d'assez personnel.* » (verbatim focus group ES-OFTS); « *Une personne lambda ne peut pas faire ce métier, c'est un métier ou il faut avoir plein de qualités humaines.* » (verbatim focus group AES-OFTS).

La question du choix de se former semble être alors liée à de multiples facteurs, il est un mélange entre le vécu et des aptitudes personnelles développées au cours de leurs expériences de vie. Dans ce rapport au « métier », la relation à l'autre est au cœur des actions : « *C'est source d'enrichissement et c'est quelque chose que l'on peut transmettre aux personnes et je trouve que c'est vraiment le cœur de notre métier, c'est vraiment la rencontre et la relation aux personnes, en tout cas, c'est ce pourquoi je fais ce métier.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *C'est un métier du lien, le lien est au centre de tout, on rencontre au quotidien des personnes, des humains, des personnes qui sont vulnérables.* » (verbatim focus group ES-OFTS).

Le terme « métier » dans cette classification, du point de vue des étudiants, met en évidence ces différentes facettes, il se caractérise par les fonctions et missions de chacun et il est aussi au cœur de réflexions portées par les raisons de ce choix, souvent liées au vécu mais surtout, dans ce désir d'accompagner des personnes vulnérables. Ces aspirations suscitent des formes de constats sur les aptitudes nécessaires pour exercer ces métiers, qui peuvent être comprises comme des qualités humaines de manière générale. L'autre est au cœur des actions et de leur positionnement.

La réflexion au cœur du parcours

Les étudiants se sont exprimés sur les différents processus ayant eu lieu dans leurs choix d'exercer leur métier, en lien avec leurs parcours, leurs cheminements personnels et aussi, sur la manière dont ils se projettent dans un avenir plus ou moins proche : « *Je pense que même si on a une projection pessimiste, perso, je suis tranché, j'espère que les choses qui sont en train de s'améliorer vont continuer.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Je pense que le cheminement dans ce métier, il se fait par des rencontres et je pense que dans tous les parcours, il y a eu des rencontres.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

De manière générale, les étudiants ont été amenés, par les questions posées, à « penser » leur métier. Les discours mettent en avant des questionnements divers et variés, mais ce qui nous paraît le plus important, c'est que « penser » son métier,

son parcours et la projection dans un avenir plus ou moins proche offre l'opportunité de mettre du sens dans le choix d'exercer ce métier, du sens dans les raisons qui fondent ce choix et dans l'explicitation de ces différents cheminements.

Le « terrain », source d'enjeux

Le « terrain » est la matérialisation des problématiques que rencontre le secteur en mettant en avant les transformations dans les métiers : « *Après, sur le terrain, on dit que c'est un manque de moyen, c'est le manque d'argent, mais est-ce que c'est ça, ou est-ce que ce sont des choix internes qui sont mal placés.* » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *C'est l'éduc de terrain alors qu'en institution, il fait de la coordination, il est plus du tout avec les personnes accompagnées, il est plus en retrait de ça, c'est compliqué là, la ligne elle est fine.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « *L'altérité, l'autre est loin, c'est la personne accompagnée, elle est loin la personne qui est dans son bureau, qui n'est pas sur le terrain, elle ne voit plus la personne, l'altérité, elle se distancie plus on monte en hiérarchie.* » (verbatim focus group ES-OFTS).

La question du « terrain » est centrale pour ces étudiants, car elle est liée dans leurs discours à la formation. Le rapport au terrain est définitivement au cœur des métiers et de leurs actions et il vient définir ce qu'ils sont professionnellement. Le terrain est alors, en quelque sorte, le lieu de cristallisation des problématiques du secteur. C'est à cet endroit que beaucoup d'enjeux, voire les enjeux majeurs semblent prendre forme. Là aussi, il apparaît des formes de « glissements » de fonction, notamment chez les ES, qui, originellement axés sur un accompagnement des personnes au quotidien, sont amenés à exercer des fonctions hiérarchiques, qui les éloignent de la relation éducative. Ces missions de coordination (ES) ne semblent pas vraiment faire figure de sens et d'implication pour ces étudiants. La proximité avec la personne accompagnée reste ce qui fonde le sens aussi de leur professionnalisation.

Le retour d'expérience du terrain : des manques dans la formation

La question du « terrain » est mise en relation avec la « formation » qui serait globalement non satisfaisante sur la question des retours d'expérience : « *Je pense que l'on n'a pas eu assez de retours d'expérience sur le terrain sur nos difficultés, mais aussi sur des choses qui se seraient bien passées.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *Peut-être que l'on n'a pas eu des cours de manière prématurée, que l'on avait pas assez éprouvé sur le terrain.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Pour moi, il y a un écart entre ce que l'on nous dit ici et comment ça se passe sur le terrain.* » (verbatim focus group ES-OFTS).

Le terrain, dans leurs discours, est associé étroitement à la formation. Celui-ci ne leur permettrait pas de s'appropriier, en amont, suffisamment d'étayages à la

confrontation aux réalités de terrain. Aussi, les retours d'expérience, en aval des stages, semblent être insuffisants également.

La formation, des carences sur l'appréhension de la relation à l'autre

Les discours portés sur la « formation » mettent en évidence des interrogations sur son efficacité concernant la formation à la question de la relation à l'autre : « *Je trouve que la relation à l'autre, à l'altérité est très peu abordée, en fait c'est vraiment quelque chose qui est abordé au tout début, peut-être et qui disparaît dans toute la formation.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Je ne pense pas que la formation donne beaucoup d'apports sur la relation à l'autre dans la formation.* » (verbatim focus group AES-OFTS).

La question de la relation à l'autre, en formation, paraît ne pas être suffisamment explorée. Les propos mettent en avant que pour ces futurs professionnels, la confrontation à la réalité de terrain les met en situation malaisante, car ils ne semblent pas posséder les apports théoriques nécessaires au moment de la confrontation avec l'autre et à la personne accompagnée particulièrement. La déception est de mise, quant à la manière dont la relation à l'autre est abordée en formation. Alors, peut-être que « former » à la relation à l'autre reste une tâche complexe et difficilement abordable en formation, d'un point de vue théorique. La question de l'expérimentation de ce rapport à l'autre resterait potentiellement un des moyens les plus efficaces pour être prêt à se confronter à la relation éducative.

Des manques de dispositifs d'échanges d'expériences dans la formation

Les étudiants mettent en avant également le manque d'instances ou de dispositifs dans les programmes de « formation » offrant l'opportunité d'échanger sur leurs problématiques : « *Je pense que cette formation, ce qui m'a manqué un petit peu, c'est qu'après les stages, on aurait dû avoir un temps, un retour d'expérience de chacun, là, on enchaîne les cours.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *On l'éprouve beaucoup (l'altérité) lors de nos expériences pratiques, mais on a pas d'espace pour en parler et la mettre au centre de la formation.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Les futurs professionnels mettent en évidence que des instances permettant d'exprimer les expériences vécues dans le rapport à la relation éducative sont insuffisamment mises en œuvre au sein de la formation. De nouveau, il apparaît que pour ces étudiants, la question de l'expression de leurs expériences et de leurs difficultés demeure un enjeu crucial de professionnalisation et également de définition du sens.

Résumé de l'analyse de la classe 3 (30,5 %) : « La formation »

En résumé, la formation est globalement soumise à des critiques de la part de ces trois populations d'étudiants. La formation ne proposerait pas suffisamment d'apports de contenus en lien avec les réalités du terrain et sur la dimension de l'accompagnement des publics au quotidien.

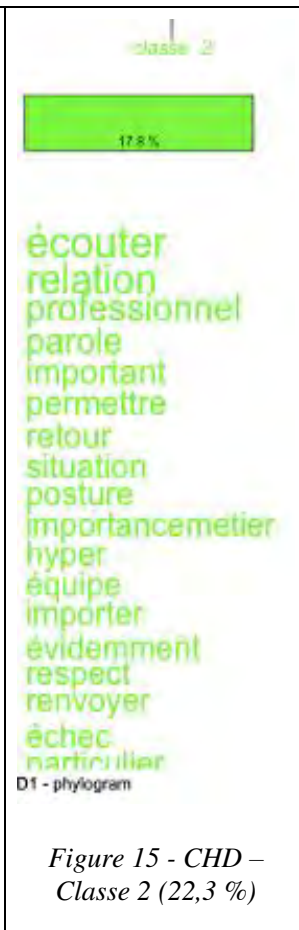
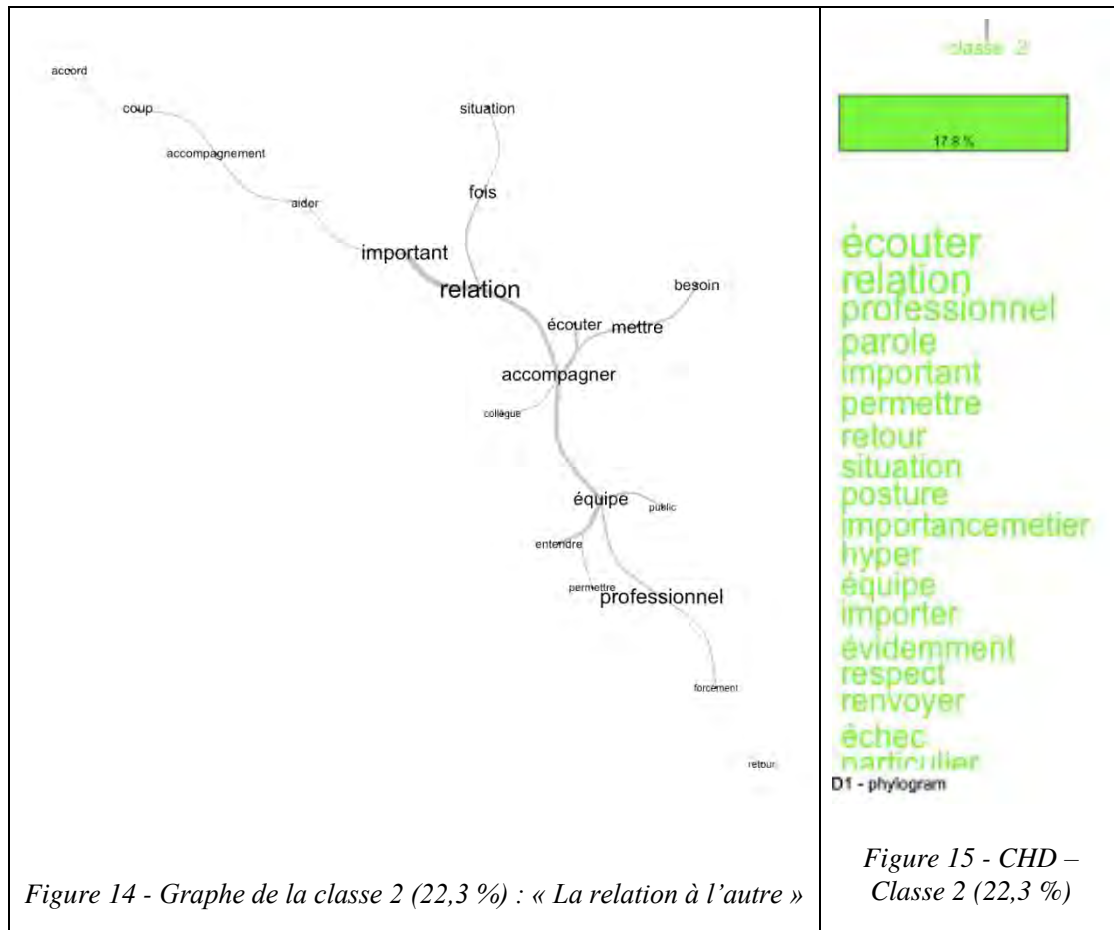
Aussi, elle ne permettrait pas suffisamment d'aborder la question de la relation à l'autre et de la formation à l'accompagnement des personnes. Les étudiants pointent le manque d'espace et de dispositifs offrant l'opportunité d'échanger et d'exposer des situations problématiques au sein de la formation, dans l'objectif de parler de la relation à l'autre, d'échanger sur ce qui pose problème, notamment à leur retour de stages. Ces données mettent en évidence, une fois de plus, la prédominance du rapport à l'autre, par l'explicitation importante de la place de la personne accompagnée dans les discours et dans les fonctions de ces futurs professionnels.

Au-delà des missions spécifiques de chaque métier, l'autre agit comme le sens des actions et ce, peu importe le métier, qu'il soit dans la proximité, comme pour les AES principalement, ou les ME, que pour les ES, étant plus souvent assignés à présent, sur des postes de coordination, ce qu'ils déplorent, pour la plupart. La relation à l'autre est au centre des actions de ces futurs professionnels, mais elle l'est aussi dans le cadre de leur professionnalisation, dans ce besoin aussi des autres, tant dans la dimension collective du groupe de promotion, que dans le besoin d'apports théoriques sur la question de la relation à l'autre. Elle serait donc trop peu abordée en tant que contenu de formation et mise en œuvre, dans le sens d'expériences vécues collectivement, dans des instances qui pourraient être dédiées à son expression. Cette absence d'instances de formation pourrait participer de la difficulté qu'éprouvent ces étudiants à se sentir prêt à exercer à la sortie de leur formation, et, potentiellement, à s'impliquer professionnellement.

Le(s) contexte(s) de la relation à l'autre (classes 2 (22,3 %) et 1 (21,9 %))

La classe 2 (22,3 %) évoque la question de « La relation à l'autre » : « écouter », « relation », « professionnel », « parole », « important », etc.

Graphe de la classe 2 (22,3 %) : « La relation à l'autre »



Les liens de proximité mettent en avant le mot « accompagner » comme axe central des discours, associé principalement à « relation », « écouter », « équipe », « relation » et « professionnel ». Nous centrerons nos analyses sur ces termes, car ils représentent un intérêt au regard de nos objets de recherche, mais aussi, car ils sont statistiquement forts dans cette classe.

L'accompagnement, au cœur des discours

« Accompagner » est au cœur des pratiques professionnelles des étudiants et situe la personne accompagnée au centre de leurs discours : « *Accompagner au mieux la personne dans les besoins du quotidien.* » (verbatim *focus group* ES-IFRASS) ; « *Les*

accompagner dans leur vie, voilà, et être toujours respectueux par rapport à eux. » (verbatim focus group ME-OFTS).

L'accompagnement des personnes est central dans l'action éducative de ces futurs professionnels. Les propos mettent en évidence ce désir de répondre avant tout aux besoins de la personne accompagnée.

L'écoute, la caractérisation de la relation à l'autre

Cette classe représente, dans les discours, ce qui caractérise la relation à l'autre en lien avec ce qui est important dans leur métier : « *Écouter, c'est aussi appréhender ses besoins, comprendre ce que la personne veut nous dire.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *On se met dans l'écoute, dans l'observation et c'est là que pour moi, on est le meilleur accompagnant dans notre travail.* » (verbatim focus group AES-IFRASS). L'écoute de la personne accompagnée est ce qui est le plus important dans l'exercice du métier de ces étudiants et elle est ce qui caractérise ces métiers de la relation à l'autre car elle participe à l'instauration d'une relation éducative.

Écouter et être écouté

Pour ces étudiants, la question de l'« écoute » amène aussi des interrogations sur leurs postures et apparaîtrait comme étant aussi un besoin d'être à leur tour, écouté : « *La relation avec l'autre, l'empathie, la compréhension, la bienveillance, l'écoute, l'acceptation de l'autre et s'accepter aussi soi-même, ressentir ce que l'autre transmet.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « *On a besoin de reconnaissance, si tu échanges avec la famille, je pense qu'on a autant besoin d'être écouté que d'écouter, il faut que le message passe dans les deux sens.* » (verbatim focus group ME-IFRASS).

Dans ces discours, l'écoute est positionnée comme un élément déterminant de l'accompagnement des personnes. Cependant, le fait d'être écouté est tout aussi important pour ces futurs professionnels. L'écoute serait alors un « outil » d'accompagnement dans la relation à l'autre, mais le retour, le « *feed back* » généré par l'écoute d'un autre, serait tout aussi important, notamment de la part des personnes accompagnées. C'est ce potentiel retour qui permet un repositionnement pour ces étudiants. Aussi, le fait d'être écouté à leur tour par des collègues, par la hiérarchie, serait un facteur de satisfaction et de valorisation et potentiellement d'implication professionnelle. Être écouté évoque l'explicitation, l'expression et comme nous le savons à présent, l'explicitation est au fondement de l'implication professionnelle.

L'équipe, un rapport ambivalent

Jusqu'à présent, la place de l'équipe et des collègues dans l'accompagnement des publics n'était pas vraiment apparue. L'équipe semble prendre un rôle important dans les pratiques éducatives des étudiants, elle est considérée aussi comme une relation à l'autre. Dans les discours, l'équipe est considérée comme soutenante mais aussi, elle représente une forme de pression : « *Je me sentais démunie dans un accompagnement que je menais et je me sentais mal par rapport à l'équipe, ça me renvoyait que je ne faisais pas d'effort et l'équipe m'a rassurée et ça s'est débloquée.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *Oui le public est important, mais l'équipe, c'est quand même important, l'un ne va pas sans l'autre, même si c'est le public en premier.* » (verbatim focus group ME-IFRASS).

Les discours sur l'équipe mettent en avant qu'elle occupe une place primordiale pour ces étudiants, dans le bon déroulement de l'accompagnement des publics.

La relation éducative, une intimité qui interroge

La « relation » est l'outil premier pour ces futurs professionnels et le quotidien est le lieu où elle peut se mettre en œuvre : « *Ces gestes qui s'installent petit à petit avec des regards, une parole qui fait qu'une relation s'installe au quotidien, je dirais que la relation à l'autre est ce qui nous définit.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *La relation au public est le plus important* » (verbatim focus group ME-IFRASS). Pour les étudiants, la relation au quotidien, dans ces « détails » (gestes, regards...) est ce qui fonde la relation éducative et elle est au cœur même de ces métiers. Elle est ce qui leur apporte de la légitimité et les valorise en même temps. La relation éducative se met en œuvre principalement dans ce quotidien et dans cette proximité physique également aux publics. La « relation » est aussi source de bouleversement et d'interrogations : « *La relation la plus importante, c'est celle avec les résidents, après, nous on est là pour les résidents, ça reste aider les résidents mais tout ça, il ne faut pas s'oublier.* » (verbatim focus group AES-OFTS) ; « *La questionner cette relation, en quoi elle est bénéfique et en quoi elle nous permet de travailler.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

La relation éducative, bien que source de satisfaction, est aussi une source d'interrogations sur le positionnement à adopter pour limiter ses potentiels effets nocifs. Elle met en difficulté et c'est la raison pour laquelle ces étudiants sont dans une recherche d'équilibre entre être et rester professionnel, tout en réussissant à mettre en œuvre des formes de préservation personnelle.

Des manques exprimés dans la formation à la relation éducative

Pour ces étudiants, la formation à la relation éducative dans le cadre de leur cursus serait insuffisante : « *Les GAP⁷⁴ ne sont pas toujours centrés sur la relation éducative et je pense que c'est le lieu le plus propice pour mener ça, mais ça n'a pas vocation à se centrer sur la relation à l'autre.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *On a des cours en psycho mais c'est plus sur l'abord des relations humaines, mais pas concrètement en situation de travail.* » (verbatim focus group AES-OFTS) ; « *Du coup, c'est important de comprendre pourquoi on s'est cassé les dents, donc il faut toujours réfléchir.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Pour ces futurs professionnels, la relation à l'autre est centrale dans leurs pratiques professionnelles. Elle représente « l'outil » le plus important leur permettant de mener leurs missions d'accompagnement. Cependant, elle est aussi source de questionnements et de difficultés. C'est peut-être la raison pour laquelle ils estiment, de manière générale, que la formation à la relation à l'autre est insuffisante, ou en tout cas, n'est pas assez centrée sur leurs préoccupations, c'est-à-dire, la relation dans le quotidien. Finalement, à titre d'exemple, ils aimeraient peut-être avoir des éléments de réponses sur ces types de questionnements : Comment faire quand une personne accompagnée est en crise ? Comment agir face à un jeune qui veut fuguer ? Comment agit-on quand on est démuni, face à cette relation à l'autre qui bouleverse et qui peut parfois faire peur ? Leurs préoccupations dans l'apprentissage de la relation à l'autre sont liées à cette relation de proximité, dans les gestes, les paroles et les attitudes qui façonnent le quotidien. La relation éducative est alors ce qui donne du sens à leur action, ce qui génère leur implication professionnelle. La relation éducative produit aussi chez les étudiants des interrogations sur l'objectif de toujours vouloir offrir un meilleur accompagnement, mais aussi sur les moyens à mettre en œuvre dans une optique de réussir également à se protéger.

En résumé, la relation éducative est au centre des actions, elle matérialise les moments propices à son élaboration, tels que l'écoute ou l'empathie. La relation éducative est le lieu où le sens donné aux actions est à son paroxysme et où l'implication professionnelle se met en œuvre.

Être professionnel, une posture de communication

Les discours portés sur le terme « professionnel » sont relatifs à la communication avec d'autres professionnels, exprimant un besoin d'échanges et de reconnaissance : « *Après, il n'y pas forcément qu'une rencontre, c'est la rencontre de tous*

⁷⁴ Groupe d'Analyse des Pratiques

les professionnels. » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *Si j'arrive à tomber sur des professionnels, des directeurs qui m'écoutent et qui m'aident à mener les accompagnements que je veux mettre en place, bien évidemment que je continuerai dans cette optique.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Pour ces futurs professionnels, le besoin de communiquer avec d'autres professionnels est prégnant. Ces échanges ont pour objectif d'obtenir un soutien et des retours sur leurs pratiques professionnelles. Être écouté, être soutenu et être aidé dans le solutionnement de problématique est primordial dans leur professionnalisation et leur exercice professionnel.

La posture professionnelle comme enjeu de la relation éducative

La posture professionnelle est évoquée, en lien avec la difficulté de la relation éducative : « *C'est hyper complexe car nous sommes des animaux sociaux, donc on a besoin de vivre en groupe mais il faut aussi que l'on se positionne en tant que professionnel.* » (focus group verbatim AES-IFRASS) ; « *Je sais que le rapport que j'ai à l'autre, c'est compliqué en fait, c'est comment rester professionnel et être soi-même, c'est comment on fait pour ne pas mélanger.* » (verbatim focus group ME-OFTS).

Être professionnel pour ces étudiants relève d'une posture complexe, entremêlée dans la recherche d'un équilibre entre un positionnement le plus juste et tenable possible avec les publics, et leur bien-être personnel. La relation éducative bouleverse et demande alors de devoir se positionner et se repositionner. Pour ces futurs professionnels, la relation éducative demande à garder une forme d'authenticité dans le rapport à l'autre, tout en sachant mettre des formes de distances, à des fins de protection personnelle. Les discours mettent en avant également qu'il y a un fort besoin d'échanger avec d'autres professionnels, particulièrement dans l'objectif d'avoir des retours sur leurs pratiques. La question de l'équipe n'est pas franchement évoquée, cependant, la dimension de la communication et du travail collectif apparaît dans cette question de la posture professionnelle.

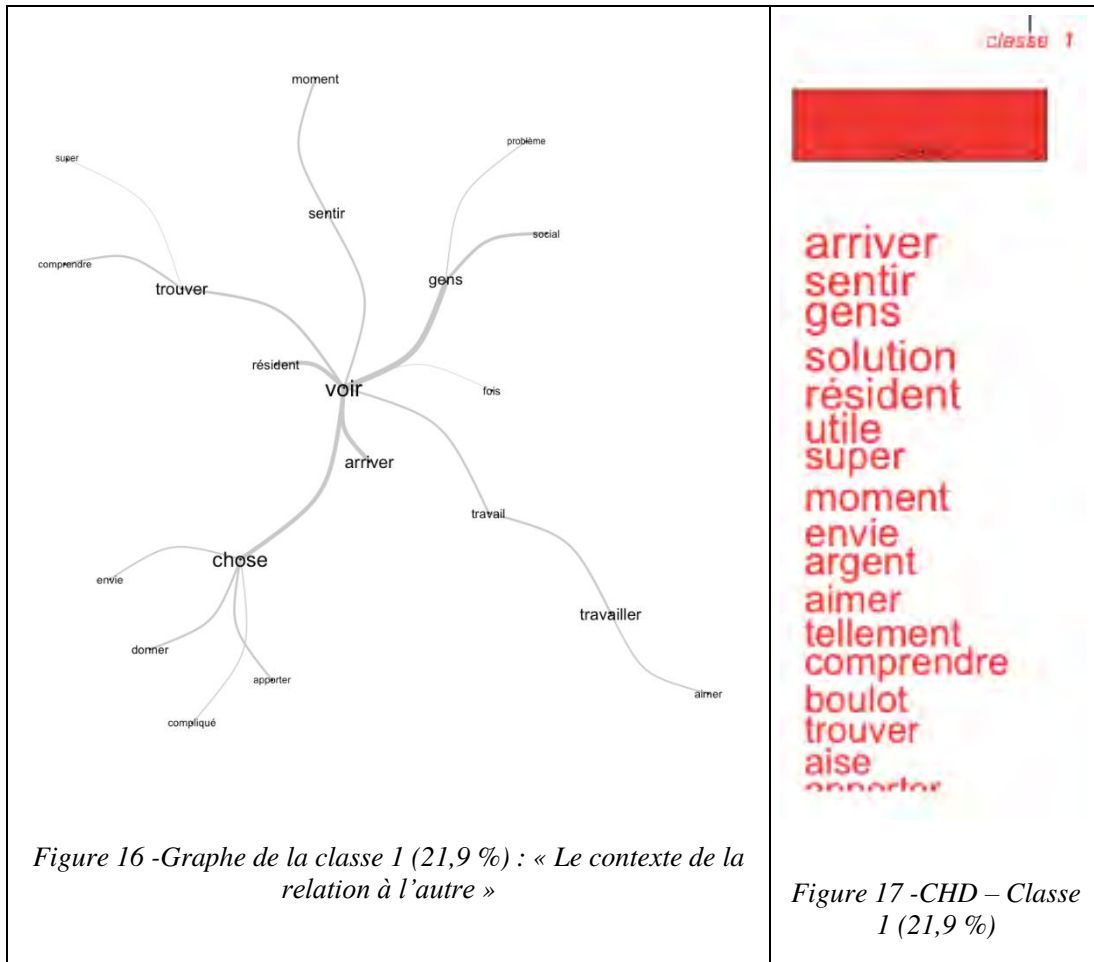
Ces discours sur la posture professionnelle mettent en évidence que le sens donné aux actions est centré sur la relation au public, mais que les échanges avec d'autres professionnels sont aussi importants dans leur processus de professionnalisation, le retour, le « *feed back* » leur permet de se situer professionnellement et potentiellement, de s'impliquer professionnellement.

Résumé de l'analyse de la classe 2 (22,3 %) : « La relation à l'autre » :

Dans cette classe, l'accompagnement des publics est au centre des discours et donc, de leurs préoccupations professionnelles. Le rapport à la relation à l'autre prédomine, mais les discours mettent en évidence des interrogations amenant à des réajustements de postures. L'équipe occupe une place non négligeable dans les discours, la plaçant comme importante dans les pratiques éducatives, considérée également comme une relation à l'autre. Cet accompagnement se matérialise principalement par l'écoute qui pourrait être considéré comme un « outil » d'accompagnement dans l'altérité et les acteurs évoquent le fait qu'un retour est nécessaire dans cette dimension de l'accompagnement et potentiellement vectrice d'implication professionnelle. La relation à l'autre, en lien avec l'accompagnement est centrée sur la personne accompagnée. C'est elle qui donne le sens à leurs actions, même s'ils ont bien conscience de la difficulté de cette relation. Des manques du point de vue de la formation sur le sujet de la relation à l'autre sont évoqués. Pour finir, pour ces acteurs, être professionnel est au croisement de postures diverses, ou l'équilibre entre bien-être personnel et professionnel est recherché. En termes de sens de leur implication professionnelle, la relation à la personne accompagnée est celle qui le génère. Pour les étudiants, la préoccupation majeure est le bien-être du résident. Cependant, cette relation à l'autre est source de difficultés, elle génère des perturbations et des remises en question.

La classe 1 (21,9 %) aborde le contexte lié à la relation à l'autre : « arriver », « sentir », « gens », etc.

Graphe de la classe 1 (21,9 %) : « Le contexte de la relation à l'autre »



Le terme « voir » est au centre des liens de proximité avec « résident », « arriver », « gens » et « chose ». Les verbes comme « arriver », ou « voir » sont des verbes communément employés dans le langage courant et ne revêtent pas une importance majeure. Même signification pour des mots comme « gens » ou encore « chose ». C'est dans cette configuration qu'ils sont employés dans les discours. C'est la raison pour laquelle nous nous centrerons sur le mot « résident » et sur le verbe « sentir » qui comportent des valeurs statistiques fortes dans les discours. Aussi, le graphe met en évidence le rapport à l'autre (résident) avec la question de la sensation (sentir), ce qui est intéressant à explorer, au regard de la question du sens, de l'altérité et de l'implication professionnelle.

Le « résident », la première préoccupation

Le « résident »⁷⁵ est au centre de leurs préoccupations, source de bonheur professionnel, mais aussi, de difficultés : « *J'ai envie de donner des sourires et de faire en sorte que ce soit moins dur pour eux.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *Ça devient compliqué, c'est pesant de ne pas réussir à trouver des choses pour améliorer la vie du résident, de ne pas avoir ce petit truc qui nous dit qu'il a compris ce qu'on a voulu dire.* » (verbatim focus group AES-OFTS).

Les discours abordent la relation à l'autre, au résident, comme une source de satisfaction, mais l'on perçoit que c'est aussi une source d'inquiétude. Une forme de désarroi apparaît dans les discours en relation à la difficulté que génère la relation à l'autre, dans le contexte de la relation éducative. La confrontation à l'autre est perturbante et peut être vectrice d'incompréhension. La posture professionnelle peut être remise en question et peut alors générer des difficultés à se positionner et à se repositionner.

La question du sensible dans l'accompagnement

La prédominance du terme « sentir » met en avant la question des ressentis, du sentiment, en lien principalement dans des problématiques liées à la relation à l'autre : « *Des gestes que l'on fait inconsciemment, par exemple un résident, on s'approche de lui, il se sent agressé ou par rapport à un son qui l'angoisse et des fois, on n'arrive pas à l'analyser, et des fois, j'aimerais avoir des cours sur ça.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *C'est compliqué, c'est pour ça, il y a des gens, on le sent qu'ils n'ont pas la fibre de regarder l'autre, de le considérer.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Ces extraits mettent en avant la place du sentiment et du ressenti dans ces métiers et qu'elle façonne la relation à l'autre. La question du sentiment, que l'on pourrait aussi mettre en lien avec celle des émotions est un élément important de la professionnalisation, c'est par lui que le professionnel jauge et adapte ses pratiques et ses manières de relationner avec l'autre. L'expression de ces émotions semble alors potentiellement être insuffisante dans les dispositifs de formation actuels, si l'on considère que l'exploration de l'expression de ces émotions fait partie intégrante d'une formation dans les métiers destinés à autrui, notamment dans le contexte de retours réflexifs sur les stages (insuffisants selon les discours précédents sur la formation). Nous pourrions alors supposer qu'une place plus importante accordée à l'expression des émotions pourrait être un levier intéressant

⁷⁵ Terme communément employé dans le secteur pour évoquer une personne accompagnée. C'est un terme lié au fait de « résider » dans un établissement, une résidence.

à exploiter dans le cadre d'une visée « d'apprentissage » de la relation à l'autre en formation.

Résumé de l'analyse de la classe 1 (21,9 %) : « Le contexte de la relation à l'autre » :

L'analyse de ces *focus groups*, jusqu'à présent, a mis en évidence que l'autre était central dans les discours, tant du point de vue de la pratique sur le terrain, que du point de vue de la formation, dans ce qu'elle peut permettre d'apprendre de la relation à l'autre. En d'autres termes, comme nous le constatons depuis le début de ces analyses, les étudiants sont centrés sur les publics accompagnés, dans une volonté première de répondre à leurs besoins.

Dans les propos tenus au sujet du terme « résident », on peut percevoir que l'autre est aussi source d'inquiétude et de remise en question, que l'autre à une dimension « altérante », au sens de Levinas, c'est-à-dire qu'il peut générer une forme de « traumatisme ». Et c'est donc potentiellement dans cette inquiétude générée dans cette confrontation à l'autre que les étudiants en formation se construisent professionnellement, au fur et à mesure de l'expérience professionnelle notamment, dans le réajustement permanent de leur posture dans la relation éducative. Nous voyons poindre alors ici les autres formes d'altérité : intérieure et épistémologique. Il y aurait alors potentiellement une forme de processus qui se mettrait en œuvre, par la confrontation à la personne accompagnée. En d'autres termes, pour ces étudiants, le fait de n'être presque qu'exclusivement tournés vers la personne accompagnée et de par la difficulté et les remises en question qu'implique cette confrontation, voire le traumatisme généré par l'autre (Levinas), des bouleversements personnels et professionnels s'opèreraient alors, favorisant l'émergence de (nouvelles) modalités de sens par les apports de la relation à l'autre.

Résumé de l'analyse du pôle 2 : « La professionnalisation » (classe 3 (30,5 %), classe 2 (22,3 %) et classe 1 (21,9 %)) :

De manière générale, les discours portant sur la formation et le ou les contextes de la relation à l'autre permettent d'appréhender que la relation à l'autre est liée à la question des sentiments et des émotions. Il semblerait que des instances propices à l'expression de ces émotions manquent au sein des dispositifs de formation. Comme nous l'avons vu, la relation à la personne accompagnée est vécue de différentes manières dans une forme d'ambivalence : tantôt satisfaisante, tantôt difficile. Elle est source de remise en question, ce qui amène ces futurs

professionnels à repenser leurs manières d'être et d'agir auprès des publics, qui restent prioritaires dans l'intention des étudiants à réajuster leurs postures. Ces manières d'exprimer leur rapport à l'autre mettent en évidence que cet autre est générateur de sens et de nouveaux sens, en lien avec l'implication professionnelle. En effet, la relation éducative est source de bouleversement et d'interrogation. La question de la préservation personnelle est évoquée par ces étudiants.

Aussi, l'accompagnement et l'écoute des personnes accompagnées sont les caractéristiques majeures de la mise en œuvre de la relation éducative. La place de l'équipe est importante dans les discours portés sur l'accompagnement, mais ceux-ci sont ambigus : l'équipe est importante et en même temps, elle ne semble pas vraiment remplir un rôle de soutien.

Les analyses montrent également que le fait d'être écouté représente un besoin important pour ces futurs professionnels. Les retours sur leurs pratiques professionnelles sont fondateurs pour les étudiants et participent de leur processus de professionnalisation. Et pourtant, selon les discours, et bien que des GAP soient mis en place dans l'ensemble des formations représentées par ces étudiants, il subsisterait des manques sur ces aspects d'échanges collectifs à propos de la relation éducative ; peu d'instances et peu d'espaces formatifs seraient instaurés dans cette perspective. La mise en œuvre d'espaces de formation, ayant comme enjeu d'évoquer la complexité de la relation à l'autre est un besoin important repéré et serait un élément déterminant dans le processus de professionnalisation de ces étudiants.

4.2.1.2. Analyse générale du dendrogramme sur l'implication professionnelle des ES, ME et AES

L'analyse de cette classification portant sur les discours d'étudiants ES, ME et AES a permis de mettre en évidence des éléments sur ce qui fait sens pour eux dans leurs pratiques professionnelles et comment la relation à l'autre s'y manifeste. En d'autres termes, c'est la mise en avant d'éléments relatifs aux fondements de leur implication professionnelle. Le discours est organisé autour de 3 grands pôles : le rapport à l'exercice professionnel au quotidien, la formation et le contexte de la relation à l'autre.

De manière générale, le sens des actions se fonde sur la relation éducative dans le rapport à la proximité des publics, dans le quotidien. La relation à l'autre est donc centrale, c'est elle qui permet aux acteurs de se situer professionnellement

et aussi, dans la différenciation des différents métiers. La question du quotidien met en avant des liens avec des formations axées, notamment celle d'AES principalement, sur ces actes du quotidien, abordée d'un point de vue « technique ». Autrement dit, pour ces étudiants, le sens de leur implication professionnelle s'ancre dans un rapport à l'autre, en étant axé principalement sur des actes éducatifs du quotidien. Bien que la relation éducative se fonde sur cette proximité, la vision « technique » sous-tendue dans ces propos met en avant un manque potentiel de réflexivité attendue dans le cadre de la professionnalisation mais aussi, dans le cadre d'une professionnalité effective sur le terrain d'exercice professionnel.

Les discours tenus sur la formation alimentent ces propos, car pour ces étudiants, celle-ci est relativement décevante, elle fait l'objet de nombreuses critiques. Les manques concernent globalement les écarts ressentis et vécus entre les apports de la formation et la réalité de terrain, le décalage serait trop important. La question de la relation à l'autre serait peu abordée et insuffisamment prise en compte dans l'ensemble de la formation. Le manque repéré de dispositifs d'échanges et de formation collective sur les enjeux de la relation à l'autre pourrait en être une des causes. Autrement dit, les étudiants ne disposent pas suffisamment de temps d'échanges et de débats au sujet de la relation à l'autre. Enseigner théoriquement la relation à l'autre peut-être une tâche complexe. C'est ainsi que « vivre » la relation à l'autre et échanger sur celle-ci pourraient être des facteurs déterminants de professionnalisation, et d'implication professionnelle, à l'entrée dans l'exercice du métier, sur les terrains professionnels.

La relation à l'autre est centrale, sous tous ces aspects, tant dans le cadre des pratiques professionnelles que dans le cadre de la formation initiale de ces futurs professionnels. Cette relation à l'autre est aussi source de bouleversements et fait émerger la question des sentiments et des émotions. Ces différents sentiments fondent la relation à l'autre. Cependant, la problématique de l'expression de ces émotions est de nouveau abordée : peu d'instances et peu de dispositifs au sein de la formation permettent leur expression. Pour autant, l'expression de ces dernières est potentiellement un facteur de professionnalisation et de mise en sens des actions entreprises, des problématiques repérées et donc, générateur d'implication professionnelle.

Au regard des discours portant sur les contextes de la relation à l'autre, nous avons pu faire émerger les trois formes d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique, dans le cadre d'un potentiel processus : le fait que ces étudiants ne soient presque qu'exclusivement tournés vers la personne accompagnée (altérité extérieure) et de par la difficulté et les remises en question (remise à plat du sens) que génère la confrontation, voire le traumatisme que génère l'autre (Levinas), l'altérité intérieure serait « activée », des changements s'opèreraient, générant de

(nouvelles) connaissances, étant l'expression du (de nouveaux) sens construits par les apports de la relation à l'autre, qui pourrai(ent) être matérialisé(s) par l'altérité épistémologique (connaissances, processus de professionnalisation). Ce processus d'interdépendance entre ces trois formes d'altérité générerait l'implication professionnelle et aussi, de nouvelles formes d'implication professionnelle.

La problématique générale sur les manques repérés dans le cadre de la formation s'exprime ici : l'implication professionnelle demande à être verbalisée, ce que ne semble pas réellement ou insuffisamment pris en compte dans les dispositifs de formation tels qu'ils sont organisés aujourd'hui. Alors, ce manque de dispositif peut limiter l'émergence de nouvelles compétences, voire de nouvelles implication professionnelles, potentiellement plus propices aux (nouvelles) réalités de terrain et aux modalités d'accompagnement des publics. Aussi, il semblerait que dans la cadre de la formation initiale, il y ait un besoin qu'une prise en considération du futur professionnel, dans ses spécificités, dans l'expression de ses émotions, de ses difficultés, de ses doutes et remises en question fassent partie intégrante du processus de professionnalisation, dans l'optique de favoriser les manières d'être et d'agir, de façon plus (ré) assurée, dans le contexte de leurs pratiques professionnelles.

4.2.1.3. Un rapport à l'altérité existentiel et un sens de l'implication professionnelle en construction

Les analyses mettent en avant la façon dont les étudiants ES, ME et AES évoquent leur rapport à l'exercice professionnel, à la formation et à la relation à l'autre. La personne accompagnée est au centre des discours et bien que cette place accordée soit caractéristique et rejoint l'évidence dans ces métiers du travail social, il n'en demeure qu'elle est à envisager de différentes manières, si on l'observe du point de vue de l'altérité :

Ce qui est autre que moi » et s'oppose à l'identité (au sens de l'identique). Du latin *alter* (qui a donné « autre », « autrui », « altruisme », l'altérité est généralement présentée sous la forme de la confrontation : Autrui n'est pas seulement un *alter ego* dont la liberté se heurte à la mienne (Heidegger, Sartre), il est aussi Étranger, un Absolument Autre, révélé par l'expérience du Visage (Levinas). Donner une place à l'altérité en éducation suppose de s'interroger sur la façon de transmettre l'acceptation, la reconnaissance de l'altérité, de ce qui est autre que soi. (Kerlan et Kolly, 2021, p. 67)

Les liens de proximité avec les publics amènent les étudiants à devoir accepter que l'autre est différent, qu'il est autre que soi et que cet autre que soi à des

fonctionnements différents, dans ce caractère unique qui le fonde. Les étudiants sont confrontés à des personnes qui traversent des épisodes de vie difficile, qui ont des problématiques psychiques, physiques, relationnelles, familiales, etc. Ils doivent faire face et accompagner ces personnes en acceptant et en comprenant que ce sont ces caractéristiques qui définissent ces personnes en partie et que leur rôle va être de les accompagner vers un mieux-être, tout en conscientisant que toutes les problématiques de ces personnes les ont aussi façonnées et que la plupart ne pourront être gommées. Les difficultés rencontrées et les stigmates ont construit ce que sont ces personnes. L'accompagnement devra se fonder avec ces états de fait, dans un rapport parfois conflictuel avec les publics. La caractéristique du travailleur social se situe peut-être ici, dans cette particularité à devoir prendre en compte les spécificités des personnes, tout en ayant cet espoir d'aller vers un mieux-être, voire à accompagner des acceptations chez ces personnes. Ce rapport singulier à l'altérité est ce qui particularise de notre point de vue, les métiers du travail social. Cette différenciation avec l'autre, dans toutes ses singularités, amène à une forme de reconnaissance de ce qu'ils sont, personnellement et professionnellement.

Accompagner des personnes en difficulté met les étudiants face à un panel de représentation de parcours de vie singulière qui peut être source d'apprentissage, dans le sens où ces futurs professionnels sont confrontés aux conséquences parfois désastreuses de ces vies abimées. Cette confrontation à une certaine « réalité de la vie » peut être « formatrice » dans le sens où cela leur donne des indications sur ce que les choix de vie ou ceux à faire (nous pensons à l'accompagnement des enfants, avenir en devenir) peuvent avoir comme conséquences et peuvent orienter parfois toute une vie. L'accompagnement de personnes en situation de fragilité amène les travailleurs sociaux à s'interroger sur des dimensions existentielles, sur le sens de la vie et donc, par cette dimension de l'altérité spécifique à ce secteur, sur le sens de leur propre vie. Ils peuvent donc se connaître personnellement et professionnellement et se reconnaître grâce à cet autre, ce qui est aussi une caractéristique de ces métiers du travail social.

Cette forme de processus de différenciation et de reconnaissance met en lumière l'émergence des formes d'altérité. L'altérité extérieure, « la manière dont se présente l'autre, dépassant l'idée de l'autre en moi » (Briançon, 2019, p. 58) est mise en évidence par la différenciation avec l'autre, par cette confrontation à cet autre qui singularise et qui peut être source de satisfaction, mais aussi, de désagrément : « *Je sais que le rapport que j'ai à l'autre, c'est compliqué en fait, c'est comment rester professionnel et être soi-même, c'est comment on fait pour ne pas mélanger.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *Des gestes que l'on fait inconsciemment, par exemple un résident, on s'approche de lui, il se sent agressé ou par rapport à un son qui l'angoisse et des fois, on n'arrive pas à l'analyser,*

et des fois, j'aimerais avoir des cours sur ça. » (verbatim *focus group* AES-IFRASS). La relation à l'autre n'est pas une « idyllique et harmonieuse relation de communion. » (Levinas, 1946, p. 79). Cette relation à l'autre, conflictuelle originellement - si l'on considère les propos de Levinas qui mettent en avant que l'autre est un traumatisme, car il oblige à se décentrer de soi - est alors une façon potentielle pour les étudiants de comprendre le sens de leurs actions et la manière dont ils doivent agir avec ces autres avec qui la relation peut être difficile. Cela leur offre alors l'opportunité de façonner leur posture professionnelle, en la réadaptant, au fur et à mesure des expériences vécues avec l'autre. Ces repositionnements qui annoncent « une remise en question du sujet, source d'inquiétude. » (Levinas, 1974, p. 47) amènent des bouleversements et des remises en question qui sont considérés ici comme l'expression de l'altérité intérieure. Ces remises en question peuvent être considérées comme des remises à plat du sens de leurs actions : « *C'est hyper complexe car nous sommes des animaux sociaux, donc on a besoin de vivre en groupe mais il faut aussi que l'on se positionne en tant que professionnel.* » (verbatim *focus group* AES-IFRASS) ; « *La questionner cette relation, en quoi elle est bénéfique et en quoi elle nous permet de travailler.* » (verbatim *focus group* ES-IFRASS).

La place de la formation prend tout son intérêt dans la mise en œuvre d'instances, favorisant l'explicitation de ces bouleversements dans l'objectif d'accompagner les étudiants vers la compréhension de ces phénomènes liés à l'altérité, par l'expression des difficultés rencontrées lors des expériences sur le terrain. Ces modalités d'expression de l'altérité intérieure, dans les interrogations et bouleversements générés par la relation à l'autre, peuvent être alors productrices de nouvelles connaissances de soi et du rapport à l'autre, favorisant l'émergence de nouveaux savoirs sur la relation éducative. Ces connaissances peuvent être alors source de savoir sur l'altérité, dans cette acceptation que l'autre construit, mais perturbe et que cette dimension est intrinsèquement liée à l'exercice de leur métier, que l'Autre (dans sa dimension existentielle) est présent à tout moment, la personne accompagnée ou les membres de l'équipe. Les métiers de la relation à autrui nécessitent - et c'est peut-être ce qui les différencie d'une autre profession - une compréhension que l'autre, dans sa dimension altérante est aussi professionnalisante.

Pour Briançon (2019) : « La professionnalisation engage toujours le sujet dans une quête de sens qui nécessite une coopération herméneutique (Donnadieu, 1998) » (p. 278). Ces savoirs développés dans le contexte de la relation à l'autre se distinguent de l'accompagnement qu'ils vont proposer, car les enjeux de professionnalisation ne sont pas les mêmes : il y a l'apprentissage de comment développer une posture d'accompagnement des personnes et il y a aussi l'apprentissage de ce que la relation à l'autre génère comme remises en question et

par conséquent, comme nouveaux savoirs chez le professionnel en devenir. Briançon (2019) expose cette explicitation de ces postures et cheminements dans le cadre de l'évaluation des situations professionnelles : « L'évaluation des situations professionnelles fait un retour vers le professionnel et met en avant le travail sur soi à la fois épistémologique et clinique. Il s'agit de se questionner sur épistémologies profanes, mais aussi de faire un travail clinique sur soi-même, car « on évalue avec ce que l'on est. Le seul outil d'évaluation, c'est soi » (Vial, 2012, p. 421) (p. 279). Ces formes de relations à soi et à l'autre (altérité intérieure et extérieure) évoluant au fur et à mesure de l'expérience professionnelle vont les déterminer professionnellement et caractériser la nature de leur implication professionnelle. Cette caractérisation ne peut s'opérer que par son élucidation et dans une « mise en analyse de cet « implicite » (Lac, 2003, p. 100). Cet implicite « caractérisé par un emmêlement dans le complexe » (Lac, 2003, p. 100) est représenté par l'explicitation de ces formes d'altérité extérieures et intérieures. Il s'agira alors de : « dé-liaison (caractériser les éléments simples) et dé-plier (mettre à plat la structure d'articulation de ces éléments) (Bataille, 1983). » (Lac, 2003, p. 100). Ces différentes explicitations, dé-liaison, dé-plier peuvent alors permettre aux étudiants de prendre conscience, chemin faisant, de leur place dans le processus de professionnalisation, cheminement qui pourrait être matérialisé par l'altérité épistémologique.

La question de la conscientisation de la place que les étudiants occupent peut être difficile à appréhender dans le cadre de la formation, cependant, une tentative d'aborder ces aspects de la professionnalisation des étudiants en formation pourrait, en partie, participer de la construction de sens de l'implication professionnelle des étudiants.

4.2.1.4. Des discours spécifiques aux ES, ME et AES

Dans l'objectif de repérer des éléments spécifiques relatifs aux trois métiers, nous avons réalisé trois traitements distincts, en menant des CHD sur les discours uniquement portés par les ES, les ME et les AES. L'objectif est d'effectuer des comparaisons dans les discours entre ces trois populations et de relever des éléments au regard de l'implication professionnelle. Les dendrogrammes issus des CHD permettront d'analyser de plus près certaines classifications venant éclairer des données relatives à la question du sens et de l'altérité.

Dans un premier temps, voici les 3 dendrogrammes des discours respectifs des ES, ME et AES :

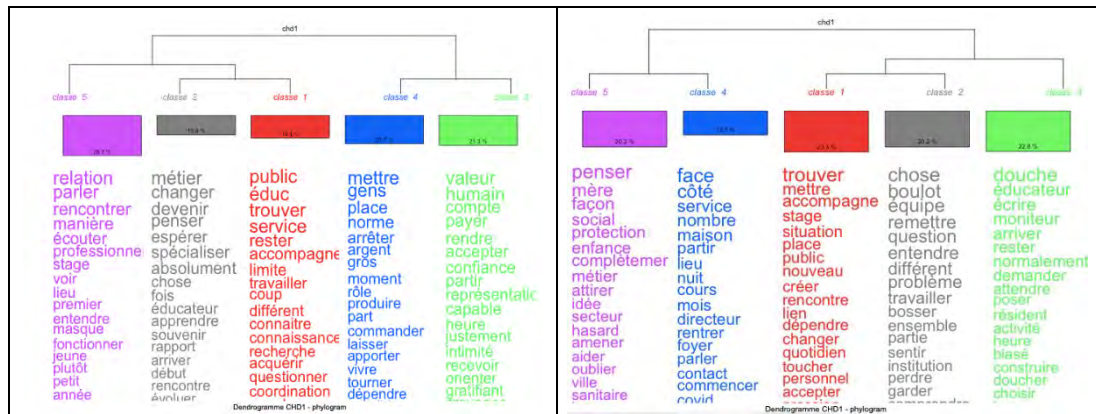


Figure 18 - Dendrogramme du corpus des discours des ES

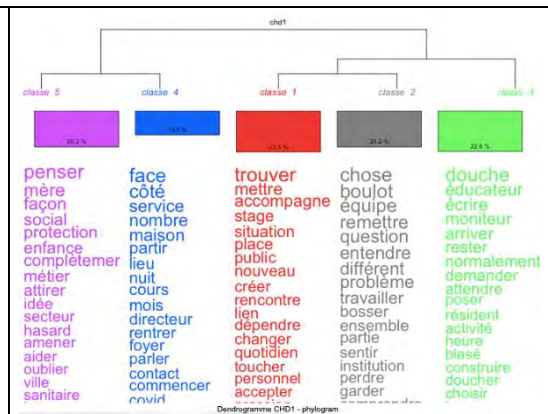


Figure 19 - Dendrogramme du corpus des discours des ME

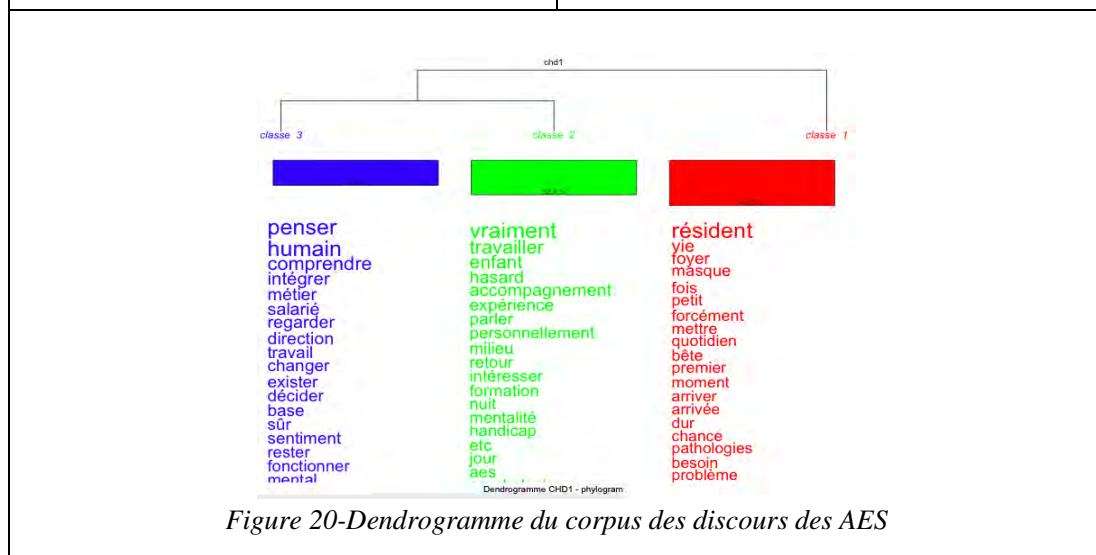


Figure 20 - Dendrogramme du corpus des discours des AES

De manière générale, ces trois dendrogrammes exposent trois organisations de discours différentes. Du côté des ES, la classification est composée de 5 classes, celle des ME est constituée de 5 classes et le dendrogramme des AES est composé, quant à lui, de 3 classes. Ce premier constat met en exergue des discours plus diversifiés du côté des ES et des ME, comparativement aux AES. Sur la question de l'implication professionnelle, cela met en avant que potentiellement, les ES et ME mettent en œuvre une pluralité d'actions éducatives plus importantes en termes de proportion et que leur rôle de travailleur social est exprimé d'une manière peut être plus élargie, plus contextualisée que les AES, qui sont eux centrés sur un accompagnement des publics au quotidien. Aussi, il apparaît dans ces classifications une forme de représentation, relativement fidèle des référentiels

métiers, que nous avons présentés précédemment : ES et ME, dont les missions sont assez diversifiées ou les questionnements ont une place importante dans la formation et dans l'accompagnement des publics ; du côté des AES, une formation axée et dédiée principalement à un accompagnement des personnes dans tous les actes de leur vie quotidienne.

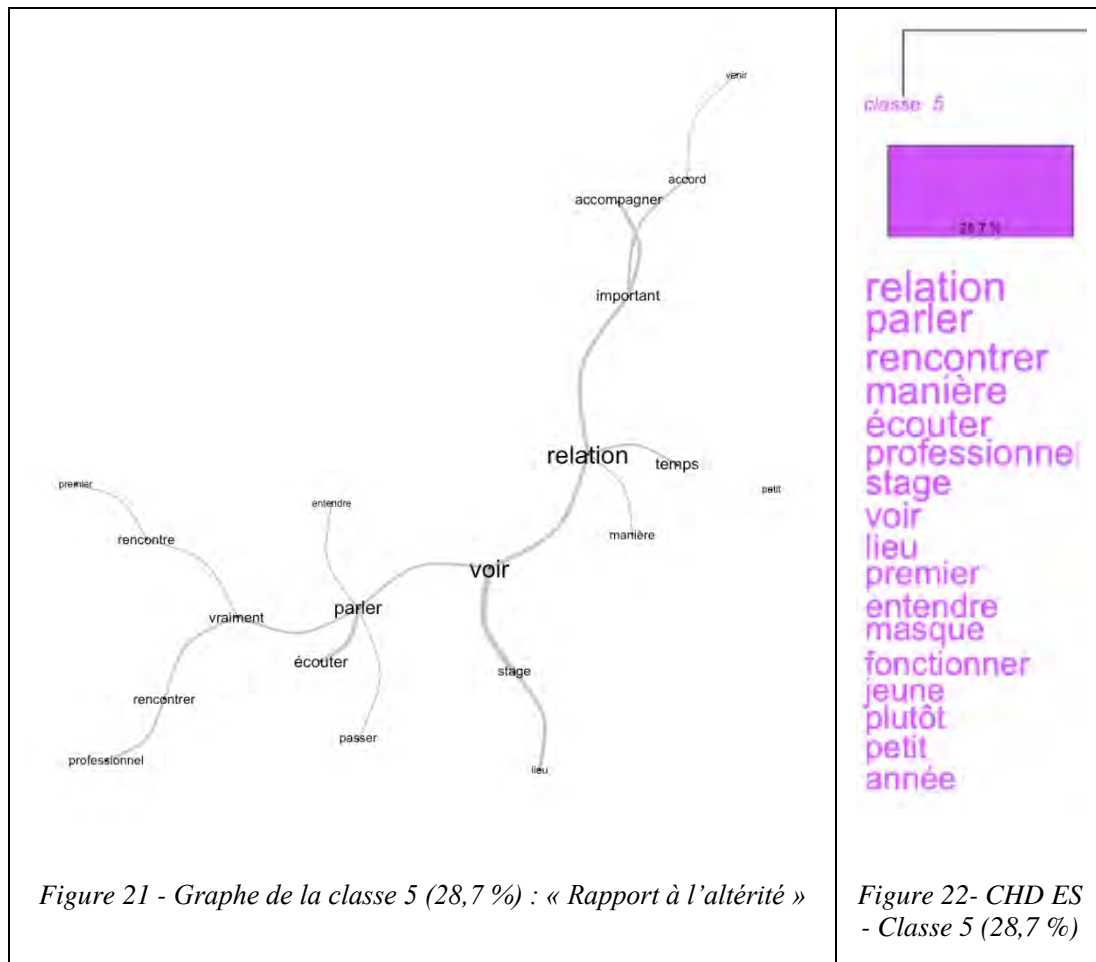
Du côté des ES, la classification comprend 5 classes de discours. Elles sont réparties en 2 grands pôles. **Le pôle 1 : « L'accompagnement »** fait référence à ce qui a trait, de manière générale, à l'accompagnement et à la relation à l'autre. La classe 5 (28,7 %) : **« Rapport à l'altérité »** est la plus importante de la classification. De ce premier pôle, se détachent deux classes : la classe 1 (16,1 %), qui évoque **« Les publics et les contextes d'accompagnement »** et la classe 2 (13,8 %) qui fait référence au **« Parcours professionnel et à l'exercice du métier »**.

Ensuite, **le pôle 2 intitulé « Rôle de l'éducateur spécialisé »** qui comprend la classe 3 (21,26 %), qui expose **« Les dimensions humanistes »**, liées à leur métier et la classe 4 (20,09 %) dont les discours portent sur des **« Questionnements liés à l'exercice de leur métier »**.

Nous dérogeons ici à notre méthodologie habituelle car nous allons nous intéresser de plus près au discours des ES portés sur la relation. Ces analyses peuvent venir éclairer des éléments relatifs au sens et à l'altérité. Nous allons nous intéresser particulièrement à la classe 5 (28,7 %), relative à l'altérité.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un graphe de la classe 5 (28,7 %), classe ayant trait à la relation à l'autre.

Graphe de la classe 5 (28,7 %) : « Rapport à l'altérité »



Le mot « relation » est au centre des discours des ES dans cette classe. Lorsque la « relation » est évoquée, elle est mise en lien avec le verbe « voir » vers le « stage » et, de l'autre versant, « relation » est en lien avec « important » et « accompagner ». Au regard de ces éléments et en lien avec le sens et l'altérité, nous nous intéresserons particulièrement aux mots « relation », « stage », « important », « rencontre » et « accompagner ». (Nous mettons de côté le verbe « voir », bien qu'il soit au centre des discours, car il exprime un langage courant).

La relation éducative comme source d'enrichissement personnel

La « relation » est abordée dans des questionnements liés à ce que la relation avec la personne accompagnée suggère : « *C'est parce que j'aime aider l'autre, ça me plaît, ça ne me donne pas l'impression de travailler quand je fais ça.* » (verbatim focus group ES-

OFTS) ; « *C'est source d'enrichissement et c'est quelque chose que l'on peut aussi transmettre aux personnes et je trouve que c'est vraiment le cœur de notre métier, c'est vraiment la rencontre, la relation avec la personne, en tout cas, c'est ce pourquoi je fais ce métier.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Des carences sur les apports de formation sur la thématique de la relation éducative

La « relation » est abordée du point de vue des apports (parfois manquants) de leur formation initiale : « *C'est vrai que des petits temps de réflexion sur la relation éducative, ça aurait été des petits plus qui seraient venus s'ajouter aux témoignages des professionnels, en plus de la partie théorique.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *On l'éprouve beaucoup lors de nos expériences pratiques, mais on n'a pas d'espace pour en parler et la mettre au centre de la formation.* » (verbatim focus group ES-IFRASS)

Pour ces ES, la relation à l'autre est centrale, c'est elle qui est au cœur de leur implication professionnelle, elle donne le sens aux actions entreprises. Néanmoins, les discours mettent en évidence qu'elle est aussi source de questionnements et qu'elle peut aussi mettre à mal leurs postures et leurs manières d'être et d'agir en contexte professionnel.

Au regard des apprentissages prodigués en formation sur la question de la relation à l'autre, des manques, de nouveau émergent. L'apport des GAP est évoqué. Ils remplissent certaines fonctions, ils sont importants car ce sont des espaces d'échanges, mais ils ne semblent pas réellement prendre en compte la relation à l'autre, peut-être, dans l'expression des bouleversements et des difficultés qu'elles génèrent pour ces étudiants. Il est à noter qu'un étudiant considère ce *focus group* comme un « groupe de parole » et que celui-ci a été bénéfique dans une forme d'interrogation sur la question de la relation à l'autre. Cet extrait montre le besoin, la nécessité pour ces futurs professionnels d'avoir des espaces dédiés à l'expression collective sur ce sujet, qui reste central et majeur pour eux, dans leur processus de professionnalisation.

Du point de vue du sens, l'autre est au centre dans son édification. Il est au cœur des actions et fonde la manière dont ils vont s'impliquer professionnellement. L'altérité extérieure prédomine dans ces discours, leur préoccupation première reste l'accompagnement des publics, cependant, l'altérité intérieure s'exprime ici, dans l'expression des difficultés que la relation à l'autre génère.

Le stage : entre découverte et désillusion

Le « stage » est abordé du point de vue de l'expérimentation sur le terrain, sur les premières opportunités de découverte du métier et parfois aussi, sur

l'expression des premières désillusions : « *J'ai pris un peu de tout le monde que j'ai rencontré dans mes stages.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « *Ne serait-ce que le premier stage de 1^{ère} année, pour nous dire au final, comment c'était cette première rencontre pour la 1^{ère} fois ou on va voir ce que c'est la relation à l'autre.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Pour ces futurs ES, le stage est considéré comme le lieu d'expérimentation de la relation à l'autre et aux autres, aux équipes. C'est aussi la découverte du monde institutionnel, avec ces failles. C'est le moment aussi où ces étudiants sont confrontés à leurs premières désillusions, sur le travail réel de la pratique au quotidien. Mais quoi qu'il en soit, le stage reste le lieu où s'opère le processus de professionnalisation, en lien avec la réalité de terrain où ils vont pouvoir affiner leurs postures, au fur et à mesure des expériences.

L'importance de la réflexivité et de la dimension collective en formation

Le mot « important » caractérise, dans leurs discours, l'importance accordée, d'une part, aux valeurs, aux actions et aux positionnements professionnels qui fondent leurs pratiques et aussi aux rencontres qui ont jalonné leurs parcours : « *C'est important de penser à notre positionnement afin de ne pas en privilégier un au détriment de l'autre, plutôt essayer de privilégier les deux, mais des fois, on se casse les dents. C'est important de comprendre pourquoi on s'est cassé les dents, donc il faut toujours réfléchir.* » (verbatim focus group ES-IFRASS). C'est aussi, l'importance du collectif dans le cadre de la formation : « *Le mot très important, c'est la médiation⁷⁶, on a fait ça en première année, mais là, si on faisait ça à la fin de l'année de notre 3^{ème} année, ce serait une dinguerie de dingue.* » (verbatim focus group ES-OFTS).

Ce qui semble être important pour ces étudiants se situe principalement dans les réflexions suscitées par la découverte de la relation à l'autre, aux équipes et sur l'expérience générée par les rencontres. L'importance de la dimension collective apparaît dans ces discours. De manière générale, ces discours mettent en avant l'importance de la dimension réflexive dans le rapport à l'altérité.

Les rencontres, déterminantes du parcours et des choix professionnels

L'emploi du mot « rencontre » dans les discours analysés fait référence à l'impact des différentes rencontres qu'ils ont connu au cours de leurs parcours

⁷⁶ Les « médiations » sont des moments collectifs vécus pendant les temps de formation. Ils durent de plusieurs jours à une semaine, organisés par certains centres de formation en travail social pour leurs promotions d'étudiants, par formation métier. Les activités proposées peuvent être variées : théâtre-forum, jeux collectifs, activités manuelles, etc.

personnels et professionnels : « *Moi, je ne sais pas si c'est des personnes clés, mais j'ai rencontré des professionnels plutôt inspirants ou je me suis dit que j'aimerais être ce genre d'éducateur plus tard ou j'aime bien une partie de ce qu'il fait.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *On sera tous des professionnels différents et tous ceux que l'on a rencontrés sont eux aussi tous différents, on a juste pris un petit bout de chacun pour faire notre posture pro.* » (verbatim focus group ES-OFTS).

Les rencontres, qu'elles soient personnelles ou professionnelles, ont jalonné le parcours de ces étudiants et ont participé, implicitement parfois, de leur choix d'exercer ce métier. Les rencontres professionnelles ont, pour certains, été un moyen de se façonner une image du professionnel qu'ils souhaitent devenir, en se basant sur les qualités et défauts de ces professionnels faisant office de « référence ». Les discours portés sur la rencontre mettent en évidence que le choix d'exercer ce métier est en partie lié aux rencontres qu'ils ont pu faire au cours de leur vie personnelle.

La personne accompagnée est au cœur des pratiques

Le verbe « accompagner », démarche centrale d'un professionnel du secteur est évoqué dans le contexte de la relation à l'autre : « *Je pense que l'on sera tous d'accord pour dire que la personne accompagnée est au cœur.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Le jeune, il va le ressentir l'écoute, c'est ce qui met au centre la personne que l'on accompagne et sans ça, il n'y pas de relation de confiance si on écoute pas.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Accompagner les publics relève, pour ces étudiants, de situer ces personnes dans une position centrale de leurs pratiques professionnelles, mais il apparaît également que l'accompagnement est aussi source de difficultés et de questionnements sur leurs positionnements, dans l'objectif d'accompagner le mieux possible les personnes. L'altérité extérieure ici est sous-jacente mais c'est l'altérité intérieure qui prédomine dans ces propos : les questionnements internes (altérité intérieure) sont au profit de l'accompagnement des personnes accompagnées (altérité extérieure).

Résumé de l'analyse de la classe 5 (28,7 %) : « Rapport à l'altérité » du dendrogramme des ES :

L'analyse de cette classe 5 (28,7 %), issue des discours des ES, étant la plus importante statistiquement dans cette classification et provenant de ce premier pôle : « Le rapport à l'altérité » met en avant qu'il se situe à l'entremêlement de plusieurs facteurs. Le rapport à l'altérité est avant tout basé sur la relation à la personne accompagnée, qui est jalonné par un parcours de vie et des rencontres

qui ont eu lieu. L'important, pour eux, dans cette relation à l'autre, est axé sur des réflexions qu'elle peut susciter en termes de confrontation à l'autre et donc, dans ce qu'elle vient interroger dans leurs postures professionnelles. Le stage est alors le lieu propice à l'expérimentation, à la découverte de l'autre et des autres, des collègues mais aussi du système institutionnel. Des désillusions peuvent alors apparaître, ce qui peut transparaître dans la manière dont ils appréhendent l'accompagnement, bien qu'il soit central, mais source de difficultés et de remise en question.

Du point de vue du sens, l'autre est au centre. L'autre, la personne accompagnée, mais aussi, les rencontres avec les autres, au sens large. L'altérité ici est double et elle s'exprime plutôt dans son intériorité, façonnée par des questionnements. Mais comme nous l'avons vu, l'altérité extérieure est sous-jacente, car ces remises en question sont au profit de l'accompagnement des publics. Aussi, l'altérité épistémologique occupe une certaine place dans leurs discours par l'apport de connaissances générées par le contact de tous ces autres, dans le contexte du processus de professionnalisation. Un cheminement serait alors potentiellement à l'œuvre : Il part de l'altérité extérieure (rencontres), amenant à l'altérité intérieure (questionnements, cheminements personnels), pour aller de nouveau vers une altérité extérieure (vers un métier adressé à autrui), générant un nouveau mouvement vers l'altérité intérieure (remise en question des postures professionnelles), produisant une altérité épistémologique (connaissances, savoirs, processus de professionnalisation). Ce processus, potentiellement en mouvement permanent au regard des expériences professionnelles, serait alors créateur de sens, et donc d'implication professionnelle.

Les discours des ES mettent évidence que leurs rôles et missions sont situés sur premièrement, le rapport à l'altérité, mais dans un rapport réflexif de la relation éducative, et non dans un accompagnement au quotidien des personnes. La dimension réflexive de leur métier les amène à s'interroger plus largement sur leur place, en tant qu'ES, au sein de la société. Les valeurs « humanistes » de leur métier sont présentes et le parcours tient aussi une place non négligeable dans les discours.

Du côté du discours des ME, la classification expose un discours également diversifié. Il est organisé en 2 grands pôles.

Le pôle 1, nommé « Des professionnels du quotidien » comprend prioritairement la classe 3 (22,8 %) : « **Le travail au quotidien** ». De cette classe, se détachent les classes 1 (23,3 %) et 2 (20,2 %). La classe 1 (23,3 %) est la plus importante du dendrogramme. Les discours portent sur « **L'accompagnement des personnes au quotidien** » (« douche », « activité », « accompagnement »),

« public », etc.). La classe 2 (20,2 %) évoque des « **Réflexions sur le travail au quotidien** » (« remettre », « question », sentir » « boulot », « équipe », « travailler »). Dans ce pôle, les questionnements, en lien avec ce quotidien émergent. De manière générale, ce pôle 1 met en évidence que les ME sont des professionnels de l'accompagnement du quotidien, mais que la confrontation à celui-ci les amène à les interroger sur leur place et leurs rôles.

Le pôle 2 : « Parcours et expérience », avec la classe 5 (20,2 %) : « **Parcours de vie** » évoquent des discours en lien avec leur parcours de vie (« hasard », « métier », etc.) et la classe 4 (13,5 %) : « **Expériences de terrain** » met en évidence leurs expériences dans les établissements (« service », « nuit », « directeur ». Globalement, les discours des ME permettent de constater qu'ils sont avant tout des professionnels de l'accompagnement du quotidien mais cette posture les amène à s'interroger sur leurs pratiques, au regard de leur propre parcours.

Pour les AES, la classification est constituée de 3 classes de discours qui sont organisées en deux pôles.

Le pôle 1 : « Le cœur du métier » qui comprend la classe 1 (43,3 %) : « **L'accompagnement de la personne** », elle est la plus importante de la CHD. Cette classe place le « résident », la personne accompagnée au centre de leurs discours. Dans l'organisation des 3 classes, c'est d'elle que découle le reste des propos.

Le pôle 2, nommé « Réflexions sur les rôles et fonctions de l'AES » qui comprend la classe 2 (32,8 %) : « **Questionnements sur l'accompagnement au quotidien** » évoque des discours axés sur le travail au quotidien et la classe 3 (23,9 %) : « **Rôles et fonctions de l'AES** » qui met en évidence des propos tournés vers des questionnements sur leur place, leur rôle et l'articulation entre leur individualité dans la construction de leur identité professionnelle.

D'un point de vue global, l'analyse du discours des AES met en avant la forte prédominance d'un travail basé sur l'accompagnement des personnes, dans les actes de la vie quotidienne. Les questionnements inhérents à leurs fonctions sont centrés sur la possibilité d'offrir un meilleur accompagnement des personnes, dans une compréhension de leur place, rôle et fonctions auprès des publics.

4.2.1.5. Analyse générale des dendrogrammes sur les discours spécifiques des ES, ME et AES

Ces trois dendrogrammes offrent l'opportunité de comprendre comment les discours de ces trois populations s'organisent. Ils donnent à voir une vision générale sur l'implication professionnelle de ces étudiants et sur ce qui fonde leurs actions. Il semblerait que dans les discours, à l'instar des référentiels de formation de chaque métier, existe une forme de « gradation » dans l'édification du sens et de l'altérité.

4.2.1.5.1. Pour les AES

Le sens de leurs actions est fondamentalement ancré sur l'accompagnement des publics dans les actes, dans une visée « technique », de la vie quotidienne. L'altérité est ainsi plutôt extérieure, même si l'altérité intérieure s'exprime par les questionnements suscités par l'accompagnement quotidien des personnes. La dimension globale de leur place au sein de la société n'est pas vraiment exprimée en ce sens. Les réflexions sont plutôt « autocentrées », c'est-à-dire que ce qui est mis en avant, c'est plutôt le bénéfice de ce que l'accompagnement des personnes leur procure en tant que travailleur social, mais aussi, et peut-être surtout, d'un point de vue personnel.

4.2.1.5.2. Pour les ME

Le travail au quotidien tient une place importante dans les missions des ME mais ils s'interrogent aussi sur leur place, en tant que travailleur social. Le sens de leur action est centré sur la personne accompagnée, donc l'altérité extérieure, mais elle est en lien avec l'altérité intérieure, dans les questionnements suscités par leurs missions et leurs rôles.

4.2.1.5.3. Pour les ES

Il apparaît clairement que la dimension réflexive tient une place importante dans le discours des ES ainsi que l'altérité, dans le contexte de la relation éducative. A la différence des ME et AES, la question de l'accompagnement du quotidien des personnes ne figure pas réellement dans leurs discours. Paradoxalement, les ES sont ceux qui évoquent le plus la relation à l'altérité alors qu'ils évoquent peu l'accompagnement des personnes dans les actes de la vie quotidienne. Pour les ME et les AES, l'altérité est très présente, par cet accompagnement au quotidien, mais

l'altérité n'est pas évoquée de manière explicite. Il semblerait qu'elle ne soit potentiellement pas conscientisée, *a contrario* des ES, qui « vivent » peut-être moins l'altérité que les ME et AES mais pour qui par contre, l'altérité est plus pensée, interrogée et conscientisée. Nous retrouvons ici, de nouveau, potentiellement les effets des référentiels de formation qui mettent en évidence que la formation des ES est axée sur la relation éducative, dans sa dimension réflexive, alors que pour les ME et surtout pour les AES, la question de la relation éducative est moins prégnante dans cette dimension réflexive.

De manière générale, il semble alors que les discours soient cohérents et fortement en lien avec les rôles et les missions attendues, de manière respectueuse aux trois métiers.

4.2.1.6. Des altérités similaires dans l'expression du sens de l'implication professionnelle des étudiants, mais dont les fondements diffèrent

Les analyses sur les discours spécifiques aux trois populations d'étudiants offrent l'opportunité de saisir comment les enjeux liés à l'altérité participent de la manière dont ils donnent du sens à leurs actions. Pour ces différents professionnels en devenir, la caractérisation de leur profession (ES, ME et AES) amène à identifier différentes formes d'altérité.

Du côté des AES, leurs préoccupations majeures sont centrées sur l'accompagnement des personnes, dans les actes de la vie quotidienne. Cette forme d'accompagnement est fondatrice de leur manière d'être et d'agir auprès des personnes et au sein des établissements dans lesquels ils exercent. Cette vision « technique » de l'acte éducatif conduit à générer une altérité extérieure, dans l'idée que leurs actions sont définissables dans leur capacité à être particulièrement dans l'agir et le faire, que dans un accompagnement plus global de la personne (dimensions sociales, relationnelles, psychoaffectives, socialisation, etc.) Ce qui prime est le bien-être particulièrement physique (accompagnement repas, à la toilette, etc.) des personnes accompagnées, leur procurant, une certaine satisfaction : « *Ces gestes qui s'installent petit à petit avec des regards, une parole qui fait qu'une relation s'installe au quotidien, je dirais que la relation à l'autre est ce qui nous définit.* » (verbatim *focus group* AES-IFRASS). Cette satisfaction, pouvant être associée à une dimension émotionnelle, peut alors se manifester par l'expression, ici, de l'altérité intérieure. Comme l'évoque Briançon (2019) : « La forme intérieure de l'altérité comprend tout ce qui nous est inconnu en nous-même, tout ce qui échappe à notre

compréhension et à notre maîtrise : les émotions, l'identité, le caractère, la conscience, les pulsions et l'inconscient. » (p. 119). Les AES sont centrés sur cette forme d'émotion et pas réellement dans ce que les questionnements sur la relation à l'autre peuvent générer comme réajustement de la posture professionnelle, mais plutôt dans ce que cette relation à l'autre peut leur procurer comme éléments de satisfaction. La caractéristique des AES dans le rapport à l'altérité se situe peut-être ici, dans le fait que la relation à l'autre peut premièrement être comprise dans une altérité extérieure (centration sur l'autre dans les discours) mais renvoie aussi à une altérité intérieure, entendue, dans leur cas, comme une source de satisfaction avant tout personnelle et non, comme l'opportunité de venir interroger leurs postures professionnelles. L'émergence de ces deux formes d'altérité constitue ce qui fait sens pour eux dans la manière dont ils appréhendent et conçoivent leur métier. La manière dont l'altérité extérieure et intérieure se met à l'œuvre chez les AES participe de la manière dont ils s'impliquent professionnellement, une implication centrée sur l'accompagnement des actes de la vie quotidienne.

Du point de vue des ME, leur rapport à l'altérité est également relatif aux formes d'altérité extérieures et intérieures. La posture du ME est un peu à l'interface entre l'AES et l'ES. C'est un professionnel de l'accompagnement au quotidien, mais il est aussi, de par sa formation plus spécialisée sur ce champ, comparativement aux AES, un professionnel de l'accompagnement des personnes à la socialisation, à l'autonomie, à la sécurité physique et affective, etc. La relation à l'autre, centrale également, est entendue comme un moyen de donner du sens à leurs postures professionnelles. L'altérité extérieure est très présente, comme pour les AES, il y a cette volonté de « sortir de soi pour aller vers autrui » (Briçon, 2019, p. 105) mais le rapport à l'altérité intérieure diffère. La relation à l'autre les interroge, les remet en question et les met en difficulté parfois. Ces réajustements de postures, dans la relation à l'autre, mettent en évidence l'importance de l'altérité intérieure, dans un lien à l'apport de connaissances d'eux-mêmes dans et par la confrontation à l'autre. L'altérité intérieure, chez les ME, met en exergue la dimension des capacités réflexives sur les réalités de leur métier : « *Après, sur le terrain, on dit que c'est un manque de moyen, c'est le manque d'argent, mais est-ce que c'est ça, ou est-ce que ce sont des choix internes qui sont mal placés.* » (verbatim focus group ME-IFRASS). La mise en évidence de ces formes d'altérité et leurs caractérisations évoquent que le sens des actions des ME est fondé par la relation aux personnes accompagnées, mais qu'il est aussi généré par les questionnements plus internes, favorisant des adaptations et des réajustements dans les postures, au profit des personnes accompagnées.

Pour les ES, qui ne sont plus, pour la plupart, dans un accompagnement du quotidien de la personne (poste dédié de plus en plus à des fonctions de coordination), les personnes accompagnées restent centrales dans leur manière de donner du sens à leurs actions, mettant en avant l'importance de l'altérité extérieure dans le sens donné à leurs actions : « *C'est source d'enrichissement et c'est quelque chose que l'on peut transmettre aux personnes et je trouve que c'est vraiment le cœur de notre métier, c'est vraiment la rencontre et la relation aux personnes, en tout cas, c'est ce pourquoi je fais ce métier.* » (verbatim *focus group* ES-IFRASS). L'altérité intérieure est présente dans leurs discours et plutôt dans cet aspect réflexif en lien avec la relation à l'autre et tant dans le rapport à l'accompagnement que dans ce que cela génère comme interrogations personnelles et professionnelles. Les formes particulières d'altérité extérieure et intérieure construisent en partie le sens de leur implication professionnelle. Il apparaît cependant que les étudiants ES, ME et AES entretiennent un rapport spécifique à l'altérité intérieure. Pour les ES et les ME, l'altérité intérieure est avant tout centrée sur des réflexions liées à l'amélioration de leurs postures professionnelles au profit de l'accompagnement des personnes, mais aussi dans des interrogations en rapport au métier, dans son ensemble, ce phénomène est plus marqué chez les ES. Pour les AES, l'altérité intérieure est plutôt entendue comme un moyen de venir répondre à des besoins plus personnels. En résumé, nous pourrions dire que l'altérité intérieure est ce qui vient caractériser les différentes manières de concevoir le sens des actions pour ces étudiants et elle vient mettre en évidence des implications différentes.

A présent, nous allons procéder à la réalisation d'une CHD, issue des discours des trois populations, en effectuant une analyse par thématique. Dans celui-ci, les discours sont donc catégorisés⁷⁷ au sein du corpus, au regard des réponses relatives aux questions qui ont été posées sur la question du sens et sur celle de l'altérité. Nous nous intéresserons aux plus pertinentes, au regard de nos préoccupations de recherches. Les thématiques que nous allons explorer sont : le sens, l'altérité et la formation à l'altérité. L'objectif est de repérer si, dans le cadre de cette analyse thématique, des éléments supplémentaires viennent éclairer les questions du sens, de l'altérité et de la formation.

⁷⁷ Pour élaborer des thématiques, nous avons codé le corpus par thématique de cette manière : - *sens, -*altérité, -*formationaltérité

4.2.1.7. Le sens chez les ES, ME et AES : entre réflexion et accompagnement des publics sur le terrain

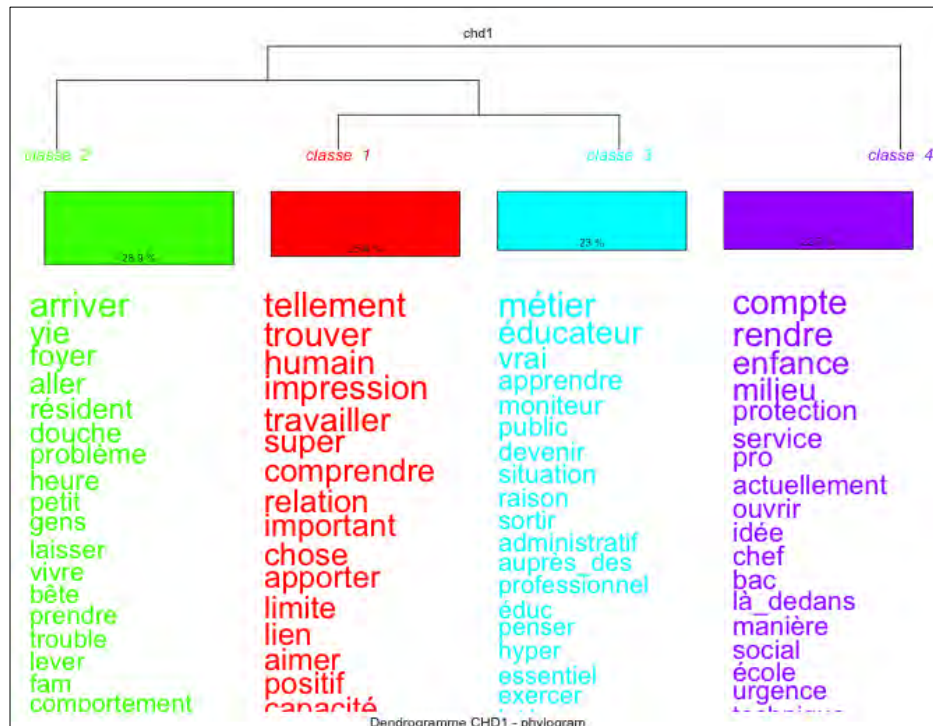


Figure 23 - Dendrogramme du corpus des discours sur le sens, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES

Cette classification repose sur 4 classes, réparties en 2 pôles.

Le pôle 1 : « L'accompagnement des publics au quotidien » est composé par la classe 2 (26,9 %) : « **Le quotidien en institution** » qui est la plus importante d'un point de vue statistique dans cette classification. La classe 1 (25,4 %), qui évoque des « **Réflexions sur l'accompagnement** » et la classe 3 (23 %) qui est plutôt relative à « **La professionnalisation** », se détachent.

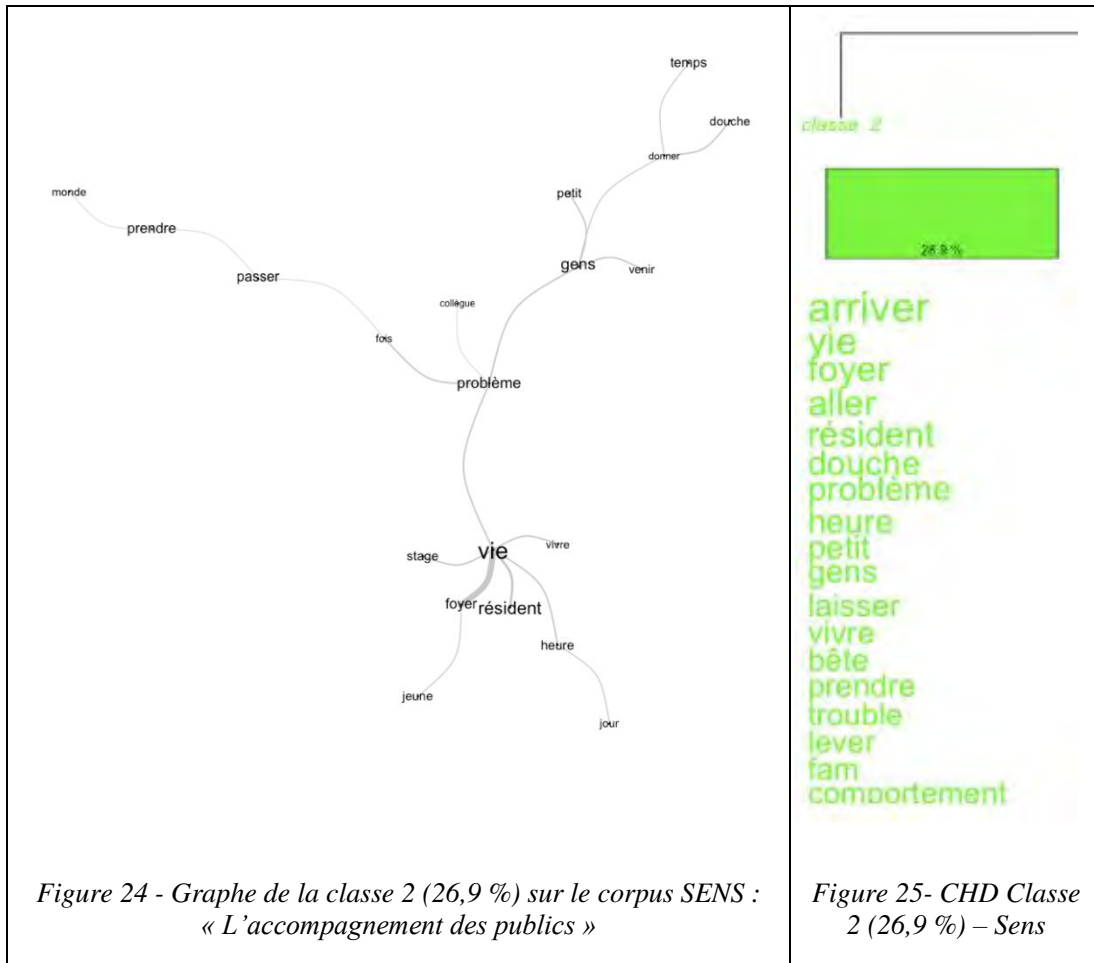
Le pôle 2 : « Le secteur professionnel du travail social » est composée de la classe 4 (22,7 %) : « **L'expérimentation sur le terrain** »

D'un point de vue global, ce dendrogramme axé sur les discours de ES, ME et AES met en évidence que pour ces étudiants, le sens de leur implication professionnelle est fondé prioritairement par l'accompagnement des publics (classe 2 (26,9 %)), par l'expérimentation sur le terrain (classe 4 (22,7 %)), ce qui génère des réflexions sur leurs pratiques professionnelles, la manière d'accompagner les publics (classe 1 (25,4 %)) et sur la formation (classe 3 (23 %)).

Dans l'objectif d'identifier les liens de proximité dans les discours, nous procédons à une analyse de graphe de chaque classe.

Pôle 1 : « L'accompagnement des publics au quotidien » avec les classes 2 (26,9 %), 1 (25,4 %) et 3 (23 %)

Graphe de la classe 2 (26,9 %) : « L'accompagnement des publics »



Ce graphe de classe met en évidence les liens de proximité dans les discours de ces trois populations sur la question du sens, en lien spécifiquement à l'accompagnement des publics. De manière générale, l'accompagnement des publics est lié aux terrains professionnels, avec le « stage », qui est associé au « foyer » de « vie » et au « résident ».

La personne accompagnée est centrale dans leurs discours. Aussi, les discours mettent en évidence les « problèmes » avec les « collègues » et les « gens ». Il semblerait, à la lecture de ce graphe, que l'accompagnement des publics est central et que les collègues ou les liens avec d'autres personnes représentent un problème,

potentiellement dans l'accompagnement des publics. Au regard des discours, représentés par ce graphe et au regard de nos intérêts dans cette recherche, nous allons analyser les propos tenus sur les mots « stage », « résident », « problème » et « collègues ».

Le stage comme lieu de confrontation aux réalités de terrain

Les discours portés sur le « stage » évoquent principalement le lieu de la confrontation à la réalité de terrain, qu'elle soit auprès des publics, des collègues, de l'institution : « *J'ai toujours travaillé dans des trucs qui ne sont pas institutionnels donc je ne peux pas parler d'institution, mais dans ce que j'en entends...et je vais faire mon deuxième stage en institution pour la première fois, donc je vais voir comment ça va se passer.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *Pour avoir été en stage où il y avait une dame qui travaillait depuis 30 ans dans un foyer de vie, c'était l'entité ancienne du service et elle se reposait sur ses acquis.* » (verbatim focus group ME-OFTS).

Le stage : l'opportunité de définir les publics de prédilection

Le stage est l'opportunité de définir les publics auprès desquels les étudiants préfèrent exercer : « *C'est par le biais de tous les stages que j'ai pu faire en formation, et bien je me suis dit que ce n'est pas avec les personnes âgées que tu te plais.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *C'est pas avec les enfants non plus, et en fait, j'ai fait un stage en foyer de vie et je me suis dit que c'était ça que je voulais faire, ça me plaisait.* » (verbatim focus group ME-OFTS).

Les stages, pour ces étudiants, sont des moments fondateurs de leur professionnalisation, car ils représentent le lieu où ils vont pouvoir se confronter aux différentes réalités de terrain. Le stage leur permet de s'expérimenter à la relation éducative auprès de différents publics, ce qui leur offre l'opportunité de déceler ceux avec qui ils se sentent les plus à même d'être potentiellement plus impliqués, car plus à leur aise, dans la relation. En d'autres termes, le stage apparaît comme un moyen d'éprouver différents types de relations à l'autre, en fonction de publics variés, ce qui peut alors donner du sens à leur implication professionnelle. En effet, nous pourrions supposer que si un travailleur social exerce dans une structure dans laquelle il se sent bien et où il se sent compétent auprès des publics accompagnés (car choisis), le sens de l'implication professionnelle peut-être alors potentiellement plus important.

Le résident, au cœur des enjeux professionnels

Le mot « résident », central dans les discours, aborde la relation éducative au quotidien qu'ils vivent avec les publics. Cette relation est parfois compliquée. Les discours sont pratiquement tous portés par les AES (23 verbatims d'AES, 2

verbatim de ME) : « Notre foyer de vie, qui est quand même avec des résidents stabilisés, calme et rajouter une jeune résidente qui a besoin de beaucoup d'accompagnement, on n'était pas préparé à ça. » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « Je me dis au moins, ils me prennent pour une personne de confiance et tu te dis que tu n'es pas là pour rien. » (verbatim focus group ME-IFRASS).

Ces propos mettent en évidence que le résident est central dans l'exercice professionnel de ces acteurs, mais que la relation éducative leur pose question et qu'elle est parfois complexe. Les dynamiques institutionnelles semblent sous-jacentes aux problématiques rencontrées. Il est intéressant de noter que ce sont les AES qui semblent les plus exposés à ces difficultés.

Des problématiques personnelles, relationnelles et institutionnelles

Le graphe de classe a mis en avant le mot « problème ». Les discours mettent en évidence différentes manières de les évoquer. Ils peuvent être d'ordre personnel : « J'ai un gros problème d'estime de moi donc je me dévalorisais à chaque fois par rapport aux autres donc, être diplômé, ça va ramener un petit peu plus d'argent, on ne vit pas que par le regard des usagers. » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « Des fois, il y a des moments où on va pas bien, on a des problèmes dans la vie privée et on essaye de laisser le privé à la maison. » (verbatim focus group ME-IFRASS). Aussi, les problèmes sont évoqués en relation avec les problématiques institutionnelles, en lien également avec les collègues : « Le problème, c'est qu'on nous vend du rêve et puis quelque part, on ne va pas se mentir, la structure s'agrandit, il faut bien la remplir. » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « Pour moi, il y a deux problèmes, il y a des collègues qui n'ont pas la vocation et l'autre problème, ça peut aussi être dans l'institution ou il y a des emplois du temps surchargés qui ne permettent pas de faire des accompagnements digne de ce nom. » (verbatim focus group AES-OFTS).

De manière générale, les problèmes sont évoqués principalement en lien avec le rapport à la vie privée, le personnel et avec les problématiques inhérentes aux institutions. Ces éléments de discours mettent en évidence que l'accompagnement des personnes relève d'une pluralité de difficultés dans la posture professionnelle de ces futurs travailleurs sociaux. L'alliance de celles-ci compromet plus ou moins l'accompagnement des personnes, tels que ces étudiants souhaiteraient le mettre en place.

Rapport ambivalent aux collègues : critiqué... mais soutenant également

La relation aux collègues peut-être source de mécontentement : « Je ne sais pas si je vais utiliser le bon mot, mais il y a des règles de vie à respecter car ils sont en collectivité, et c'est important de pouvoir dire aux collègues, là, ce n'est pas possible. » (verbatim focus group

AES, IFRASS) ; « On a tous nos personnalités et quand on est avec certain collègue, ça va mieux passer qu'avec d'autres, mais dans l'ensemble, je ne vais pas être complètement négative, mais quand je vais au boulot, mon objectif reste les personnes que l'accompagne et les collègues après. » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Mais aussi, la relation aux collègues peut être exprimée comme un soutien : « Je ne peux pas supporter la petite mamie qui est ronchon toute la journée, on va essayer de voir avec le collègue en lui disant que là, aujourd'hui, ce n'est pas possible, je n'y vais pas forcément avoir le tact. » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « On a pas trop à se plaindre chez nous, même s'il y a des fois des problèmes avec des collègues et il y avait une surtension de tout, beaucoup de travail. » (verbatim focus group AES-IFRASS).

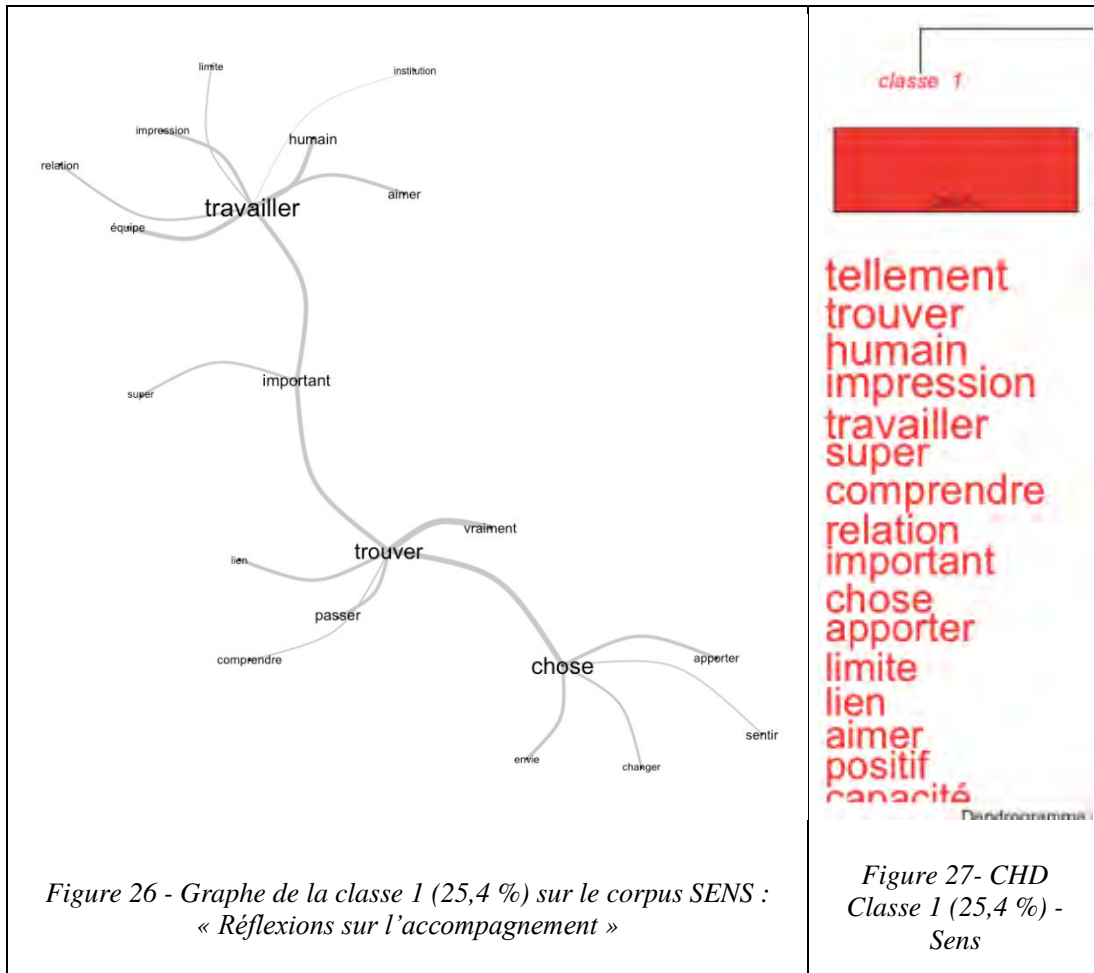
La relation aux collègues est globalement évoquée de manière ambivalente : tantôt soutenante, tantôt contraignante. Il est à noter que la plupart des discours en relation avec le mot « collègue » sont portés par les AES. Nous pourrions supposer que, étant donné que ce sont des professionnels qui sont dans les actes de la vie quotidienne, la question de l'organisation du travail et de la répartition des tâches peut poser certaines difficultés, dans des structures qui sont la plupart du temps en tension (manque de personnel, *turn over*, etc.). Au sujet de la question du sens, il apparaît que potentiellement, la relation aux collègues n'est pas fondamentalement porteuse de sens de leur implication professionnelle. La personne accompagnée reste centrale dans le sens qu'ils donnent à leurs actions, c'est pour son accompagnement que le désir de s'impliquer est explicité, dans ces discours.

Résumé de la classe 2 (26,9 %) : « L'accompagnement des publics »

Les discours portés par ces étudiants mettent en évidence la prédominance de la personne accompagnée dans le sens qu'ils donnent à leurs actions. L'altérité extérieure, ici, semble être donc au cœur du sens de leur implication professionnelle. Les propos illustrent les difficultés relationnelles aux équipes et aux dynamiques institutionnelles. Nous pourrions alors entrevoir, dans ces propos, une forme de centration sur la personne accompagnée potentiellement vécue comme un facteur important pour maintenir le sens de leur implication professionnelle.

A présent, analysons les propos de la classe 1 (25,4 %), qui évoque des « Réflexions sur l'accompagnement » et ceux de la classe 3 (23 %) qui sont plutôt relatifs à « La professionnalisation »

Graphe de la classe 1 (25,4 %) : « Réflexions sur l'accompagnement »



Au centre du graphe, le verbe « trouver » qui est associé à « chose » et « important ». De l'autre côté du graphe, « travailler » qui est central dans les discours, est qui est associé à « humain », « équipe », « relation » ou encore « aimer ».

De manière générale, le graphe de cette classe met en exergue que les réflexions portées sur l'accompagnement sont en lien avec le travail, et c'est cette notion même de travailler qui amène alors des réflexions sur une vision plus élargie de leur rôle en tant que travailleur social. Au regard des analyses précédentes (ou certains des mots présents ont été déjà analysés), nous nous intéresserons particulièrement au mot « travailler », qui semble être au centre des discours dans cette classe.

Travailler dans ce secteur : des altérités en tensions

« Travailler » est abordé selon différents points de vue : relatif au travail personnel et aux réflexions personnelles sur leurs pratiques de travailleur social : « *C'est parce que j'aime aider l'autre, ça me plaît et ça ne me donne pas l'impression de travailler quand je fais ça, la relation, la rencontre.* » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *Je disais à X que j'adorais mon boulot, là, je suis en formation et la seule chose que j'ai envie, c'est de retourner travailler.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

C'est aussi relatif au travail au quotidien, dans les structures :

« *C'est totalement différent de travailler en internat ou en Sessad, ou sur une unité de jour et donc il y a ces possibilités-là en fonction des structures et de la direction aussi, je pense.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « *Moi, je travaille en MECS et les gamins, ils vont le voir tout de suite si je ne suis pas moi-même, si je ne vais pas bien et là, pour le coup, la relation de confiance...* » (verbatim, focus group ME-IFRASS).

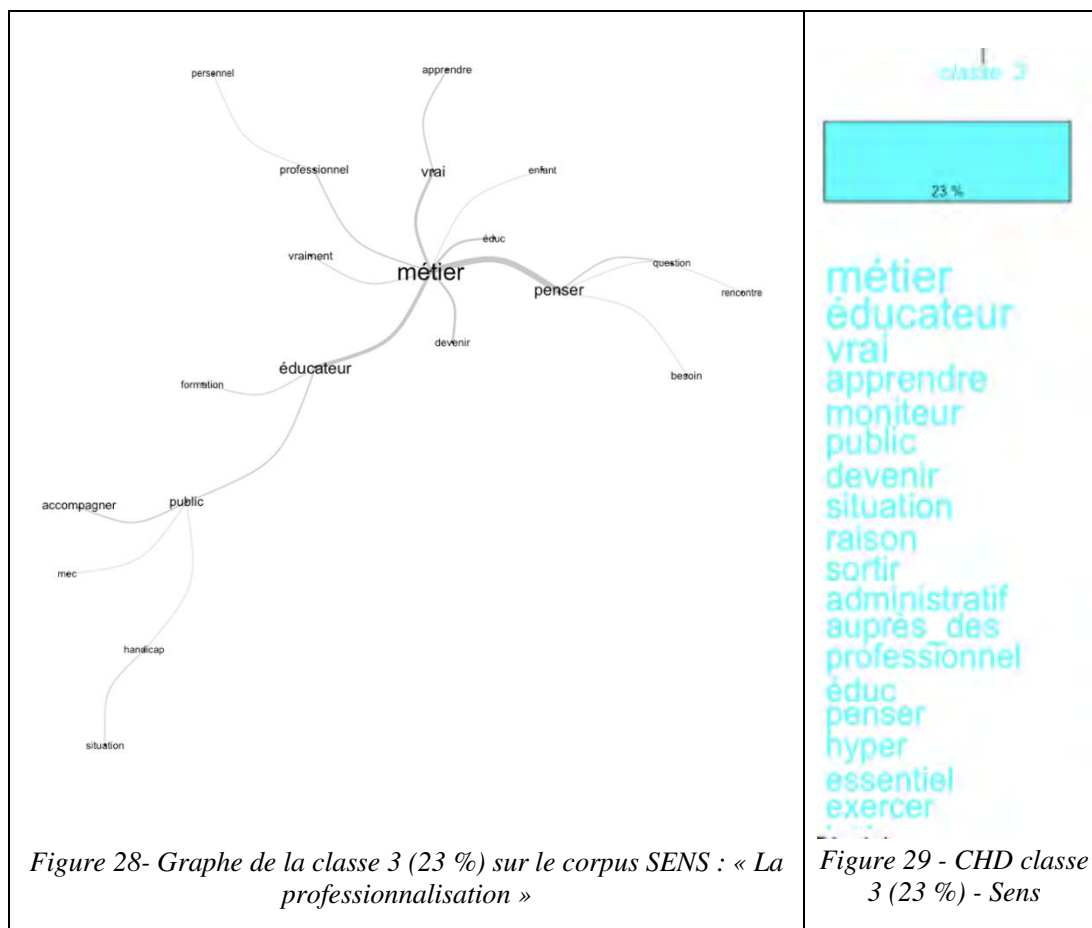
La question du travail en équipe est là encore, parfois conflictuelle : « *Quand on travaille avec l'humain, il y a forcément de la relation, elle n'est pas forcément bonne, ça peut être conflictuel, mais il y a forcément de la relation, on ne peut pas venir au travail dans discuter.* » (verbatim focus group AES-OFTS) ; « *L'ambiance entre collègue est exécration, et on ne peut pas travailler comme ça.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Résumé de l'analyse de la classe 1 (25,4 %) : « Les réflexions sur l'accompagnement » :

Les propos tenus sur le mot « travailler » mettent en avant que, bien qu'accompagner une personne soit globalement source de satisfaction pour ces étudiants, il n'en demeure que cela reste un travail, qui remet en question professionnellement et personnellement. Les relations aux collègues sont partiellement décisives de leur manière d'appréhender leur travail au quotidien et ces relations restent fondatrices pour eux d'un travail efficace auprès des personnes accompagnées. En termes de sens pour ces étudiants, l'équipe reste un facteur important mais elle est reléguée au second plan de leur implication professionnelle, si la relation n'est pas optimale. La personne accompagnée reste centrale dans l'édification du sens.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse de la classe 3 (23 %) du corpus sens nommée « La professionnalisation ».

Graphe de la classe 3 (23 %) : « La professionnalisation »



Cette représentation graphique expose le mot « métier » comme étant au centre des discours. Il est relié à « penser », « éducateur » et « professionnel ». D'un point de vue global, l'exercice du « métier » oblige à « penser », ce qui vient interroger la place en tant que « professionnel » ou « éducateur ». Dans cette idée d'exploration d'éléments venant alimenter nos analyses précédentes, nous nous focaliserons sur les mots « métier » et « professionnel ». Nous ne nous attarderons pas sur le mot « penser », ni sur celui d'« éducateur », car au regard des verbatims associés, ils ne permettent pas d'apporter d'éléments nouveaux sur la question du sens.

Le métier : des questionnements sur le rôle des étudiants

Le « métier », dans leurs propos, est lié aux questionnements relatifs aux rôles des étudiants et à leurs places : « *Moi je pense que c'est une facette du métier, mais en soi, il*

y a plein de domaines où on ne travaille pas forcément avec la personne, avec les jeunes en institution, on travaille beaucoup le quotidien. » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Il y a d'autres facettes du métier ou ce n'est pas le quotidien, je pense qu'il faut dépasser cette facette du quotidien dans notre posture.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Les propos des étudiants mettent en évidence que leur métier est source d'interrogation. Dans le cadre de leur professionnalisation, les expériences de stages sont les moyens principaux de prendre conscience de leurs rôles et de leurs places. C'est aussi l'opportunité de se confronter à leur représentation du métier et de mesurer s'ils ont fait le bon choix en devenant un professionnel du travail social.

Être professionnel, entre remise en question et besoin de valorisation

L'emploi du mot « professionnel » dans les discours fait écho particulièrement aux professionnels qu'ils peuvent rencontrer sur le lieu de stage, vecteurs de professionnalisation : « *Je rencontre des professionnels qui me disent qu'on se sent maltraitant, car on n'en peut plus de la structure dans laquelle on est et je pense que c'est bien de se remettre en question.* » (verbatim focus group ME-IFRASS).

Cet extrait de discours, et en relation avec les autres analyses mettent en évidence que devenir un « professionnel » nécessite d'être en relation avec d'autres professionnels. Cette confrontation offre l'opportunité pour ces étudiants de se connaître et de pouvoir se référer à des collègues professionnels. Au regard du sens, la rencontre avec d'autres professionnels est alors un facteur de compréhension du rôle et de la posture professionnelle. Cette conscientisation semble alors être génératrice de sens.

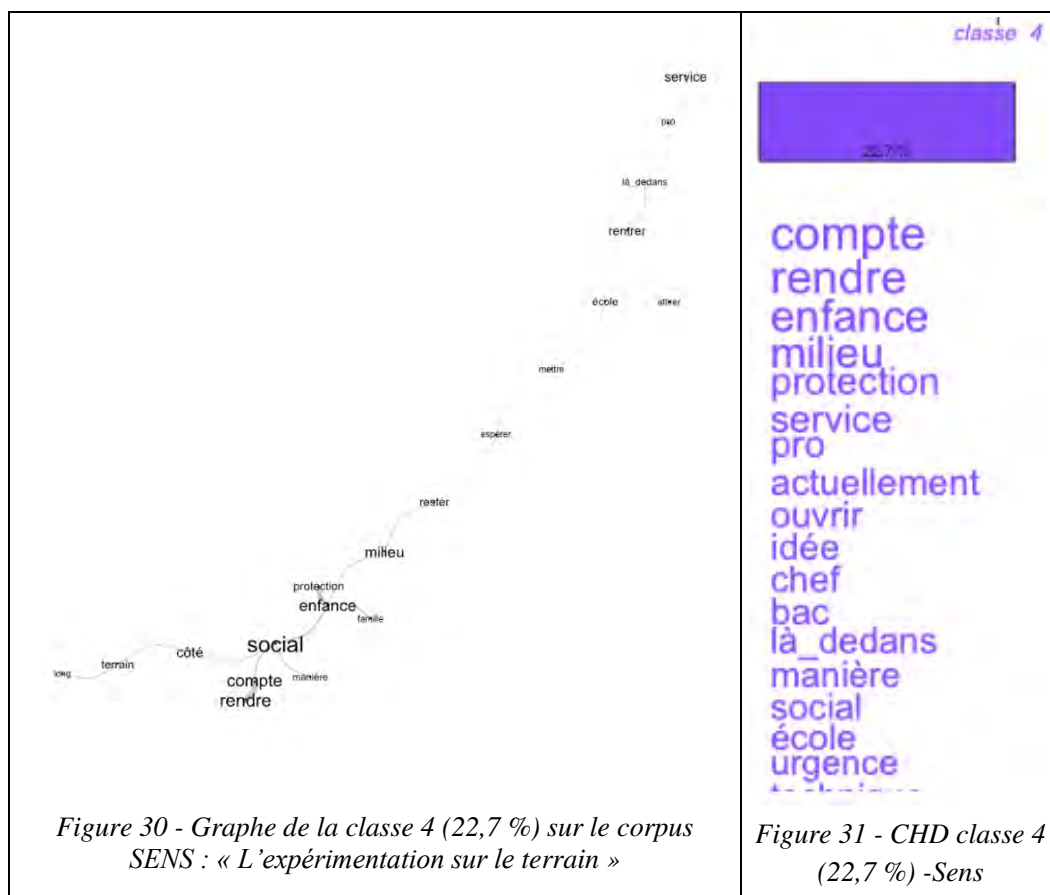
En résumé de la classe 3 (23 %) : « La professionnalisation »

Les acteurs mettent en avant que le métier qu'ils ont choisi d'exercer est source de questionnements et de réajustements permanents de leurs postures professionnelles. La question de l'implication professionnelle est sous-jacente dans leurs propos, dans le sens ou exercer ce métier « multifacettes » relève d'un choix assumé. Les rencontres professionnelles, les observations aussi des fonctionnements institutionnels leur offrent l'opportunité de se construire professionnellement, tout au long des différentes expériences qu'ils vont éprouver durant leurs stages. Du point de vue du sens, ces analyses mettent en exergue qu'exercer ce métier est un choix assumé et que les rencontres ayant lieu sur leurs lieux d'exercice professionnels sont des facteurs de professionnalisation et de mise en confrontation avec leurs choix professionnels initiaux. La prise de conscience que leur choix professionnel est pertinent semble être générateur de sens, et donc, d'implication professionnelle.

Pour terminer l'analyse des classes issue du dendrogramme des discours sur le sens, nous procédons à l'analyse de la classe 4 (22,7 %) qui relate « L'expérimentation sur le terrain ».

Pôle 2 : « Le secteur professionnel du travail social » avec la classe 4 (22,7 %)

Graphe de la classe 4 (22,7 %) : « L'expérimentation sur le terrain »



Le mot « social » figure au centre de ce graphe. Il est associé dans les discours à « enfance », « protection », « rendre » et « compte ». De manière générale, ce graphe met en évidence l'exercice professionnel dans le « social » comme étant au cœur de la découverte pour certains, de prise de conscience des difficultés inhérentes à ce milieu professionnel. Nous nous focaliserons sur la manière dont le mot « social » est appréhendé dans les discours. Les autres mots énoncés relatent un secteur en particulier, la protection de l'enfance et « rendre » « compte » évoquent la découverte du terrain et notamment, auprès des enfants, comme nous l'avons vu précédemment.

Le secteur social, au cœur d'enjeux personnels et sociétaux

Le mot « social » est employé pour exprimer le choix du milieu professionnel dans lequel ils souhaitent exercer : *« Moi personnellement, c'est le fait de savoir que en tant qu'éduc, je pouvais travailler dans la protection de l'enfance, dans le social, dans le médicosocial, en internat, en externat. »* (verbatim focus group ES-OFTS) ; *« Moi c'est pas la famille, car personne ne travaille dans le médicosocial et ma famille me dit vraiment, comment tu fais pour faire ce métier, c'est pas possible, je pense que ça vient de mon enfance. »* (verbatim focus group ME-IFRASS).

Les dimensions politiques et critiques de la société actuelle sont exprimées : *« Je me suis directement orientée vers les publics spécialisés, j'ai toujours adoré la psycho, le social, engagée politiquement, ça, c'est ma vie privée, mais j'ai toujours baigné là-dedans et je pense que c'est ça qui m'a poussé à me lancer là-dedans. »* (verbatim focus group ME-IFRASS) ; *« On rentre déjà dans un monde très marchand du travail social, souvent, on est assez mal perçu, on se fait beaucoup juger dans la société. »* (verbatim focus group ME-IFRASS).

En lien avec les critiques émises, un sentiment de dévalorisation et de manque de reconnaissance est présent dans les discours : *« Pendant la crise du covid, le secteur social a été complètement oublié. »* (verbatim focus group ME-IFRASS) ; *« Pas un mot pour les travailleurs sociaux, on applaudissait tous les soirs à la fenêtre à 20h et nous, rien. Donc j'ai peur que déjà, cette reconnaissance, ça soit pire dans 5 ans. »* (verbatim focus group ES-IFRASS) ; *« Si tu regardes les journaux qui parlent de notre métier de travailleur social, pour le plus grand nombre, c'est que du négatif, il y a un manque de reconnaissance. »* (verbatim focus group ME-IFRASS).

Résumé de la classe 4 (22,7 %) : « L'expérimentation sur le terrain »

Les futurs professionnels ont fait le choix de devenir travailleurs sociaux et sont conscients du rôle qu'ils occupent, qu'ils devront et devraient occuper, au sein de la société. Les critiques sur les politiques actuelles sont acerbes. Un sentiment de fatalisme émane de ces discours. Alors qu'ils sont en formation et donc novices dans la profession, ils semblent déjà désabusés par les difficultés d'exercer dans un champ professionnel qui reste, pour eux, peu valorisé. Le manque de reconnaissance du métier de travailleur social les met en difficulté et peut potentiellement inhiber leur motivation.

Du point de vue du sens, il apparaît que le rôle qu'ils tiennent au sein de la société est un élément majeur dans leur implication professionnelle, bien que ce rôle semble difficile à vivre et à tenir. La dimension sociétale liée au métier de travailleur social apparaît particulièrement dans cette classe liée à l'expérimentation sur le terrain. La confrontation à la réalité de terrain offre l'opportunité pour ces acteurs de revoir leurs représentations du métier et de prendre conscience de leurs

places au sein de notre société. Au regard de l'altérité, comme nous l'avons soulevé précédemment, l'autre, la personne accompagnée reste la motivation première, celle qui donne le sens prioritairement, dans un contexte malmené et malmenant.

4.2.1.8. Analyse générale du dendrogramme sur le sens pour les étudiants

L'analyse du dendrogramme des discours sur le sens met en évidence que pour ces étudiants, le sens de leur implication professionnelle est axé prioritairement sur les publics. Au regard des problématiques diverses rencontrées au sein des institutions et auprès des différents acteurs, l'accompagnement des publics semble occuper une place centrale et indispensable dans l'édification du sens. La valorisation dont ils ont besoin se situe dans cet accompagnement, qui apparaît comme étant presque la seule source actuelle de reconnaissance et d'implication professionnelle. Cependant, l'équipe reste fondatrice également dans le sens donné aux actions, néanmoins, les relations sont parfois complexes et conflictuelles et elle est, dans les discours, la plupart du temps, reléguée au second plan dans leur désir d'implication.

Malgré ces problématiques repérées, exercer ce métier reste un choix assumé, dont il ressort une certaine fierté. La confrontation à la réalité de terrain demeure fondatrice dans le développement de leurs postures professionnelles et donne du sens à la place qu'ils occupent dans la société et à leurs actions, par notamment les rencontres personnelles et professionnelles qui ont eu lieu tout au long de leurs parcours, générant alors des remises en question et un réajustement de leurs postures professionnelles. La dimension militante et engagée semble être aussi un « moteur » de sens, cependant, elle est mise à mal par l'ampleur de la tâche à accomplir. Un fort sentiment de dévalorisation est présent et les étudiants semblent être résignés quant à la reconnaissance attendue de la part de la société en général. C'est une des raisons potentielles pour laquelle la personne accompagnée est au cœur de leur implication professionnelle.

4.2.1.9. Le rapport à l'autre comme source de valorisation et participant du sens de l'implication professionnelle

Pour les étudiants, de manière explicite, le sens se construit en rapport à la relation aux personnes accompagnées. L'altérité extérieure est mise en lumière, dans cette centration sur les publics. Cependant, de manière implicite, c'est l'altérité intérieure qui prédomine dans ce rapport à la construction du sens. L'accompagnement des personnes demeure (toujours) au centre de leurs discours.

Dans ce rapport au sens, les personnes accompagnées deviennent pratiquement les seules sources de valorisation. Les discours expriment un manque de reconnaissance, tant du point de vue des directions ou des collègues, que de la société en elle-même. Les difficultés relationnelles et professionnelles avec les équipes participent de ce sentiment de dévalorisation, voire de solitude. Cette absence de valorisation et les difficultés rencontrées dans les contextes professionnels amènent alors les étudiants à se centrer sur les personnes qu'ils accompagnent et à construire (potentiellement uniquement) le sens de leur implication professionnelle sur la relation à l'autre. L'altérité extérieure tient alors une place forte dans leur rapport au sens, mais comme nous l'évoquions précédemment, c'est surtout d'altérité intérieure dont il s'agit ici.

La forme intérieure de l'altérité est en lien avec la question des émotions, des ressentis, des pulsions, etc. (Briançon, 2019, p. 119). L'altérité intérieure est explicitée ici dans le désarroi ressenti par les étudiants, par l'explicitation d'une dimension émotionnelle qui vient construire la manière dont ils s'impliquent professionnellement. Ce rapport à la personne accompagnée devient, en quelque sorte, soutenant et réconfortant. Cette centration, sur les effets potentiellement rassurants et repérant de la relation éducative, alimente et nourrit cette forme d'altérité intérieure, pouvant amener vers un retrait de plus en plus marqué vis-à-vis des collègues et des équipes. Autrement dit, l'altérité extérieure, dans cet élan d'aller vers l'autre, ne se met en œuvre qu'au profit des personnes accompagnées et non, vers les pairs professionnels.

Cette construction du sens est alors particulière car son édification s'inscrit principalement dans le contexte de la formation, dans la relation aux autres formés et aussi, avec les collègues et les équipes sur les terrains professionnels par le fait d'échanger sur la manière d'être et d'agir (expliciter, c'est s'impliquer). La personne accompagnée prendrait alors - en réponse à ces carences de professionnalisation - en quelque sorte, la place d'un « pair » dans le processus de professionnalisation des étudiants. Ce positionnement viendrait impacter leur implication

professionnelle, notamment dans le rapport entretenu au collectif de l'équipe et au manque d'expression collective sur les postures professionnelles adoptées.

Ce rapport distendu à l'équipe, car non satisfaisant et valorisant, pourrait amener ces futurs professionnels à s'isoler, les amenant à prendre seuls des décisions, sans autre référence que leur propre opinion (altérité intérieure activée, dans sa dimension émotionnelle et pulsionnelle) ce qui est une problématique importante dans l'accompagnement des publics et dans ces contextes professionnels. L'équipe et les collègues permettent de prendre du recul sur des situations et des repositionnements si nécessaire. Comme évoqué, les échanges sur les pratiques participent de la construction de l'implication professionnelle des acteurs.

Aussi, nous avons vu l'importance des rencontres dans le parcours de ces étudiants. L'altérité extérieure est mise en avant, dans les différentes places qu'ont occupé les personnes rencontrées au cours de leurs expériences et c'est dans le rapport à l'altérité intérieure que les questionnements et les réajustements potentiels des postures se mettent à l'œuvre. Elles ont participé de la mise en sens de leur choix et de leur parcours professionnel. Finalement, ce qui est à relever, c'est que, bien que l'altérité extérieure ait été mise en évidence de manière explicite dans les discours, il n'en demeure que les constructions identitaires et les postures professionnelles se mettent en œuvre dans ce rapport à l'altérité intérieure. La question de la professionnalisation de ces acteurs s'invite ici. Comme Briançon (2019) l'évoque : « La prise de conscience et la reconnaissance par le sujet de son altérité intérieure seraient ici la condition de la rencontre avec l'altérité extérieure. » (p. 65). Il apparaît alors qu'un travail sur une construction plus personnelle et personnalisée (rapport à l'altérité intérieure) des étudiants, dans l'idée d'un développement de la posture professionnelle semble être nécessaire à l'édification du sens de leur implication professionnelle.

Après avoir exploré de manière plus spécifique la question du sens, les discours portés sur l'altérité sont à présent exploités selon la même méthodologie. Nous avons réalisé une CHD, à partir de la thématique « Altérité ».

4.2.1.10. L'altérité, l'impulsion à toutes les actions chez les ES, ME et AES

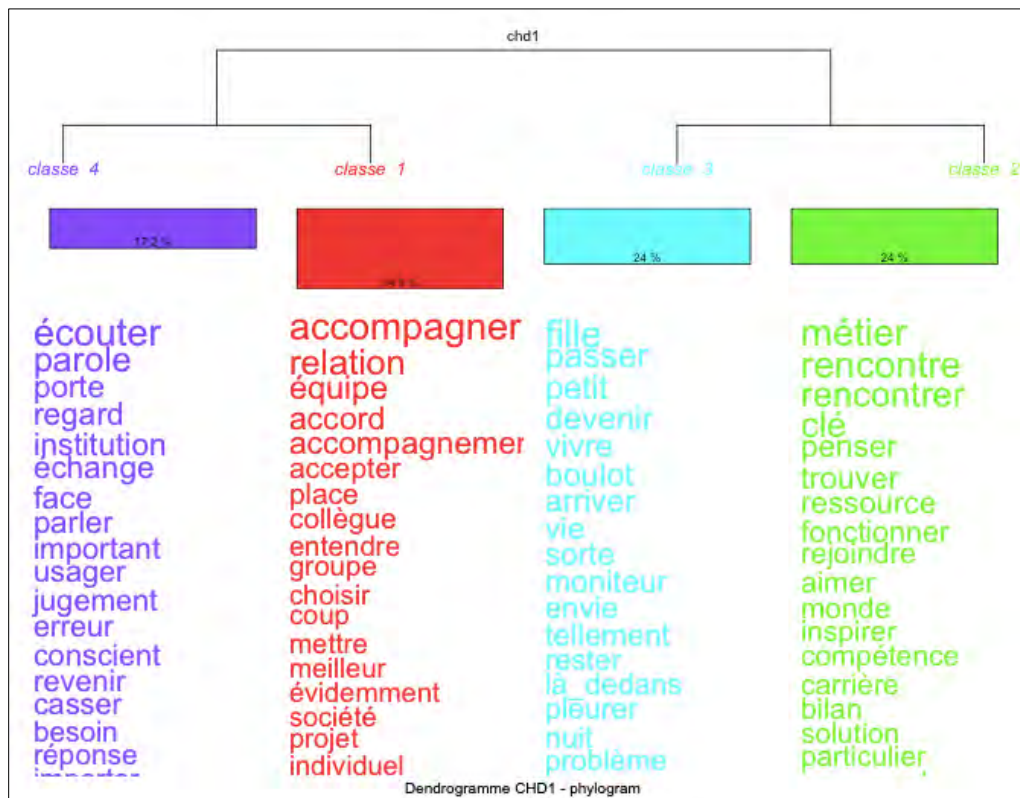


Figure 32 – Dendrogramme du corpus des discours sur l'altérité, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES

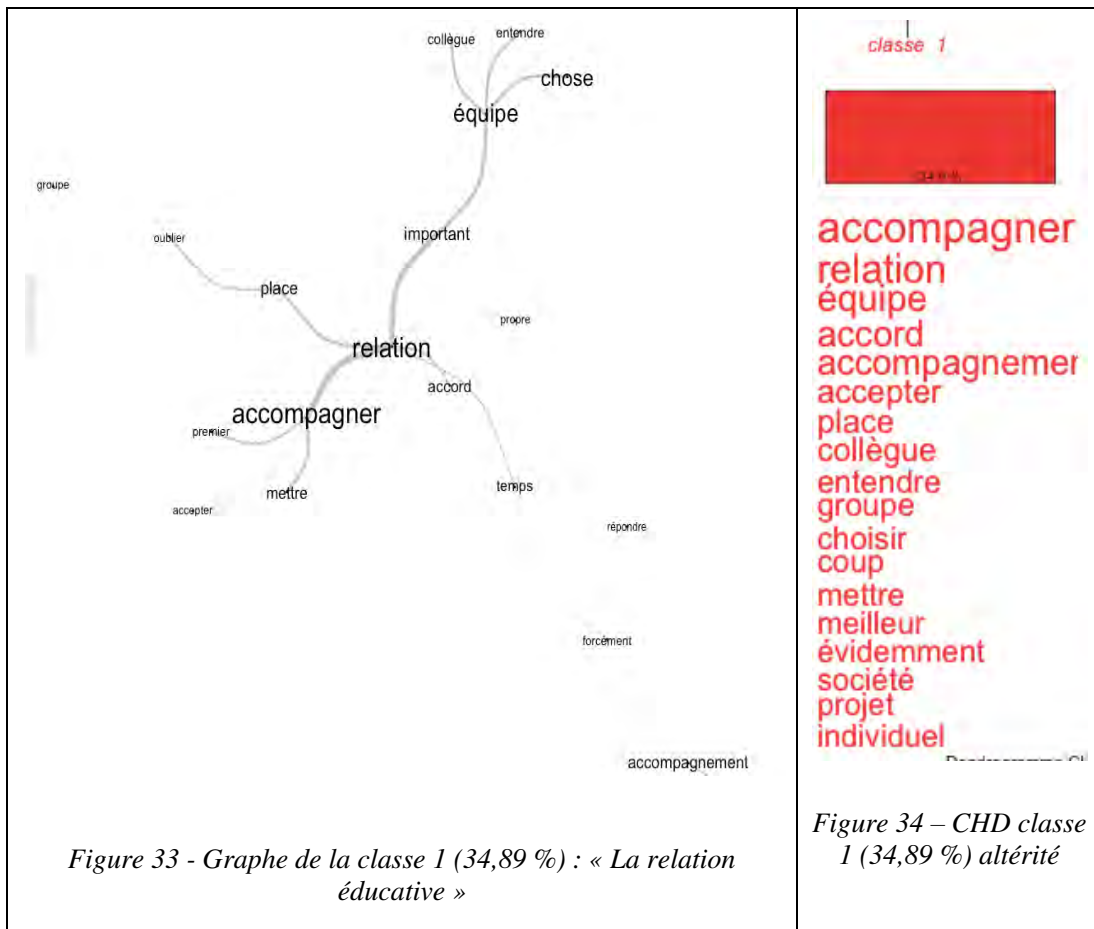
Ce dendrogramme est constitué de 4 classes, réparties en 2 pôles. **Le pôle 1 : « L'accompagnement des publics »** avec la classe 1 (34,9 %) (qui est la plus importante de cette classification) qui met en avant « **La relation éducative** » et la classe 4 (17,2 %) exposant les conditions à la relation à l'autre et « **Les conditions de la mise en œuvre de l'altérité** ».

Le pôle 2 nommé : « La professionnalisation », avec la classe 3 (24 %) qui évoque des discours portés sur les « **Parcours de vie** » et la classe 2 (24 %) qui elle, expose « **Les rencontres** » qui les ont amené et les amènent à exercer. De manière générale, ce dendrogramme sur l'altérité met en évidence que la manière qu'ont les étudiants de l'appréhender est constituée par la relation éducative et par leur rapport à eux même, leurs parcours. Nous pourrions y voir d'ores et déjà l'expression d'une altérité extérieure, portée vers les autres et d'une altérité intérieure, façonnée par leurs parcours et les questionnements générés par notamment, les rencontres.

Fidèle à notre méthodologie habituelle, nous allons réaliser un graphe de classe pour chaque classe, afin de mettre en évidence les relations de proximité dans les discours et aborderons certains mots, semblant être les plus pertinents dans l'objectif d'apporter d'approfondir nos analyses sur l'altérité.

Pôle 1 : « L'accompagnement des publics », avec la classe 1 (34,9 %) et la classe 4 (17,2 %)

Graphe de la classe 1 (34,89 %) : « La relation éducative »



Cette classe 1 (34,89 %) est la plus importante statistiquement dans ce dendrogramme sur l'altérité. Accompagner est au centre des discours et du rapport qu'ils ont à l'altérité, dans le contexte de l'exercice de leurs fonctions. Les mots « relation » et « accompagner » sont au centre des discours des étudiants dans cette classe. La plupart de ces mots ont déjà été explorés dans les analyses précédentes, mais nous nous préoccupons néanmoins du mot « relation », « accompagner » et « équipe » dans l'objectif de relever des éléments éclairant le rapport qu'ils entretiennent à la relation et à l'accompagnement.

La relation à la personne accompagnée est centrale

Le mot « relation », comme nous l'avions déjà mis en évidence, fait écho à celle entretenue avec les personnes accompagnées : « *Il faut être en relation avec tout le monde mais la personne sera toujours au centre et tout gravite autour.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *La place de la relation, c'est tous les petits gestes du quotidien pour qu'il y ait la relation avec la personne.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

La relation à l'autre est donc centrale dans la relation éducative. C'est l'altérité, matérialisée par la personne accompagnée qui donne le sens aux actions et est fondatrice de l'implication professionnelle.

L'accompagnement, fondement de la posture professionnelle

« Accompagner » est le mot statistiquement le plus fort dans cette classe 1 (34, 89 %). Il évoque l'accompagnement des personnes, dans leur quotidien, mais aussi, dans des dimensions plus contextuelles et réflexives sur leurs postures : « *Dans ma pratique professionnelle, j'aime parler de partenariat, moi je dis que je suis en partenariat, je travaille en équipe avec les personnes que j'accompagne.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *J'ai des difficultés aussi, je peux avoir aussi des échecs et le fait de les accompagner et de leur dire c'est pas grave si tu n'y arrives pas du premier coup.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *L'autre est au cœur, la personne accompagnée* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

L'accompagnement, dans ces discours, est axé sur la personne accompagnée prioritairement, mais aussi, les étudiants exposent que cet accompagnement se situe dans un cadre institutionnel. Le contexte de la relation éducative est considéré comme un facteur déterminant de l'accompagnement. La posture qu'ils adoptent est aussi interrogée. En résumé, l'acte d'accompagner une personne est contextualisé ici, il n'est pas seulement centré sur des actes de la vie quotidienne auprès des personnes.

L'équipe, frein et/ou ressource

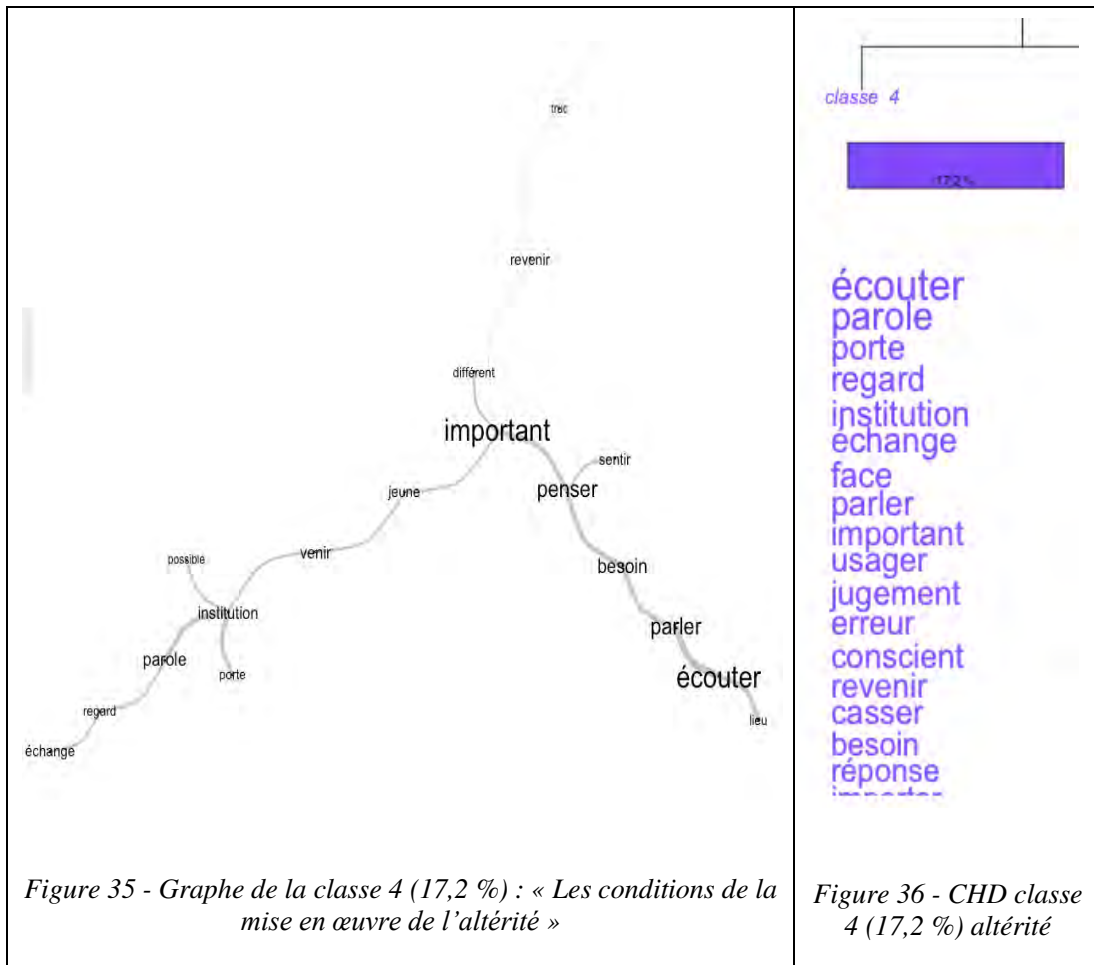
L'« équipe » occupe une place importante dans leurs discours. Elle représente un poids statistique relativement important dans cette classe (3^{ème} mot statistiquement le plus fort, après accompagner et relation). Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, l'équipe peut être considérée comme un frein dans l'accompagnement, ou bien comme une ressource : « *C'est comme dans l'éducation, les parents peuvent avoir des visions radicalement différentes sur la manière de voir les choses, en équipe, c'est pareil.* » (verbatim focus group ME-OFTS) ; « *C'est plus aller pour la personne, aller jusqu'au bout des choses et parfois, il y a des personnes de l'équipe qui ne le font pas et les*

conséquences sont importantes. » (verbatim *focus group* ME-OFTS) ; « *J'ai un peu de mal avec le travail d'équipe.* » (verbatim *focus group* ME-OFTS).

Comme nous l'avons déjà explicité auparavant, les étudiants relatent que le travail en équipe peut être à l'origine de difficultés, bien que son importance dans l'exercice de leurs fonctions soit relevée. Ils ont bien conscience que l'équipe est indispensable dans l'accompagnement des personnes, qu'elle est au cœur du travail social, cependant, ils semblent être malgré tout en difficulté dans l'apprentissage du travail collectif. Il y a une forme de confrontation avec la théorie sur l'aspect fondateur du travail d'équipe dans ce secteur. Les étudiants se retrouvent confrontés à des écarts entre les apports théoriques reçus dans le contexte de leur formation sur cet aspect du travail d'équipe et les réalités de terrain en relation avec cette difficulté relative de la question du collectif qui est explicitée.

Résumé de l'analyse de la classe 1 (34,89 %) : « La relation éducative » du dendrogramme altérité

L'analyse du graphe de la classe 1 (34,89 %) offre l'opportunité de comprendre que pour ces étudiants, l'accompagnement se met en œuvre dans le cadre d'une relation à la personne accompagnée, qui donne le sens à leurs actions, et donne sens à leur implication professionnelle. L'accompagnement est considéré dans un quotidien qui crée la relation, cependant, l'acte d'accompagner est source aussi de questionnements et il est dépendant du contexte dans lequel il se met en place : sociétal, institutionnel, collectif. La question de l'équipe est prégnante et bien qu'elle soit considérée comme indispensable dans leurs pratiques professionnelles, elle reste parfois un frein et représente une forme de contrainte.

Graphe de la classe 4 (17,2 %) : « Les conditions de la mise en œuvre de l'altérité »

« Important » est au centre des discours dans cette classe. Il est relié d'un côté à « penser », « besoin », « parler », et « écouter », d'un autre côté, à « différent » ou à « jeune ». Au regard de cette classe liée à la relation à l'autre, nous nous centrerons sur le mot « important » et sur le mot « écouter » qui est le mot statistiquement le plus important dans cette classe. Ayant déjà abordé le mot « important » et « écouter » dans l'analyse du dendrogramme général, nous ne relèverons que des éléments venant éclairer la question de l'altérité.

L'importance de la transmission et de la réflexivité

Le mot « important » est employé pour désigner globalement ce qui est prépondérant pour eux, dans le cadre de l'exercice professionnel, notamment la question de la transmission de valeurs : « Pour moi, c'est important quand je suis avec les jeunes, je leur dis que la politesse, c'est important, je leur montre par mes actes au quotidien. » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « C'est le non jugement qui est important, en fait, c'est une écoute mutuelle, c'est ce qu'on attend, c'est ce que l'on espère après, bien sûr qu' en théorie,

mais en pratique... » (verbatim *focus group* ES-OFTS). C'est aussi l'importance de différentes prises de conscience au regard de leurs pratiques professionnelles : « *C'est important d'être conscient.* » (verbatim *focus group* ES-OFTS) ; « *Il faut être conscient, perso, je pense que c'est important quand on est avec quelqu'un de se dire qu'en rentrant chez soi, la personne à mieux vécu grâce à l'accompagnement, parce qu'on l'a aidé.* » (verbatim *focus group* ES-OFTS).

Pour ces futurs professionnels, la transmission de valeurs et des règles de socialisation sont importantes quand ils accompagnent les publics. De leur point de vue, la prise de conscience de ce qu'ils font et des raisons pour lesquelles ils le font participe de la construction de leur posture professionnelle. Du point de vue de l'altérité, la personne accompagnée semble être le réceptacle, en quelque sorte, de l'éducation qu'ils ont reçue et du regard qu'ils ont sur les « bonnes » manières d'être et d'agir. L'altérité extérieure et intérieure s'expriment dans ces propos. Les réflexions qui les animent, la transmission de valeurs liées potentiellement à leurs expériences éducationnelles (altérité intérieure) se transmettent dans les accompagnements qu'ils mettent en œuvre, auprès des publics (altérité extérieure). De nouveau, nous retrouvons cette forme de processus des différentes formes d'altérité, ou ici, la question de la transmission de valeurs tient une place importante dans le contexte de la relation éducative.

L'écoute comme outil premier de l'altérité et de l'accompagnement

« Écouter » est central dans cette classe relative à la relation éducative accompagnée :

« *Il voit qu'on l'écoute, qu'on est là, on est bien présent, on le regarde dans les yeux et là, je crois que l'être humain, pour se sentir exister, il faut qu'il ait la sensation d'exister.* (verbatim *focus group* AES-IFRASS) ; « *Écouter, c'est aussi appréhender ses besoins, comprendre ce que la personne veut nous dire.* » (verbatim *focus group* ES-IFRASS).

Comme nous l'avons vu dans les analyses précédentes, l'écoute est au cœur de la dynamique éducative et des pratiques professionnelles de ces étudiants en formation. L'altérité est ici principalement extérieure, l'autre est au centre de leur préoccupation, il donne le sens des actions et de leur manière de s'impliquer professionnellement.

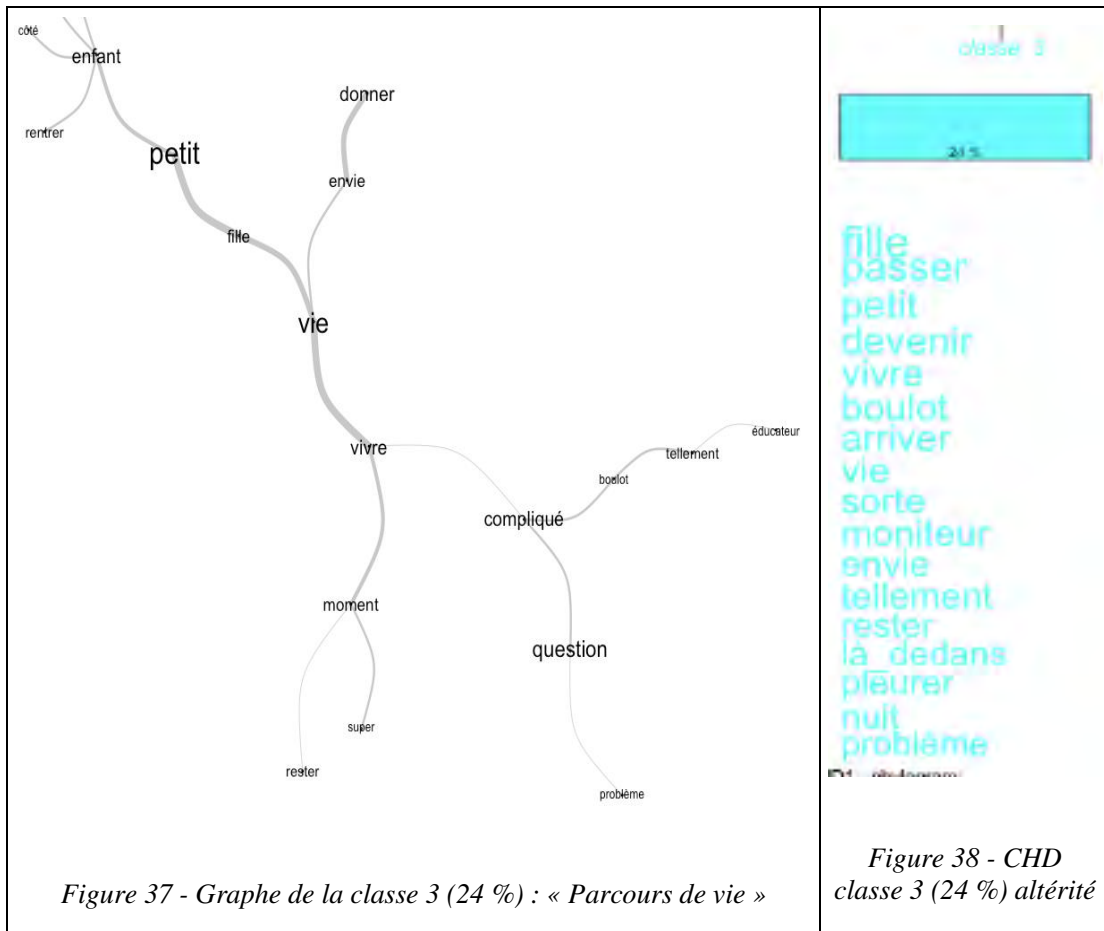
Résumé de l'analyse de la classe 4 (17,2 %) « Les conditions de la relation à l'autre » :

L'analyse met en évidence que la transmission de valeurs et l'écoute sont au cœur de la mise en œuvre de la relation éducative. La relation à l'altérité extérieure est importante dans cette classe puisque l'écoute caractérise potentiellement, de manière pertinente, cette forme d'altérité. Cependant, dans la transmission de

valeurs, l'altérité intérieure occupe une place non négligeable dans les questionnements que ces différentes transmissions suscitent.

Pôle 2 : « La professionnalisation », avec la classe 3 (24 %) et la classe 2 (24 %)

Graphe de la classe 3 (24 %) : « Parcours de vie »



Les mots « vivre », « vie » sont au centre de ce graphe. Les discours mettent en évidence des propos ayant traits à des épisodes qui ont été fondateurs dans leurs choix d'exercer leur métier. Nous nous focaliserons sur les propos exposés autour du mot « vivre », relatif au vécu. Les autres mots confortent nos dires précédents et n'amènent rien de pertinent en relation à nos analyses précédentes.

La vie personnelle, élément majeur de leur professionnalisation

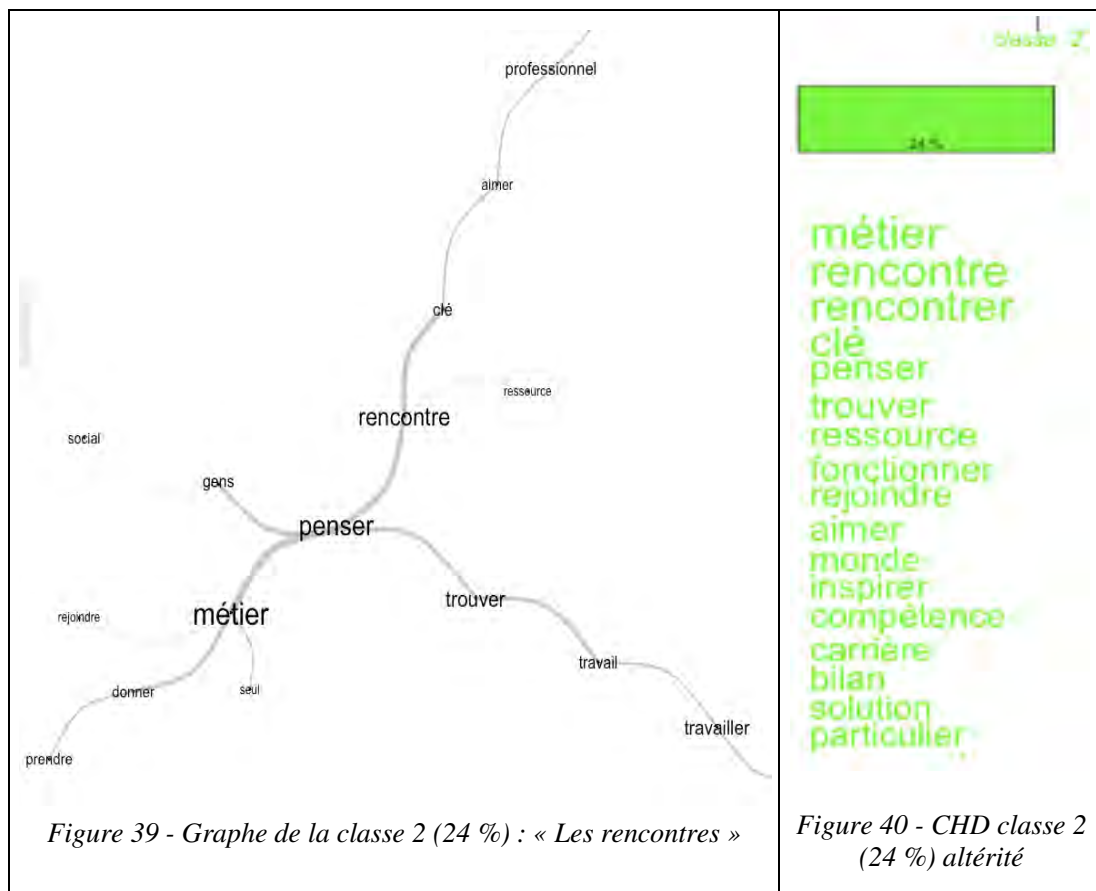
Le mot « vie » est employé dans les discours pour faire référence aux différentes difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur vie : « *Je ne sais pas, c'est peut-*

être le meilleur moyen pour moi de rendre ce que l'on m'a donné, car j'ai toujours trouvé finalement les bonnes personnes pour trouver des solutions à des trucs que j'ai pu vivre, donc c'est peut-être une question de rédemption. » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « C'est d'arriver à faire des choses positives avec des choses merdiques, car dans la vie, il arrive des choses merdiques. » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Résumé de la classe 3 (24 %) « Parcours de vie » du dendrogramme altérité :

L'analyse de cette classe 3 (24 %) « Parcours de vie » met en évidence que les difficultés que les étudiants ont pu rencontrer dans leur vie ont été, en quelque sorte, fondatrices de leur choix d'exercer ce métier. Le fait d'avoir été confronté à des événements difficiles leur a fait prendre conscience potentiellement d'une forme de vulnérabilité de l'être humain et de leur propre vulnérabilité. Le soutien qu'ils ont pu recevoir dans ces moments-là a été, là aussi, essentiel dans leur choix d'exercer ce métier.

Graphe de la classe 2 (24 %) : « Les rencontres »



Dans ce graphe, les mots « penser », « métier » et « rencontre » sont associés dans les discours.

Nous analyserons ces trois mots, dans l'objectif d'amener des éléments nouveaux au regard sur l'altérité.

Réflexions sur leurs postures professionnelles

« Penser » renvoie à des réflexions sur les postures professionnelles de ces acteurs et sur le métier qu'ils exercent : « *Il n'y pas toujours de solution mais ont peu essayer d'adoucir en prenant soin, mais c'est ce que je disais tout à l'heure, je pense que l'on a déjà en nous un savoir-être.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *Rester a sa place, moi je comprends la question comme ça, il ne faut pas se laisser submerger, ne pas s'user car on voit des gens qui se sont usés avec ce métier, je pense, trouver sa place.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

De manière générale, les étudiants exposent qu'exercer leur métier leur pose de nombreux questionnements, tant dans les pratiques qu'ils mettent en œuvre, que dans les réflexions sur les postures qu'engendrent ces pratiques d'accompagnement des personnes. Les propos mettent en évidence également une forme de remise en question permanente, sur eux et sur leurs pratiques. Des craintes de « mal faire » ou alors, d'être en difficulté personnellement jalonne ces propos. En d'autres termes, exercer un métier adressé à autrui est source de questionnements permanents pour ces novices, engendrés notamment par leur rapport à l'altérité. « Penser » est alors suscité par la relation à l'autre, par l'accompagnement des personnes. L'altérité intérieure prédomine ici, par l'acte de penser son métier, en relation avec autrui.

Le rapport au métier : une recherche d'équilibre

Le mot « métier » fait référence aux réflexions issues de leurs expériences et de l'exercice de leur métier : « *Quelle place on doit avoir, voilà je rejoins ce que dit X au tout début, oui, on peut s'investir, c'est un métier où il faut avoir des qualités humaines, mais il faut rester à sa place de professionnel et il faut se préserver.* » (verbatim focus group AES-IFRASS) ; « *C'est pouvoir rester dans le métier, trouver un équilibre entre son métier et sa place de professionnel.* » (verbatim focus group AES-IFRASS).

Le métier qu'ils exercent est source de questionnements et de réflexions sur la manière de perdurer dans ce champ et de trouver leur place. Ces propos mettent en évidence que ces métiers adressés à autrui amènent ces futurs professionnels à réaliser des remises en question perpétuelles. Celle-ci leur offre l'opportunité d'apprendre à se situer dans cet univers professionnel, qui, pour eux, relève encore de la découverte.

Les rencontres, déterminantes dans le choix d'exercer dans ce secteur

Les « rencontres » jalonnent et ont façonné leurs parcours, comme nous l'avons vu précédemment. Elles sont à l'origine, la plupart du temps, du choix d'exercer ce métier :

« Ça a été une personne ressource pour moi, car ça m'a permis aussi de voir tout ce que je ne voulais pas être. » (verbatim focus group ES-OFTS); *« Je pense que le cheminement dans ce métier, il se fait par des rencontres et je pense que dans tous les parcours, il y a eu des rencontres. »* (verbatim focus group ES-IFRASS).

Les rencontres, personnelles et professionnelles, sont centrales dans l'édification de leur choix d'exercer ce métier, et aussi, dans la construction du sens qu'ils ont attribué et attribuent à leur métier. C'est par les rencontres qu'ils se sont finalement rencontrés. L'altérité extérieure, par ces rencontres, a amené ces étudiants à interroger leur intériorité, donc l'altérité intérieure. La mise en lumière de l'expression de ces formes d'altérité dans les discours amène à considérer que l'altérité est formatrice du soi, du soi personnel et du soi professionnel.

Résumé de la classe 2 (24 %) « Les rencontres » du dendrogramme altérité :

Cette classe 2 (24 %) met en évidence que « penser » son « métier » est associé aux rencontres qui ont étayé le parcours personnel et professionnel de ces acteurs. Elles participent de leur professionnalisation et de leur construction personnelle. La question de l'altérité occupe une place essentielle dans ces discours. Elle est à l'origine de leur construction professionnelle, elle a orienté leur choix, elle a donné le sens à leurs actions et dans leurs parcours de professionnalisation, elle a fondé le sens de leur implication professionnelle.

4.2.1.11. Analyse générale du dendrogramme sur l'altérité

L'analyse du dendrogramme sur l'altérité met en évidence la prédominance de la personne accompagnée dans le discours des étudiants et donc, dans leur rapport à l'altérité. C'est elle qui est au centre de leurs actions et de leurs préoccupations. La relation éducative est source de questionnements, elle peut aussi les mettre en difficulté. Cette complexité les amène alors à s'interroger sur leurs postures et leurs manières de s'impliquer professionnellement. L'acte d'accompagner est aussi considéré dans une vision plus contextuelle, en lien avec l'institution et aussi, les équipes. Le rapport qu'ils entretiennent avec les équipes

est ambivalent : tantôt contraignante, tantôt soutenante, l'équipe est, elle aussi, source d'interrogations sur la place à lui accorder dans leurs pratiques professionnelles. Aussi, le rapport à l'altérité est fondé par les rencontres. Elles ont été parfois décisives dans leur choix d'exercer ce métier et elles participent de leur construction professionnelle. Du point de vue des formes d'altérité, les discours mettent en évidence les trois formes d'altérité et particulièrement, l'altérité intérieure et extérieure. Nous voyons dans les propos recueillis une forme de basculements des différentes formes d'altérité au cours du parcours personnel et professionnel. Mais ce qui semble s'opérer, c'est que l'altérité est au cœur de leur construction personnelle et professionnelle et qu'elle est fondatrice, dans le cadre de leur formation et de leur professionnalisation.

4.2.1.12. Des altérités « traumatisantes » (Levinas) qui produisent du sens

Les propos sur l'altérité mettent en évidence que la relation à l'autre est, comme déjà évoqué à de nombreuses reprises, au centre des préoccupations professionnelles des étudiants. Elle est source de questionnements et les met en difficulté. La relation à l'autre est ici évoquée de manière plus contextuelle, car elle est rattachée aux systèmes institutionnels dans lesquels ils exercent : les fonctionnements des structures et le rapport à l'équipe, qui ne sont pas toujours satisfaisants. Le rapport qu'ils entretiennent à l'altérité se complexifie. La relation à l'autre est prépondérante, mais elle est appréhendée dans une dimension plus élargie, mettant en avant que cette relation à la personne accompagnée ne peut se concevoir, finalement, sans ce contexte, qui les met dans une certaine souffrance, mais auquel ils ne peuvent s'extraire.

Ici, la pensée Levinassienne est à l'œuvre, l'altérité extérieure s'exprime peut-être ici dans toute la souffrance qu'elle impose à l'individu. Briançon (2019) l'expose par les propos de Levinas (1974) : « Traumatisé, persécuté, le sujet se découvre pourtant responsable d'autrui et se définit précisément dans ce rapport éthique à l'autre : « Plus je reviens à Moi, plus je me dépouille – sous l'effet du traumatisme de la persécution – de ma liberté de sujet constitué, volontaire, impérialiste – plus je me découvre responsable ; plus je suis juste – plus je suis coupable. Je suis donc « en soi » par les autres. » (Levinas, 1974, p. 177-178) (p. 105). Cet extrait met en évidence que « sortir de soi pour aller vers » est une souffrance pour l'individu qui se retrouve dans une forme de vulnérabilité face à l'autre et que cette confrontation « oblige » à devenir responsable de l'autre, le sujet ne peut se défaire de cette altérité qui est, maintenant, présente. Si l'on se réfère à

Levinas, aller vers l'autre est de fait, un traumatisme mais pour ces étudiants, il peut être supérieur car ils doivent s'extraire d'eux même pour aller vers les autres (équipes, direction, collègues) qui les mettent dans des situations plus inconfortables encore ; mais ils ne peuvent faire autrement, ils sont alors confrontés aux réalités du métier.

L'altérité extérieure amène indéfectiblement à l'altérité intérieure, par un retour sur soi produit pas ces événements extérieurs avec les autres. L'altérité intérieure soumet l'individu à de nombreuses tensions : « Le sujet réflexif s'inquiète, se brise, s'altère au contact de l'autre, se découvre aliéné, prend conscience de ses zones d'ombre et subit des transformations qu'il ne maîtrise pas. » (Briançon, 2019, p. 59).

Ces interrogations et ces altérations amènent alors potentiellement les étudiants à s'adapter, dans le meilleur des cas (nous pensons aux abandons au cours de la formation) à ces différents contextes, forgeant potentiellement le sens de leur implication professionnelle. Il y a aussi cette part de savoirs en construction générée par ces situations d'altérité, mais aussi, une part d'inconnu et d'indicible dans ce que la relation à ces autres, finalement, produit. Dans ce mécanisme, nous pourrions retrouver ici l'altérité épistémologique : « L'altérité épistémologique désignera en première approximation la limite de la pensée et à du discours humain et l'inconnu qui se déploie derrière cette limite. » (Briançon, 2019, p. 66).

Dans les propos de ces acteurs sur leur rapport à l'altérité, les rencontres sont de nouveau explicitées. Elles ont façonné leurs choix d'exercer leur métier. Un cheminement de l'altérité est dicible dans ces discours. L'altérité extérieure, par les rencontres avec autrui a amené les acteurs vers une altérité intérieure, par les questionnements et les transformations générées par la rencontre avec les autres. Le rapport à ces autres, dans les interrogations produites et leur expérience du rapport à l'autre les a conduits à faire le choix d'exercer ces métiers adressés à autrui. L'altérité, dans tous ses aspects : rapport à soi (altérité intérieure), à la personne accompagnée et aux équipes (altérité extérieure) et dans cette forme de savoir expérientiel difficilement définissable (altérité épistémologique) semble être au cœur du processus de construction personnelle, mais aussi professionnelle des étudiants.

Après avoir axé nos analyses sur le sens et l'altérité dans les discours, nous avons réalisé un sous-corpus sur la thématique de la formation à l'altérité. L'objectif est de relever des éléments donnant à voir la manière dont les étudiants évoquent la question de l'altérité en relation avec leur formation initiale. En d'autres termes, c'est tenter d'identifier si et comment l'altérité est appréhendée dans les dispositifs de formation initiale de ces futurs travailleurs sociaux.

4.2.1.13. La formation à l'altérité : des manques repérés

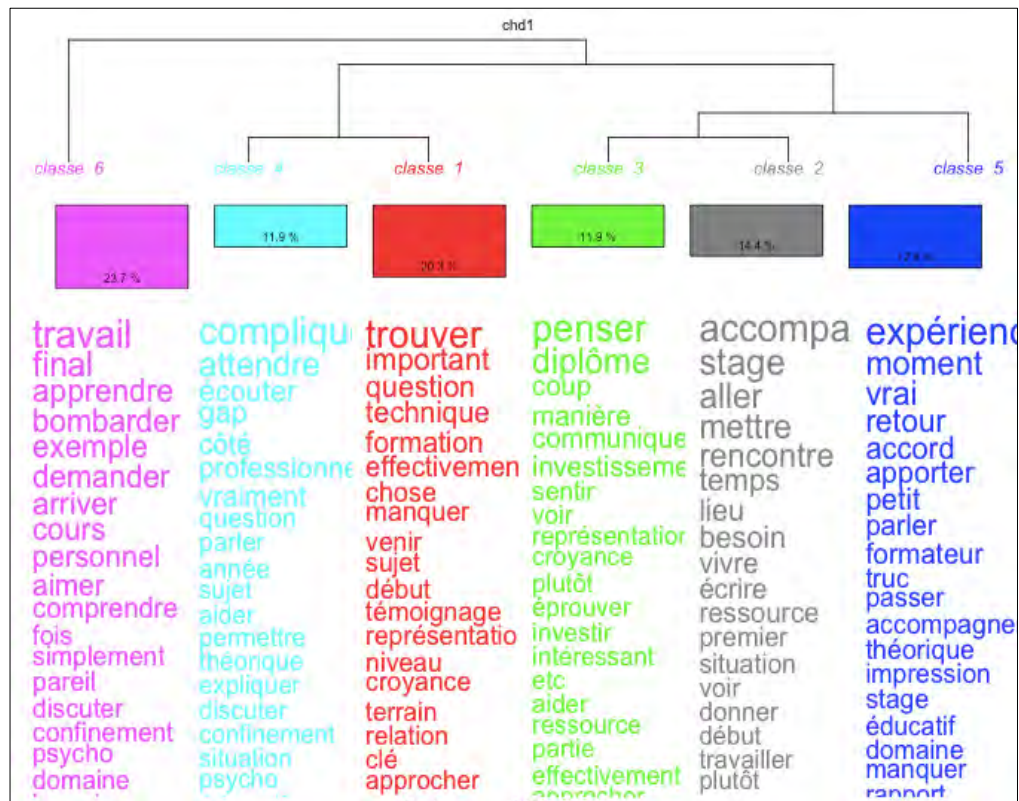


Figure 41 – Dendrogramme du corpus des discours sur la formation à l'altérité, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES

Ce dendrogramme est composé de 6 classes de discours, avec un grand pôle nommé « **La professionnalisation** » représenté prioritairement par la classe 6 (23,7 %) : « **L'expérimentation de la formation et du terrain** qui représente la classe la plus importante de ce dendrogramme. De ce grand pôle, se détachent les classes 1 (20,3 %) : « **Apport de la formation** » et 4 (11,9 %) : « **Questionnements sur les apports de la formation** »

Et puis un autre détachement représentant plus concrètement **la formation** et ce qui la constitue avec la classe 5 (17,5 %) : « **Expérience de terrain** », la classe 2 (14,4 %) : « **Le stage** » et la classe 3 (11,9 %) : « **Autour du diplôme** »

Ayant analysé de nombreux propos illustrés par les mots évoqués dans ce dendrogramme et au regard des verbatims, nous nous centrerons sur un regard global de leur rapport à la formation à l'altérité et nous nous focaliserons sur les mots « GAP » (classe 4 (11,9 %)) et « formation » (classe 1 (20,3 %)) car les GAP

sont des instances les plus à même de travailler sur la question de la relation éducative, et donc du rapport à l'autre, et la formation, au sens large, est un moyen d'avoir leur opinion sur les apprentissages qu'ils reçoivent sur la question de l'altérité.

4.2.1.13.1. Les GAP, présents dans la formation, mais insuffisants pour la professionnalisation

Les « GAP » (classe 4 (11,9 %)), bien qu'ils figurent comme étant statistiquement forts dans cette classe (4^{ème} mot de la classe), peu de discours évoquent cette instance. Nous avons fait appel au concordancier afin d'avoir accès à tous les propos tenus sur le GAP dans toute la CHD initiale. Au total, seulement 5 verbatims figurent dans toute la classification générale : « *Il y a des GAP à l'intérieur des institutions, parce que même si ce qu'on même si c'est ce qu'on m'a toujours dit, tu vas être formé, mais ce n'est pas ça, tu vas grandir toujours dans ton avancée professionnelle.* » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *On a un GAP, donc ça nous permet d'expliquer des situations compliquées au groupe, à des professionnels qui nous écoutent, qui nous aident par des questions, ils répondent à nos questions, pour aussi essayer de voir les choses autrement.* » (verbatim focus group ME-IFRASS) ; « *On oublie un peu cette question de l'autre, après, comme on disait, on a des GAP mais les GAP, c'est de la pratique professionnelle, on est pas vraiment sur le versant de la relation à l'autre, même si on en parle.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *C'est des temps de réflexion autour de la relation éducative, comme je l'ai dit, on a des GAP mais on est plus sur de l'analyse, sur des réponses techniques.* » (verbatim focus group ES-IFRASS) ; « *Après les GAP ne sont pas toujours centrés sur la relation éducative, et je pense que c'est le lieu le plus propice pour mener ça, mais ça n'a pas vocation à être centré sur la relation à l'autre.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

Ces extraits de discours mettent en évidence que ces instances de GAP existent au sein des dispositifs de formation. Les GAP sont les lieux où les étudiants peuvent s'exprimer sur des difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de leurs stages sur les terrains professionnels. Cependant, ils s'expriment peu sur les GAP alors que nous pourrions supposer qu'ils prennent ou devraient prendre une place importante dans leur formation, les GAP étant des lieux d'expression. Pourtant, comme nous l'avons relevé précédemment dans leurs propos, les étudiants relèvent des manques d'espaces collectifs d'échanges et de débat. C'est la raison pour laquelle les GAP semblent insuffisants en matière de professionnalisation et ne semblent pas combler les attentes et besoins de ces étudiants.

4.2.1.13.2. La formation : des manques repérés sur l'interrogation personnelle et sur la relation à l'autre

La « formation » (classe 1 (20,3 %)) fait l'objet de critique, des manques sur des questionnements plus généraux sont évoqués : « *Pour moi, il y a un truc qui manque dans la formation, c'est travailler sur nos représentations, nos croyances, ça, ça manque et on ne l'a pas vu du coup, on ne se pose pas la question.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ; « *Pour l'instant, en 2 ans et demi de formation, on ne l'a pas eu et c'est très important, croyance, représentation, acceptation, tout simplement.* » (verbatim focus group ES-OFTS) ;

Aussi, des apports relatifs à la relation à l'autre présentent des manquements :

« *Je ne pense pas que la formation donne beaucoup d'apports sur la relation à l'autre, sur la formation, on a beaucoup de choses au niveau des lois, etc. mais c'est très technique, je n'ai pas l'impression que l'on est grand-chose à ce sujet.* » (verbatim focus group AES-OFTS) ; « *En 8 mois, je trouve que je suis assez déçue sur ce point-là, moi aussi, je suis assez déçue sur les apports concernant le quotidien, l'apport relationnel, j'attendais plus de choses de la formation.* » (verbatim focus group AES-OFTS) ; « *Effectivement, en formation, je trouve que la relation à l'autre, à l'altérité est très peu abordée, en fait, c'est vraiment quelque chose qui est abordé au début, au tout début peut-être et qui disparaît dans toute la formation.* » (verbatim focus group ES-IFRASS).

4.2.1.14. Analyse générale du dendrogramme sur la formation à l'altérité

Les propos des étudiants mettent en avant que la formation à la relation à l'autre, autrement dit à l'altérité, est insuffisante dans la formation. Les apports semblent être avant tout « technique », comme nous l'avions déjà relevé précédemment, ce qui renvoie à l'idée que la formation initiale est avant tout effectuée dans une dimension « techniciste », ce qui sous-entend potentiellement que le travailleur social doit être un technicien.

La problématique sous-jacente à ces manques évoqués est que ce sont des professionnels qui sont en relation permanente avec l'autre, et que, comme les analyses l'ont maintes fois révélé, la personne accompagnée est bien au centre de leurs pratiques professionnelles. Les stages leur permettent d'éprouver l'altérité, mais les retours, les explicitations du vécu sont primordiales pour eux et aussi, pour leur professionnalisation. La question de l'implication professionnelle est sous-tendue dans nos propos. S'impliquer, c'est s'expliquer. Donc, potentiellement, ces manques relatifs à l'apprentissage de l'altérité, que ce soit du côté du manque d'apports théoriques, comme de l'explicitation de l'expérience de l'altérité vécue en

stage, posent alors potentiellement un problème dans l'édification du sens de leurs actions, et donc, dans leur manière de s'impliquer professionnellement. Comme exposé précédemment, la personne accompagnée est centrale, donc elle est génératrice de sens et d'implication professionnelle, cependant, le sens de cette implication peut-être potentiellement mise à mal si des insuffisances se font sentir dans l'apprentissage de l'altérité et à l'altérité. Les instances actuelles, tels que les GAP ne remplissent pas le rôle de cette formation à l'altérité, par l'altérité et pour l'altérité, dans un objectif de fondation du sens de leur implication professionnelle.

4.2.1.15. Le manque d'instance à l'expression de l'altérité et du sens donné à leurs actions

L'altérité et les formes d'altérité sont mises en évidence ici dans la manière dont les étudiants appréhendent leurs métiers et leurs formations. Comme précédemment évoqué, il y a une mise en évidence que l'altérité, sous tous ses aspects (extérieure, intérieure et épistémologique) figure dans le processus de professionnalisation des étudiants.

Cependant, il apparaît des manques d'apprentissages à la relation à l'autre dans la formation initiale de ces acteurs. Bien que dans les référentiels de formation, figurent des contenus en lien avec la relation éducative (particulièrement chez les ES), il n'en demeure que les étudiants se trouvent démunis lorsqu'il s'agit d'appréhender cette relation à l'autre qui les bouleverse, les interroge, les questionne. Peu d'instances dans le contexte de leurs formations sont repérées comme « formatrices » à la relation à l'autre. Les GAP, pourtant considérés dans le secteur du travail social (dans la formation et au sein des établissements) comme des instances offrant l'opportunité d'évoquer les difficultés rencontrées par les acteurs ne suffisent pas, dans le cadre de la formation, à comprendre et conscientiser réellement les différents enjeux liés à la relation à l'autre.

Ces étudiants, lorsqu'ils sont en stage, sont confrontés, parfois brutalement et sans réel préparation, à l'autre, à la personne accompagnée, qui porte en elle toutes ses difficultés et ses traumatismes. L'étudiant se retrouve face à cet autre qui est lui-même dans des difficultés telles qu'il ne parvient pas, seul, à élucider et à gérer. L'altérité extérieure, dans toute sa dimension traumatisante, est à son paroxysme, dans la rencontre avec cet autre qui est en difficulté. L'altérité intérieure est bouleversée et doit faire face à cet autre, lui aussi, traumatisé, car lui aussi, doit « aller vers cet autre », qui le traumatise également : « L'altérité qui habite autrui hante le rapport à l'autre » (Briançon, 2019, p. 55). Cette rencontre bouleverse les

deux protagonistes : « Autrui n'est pas seulement un *alter ego*, « il est ce que je ne suis pas » (Levinas, 1946, p. 75).

Pour le professionnel novice, les capacités d'adaptation et d'abnégation (comme l'expose Levinas en évoquant la responsabilité pour autrui) se mettent en place afin d'être en mesure « d'aller vers l'autre » (altérité extérieure) afin d'être (ou de devenir) professionnel envers cette personne qui nécessite d'être accompagnée. Cependant, ces bouleversements et adaptations de postures, qui construisent petit à petit leur professionnalité et leur implication professionnelle (par ces mouvements d'interdépendance entre l'altérité intérieure et extérieure) sont vécus par ces étudiants de manière certainement trop individuelle. S'impliquer, c'est s'expliquer, alors, pour espérer construire du sens dans leurs actions et comprendre les enjeux de la relation à l'autre, l'explicitation collective peut alors faire figure d'apprentissage de la relation à l'autre, mais l'explicitation, cependant, par l'expérience des GAP montre que cette dynamique collective d'élucidation des problèmes est insuffisante. Mais peut-on - si l'on peut le considérer comme un enseignement dans les GAP - « enseigner » l'altérité ? Question que nous avons posée précédemment. Alors, peut-être serait-il question de « vivre » ces altérités pour comprendre son implication ? La méthode du théâtre-forum, comme nous le verrons ultérieurement, pourrait être un moyen de « vivre » ces altérités...pour s'impliquer.

Après avoir analysé les discours des étudiants, nous allons maintenant analyser ceux provenant des professionnels intérimaires.

4.2.2. L'analyse des *focus groups* des professionnels intérimaires

L'objectif dans cette thèse est d'interroger différents acteurs du travail social. L'objectif est d'éclairer des processus à l'œuvre du point de vue de l'implication professionnelle, en l'analysant à partir du sens et de l'altérité. Ces processus sont analysés dans le contexte du processus de professionnalisation, tant du point de vue de la formation initiale que de celle de la formation continue. Nous avons précédemment interrogé des étudiants ES, ME et AES, issus de la formation initiale, novices dans les métiers du secteur du travail social. Nous nous intéressons, à présent, particulièrement à des professionnels expérimentés, exerçant sous un statut d'intérimaire dans le cadre plus spécifique de la formation continue. Ce sont des salariés de COOPEMPOI.

Nous nous focalisons ici sur des professionnels issus de formation de niveau V, c'est-à-dire des AES, AMP⁷⁸ et AS⁷⁹. Ces professionnels sont ceux qui exercent principalement dans l'accompagnement de la personne, dans tous les actes de la vie quotidienne. Le rapport à l'altérité auprès des personnes accompagnées peut donc y être central. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la focale réalisée sur les référentiels de formation a pu mettre en avant que, malgré le fait que ces professionnels soient « au plus près » des personnes, il n'en demeure que les apports de formation sont concentrés sur l'apprentissage d'un accompagnement à visé relativement « technique ». La question de la relation à l'autre et de la relation éducative sont peu abordés.

Nos objectifs sont alors d'interroger ces acteurs sur ces aspects afin d'identifier leur manière d'appréhender la question de l'implication professionnelle, en relation avec la question du sens et de l'altérité. Aussi, l'emploi en intérim dans le secteur du travail social est un enjeu fort aujourd'hui et nous souhaitons apporter un regard sur ce que génère potentiellement le fait d'exercer sous ce type de statut sur les questions d'implication professionnelle.

C'est donc dans un cadre spécifique de formation que nous avons réalisé ces *focus groups*. En effet, afin d'avoir accès à cette population de travailleurs intérimaires, nous avons dû élaborer un module de formation d'une journée. Cette modalité d'intervention a été indispensable pour COOPEMPLROI afin qu'il puisse rémunérer leurs salariés. Sans ce dispositif de formation, COOPEMPLROI n'était pas en mesure de demander à ses salariés de se rendre disponible bénévolement pour réaliser nos recueils de données. Aussi, nous ne pouvions créer un module de formation uniquement composé de quelques heures de formation (temps pour le *focus group*) car les financements qu'ils reçoivent pour l'élaboration de leurs formations ne peuvent être inférieurs à une journée complète de formation, soit 8 heures.

Dans cette optique, nous avons alors fait appel à nos compétences de comédienne-intervenante en théâtre-forum. L'expérience que nous en avons nous a convaincu de l'intérêt de proposer cette méthode, dans le cadre d'une formation, à destination de professionnels intérimaires. Nous avons construit une journée de formation ayant pour thématique le rapport à l'autre dans l'accompagnement éducatif. Cette formation était organisée ainsi : *focus group* le matin, et une séance de théâtre-forum l'après-midi sur la thématique des pratiques professionnelles, particulièrement ciblée sur la relation à l'autre (public, équipe et collègues). Nous y

⁷⁸ Aide Médico-Psychologique

⁷⁹ Aide-Soignant

reviendrons dans l'avant-dernière partie de cette thèse, mais cette expérience a été une nouvelle fois⁸⁰ révélatrice de l'intérêt de proposer cette méthode du théâtre-forum dans le cadre de la formation initiale et continue des travailleurs sociaux. Dans l'objectif de recueillir le plus de données possibles, nous avons pu reproduire ce module de formation à trois reprises.

Après avoir interrogé des novices, l'intérêt à présent est de questionner des professionnels qui ont une certaine expérience professionnelle et (de par leur statut d'intérimaire) qui sont amenés à exercer dans différents types d'établissement et auprès de différents publics. Le statut d'intérimaire est un élément pertinent à interroger au regard de la question de l'implication professionnelle, du sens et de l'altérité, dans le cadre des processus de professionnalisation. Les statuts et les années d'expériences professionnelles étant différents, l'objectif sera de comparer les résultats avec ceux que nous avons pu mettre en évidence auprès des étudiants.

Nous avons pu réaliser 3 *focus group*, au sein des locaux de COOPEMPLROI :

- Formation 1 : 23/11/2020

7 professionnels : 6 F/ 1H. 4 AS, 2 AES, 1 AMP. Durée : 1 h 52 min.

- Formation 2 : 27/01/2021

6 professionnels : 6 F. 5 AMP, 1 AS. Durée : 1 h 57 min.

- Formation 3 : 29/01/2021

6 professionnels : 6 F. 4 AES, 2 AS. Durée : 2 h.

En termes de méthodologie, nous avons procédé de la même manière que celle employée avec les étudiants en travail social. Le matériel du *focus group* était identique, nous leur avons donc posé les mêmes questions. En matière d'analyses, nous procéderons également de la même façon que précédemment exposé. Nous

⁸⁰ Dans le cadre de notre formation au théâtre-forum avec la compagnie Arc en Ciel Théâtre (2015-2016) nous avons eu l'opportunité d'expérimenter cette méthode auprès de différents types de publics. Aussi, lorsque nous exerçons sur un poste de chargée de mission en lien social dans une régie de quartier (Reynerie Services), sur le quartier du Mirail, (2015-2016), nous avons eu l'occasion de mener des séances de théâtre-forum auprès de salariés en insertion. Notre expérience de comédienne intervenante en théâtre-forum nous a conduits aussi à être sollicitée de nombreuses fois pour réaliser des séances avec des travailleurs sociaux en formation (ES, ME, et Éducateurs de Jeunes Enfants). En 2022, sous l'impulsion et la demande de Jean François Marcel (PU en SEF, directeur de l'école doctorale CLESCO), nous avons eu la chance également d'intégrer le programme de formation des trois écoles doctorales toulousaine en proposant une séance de formation avec la méthode du théâtre-forum dans l'objectif de travailler collectivement sur les problématiques rencontrées par le(s) doctorant(s), dans son (leurs) parcours doctoral. Cette formation est reconduite en 2023. Cette demande de Jean François Marcel a eu lieu suite à une proposition de notre part de faire découvrir le théâtre-forum à nos collègues doctorants, lors d'un séminaire doctoral, organisé par Jean François Marcel et Dominique Broussal.

avons retranscrit chaque *focus group* (Annexes 23, 24 et 25) et nous les avons ensuite regroupés en un même corpus.

Nous avons débuté nos analyses en réalisant une Classification Hiérarchique Descendante.

4.2.2.1. Un regard général sur l'implication professionnelle des professionnels intérimaires

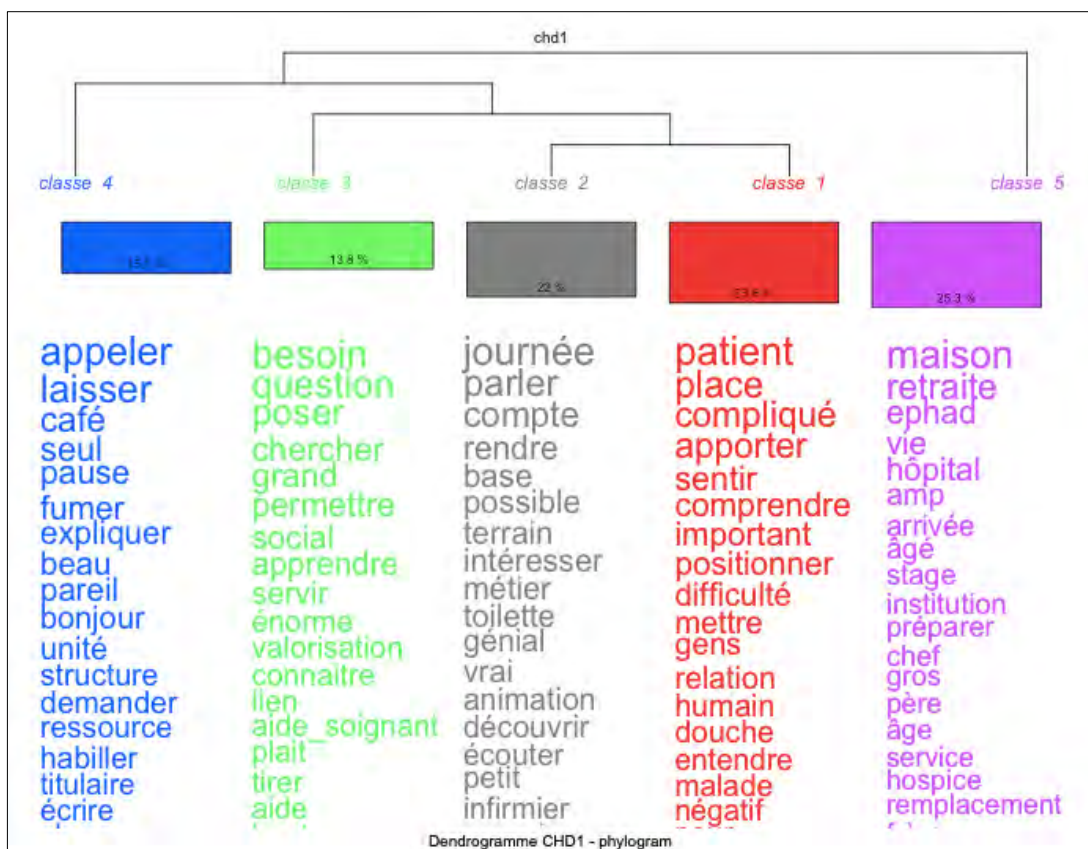


Figure 42 - Dendrogramme des discours des professionnels intérimaires, de formation AES, AMP et AS

Dans cette classification hiérarchique descendante, nous identifions **1 premier pôle** : « **L'exercice professionnel** » qui est représenté par la classe 5 (25,3 %) : « L'exercice professionnel en maison de retraite ». Elle met en évidence des propos axés sur un établissement en particulier, les maisons de retraite. Cette classe est la plus importante de la classification. Ensuite, **le pôle 2** : « **Le travail au quotidien** », avec la classe 4 (15,1 %) nommée « Les moments du quotidien ». Ensuite, **le pôle 3** : « **Les fondements de l'exercice professionnel** » avec la classe 3 (13,8 %) « **L'intérêt du métier** » qui met en avant des propos relatifs aux

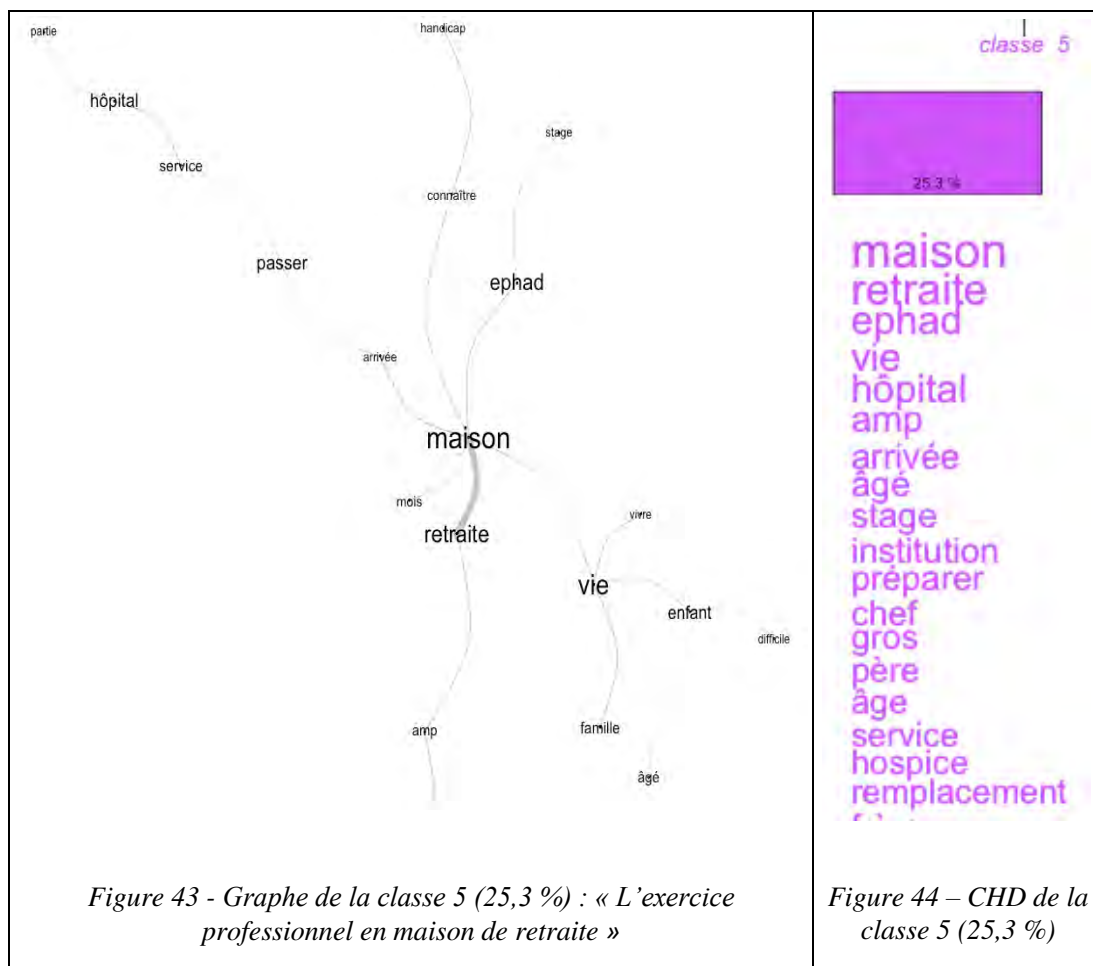
besoins des acteurs, à ce qui est fondateur dans l'exercice de leur métier ; la classe 2 (22 %) : « **L'accompagnement des publics au quotidien** » et la classe 1 (23,8 %) : « **La relation à la personne accompagnée** ». Ces deux dernières classes sont relatives à l'exercice de leur métier au quotidien.

Cette première analyse donne à voir des éléments prédominants constituant leur implication professionnelle. L'accompagnement au quotidien des publics est central dans les discours de ces professionnels intérimaires, ainsi que l'exercice professionnel en maison de retraite. (Classe 5 (25,3 %))

Nos premières analyses se portent sur le pôle 1 constitué de la classe 5 (25,3 %).

**Pôle 1 : « L'exercice professionnel » avec la classe 5 (25,3 %) nommée
« L'exercice professionnel en maison de retraite »**

Graphe de la classe 5 (25,3 %) : « L'exercice professionnel en maison de retraite »



Le mot le plus important, qu'il soit dans la représentation graphique ou dans la classe, est « maison ». Les discours sont en lien avec « retraite », ou « EPHAD ». De manière générale, cette classe met prioritairement en avant que les professionnels interrogés exercent principalement en maison de retraite ou en EHPAD. Nous n'explorerons pas en détail les différents mots associés à cette classe, car au regard des extraits de verbatim, il apparaît que les discours évoquent principalement les différents lieux de travail et services dans lesquels ils exercent (hôpital, service, etc.). Cette classe est la plus importante de cette classification et ces discours centrés sur les lieux d'exercice professionnels mettent en avant la manière dont ils appréhendent leurs pratiques éducatives. Elles sont en relation avec le travail au quotidien vécu dans les établissements et surtout, en rapport aux difficultés rencontrées.

Au regard de ce graphe, nous nous intéressons au mot « maison » et « institution. ». Ils peuvent donner à voir des éléments sur la manière dont ces professionnels considèrent l'institution et notamment, les maisons de retraite, lieu d'exercice professionnel majeur.

La maison de retraite, un lieu d'exercice professionnel perçu comme très difficile

Le mot « maison » est principalement associé à « retraite » et à la fonction de maitresse de maison. Les difficultés d'exercer en maison de retraite sont largement évoquées : « *Au premier étage, c'est à la chaîne en gériatrie on est deux pour 23 patients, mieux qu'à la maison de retraite, moi j'ai fait un week-end, j'ai dit je finis, mais je n'y remettrai plus les pieds.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Les pires équipes que j'ai vu, c'était dans les maisons de retraite parce que je pense que c'est tellement dur, c'est vrai que c'est ce que tout le monde dit.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *J'avais envie de pleurer en sortant de là tellement le côté professionnel il manquait.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *J'ai fait 20 ans en maison de retraite et je n'ai jamais appris autant que 8 mois en intérim parce qu'il faut une capacité d'adaptation au jour le jour.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *J'en ai bavé en maison de retraite.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

Les discours des acteurs mettent en évidence que travailler en maison de retraite est ou a été éprouvant. Exercer dans ce type d'établissement constitue pour eux une forme de confrontation à ce qui semble être le lieu professionnel le plus difficile au regard des autres structures dans lesquelles ils peuvent être amenés à exercer. Avoir été confronté à cette « dureté » professionnelle pourrait être considéré comme un gage de professionnalisme, ou du moins, comme étant la preuve que l'on est en capacité de faire face aux lieux d'exercice professionnels les plus difficiles. Cette expérience, souvent douloureuse, voire traumatisante, pourrait constituer une forme de reconnaissance et de valorisation dans ces métiers, en lien avec leur statut d'intérimaire.

Un rapport tendu aux établissements du secteur

Les discours portés sur les « institutions » mettent en évidence un rapport difficile aux établissements : « *Le problème, c'est comme on fait des institutions différentes, on arrive à pointer du doigt de suite les dysfonctionnements, de suite, ça nous saute aux yeux.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *J'ai tellement bourlingué que maintenant, j'ai envie de me poser aussi par rapport à la vie de famille, je ne veux plus subir l'institution, travailler les week-end, les jours fériés, les horaires...* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

De nouveau, le rapport aux établissements, aux institutions est compliqué et difficile. L'institution représente potentiellement une forme de carcans, que ces professionnels « subissent ». Pour eux, le statut d'intérimaire leur offre alors l'opportunité de moins « endurer » les différentes contraintes liées aux structures, que ce soit du point de vue des horaires, des diverses obligations comme la possibilité de rompre leur contrat quand cela ne leur convient plus.

Résumé de l'analyse de la classe 5 (13,9 %) : « L'exercice professionnel en maison de retraite »

Les discours sont centrés sur les difficultés au quotidien qu'ils vivent eux, en tant que professionnel intérimaire. Finalement, malgré le fait que cette classe soit la plus importante statistiquement dans le dendrogramme, la relation éducative avec la personne accompagnée figure peu dans l'ensemble des discours. Le rapport à l'autre est évoqué, mais dans une opportunité de trouver leur place, dans ce que la personne accompagnée leur procure comme satisfaction professionnelle, mais aussi, et peut-être surtout, personnelle. Ils sont soucieux des publics, mais pas tant dans la manière dont ils vont pouvoir les accompagner dans une évolution ou dans un mieux-être sur du long terme, mais dans une attention axée sur des actes précis (ménage, toilettes, repas, change) et donc le rapport à l'autre est avant tout exprimé dans les bénéfices que cette relation va leur procurer.

Aussi, au-delà de cette vision « aut centrée », les publics auprès desquels ils exercent (retraité, personnes en situation de handicap lourd, etc.) ne leur permettent potentiellement pas, dans la relation éducative à instaurer, d'avoir un retour ou des échanges suffisamment étayés de la part des personnes accompagnées pour mesurer concrètement les effets de leur travail d'accompagnement. Ce manque de « *feed back* » des publics pourrait générer et alimenter cette forme d'autocentrage, en rapport à la relation éducative, sans compter cette forme de rejet ressentie et mis en œuvre avec les équipes permanentes.

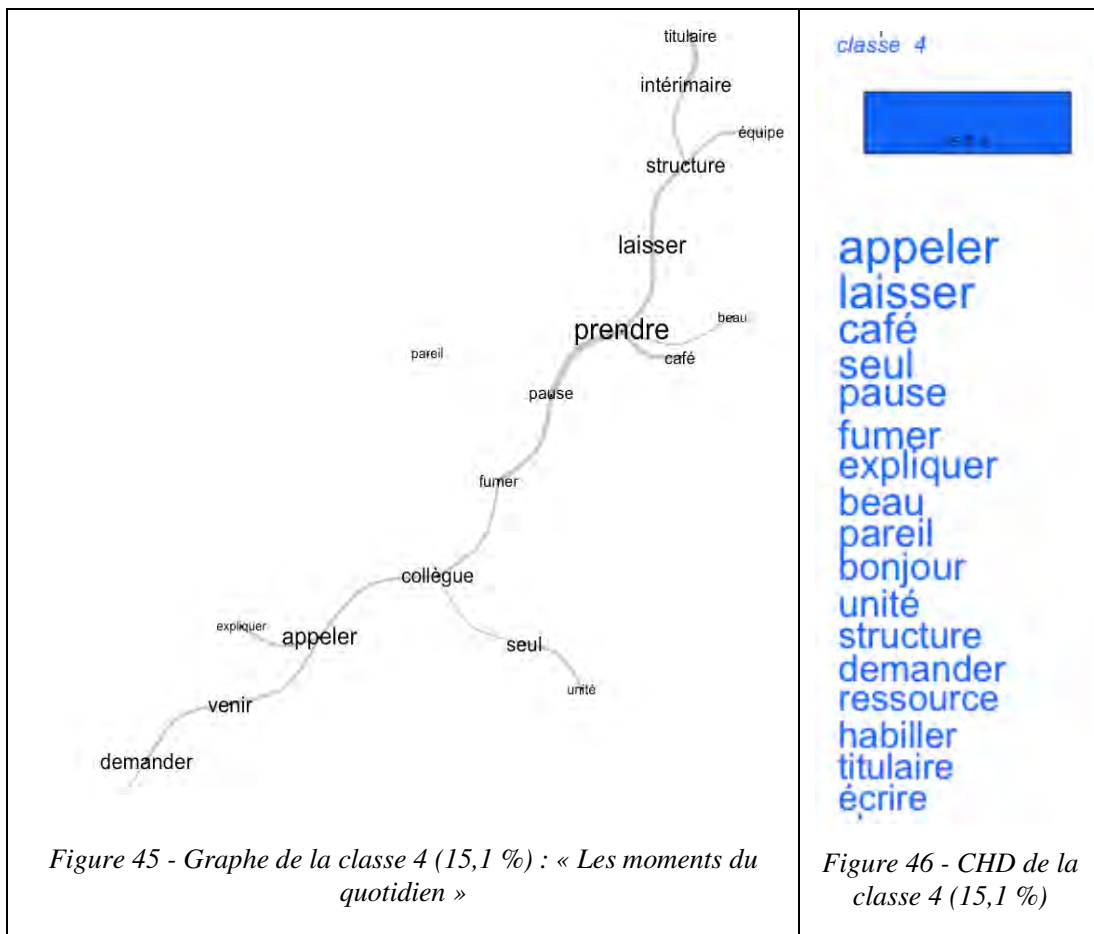
En d'autres termes, pour ces professionnels, un mécanisme de ce type pourrait être à l'œuvre : je ne peux pas vraiment me nourrir des retours des publics, je ne peux pas compter sur mes collègues qui me rejettent et donc, que je rejette à mon tour, je ne peux pas mesurer les effets espérés positifs de mon accompagnement donc je me recentre sur moi, je me nourris de ce que peut m'apporter l'autre, me permettant alors de donner du sens à mes actions et de m'impliquer professionnellement, en me basant sur cette altérité « nourrissante » personnelle avant tout. Encore une fois, cette manière d'appréhender la relation à l'autre peut-être potentiellement non efficiente pour les personnes accompagnées.

Aussi, un déficit de formation à la relation à l'autre et à la dimension réflexive sur les postures professionnelles peut-être à l'origine des discours exprimés.

Nos analyses concernent à présent le pôle 2 « Le travail au quotidien », avec la classe 4 (15,1 %) nommée « Les moments du quotidien ».

Pôle 2 : « Le travail au quotidien », avec la classe 4 (15,1 %) nommée « Les moments du quotidien ».

Graphe de la classe 4 (15,1 %) : « Les moments du quotidien »



Ce graphe de la classe 4 (15,1 %) met en avant des propos axés sur des moments que ces professionnels vivent au quotidien, dans le cadre de leur exercice professionnel. Des mots tels que « pause » ou « café » apparaissent. Ils sont associés à « fumer » et « collègue » ou encore, en haut de la représentation graphique, des mots comme « intérimaire » et « titulaire » sont associés. Au regard de ce graphe mettant en avant les relations de proximité dans les discours, nous nous intéressons aux propos tenus sur ces moments du quotidien, et sur la relation entre intérimaire

et titulaire. L'analyse de ces discours peut mettre en avant des données relatives à la manière dont ils exercent, à ce qui participe de leur quotidien et avec quels autres professionnels et donc, ce qui fait potentiellement sens dans ses discours. Du point de vue de l'altérité, les liens effectués entre « intérimaire » et « titulaires » peuvent donner des indications sur la nature des relations entre ces professionnels. Nous axerons nos analyses sur « café », « collègue », « intérimaire », « titulaire » et pour finir, sur le mot « seul », associé à « collègue ».

La « pause-café », un enjeu relationnel avec les équipes

Le mot « café » désigne en effet les moments relatifs au temps hors accompagnement des publics. La pause « café » est associée à la relation avec les équipes et est évoquée d'une manière relativement critique : « *Moi, ce qui m'est difficile, c'est les pauses café et les pauses cigarettes c'est compliqué je trouve parce qu'il n'y a pas les cadres, je ne les vois pas réguler ça et il y a vraiment des collègues qui disparaissent, et on ne sait pas où ils sont.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Elles me disent, tu viens, il est 10 heures, on fait une pause, on boit un café et en fait, quand tu arrives, j'arrive généralement après, et tu arrives, toutes les chaises sont occupées.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Tu viens prendre le café, ben en fait, il y en un qui m'a dit, tu es une étincelle, comment ça une étincelle ? je fais exploser des trucs.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Je n'ai rien choisi, alors je lui dis, va te prendre un café pendant 10 min, j'avance le boulot et tu reviens, tu me diras ce que tu as choisi.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Mais jamais on t'a dit, quand tu leur dis, va prendre un café, on ne t'a jamais dit, mais t'es qui toi ? on t'a jamais dit ça ?* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Les propos des acteurs sur la « pause-café » mettent en évidence que cette parenthèse, a priori, « ressourçante » pour les équipes, ne l'est finalement pas pour ces acteurs. La « pause-café » peut donc être une source de difficultés pour ces professionnels intérimaires. Ces propos montrent que la relation à l'équipe peut être conflictuelle et que ces pauses finalement, censées potentiellement être des moments aussi collectifs, représentent une forme de cristallisation des problématiques sous-jacentes à celles déjà existantes au sein de ces collectifs de travail. Il ressort aussi de ces discours une forme de ressentis de mise à l'écart de ces professionnels, vis-à-vis des autres membres de l'équipe. En matière de sens de l'implication professionnelle, cette difficulté en lien avec le collectif pose question. Il semblerait que le sens attribué aux actions ne se fonderait pas sur ces moments hors temps d'accompagnement. Pourtant, au regard de notre expérience professionnelle, ces temps de pause peuvent-être des moments clés et important de la construction professionnelle et dans l'exercice professionnel au quotidien, et particulièrement dans ces secteurs de métiers adressés à autrui.

Le rapport aux collègues, sources de nombreuses tensions

Le « collègue » est majoritairement critiqué dans les propos de ces professionnels : « *Elle vient chercher quelqu'un qui est en train de manger alors que les autres sont en train de fumer, alors qu'elle était capable de s'occuper de cette personne, mais non, elle préfère appeler la collègue qui est en train de manger.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Les collègues, c'est très souvent les CDI avec les CDI, contre les intérimaires et contre les CDD.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Et bien tu essayes le mieux que tu peux, c'est pour le résident, c'est pas par rapport à elle, et après les collègues, c'est bonjour merci et au revoir, c'est que des collègues.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Je préfère me focaliser franchement sur l'accompagnement de la personne parce que s'il faut demain, j'y serai pas, et entendre les bobos des collègues, car franchement, le matin quand elles arrivent...* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *J'ai une collègue intérimaire qui vient de signer un CDI et elle me dit, j'ai envie de pleurer, là je viens de voir ma fiche de paye et je lui ai dit, bien pleure mais pas trop parce que t'auras peut-être pas l'argent pour acheter des mouchoirs.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Comme nous l'avons explicité précédemment, les discours mettent en avant que les relations aux collègues et aux équipes sont globalement conflictuelles. Les collègues, avec qui ces professionnels exercent sont fortement critiqués et sont « mis à distance ». L'équipe, pour ces acteurs, représente une source de mal-être dans les pratiques professionnelles. D'après les propos recueillis, il y aurait une scission dans les équipes, selon les types de contrat (CDI/intérimaire) sous lesquels ils exercent. La problématique de la rémunération « intérimaire versus titulaire » est aussi prégnante. En effet, les personnels sous contrats intérimaires, considérés comme étant des contrats temporaires, donc précaires, sont mieux rémunérés que les postes en CDI. Supposément, cette forme de rejet ressentie par ces professionnels intérimaires pourrait être la conséquence de cette mise à distance, voir du rejet qu'ils mettent en place également auprès des équipes, au sein des établissements. Le sens de l'implication professionnelle est axé presque uniquement sur la personne accompagnée. L'équipe et les collègues sont globalement rejetés par ces professionnels.

Ce que ces discours mettent en avant également, c'est que cette forme de rejet mis en place vis-à-vis des équipes est aussi potentiellement une forme de rejet de l'institution, ou du moins de la représentation qu'ils en ont. L'institution semble refléter une forme de « contrainte » dans leurs pratiques professionnelles.

Être intérimaire, entre avantages et problématiques avec les équipes

Le mot « intérimaire » expose le rapport de ces professionnels à leur manière d'exercer, sous un statut d'intérimaire. Les avantages sont majoritairement mis en avant :

« *Ça me fait plaisir que la personne soit bien, ce que je j'apprécie le plus dans mon travail d'intérimaire, c'est de changer de structure et de public, de couper souvent, de ne pas tomber dans un rituel.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Des fois, quand j'arrive à 8 heures, je dis bonjour, je suis intérimaire et là, oh là là oui, c'est vrai, ça fait plaisir !* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Quand je compare les salaires, surtout en tant qu'intérimaire, je me dis que je gagne beaucoup plus qu'un comptable, qu'une salariée en CDI, en plus, sans prise de tête.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Oui oui, on priorise la personne, il y a aussi des titulaires qui sont de très bons soignants, on va pas dire que tout le monde, la majorité en tant qu'intérimaire, on est libéré de plein de choses.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires). Mais aussi, de nouveau, des problématiques relatives au travail d'équipe sont mises en avant : « *Moi j'étais dans une structure, c'est comme ça que ça se passait, ils sont 13, on était deux, et on l'a fait en étant deux intérimaires, 6 chacun et la dernière, c'est la titulaire qui l'a faite.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Partout c'est comme ça, je ne demande pas à gommer les affinités, normalement, quand tu es intérimaire, la titulaire, elle doit travailler avec toi, là où je travaille, il y a toujours un intérimaire avec une titulaire.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Ces discours mettent de nouveau en avant des problématiques avec les équipes, les collègues. Bien que finalement, les discours évoquent peu l'accompagnement des publics, la personne accompagnée est celle qui donne le sens à leurs actions, elle est au centre de leur accompagnement et donc, de leur implication professionnelle. Les problématiques rencontrées avec leurs collègues semblent créer des formes de « clans » : titulaires/intérimaires. Dans ces discours, la question des formations initiales des différents professionnels, membres des équipes, ne semble pas être un facteur venant définir les missions de chacun, comme c'était le cas avec les étudiants en formation. Ici, dans ces propos, c'est le type de contrat qui vient définir les missions respectives de ces différents professionnels. Alors, potentiellement, l'identité professionnelle de ces professionnels intérimaires se définirait en fonction de leur statut, en lien avec leur contrat de travail, et non pas, au regard de leur diplôme initiaux.

Intérimaires versus titulaires : une problématique de fond

Dans cette continuité, les discours portés sur les « titulaires » sont critiques. Les « titulaires » sont globalement considérés comme étant incompetents. Le rapport qu'ils entretiennent aux « titulaires » est aussi une manière de se différencier :

« Je suis libre de ne pas revenir, c'est un choix, je l'ai fait une fois sur un changement, et elles étaient toutes titulaires, j'étais seule sur une unité à faire des chambres. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Après, c'est vrai que quand on va sur des structures, les titulaires, c'est pas pour dénigrer qui que ce soit, mais les résidents, ils les laissent devant la télé. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« C'est ce qui nous différencie des titulaires, elles le disent bien, moi je ne peux pas ne pas savoir où je vais demain si je veux finir le mois. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Les titulaires, elles, quand vous les voyez, elles sont 4 ou 5 dans le bureau, elles sont enfermées. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« J'apprécie mieux être avec un intérimaire, avec un homme, qu'avec des titulaires parce qu'en fait, l'homme il n'y pas de soucis, il fait ce que tu lui dis. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La relation entretenue avec les personnels permanents, les « titulaires » est conflictuelle. Ils sont considérés globalement comme étant incompetents dans l'accompagnement des personnes, car les propos évoquent que ces personnels permanents n'accompagnent pas correctement des publics dont ils ont la charge. L'équipe permanente est alors rejetée, conséquence éventuelle du rejet ressenti par ces professionnels intérimaires.

Comme nous l'avions soulevé précédemment, le processus de professionnalisation s'opère sur le lieu d'exercice professionnel, au fur et à mesure des différentes expériences, alimenté par la relation aux pairs, qui participent donc de cette professionnalisation continue. Pour ces professionnels intérimaires, il semble que la professionnalisation ne serait potentiellement plus à l'œuvre, car ils sont centrés sur l'accompagnement des personnes et les équipes, les collègues sont rejetés et ne participent donc pas, pour eux, à l'accompagnement global des publics. Ces professionnels intérimaires mettent un peu en avant cette idée de « seuls contre tous ». Ils développent des formes de ressentiments à l'égard des équipes permanentes. Il apparaît dans les discours, en filigrane, que cette forme de rejet vis-à-vis des équipes semble cependant les unifier en tant qu'intérimaires, que cela crée une forme de solidarité entre eux, voire de fierté d'avoir fait le choix d'être intérimaire par cette différenciation vis-à-vis des équipes titulaires, considérées, la plupart du temps, comme incompetentes.

Être intérimaire, la matérialisation d'une solitude professionnelle

Pour finir, le mot « seul » met en avant que ces professionnels intérimaires évoquent le fait d'être « seul » dans l'accompagnement des publics ou que les personnes accompagnées sont « seules », à cause des collègues qui sont absents : « *Moi souvent, les résidents sont tout seul, et tout le monde est en train de fumer, des fois, on est à l'étage et la collègue va aller au fumer au lieu d'aider sa collègue.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Je leur dis, les filles, vous pouvez m'expliquer parce que là, je n'en pouvais plus, je leur dis 4 sur l'unité, moi seule, il y a écrit négrier là ?* » » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Ce n'est pas parce que m'occupe des autres que je vais me faire violenter, tu es seule dans ton service, tu te bousilles la vie.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Si chacun des 90 résidents décide de ce qu'ils veulent faire dans une journée en étant seule, ce n'est pas évident, ce n'est pas normal.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *C'est donnant donnant, si la personne elle ne vient pas m'aider, je n'irais pas l'aider, faut pas déconner, par contre, tu viens pas m'aider, tant pis, je suis avec le résident, je suis tout seul, mais elle se débrouillera.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Le toc toc à la porte franchement, je peux dire que dans certaines équipes, je suis la seule à le faire, et quand tu dis bonjour, tu regardes la personne.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires)

De nouveau, les propos sont très critiques envers les collègues et les équipes. Ce que les verbatims mettent en évidence, c'est globalement la solitude dans laquelle semblent se trouver ces professionnels intérimaires. Ce sentiment de solitude, de ne pas être soutenu ou aidé, engendre alors certainement ces propos, que nous pourrions qualifier de relativement « violent »⁸¹ envers les équipes et leurs collègues. Aussi, les discours mettent en avant les conditions de travail difficiles dans lesquels ils évoluent professionnellement. Leurs actions éducatives sont centrées sur de l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne et la posture réflexive n'apparaît pas dans ces propos.

⁸¹ Pour avoir mené ces *focus groups* avec ces professionnels intérimaires, il nous semble, et ce d'un point de vue très subjectif assumé, que cette instance, qui a été considérée comme une possibilité d'expression et de débat, a été pour eux un « déversoir » de leur colère envers l'institution et surtout, envers les collègues « titulaires ». Nous ne cacherons pas que ces *focus groups* ont été très éprouvants à mener, par ce flot de colère, de ressentiments et d'hostilité exprimés par ces professionnels. En tout état de cause, ces données mettent en exergue un profond malaise dans ces (nouvelles) organisations de travail au sein du secteur social.

Résumé de l'analyse de la classe 4 (15,1 %) : « Les moments du quotidien » :

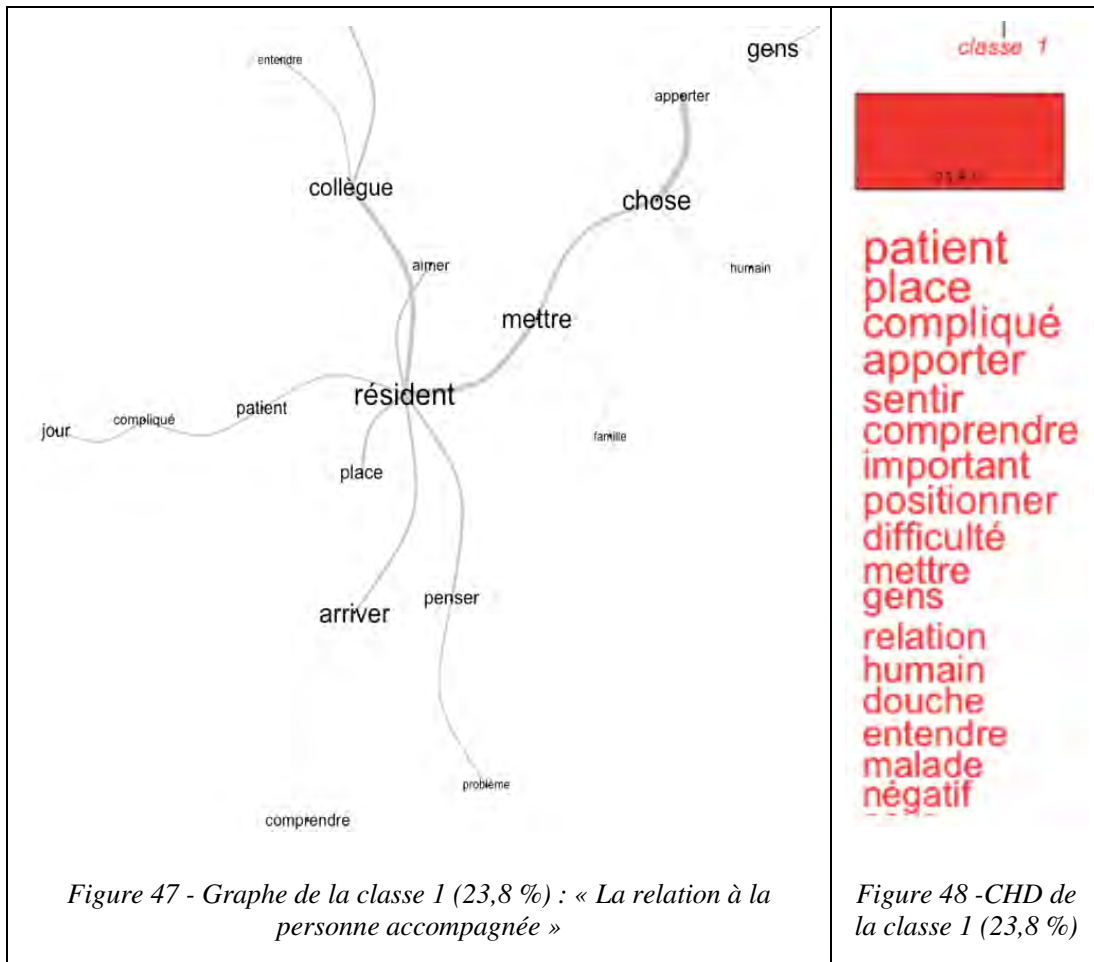
D'un point de vue général, l'analyse de cette classe a offert l'opportunité de constater le malaise profond que peuvent ressentir ces professionnels intérimaires, exerçant au sein d'établissement divers et varié, et particulièrement dans le lien aux équipes permanentes. Comme nous l'avons mis en évidence, ce sentiment d'être rejeté par les équipes engendre potentiellement, chez les acteurs interrogés, du rejet également.

De manière générale, ce que nous pouvons retenir de ces propos, c'est le constat d'un profond malaise dans l'organisation du travail dans ce secteur, où la dynamique d'équipe et collective est mise à mal et rejetée, par l'ensemble des acteurs interrogés. Le fait que ces professionnels intérimaires soient de passages, pour la plupart, dans les établissements ne favorise certainement pas une implication réelle au sein de l'institution et des équipes. En effet, en termes de sens de l'implication, elle est axée uniquement sur l'accompagnement des publics qui se met en œuvre cependant dans une forme de solitude exprimée. Les collègues ne sont pas considérées comme faisant partie intégrante d'un accompagnement global de la personne accompagnée.

Aussi, dans ces discours, nous n'avons pas trouvé trace de la question de la relation éducative, les actions sont associées à des « tâches » (faire la chambre). Ce qui fait écho à l'analyse des référentiels AES que nous avons menés où nous avons soulevé cette dimension « techniciste » de la formation initiale.

Le pôle 3 : « Les fondements de l'exercice professionnel » avec la classe 3 (13,8 %) « L'intérêt du métier », la classe 2 (22 %) : « L'accompagnement des publics au quotidien » et la classe 1 (23,8 %) : « La relation à la personne accompagnée ».

Afin de procéder à l'analyse de ce pôle, constitué des classes 1, 2 et 3, nous commencerons par la classe 1 (23,8 %) étant la classe la plus importante, d'un point de vue statistique. Les discours de cette classe 1 (23,8 %) sont relatifs à la relation entretenue avec le résident.

Graphe de la classe 1 (23,8 %) : « La relation à la personne accompagnée »

Le mot « résident » est au centre de ce graphe et des associations dans les discours. Il est en relation avec « aimer », « place », « patient » et « penser ». Dans notre objectif de relever des éléments relatifs au sens de l'implication professionnelle et de l'altérité, au regard des extraits de verbatim associés aux mots présents dans ce graphe et en lien avec nos précédentes analyses (par exemple, « collègue » a été analysé précédemment), nous nous axerons sur les mots « résident », « patient » et « place »

Le résident, au centre de tensions : entre interrogation sur la posture personnelle et professionnelle et enjeu dans la relation aux collègues

Le mot « résident » est employé dans les discours pour évoquer le rôle tenu ou à tenir auprès des résidents : « *Je pense qu'il faut le faire pour le résident et après, voilà, se mettre un peu à sa place, des fois, il faut fouiller dans l'histoire de la vie de la personne.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Je sais qu'il y a des résidents, on appréciera plus l'accompagnement avec tel ou tel qu'avec un autre et eux aussi, ils ne sont pas*

obligés de nous aimer, ce n'est pas parce qu'on a été dédié sur ce poste qu'ils sont obligés de nous accepter. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Moi ce qui me déplaît le plus, c'est de ne plus mettre le résident au centre du sujet, lui et sa famille, on ne travaille plus en trio, avant, c'est la personne. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je pense que l'on donne beaucoup plus en fait, on est moins accaparé par les problèmes de service, par leur stress, tout ça, donc on est à 100 % avec le résident et il le voit. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La relation avec le résident est aussi associée à des problématiques avec des collègues : *« Vous arrivez en transmission à 7 heures, vous avez vos collègues, voilà le sourire des résidents que tu as pris quand tu es arrivée, ben elles, elles ne l'ont pas. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« On m'a dit « tu es trop dans l'affect, tu es trop avec les résidents », je ne suis pas dans l'affect, je suis moi-même et je leur apporte quelque chose de différent. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Personne n'est venu, j'ai fait mes changes avec le résident, rigolade sous la douche, on s'arrose et tout et au moment où j'arrive, elles étaient en pause. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Il y a les professionnels qui sont un peu garde-malades, ils mettent des résidents devant la télé par exemple. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La relation au résident est aussi source de difficulté : *« C'est dur quand même, enfin je ne sais pas, tu dois t'adapter, tu peux te mettre en danger, les résidents aussi, c'est la question de la bientraitance. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« J'avais des résidents, la communication était très dure, c'était particulier et quand tu étais agréable, ça les agaçait même. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires)

Résident versus patient, médicosocial versus santé : définition du secteur professionnel

Le mot « patient » met en évidence des propos du même type que ceux portés à « résident ». Cependant, le terme « patient » est en lien ici avec le milieu médical. La relation au patient est évoquée comme central dans les discours. Elle est abordée positivement par la plupart des acteurs, mais elle est aussi source de difficulté : *« Le bien-être du patient, s'il est bien, je suis bien, le confort du patient, rendre heureux les gens. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Moi je me positionne plus vers les patients, moi j'ai appris à lâcher prise avec les équipes parce que je me suis trop investie, j'en suis presque tombée malade, alors maintenant, je prends du recul. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je suis en poste pour les patients, et voilà après, je ne sais pas comment dire, je m'intègre aussi, plus ou moins. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Des fois, on fait abstraction du collègue et on s'occupe du résident, moi le résident, le patient ou la collègue, je cherche d'abord à lui donner sa place, je ne pars pas avec du négatif. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Avec certains patients, j'avais du mal avec ça, c'était un peu de l'acharnement thérapeutique, ça me dégoutait tout ça,*

après, il faut être empathique, mais c'est un peu déroutant. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Quelquefois, les résidents choisissent à qui ils veulent parler, j'avais ce cas avec un patient, je me suis plaint à une collègue et elle m'a dit peut être qu'il parle à d'autres et pas à toi, mais avec moi, il parle. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Les discours portés sur le « résident » et le « patient » sont similaires dans le sens où il est au centre de leurs préoccupations professionnelles, il donne le sens aux actions. La manière de nommer la personne accompagnée : résident ou patient, met en évidence les professions issues du médicosocial (AES, AMP) et de la santé (AS). Il apparaît, en filigrane, que potentiellement, la relation à l'autre vient les nourrir, dans le sens où elle leur renvoie un sentiment d'utilité et où ils semblent même être « flattés » par les considérations différentielles que les résidents leur porteraient, en comparaison avec les professionnels titulaires. Il semblerait que potentiellement, dans ces discours, nous retrouvions une forme de « compétition » vis-à-vis des résidents/patients, entre ces professionnels intérimaires et les équipes permanentes. Quoi qu'il en soit, de nouveau, les propos mettent en exergue une problématique de fond, en lien avec les relations entre les professionnels, mais aussi sur des divergences au niveau des pratiques, qui seraient différenciées en fonction du statut intérimaire *versus* statut permanent.

L'importance de la place de la personne accompagnée dans l'exercice de leur métier et comme moyen de définir la leur

La « place » est évoquée selon deux visions différentes, leur propre place et celle de la personne accompagnée. C'est aussi se mettre à la place de la personne accompagnée : *« Ils ont une place très importante, j'aime bien avoir leur avis, je parle des collègues avec les résidents, j'ai plus de patience moi, j'arrive, je suis nouvelle. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« L'autre, c'est aussi se mettre à la place, c'est pas possible tout le temps, moi je le fais des fois et des fois, j'en ai marre, des fois, je ne suis pas agréable. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Tu penses, est-ce que tu es à ta juste place et je me suis toujours dit que je détesterais être soignée par une infirmière comme moi, mais pas contre, j'adorerais être soignée par une AS comme moi. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Et là, quand j'ai eu cette phrase-là en moi, je me suis dit, bon, c'est clair, c'est ma juste place. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Accompagner une personne offre l'opportunité à ces professionnels de se situer, de trouver leur « place ». La personne accompagnée est celle, une nouvelle fois, qui fait sens pour eux, qui donne du sens à leurs actions. Leur implication professionnelle est centrée sur cet accompagnement. De nouveau, un sentiment de satisfaction d'exercer différemment des équipes titulaires émerge dans ces discours. Aussi, dans ses propos, transparait un rapport à leur état émotionnel ou à la gestion

de leurs émotions. Il semble que ces professionnels axent une partie de leurs pratiques professionnelles sur un aspect émotionnel assez important : « *Le bien-être du patient, s'il est bien, je suis bien, le confort du patient, rendre heureux les gens.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; qui semble les guider dans la façon dont ils accompagnent les personnes et dans la manière dont ils se positionnent professionnellement.

Les émotions sont évoquées dans ses aspects positifs, mais aussi, potentiellement négatifs dans le cadre de la relation éducative : « *J'en ai marre des fois, je ne suis pas agréable* ». (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires). La capacité de ces acteurs à gérer leurs émotions vis-à-vis des personnes accompagnées peut potentiellement être un frein au développement de pratiques professionnelles efficaces auprès des personnes accompagnées. En effet, lorsque l'on accompagne une personne, il peut arriver d'être fatigué ou « d'en avoir marre », comme l'exprime ce professionnel, cependant, la personne accompagnée doit être impactée le moins possible par cet état émotionnel. C'est la dimension professionnelle qui s'exprime dans cette capacité à prendre du recul et à faire appel à des relais potentiels. C'est ainsi que la plupart du temps, dans ces cas précis d'impossibilité de tenir une posture professionnelle adaptée auprès des personnes accompagnées que l'équipe, les collègues prennent le relais... mais dans le cas de ces professionnels, l'équipe n'est pas considérée comme ressource, ce qui, de nouveau, met en avant cette problématique de fond dans le travail collectif à mettre en œuvre auprès des personnes accompagnées.

Résumé de l'analyse de la classe 1 (23,8 %) : « La relation à la personne accompagnée » :

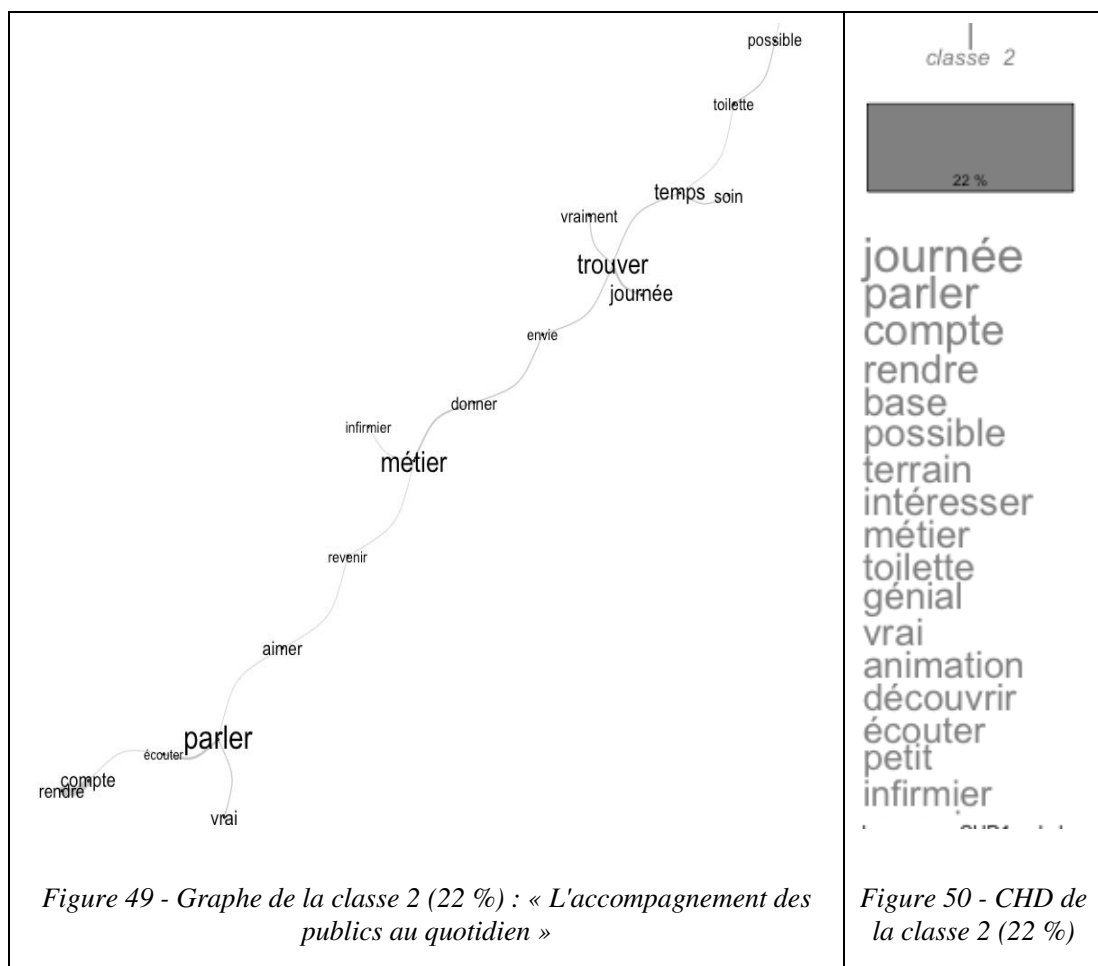
Les discours des acteurs placent la personne accompagnée au centre de leurs pratiques professionnelles. C'est donc la personne accompagnée qui donne le sens à leurs actions. Nous ne relevons pas dans les discours de dimension réellement réflexive, ou de remise en question de leurs postures professionnelles.

Aussi, la question de la « tâche » est relativement prégnante dans les discours. La relation à l'équipe est une grande source de difficultés. Pour ces intérimaires, d'une part, les équipes permanentes, accaparées par les problématiques institutionnelles, ne seraient pas en mesure d'accompagner, de manière optimale, les résidents. Ces professionnels intérimaires se positionneraient alors comme étant ceux, qui, déchargés de toute « implication institutionnelle », seraient donc les seuls à être en mesure de proposer un accompagnement de qualité aux personnes. Cette implication auprès des résidents pourrait alors, de nouveau, mettre en exergue la difficulté d'insertion ressentie auprès des équipes permanentes, conséquence potentielle de leur contrat temporaire, au sein des structures.

Bien qu'ils apprécient, comme nous l'avons vu, pour diverses raisons, d'exercer en contrat intérim, nous supposons que c'est cette forme de dévalorisation perçue qui les amène à être dans le rejet des équipes permanentes et qui les amène également à potentiellement « surestimer » la manière dont ils exercent, auprès des personnes accompagnées : « *C'est aux intérimaires que l'on sourit* » (verbatim *focus group* professionnels intérimaires) ; « *J'ai quelque chose en plus* » (verbatim *focus group* professionnels intérimaires). Ce besoin d'exprimer une forme de « surestimation » peut-être la matérialisation d'un sentiment de forte dévalorisation professionnelle et aussi, personnelle.

Nous allons à présent analyser la classe 2 (22 %) nommée « L'accompagnement des publics au quotidien »

Graphe de la classe 2 (22 %) : « L'accompagnement des publics au quotidien »



« Métier » figure au centre de ce graphe. Dans les discours, il est en relation avec « infirmier », « revenir », « aimer », « parler » mais aussi, avec « donner »,

« envie » et « journée ». Au regard des extraits de verbatim et de nos objectifs relatifs à la manière dont ils s'expriment sur la manière dont ils accompagnent les publics, nous nous focalisons sur les mots « métier », « journée » et « possible ».

Le métier exercé donne du sens à leur vie personnelle et professionnelle

Le mot « métier » est employé pour évoquer leur rapport qu'ils entretiennent à l'exercice de leur profession et aux raisons qui les ont conduits à faire ce choix professionnel :

« Je ne rentre pas dans les détails, mais je pense que j'étais quelqu'un d'assez dans l'empathie, mais aussi très naïve sur le métier et sur l'humain aussi. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je ne fais pas ce métier parce j'ai eu cette vie-là mais on est en collectivité tout le temps et on a ce côté humain du prendre soin de l'autre mais aussi de nous. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« J'ai choisi ce métier, car je sens que j'ai trouvé ma place, à la base, j'étais secrétaire de direction dans une grosse boîte. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Pour moi, c'est être là pour eux parce que, à la base, c'est le métier que l'on fait, c'est pour eux. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je trouve que c'est un métier qui demande beaucoup de rigueur, parce que souvent, les problèmes que tu soulèves, c'est la réalité. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je mets de la musique et je fais des choses que je n'oserais pas faire autrement et je le fait pour les résidents, en fait, on donne beaucoup quand on travaille dans ce métier. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La manière dont ces professionnels évoquent leur métier met en avant qu'il est un choix relatif, la plupart du temps, à des parcours de vie et à des difficultés rencontrées au cours de leur vie. L'accompagnement de la personne est au centre de leurs discours. Cette posture d'accompagnant leur permet de donner du sens à leurs actions et aussi, de trouver une place, qui, parfois, a pu être difficile à trouver jusqu'alors, dans leurs parcours personnels et professionnels antérieurs.

L'accompagnement des publics : une démarche de court terme et journalière

Le mot « journée » est le mot le plus important de cette classe 2 (22 %). Les discours portent sur la manière dont leurs journées se déroulent au sein des établissements dans lesquels ils exercent : *« Ne pas aller la boule au ventre parce que l'on sait ce qui nous attend, ne pas avoir une journée type, ça va se passer comme ça, comme ça le fait aussi que ce n'est pas ritualisé nos journées. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Je me mets au défi qu'à la fin de la journée ou du temps où j'y suis, il faut que j'ai trouvé quelque chose de sympa qui me donne envie de le découvrir davantage. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; *« Moi, ce qui m'est indispensable en finissant la*

journee, c'est de faire une relecture de la journee passée avec la collègue. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Je lui ai dit que j'avais choisi que ce serait une bonne journee. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Je trouve que dans ma journee, si je veux bien prendre soin de la personne, je n'ai pas le temps non plus de faire attention si la collègue elle a les règles aujourd'hui ou si elle a mal dormi. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La place importante accordée au mot « journee », dans les discours des acteurs met en avant que leurs actions éducatives, la manière dont ils conçoivent l'accompagnement qu'ils proposent est avant tout pensé sur du temps bien défini, ponctuel et court (journee). Cette vision de l'accompagnement des publics à court terme met en évidence leur statut d'intérimaire et les contrats qui peuvent être en effet, à la journee, mais aussi, cela met en exergue que les actions éducatives sont principalement en lien avec l'accompagnement des actes de la vie quotidienne (douche, repas, change, ...).

L'impossibilité d'action : au centre des discours

« Possible » est évoqué majoritairement de manière négative, en lien avec ce qui n'est « pas possible » à réaliser dans leur quotidien professionnel ou dans une non-acceptation de pratiques professionnelles existantes dans les établissements dans lesquels ils exercent : « On n'est pas chez nous et on est obligé, et franchement, c'est transgressif ce que je propose, mais franchement, je suis toujours prête à la transgression parce qu'on nous fait faire des choses, ce n'est pas possible. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Mais j'ai dit, ce n'est pas possible et comment gérer ça sans avoir de conflit. Avant, j'avais souvent des conflits, je l'avoue, je disais arrête, ce sont des personnes autistes ! » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Je commençais à 7 h et toute seule pendant deux heures avec 9 personnes autistes, c'est pas possible en 2 h, il aurait fallu que je fasse les toilettes, que je donne les petits déjeuners... » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « C'est pas possible, alors du coup, les 20 toilettes, je ne les fait pas, c'est pas possible, donc je suis beaucoup dans le relationnel et dans l'observation, je parle avec eux. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Je gère les comportements et je découvre en même temps où se trouve les choses, parce que j'avais jamais fait le matin et tout ça pour finir les toilettes à 10h, c'est pas possible. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Ils ne peuvent pas être tous lavés, c'est pas possible, donc je suis beaucoup dans l'observation et je discute. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Les discours mettent en évidence les difficultés exprimées par ces acteurs en relation avec l'accompagnement des publics dans les actes de la vie quotidienne. Il apparait donc qu'il y a beaucoup « d'impossibilité à ». Ces professionnels mettent en évidence une forme de réalité de terrain, dans les injonctions à réaliser des actes d'accompagnement, dans des temps impartis, semblent être impossibles à tenir,

s'ils veulent conserver une dimension éthique dans l'accompagnement proposé aux publics. Il apparaît que, dans ces discours, une forme de « lâcher prise » voire de résistance s'opérerait vis-à-vis des attentes des employeurs (X douches à réaliser en X temps). Cela les amènerait alors à produire des actes « transgressifs », dans une visée de respecter, selon eux, les besoins des personnes accompagnées.

Ces discours mettent également en évidence que le fait de ne pouvoir répondre aux attentes liées à l'accompagnement les amènent alors à se centrer sur la personne, à prendre le temps d'être avec elle, alors que, normalement, ils ne devraient pas, au regard du manque de temps imparti accordé à chaque personne accompagnée. Prendre le temps, écouter, accompagner une personne dans le respect de ses besoins (change régulier notamment) serait devenu un acte « transgressif » pour ces professionnels, ce qui leur procure aussi une forme de valorisation. En quelques sorte, ils semblent « résister » aux pressions des employeurs et, au final, à la vision économique forte qui a lieu aujourd'hui dans ce secteur. Leur statut d'intérimaire leur permet potentiellement de subir des pressions moins fortes vis-à-vis de la crainte d'être renvoyé, comparativement aux personnels titulaires, qui eux, peuvent être remerciés potentiellement, s'ils ne répondent pas aux attentes de leurs supérieurs hiérarchiques.

Cette vision de leur vécu et de l'accompagnement renforce potentiellement ce rejet de l'institution et supposément des équipes « titulaires » en place, qui sont plus soumises aux attentes des employeurs. Les discours des professionnels intérimaires mettent en avant que leur statut d'intérimaire leur permettrait d'être plus « libre » et d'être plus « autorisé » à commettre des formes de résistances vis-à-vis des logiques économiques (rapport à l'efficacité) du champ qui semblent, pour ces professionnels, être en défaveur de l'accompagnement des personnes accompagnées.

Résumé de l'analyse de la classe 2 (22 %) : « L'accompagnement des publics au quotidien »

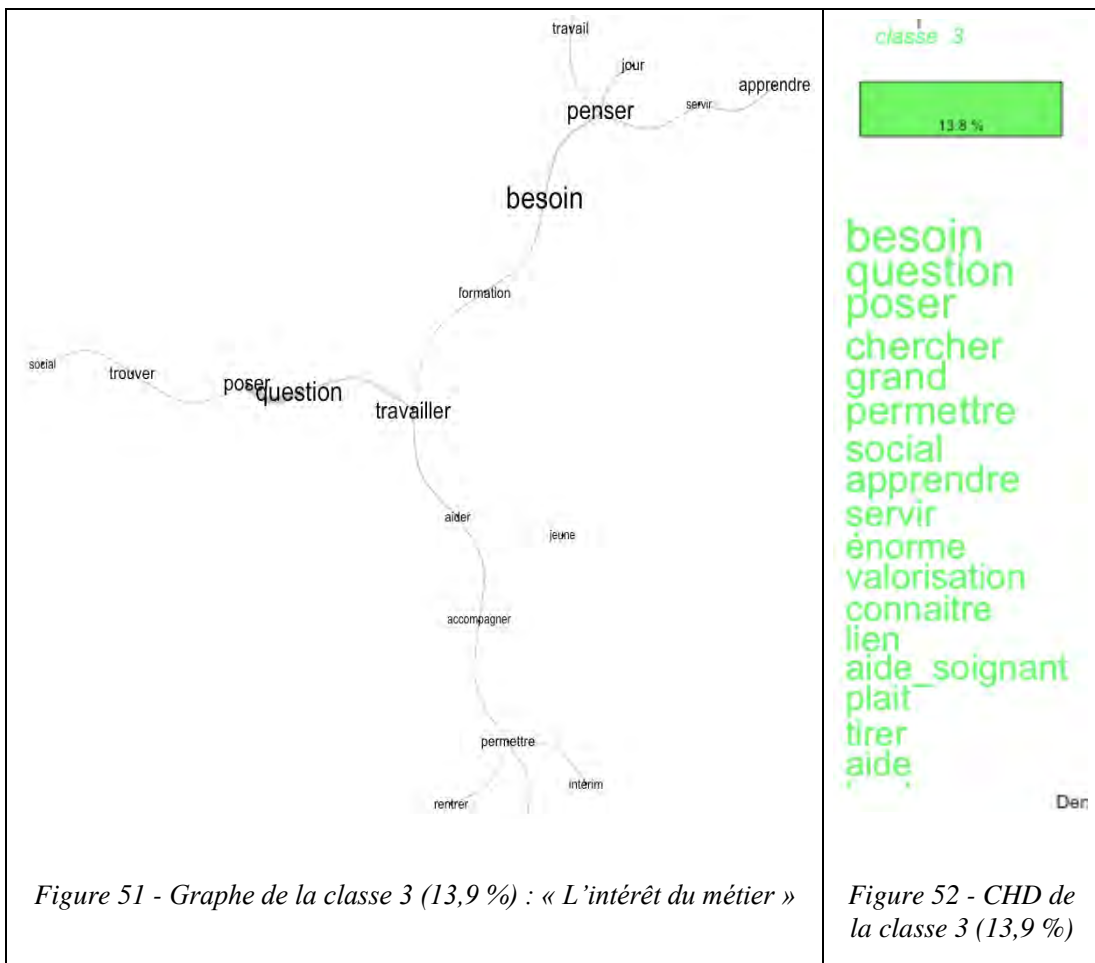
Cette classe 2 (22 %), relative aux discours portant sur le travail au quotidien de ces professionnels intérimaires dans les établissements met en avant que le métier qu'ils ont choisi leur permet de trouver une place et que le sens de leur implication professionnelle est axé sur le rapport qu'ils entretiennent aux personnes accompagnées. Les discours mettent également en exergue une réalité de terrain, focalisée sur l'efficacité et la rapidité dans l'accompagnement des personnes dans les actes de leur vie quotidienne qui les amènent à ne pas se conformer en totalité aux attentes institutionnelles, qui leur paraissent impossibles à réaliser, sans que celles-ci soient en défaveur des besoins des personnes accompagnées. Leur statut d'intérimaire paraît leur offrir l'opportunité d'avoir une

sensation de se sentir potentiellement plus « libre » en résistant aux différentes demandes et attentes - en termes d'efficacité - dans la réalisation d'actes de soin ou d'accompagnement. Ces acteurs ne craignent pas d'être renvoyé s'ils ne répondent pas aux attentes des employeurs, comparativement aux personnels titulaires ; ils retrouveront une mission sans difficulté.

Cette position, que nous pourrions qualifier de « force », peut alors alimenter les dissensions avec les personnels titulaires. En termes d'implication professionnelle, de nouveau, nous retrouvons dans ces discours, qu'elle est axée sur les personnes accompagnées et que la dimension collective (collègues, équipe) ne participe pas à son édification, voire, alimente des clivages entre ces différents statuts professionnels.

Nous poursuivons nos analyses avec la classe 3 (13,9 %) : « L'intérêt du métier ».

Graphe de la classe 3 (13,9 %) : « L'intérêt du métier »



Ce graphe de la classe 3 (13,9 %) met en avant le mot « travailler » comme étant au centre des relations établies dans les discours de ces professionnels. Il est en lien avec le mot « formation », « besoin » et, aussi, en lien avec le mot « question ». Nous focalisons notre intention sur ces 3 mots et également sur le mot « valorisation ».

Le rapport au travail : un enjeu déterminant

Le mot « travailler » évoque des discours relatifs aux conditions dans lesquelles ces acteurs accompagnent les personnes, dans leur quotidien : « *Moi, ce qui est important pour moi dans le métier que j'exerce, c'est l'ambiance dans laquelle je vais travailler, je sais que la qualité de mon travail dépend un peu de l'ambiance dans laquelle je suis.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *On peut travailler avec des personnes que l'on apprécie pas mais si on respecte le cadre professionnel dans le respect de l'autre, je pense que c'est un truc essentiel.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

« Travailler » est aussi relatif au travail mené sur soi : « *Dans le monde du handicap, je crois que c'est encore plus fort, c'est enrichissant, ils renvoient plein de choses, c'est énorme, on travaille avec nos blessures et du coup, ils nous renvoient plein de choses.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

Et également, en lien avec le travail auprès des publics : « *Quand je vais dans les centres avec les personnes qui ont fait des AVC⁸², ce n'est pas les aider mais être avec eux, les accompagner et travailler toujours sur ce qui reste et pas sur ce qu'ils ont perdu.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Ce que je verrais d'indispensable aussi, c'est le rapport aux familles.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Il y a simplement quelques bouts de phrases presque à apprendre de manière un peu scolaire, par exemple, « Est-ce que vous voulez que je continue à travailler avec vous avec gentillesse et compétence ? » » » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).*

Travailler, pour ces acteurs, est appréhendé de différentes manières. Ce terme est employé pour exprimer la manière dont ils se positionnent vis-à-vis des personnes accompagnées, mais aussi, dans leur propre relation à eux-mêmes. Exercer auprès de publics fragilisés est aussi un moyen de travailler sur eux, avec leurs propres blessures. De bonnes conditions d'exercice sont importantes et potentiellement fondatrices de la manière dont ils vont s'impliquer. De manière générale, au regard de nos propos précédents, bien que l'équipe soit vivement critiquée, elle conditionne néanmoins les postures professionnelles de ces professionnels et donc, participe de la manière dont ils s'impliquent professionnellement.

⁸² Accident Vasculaire Cérébral

L'importance de la formation malgré des carences et la difficulté d'y accéder

Les discours portés sur la « formation » mettent en avant qu'elle est importante pour ces acteurs : « *On ne peut pas refaire tous les fonctionnements, chacun est particulier, mais bon, je pense que la formation est indispensable, moi j'ai besoin d'être formée, on n'est pas assez formée.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *J'ai besoin de mettre en application ce que l'on a appris en formation, moi, ça me permet d'avancer, moi, ça me permet toujours d'éveiller ma conscience professionnelle et ça me réveille effectivement.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Il faut que les gens aient les moyens d'aller se servir eux-mêmes dans la formation, ce serait travailler alors la valorisation et la communication, et dans la relation avec les personnes, c'est les aider à aller chercher la valorisation.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Mais la formation présenterait des manques : « *C'est la question de la formation qui va poser problème, même sur les savoirs-être, on ne peut pas l'inventer, on ne peut pas l'inventer de ne pas avoir des gestes qui ne sont pas douloureux.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *C'est une faille dans les formations, ça c'est sûr.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

La formation tient une certaine place dans leurs discours, elle semble importante pour ces acteurs, dans une volonté de renouvellement et de remise en question. Cependant, les professionnels relèvent qu'elle présente des manques et qu'ils n'en bénéficieraient pas suffisamment.

Les besoins personnels au cœur de leurs postures professionnelles

Le mot « besoin » est le mot statistiquement le plus important dans cette classe 3 (13,9 %). Il est évoqué au regard des différents besoins ressentis par ces professionnels intérimaires dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions : « *Moi j'ai besoin du jour le jour, mais je pense que l'intérim permet de mieux accepter l'inconnu justement, c'est ce que j'aime, j'adore l'inconnu, je suis prête à foncer tête baissée.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Quand on est en équipe, on est titulaire, c'est une façon de créer une famille, un lien, elles ont besoin de ça alors que nous, je dis nous, surtout pour moi, mais je n'ai pas besoin de connaître les titulaires.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Je respecte l'autre, je m'adapte au personnel, surtout pour les résidents, mais je n'ai pas besoin de ce lien, alors, tête baissée à l'inconnu, ça me plaît beaucoup ça.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *C'est un peu de l'empathie car on remplit leurs besoins, c'est ça le bien-être de la personne.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Les verbatims relatifs au mot « besoin » sont donc axés principalement sur les besoins de ces professionnels. Étonnamment, de prime abord, nous aurions pu

penser que ce terme aurait évoqué des discours portés sur les besoins des personnes accompagnées. Ces professionnels exposent donc leurs propres besoins, en relation principalement à leur statut d'intérimaire, qui leur permet de travailler auprès de différents publics. Besoin « d'inconnu » et de « foncer tête baissée » ce qui interroge sur la dimension réflexive, la capacité à la prise de recul et à la gestion, une nouvelle fois, des dimensions émotionnelles, inhérentes aux métiers de la relation à autrui. La relation aux collègues et aux équipes transparait ici aussi. La création de lien avec les collègues ne fait pas partie de leurs besoins. Cette vision de considérer le travail en équipe, un lien de type « familial » entre titulaires par exemple pose là aussi question, car c'est la dimension émotionnelle qui semble primer ici. Le lien avec les équipes est considéré comme un lien de type affectif à créer et dont ils évoquent ne pas avoir besoin. Or, la création de lien avec les équipes ne doit pas être (uniquement) conditionné par des liens de l'ordre de l'affectif, il doit être avant tout conditionné par un lien de type professionnel, dans le but d'accompagner au mieux les publics. Ces confusions entre liens professionnels et affectifs paraissent participer de cette forme de rejet que les équipes intérimaires entretiennent envers les équipes permanentes.

La primauté de la démarche « technique » du métier et le non-questionnement

« Question » est le deuxième mot le plus important dans cette classification. Il fait référence à des interrogations leur permettant de se situer et de délimiter leurs rôles : « *Je ne peux pas être aide-soignant, psy, assistante sociale avec les familles, les questions de ceci ou cela, je ne suis qu'une intérimaire.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *J'avais posé la question à une fille, mais toi tu penses quoi de ton travail, et elle me dit qu'elle est satisfaite de ce qu'elle fait, donc je lui ai dit, c'est l'essentiel.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Je ne me suis pas posé la question que d'être dans l'accompagnement, sinon, vu la suppression des lits, je ne pense pas que le secteur va aller en s'améliorant.* » (verbatim *focus groups* professionnel intérimaire) ; « *Je faisais mon ménage à moi aussi parce que tu prends ton chariot le matin, tu vas d'un point A à un point B, tu ne te poses pas 36 questions, point.* » (verbatim *focus groups* professionnel intérimaire) ; « *J'aime l'autre déjà, je cause avec tout le monde, je m'intègre vite, ça m'a plu, je suis allée faire le diplôme et après, je pense ne pose pas de questions, j'essaye de monter une entreprise dans l'aide et puis voilà.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

De manière générale, le mot « question » est employé pour évoquer divers rapports à des questionnements qui ne sont pas centrés sur des interrogations en lien avec leurs pratiques professionnelles, sur l'accompagnement des publics, ou sur la relation au travail d'équipe. Ce qui transparait, de manière globale, c'est le fait de ne pas « se poser de questions ». Ces professionnels semblent avant tout

être dans le « faire » et dans l'action, ce qui fait de nouveau écho aux référentiels de formation, ou les apprentissages sont avant tout axés sur la mise en œuvre d'actes, d'action dans le cadre de l'accompagnement des personnes. Là aussi, la dimension réflexive globale sur leur métier et leurs postures professionnelles n'apparaît pas dans ces discours.

Une recherche de valorisation

Pour finir l'analyse de cette classe, nous focalisons notre attention sur le mot « valorisation ». Les discours évoquent un besoin personnel de valorisation : « *Je pense qu'il faut apprendre aux gens à aller se servir de ce dont ils ont besoin et la valorisation fait partie des besoins fondamentaux et encore plus aujourd'hui dans la période dans laquelle on est, dans le monde dans lequel on est.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Je pense qu'il faudrait utiliser davantage les outils de communication pour que les gens apprennent davantage à se servir de la valorisation, c'est-à-dire, chercher la valorisation.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ; « *Je pense que l'on en a besoin, mais on ne sait plus se valoriser les uns et les autres et moi je sais que j'ai besoin de cette valorisation et je vais me servir directement quand j'ai besoin de cette valorisation.* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

Ces professionnels sont en quête de valorisation. Les discours mettent en évidence qu'ils ne semblent pas en recevoir suffisamment donc ils vont la « chercher », dans l'objectif de répondre à leurs besoins. La valorisation n'est pas évoquée en relation à la valorisation à apporter à la personne accompagnée. Les discours portés sur la valorisation mettent en évidence un rapport centré sur eux-même, sur la réponse à leurs propres besoins.

Résumé de l'analyse de la classe 3 (13,9 %) : « L'intérêt du métier »

Cette analyse offre l'opportunité de mesurer que leur rapport à l'exercice de leur profession et à leur posture professionnelle est conditionné par de nombreux facteurs contextuels : le rapport à l'équipe permanente, qui revêtirait une dimension « affective », ce qu'ils rejettent, n'ayant pas « besoin » de ce lien. Il semble alors que des confusions soient à l'œuvre entre créer des liens professionnels avec les équipes et ces supposés liens « affectifs » qui existeraient au sein des équipes permanentes.

Aussi, ces acteurs mettent en avant que la formation présenterait des manques et qu'ils ne seraient pas suffisamment formés. Cependant, nous relevons néanmoins que peu de discours ont été portés sur ces questionnements liés à la formation. Supposément, étant relativement éloignés de la formation et exerçant pour certains depuis de nombreuses années, la question de la formation n'est pas une préoccupation. Nous avons également repéré que ces professionnels sont

avant tout dans l'agir, dans le faire, dans l'action, les questionnements liés au positionnement professionnel ne sont pas réellement appréhendés dans les discours. La question des besoins est prégnante dans cette classe 3 (13,9 %) dont le besoin de valorisation. Les analyses mettent en évidence que ces professionnels sont prioritairement centrés sur leurs besoins.

4.2.2.2. Analyses générales du dendrogramme des professionnels intérimaires

L'analyse de cette classification met en évidence de nombreux éléments relatifs à la question de l'implication professionnelle, du sens des actions et du rapport à l'altérité de ces professionnels intérimaires. Les discours mettent en avant un profond malaise dans l'exercice de leurs fonctions : tant auprès des équipes permanentes, que dans la difficulté d'accompagner les publics, au regard des difficultés institutionnelles. Les relations aux équipes permanentes sont conflictuelles et génèrent des formes de clivages entre intérimaires et permanents, CDD et CDI. Des formes de rejets et de dévalorisation (au regard de leurs statuts d'intérimaires) sont ressenties par ces professionnels émanant des personnels titulaires, engendrant alors du rejet pour ces mêmes personnes. La relation aux équipes est fondamentalement une grande source de difficultés pour ces professionnels. Potentiellement en relation avec ce rejet, ces acteurs expriment alors des besoins, ce qui amène à entrevoir une forme d'autocentration, supposément engendrée par ce sentiment de rejet et cette forme d'impossibilité de s'impliquer professionnellement, de par majoritairement les difficultés relationnelles avec les équipes.

Cependant, leur statut d'intérimaire semble les mettre en position de « force » car ils s'autorisent à transgresser certaines règles, car la crainte d'être potentiellement renvoyé n'a pas de prise sur eux, ils se sentent libres de partir quand bon leur semble, afin d'être réemployé dans une autre structure. Aussi, le manque de personnel dans ces structures favorise leur sentiment de liberté de partir, s'ils le souhaitent, ils seront de nouveau sollicités pour exercer dans d'autres établissements. Ces différentes difficultés engendrent alors une forme de rejet et un manque de valorisation. Nous avons également relevé que la dimension émotionnelle était importante dans leurs discours, elle semble guider prioritairement leurs pratiques professionnelles, reléguant au second plan, les dimensions réflexives attendues dans ces métiers adressés à autrui, et d'autant plus potentiellement, dans ces métiers qui sont au plus près de l'accompagnement des personnes.

Du point de vue du sens et de l'altérité, finalement, il apparaît que dans le discours de ces professionnels intérimaires AES, AMP et AS, le rapport à l'altérité est prioritairement centré sur la relation aux collègues et aux équipes, plutôt que sur les publics. Bien que ces derniers soient au cœur de la construction du sens de leurs actions, c'est la relation aux collègues et aux équipes qui va déterminer leur manière de s'impliquer professionnellement. C'est-à-dire que s'ils ne sont pas satisfaits de la relation existante avec leurs collègues, issues des équipes permanentes, ils rompent leurs contrats, et donc, vont s'impliquer auprès d'autres publics. L'implication professionnelle de ces acteurs est centrée sur les publics, mais la relation aux équipes est déterminante dans leur désir de s'impliquer sur du long terme. Autrement dit, l'implication professionnelle pour ces acteurs serait aussi liée à la question de la temporalité. Ce serait, en quelque sorte, une implication professionnelle à court terme, centrée sur les publics, mais déterminée prioritairement par la relation aux équipes permanentes. Ces relations seraient conditionnées principalement par des dimensions affectives et émotionnelles tant auprès des publics qu'auprès des équipes permanentes, mais pour ces dernières, dans des dimensions de rejet.

Aussi, la question de la formation est sous-jacente aux propos tenus. Des déficits de formation relatifs à la relation éducative, au travail en équipe et à la dimension réflexive de manière générale, en lien avec la formation initiale et potentiellement à la formation continue peuvent être à l'origine ou du moins, cristalliser aussi les différentes problématiques relevées.

4.2.2.3. Une altérité « autocentrée » à l'origine du sens de l'implication professionnelle des professionnels intérimaires

Pour ces professionnels intérimaires, le rapport à l'altérité est assez singulier comparativement à celui que nous avons pu mettre en évidence dans le discours des étudiants. Comme exposé, la relation à la personne accompagnée se situe dans un rapport « utilitariste », dans le sens où celle-ci aurait prioritairement comme fonction de venir répondre à leurs besoins. L'altérité intérieure prédomine ici. Ils sont centrés sur eux, sur leurs propres besoins et dans une vision presque « pulsionnelle » du rapport à l'autre. C'est-à-dire que cet autre qui tient - contrairement aux étudiants - une place majeure dans les propos recueillis, c'est le collègue et non, la personne accompagnée. La relation au collègue est cependant inscrite dans une forme d'altérité « négative », le collègue est source de mal-être.

Ce sentiment déplaisant « oblige » alors le professionnel à venir se recentrer sur lui, pour se protéger. La relation à la personne accompagnée, dans le cadre de l'exercice professionnel, l'amène ensuite à se décentrer (aller vers) car cette relation vient satisfaire des besoins. Un basculement s'opère, l'altérité extérieure devient alors prioritaire pour ces professionnels, car elle vient « nourrir » l'altérité intérieure. Il semble qu'un processus soit potentiellement à l'œuvre ici. Cette construction de l'altérité se situe ici dans une version relativement « négative » que nous pourrions exprimer ainsi : la relation à l'autre, au collègue (altérité extérieure) ne répond pas aux besoins de collectif et de valorisation et cela les malmène et les conduit à se recentrer sur leurs besoins (valorisation, réparation psychique), qu'ils viennent « nourrir » par la relation à la personne accompagnée (altérité intérieure). Dans ce mécanisme, la personne accompagnée n'est pas réellement au centre des préoccupations, elle viendrait nourrir des besoins intrinsèques chez ces professionnels intérimaires qui manquent potentiellement de repères, à bien des niveaux. Cette relation à l'altérité dans la relation éducative conditionne alors la manière dont ces professionnels vont s'impliquer auprès des équipes, mais aussi, auprès des personnes accompagnées.

Comme nous l'avons vu, la dimension émotionnelle dans la pratique de ces acteurs semble être ce qui fonde leurs actions et, comme exposé, cela pose la question de la capacité à tenir une posture professionnelle attendue (distanciation, recul) par rapport à l'accompagnement des publics. Ce rapport à l'altérité, dans le contexte de la relation éducative, interroge. Bien que l'altérité intérieure soit considérée comme un « élan vital ou symbolique » (Briançon, 2019, p. 84) qui « enseigne tout d'abord le goût de l'exploration au sujet névrosé *qui part à la découverte de son âme* (Jung 1943) (Briançon, 2019, p. 84), ce qui pourrait caractériser finalement la manière dont la relation à la personne accompagnée est vécue par ces professionnels intérimaires, il n'en demeure que cette « quête » de soi, dans le cadre de ces métiers du travail social, nécessite d'être particulièrement objectivée dans une visée de ne pas rendre « objet » les personnes accompagnées, dans le but de son seul profit personnel.

C'est ainsi que le sens de leur implication professionnelle est tourné vers la personne accompagnée, mais, inconsciemment, dans un objectif premier de venir répondre à des besoins personnels (altérité intérieure). La question du manque de repères, au sens de Mias (1998) apparaît ici. Supposément, le manque d'ancrage institutionnel et de collectif participe à cette perte de repères, favorisant cette centration sur eux. Centration impliquant non pas un accompagnement de la personne vers un mieux-être, mais plutôt pour favoriser un mieux-être personnel avant tout. Le manque d'apport sur la dimension réflexive ou sur la relation éducative en formation, qui comme nous l'avons vu, est avant tout « technique »

dans ces formations d'AES, peut être à l'origine de cette difficulté de positionnement professionnel. Aussi, les problématiques rencontrées sur le terrain, le manque de moyens humains dans certains établissements, le manque de valorisation de manière générale de ces métiers, le sentiment de « stigmatisation » ressenti par le statut d'intérimaire et par ces diplômés de niveau V peu valorisés socialement peuvent être à l'origine de ce mécanisme de centration sur des besoins plus personnels, comme une forme « d'instinct de survie ». Il est aussi envisageable que ce mécanisme de forme de repli sur soi et d'une recherche, avant tout, d'une satisfaction de besoins personnels, soit lié à une expérience professionnelle importante, ou des formes d' « usures » professionnelles dans l'accompagnement des publics, associées aux désillusions du métier en lui-même soit à l'origine de ces façons de s'impliquer professionnellement pour ces professionnels intérimaires.

Comme nous l'avons réalisé sur le discours des étudiants ES, ME et AES, nous allons à présent procéder à la réalisation d'une CHD des discours des professionnels intérimaires, en effectuant une analyse par thématique. Nous réaliserons des analyses de discours portant spécifiquement sur la question du sens et de l'altérité. Nous ne procéderons pas à l'analyse des discours sur la formation à l'altérité car nous n'avons pas retrouvé de traces de discours à ce sujet.

Dans ces analyses sur le sens et l'altérité, les objectifs sont de repérer si des éléments supplémentaires viennent éclairer les questions du sens et de l'altérité.

4.2.2.4. Le statut d'intérimaire comme déterminant du sens

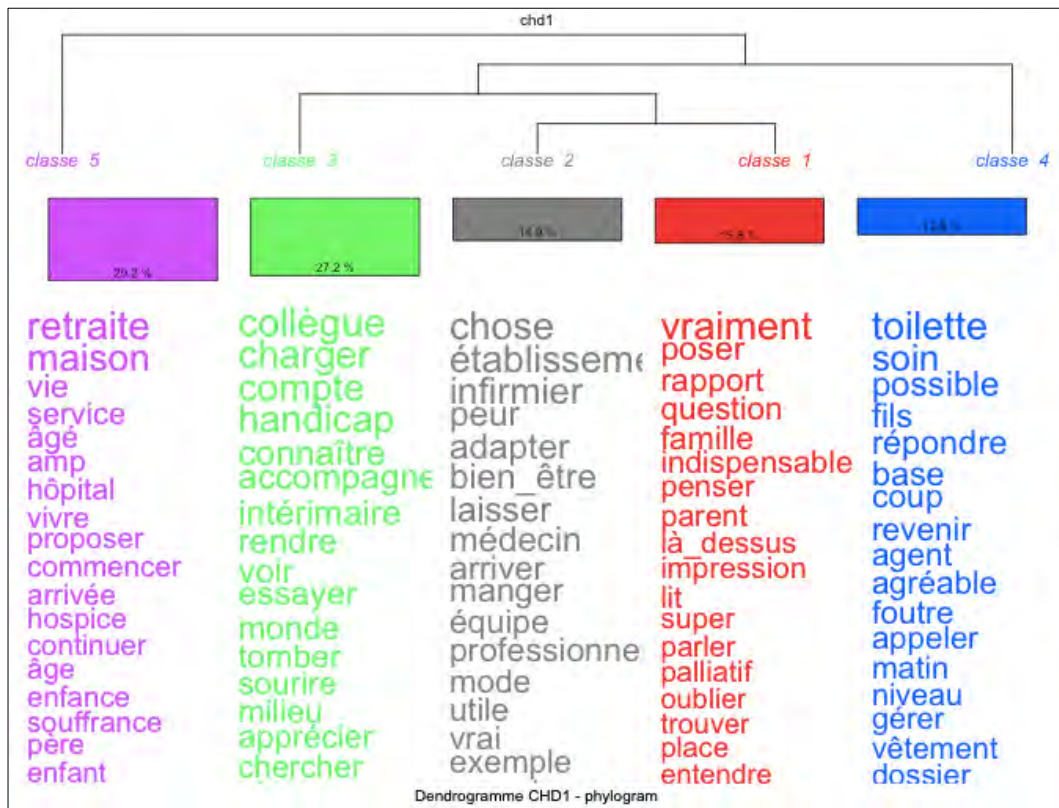


Figure 53 - Dendrogramme du discours des professionnels intérimaires sur le sens

Ce dendrogramme est constitué de 5 classes de discours, réparties en 3 pôles. Nous retrouvons globalement la même structuration que dans le dendrogramme général. Suite à la vérification des extraits de discours, via le concordancier (IRaMuTeq), nous constatons que les discours portés sont globalement similaires que dans ceux déjà évoqués dans l'analyse précédente. Nous ne présenterons pas en détail les différentes classes et les différents mots, car analogues aux analyses précédentes, nous nous focaliserons sur une lecture globale de ce dendrogramme, représentative des discours portés sur le sens. Les discours évoquent les établissements dans lesquels ils exercent (classe 5 (29,2 %)) qui constitue le pôle 1 et représente la classe la plus importante de ce dendrogramme. Le pôle 2, relatif à leur place et leur statut dans l'accompagnement au quotidien est constitué des classes 3 (27,2 %), 2 (14,9 %) et 1 (15,8 %). Le pôle 3, évoque des discours en lien avec des moments spécifiques de l'accompagnement au quotidien avec la classe 4 (12,8 %) avec des mots tels que « toilette », « soin » ou « matin ».

4.2.2.5. Analyse générale du dendrogramme sur le sens, pour les professionnels intérimaires

D'un point de vue général, l'analyse de ce dendrogramme met en évidence que les établissements dans lesquels ces professionnels exercent, et notamment la maison de retraite, occupent une place importante dans leurs discours. Du point de vue du sens, exercer dans ces lieux professionnels constitue alors ce qui leur permet de donner du sens à leurs actions, et potentiellement, semble constituer une forme d'ancrage identitaire, correspondant aux établissements dans lesquels ces professionnels exercent la plupart du temps. Travailler en maison de retraite, étant considérés par les acteurs comme les lieux d'exercice professionnels les plus difficiles (analyses précédentes) constituerait pour eux, en quelque sorte, une forme de reconnaissance intrinsèque à leur métier et à leur statut d'intérimaire. Avoir exercé en la maison de retraite, avec cette idée que lorsque l'on a travaillé en maison de retraite, on a été confronté au plus « dur », amènerait une forme de valorisation (classe 5 (29,2 %)).

Aussi, leur statut d'intérimaire, par la différenciation avec les collègues « titulaires » semble être un élément de sens pour eux, cela paraît constituer une forme d'identité professionnelle d'intérimaire - donc non lié à leur métier originel (AES, AMP, AS) - mais à leur statut d'intérimaire. Ce statut semble venir modifier la manière dont ils accompagnent les publics, et donc impacter la manière dont ils vont s'impliquer professionnellement, dans leur quotidien professionnel (classes 3 (27,2 %) ; 2 (14,9 %) et 1 (15,8 %)). L'évocation des actes d'accompagnement au quotidien (classe 4 (12,8 %) avec les mots « toilette », « soin », etc.) met en avant que c'est cet accompagnement qui fonde leurs actions. C'est l'accompagnement des personnes, dans les actes de la vie quotidienne qui donne le sens à leurs actions, ces pratiques constituent donc le sens de leur implication professionnelle.

4.2.2.6. Une altérité située dans l'accompagnement des actes de la vie quotidienne qui fait sens

Le sens de l'implication professionnelle des professionnels intérimaires est situé dans le rapport à l'accompagnement des personnes d'un point de vue « technique » (accompagnement aux actes de la vie quotidienne). Le contexte d'exercice professionnel est fondateur de leur implication professionnelle, en relation avec leur statut d'intérimaire. Ce statut leur procure une forme de liberté dans l'exercice professionnel. Les contrats en intérim, dans leur majorité de courtes

durées, offrent la possibilité à ces professionnels de choisir le temps (durée du contrat) et le lieu où ils vont travailler. Ce rapport au travail et à l'emploi constitue une forme d'identité propre à leur statut d'intérimaire et fonde la manière dont ils s'impliquent.

Du côté de l'altérité, elle est particulièrement exprimée dans son intériorité (altérité intérieure) dans ces propos recueillis sur le sens. L'altérité intérieure est en relation avec l'importance, dans ces discours, accordée aux différentes structures dans lesquels ils exercent. Celles-ci représentent en quelque sorte ce qui les définit et aussi, ce qui les valorise et particulièrement le fait d'exercer en maison de retraite. Les maisons de retraite, étant perçues comme des lieux d'exercice professionnel difficile, représentent, pour ces professionnels intérimaires, l'opportunité d'obtenir une forme de valorisation émanant de leurs collègues intérimaires. Cette reconnaissance vient alors « nourrir » l'altérité intérieure qui n'est pas explicitée dans ces discours sur le sens dans une version réflexive et de retour sur soi, hormis, cette forme de valorisation. Le sens de leurs actions, centré sur les lieux professionnels, et sur leur statut de professionnel intérimaire, met finalement en lumière que ce sens est avant tout édifié par l'organisation du travail de ces professionnels. Cette organisation, plus que l'accompagnement des publics, est celle qui donne du sens à leurs actions et fonde leur manière de s'impliquer professionnellement. Finalement, nous voyons ici la manifestation de l'altérité épistémologique dans ce cheminement qui met en avant, pour ces acteurs, la prise de conscience de leur place, dans ce statut d'intérimaire, qui vient conditionner leur rapport au travail et à la manière dont ils exercent en contexte professionnel.

4.2.2.7. Les collègues comme rapport premier à l'altérité

Ces professionnels de l'accompagnement des personnes dans tous les actes de la vie quotidienne sont donc des acteurs qui interviennent au plus près des personnes. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des discours liés au dendrogramme général, la question du rapport à l'autre, de l'altérité est intrinsèquement liée à leur propre rapport à eux-mêmes. Les discours mettent en avant une forme d'autocentrage, l'autre venant répondre à des besoins personnels, cependant, l'altérité intérieure a pour conséquence de venir s'interroger sur soi-même, remettre en question des fonctionnements internes, générés par la rencontre avec l'autre. Ce mécanisme n'est pas réellement dicible dans l'analyse des discours, les remises en question ne sont pas vraiment exprimées. Nous avons repéré que finalement, l'altérité, chez ces acteurs, était principalement exprimée dans le rapport souvent conflictuel qu'ils entretiennent avec leurs collègues. Nous

avons réalisé une analyse thématique concernant l'altérité dans l'objectif de déceler des éléments plus fins concernant les discours tenus sur leur rapport à l'altérité.

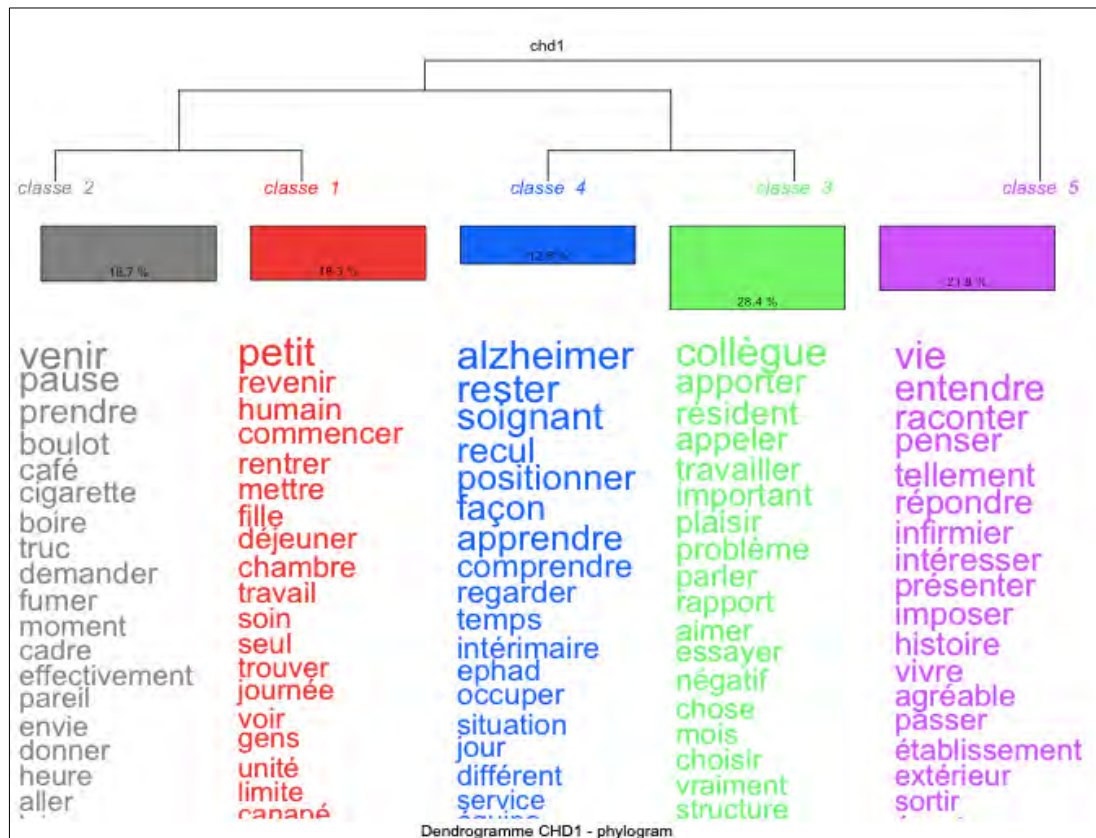


Figure 54 - Dendrogramme du discours des professionnels intérimaires sur l'altérité

D'un premier regard, l'organisation de ce dendrogramme se distingue des précédents, notamment par l'émergence de mots qui ne figuraient pas, de manière statistique, aussi importante dans les dendrogrammes précédents, tel que notamment le mot « Alzheimer ». Ici, le mot « collègue » occupe une place très importante dans les discours, dans la classe 3 (28,4 %) qui est la classe la plus importante d'un point de vue statistique. Comme nous l'avons vu, l'altérité, chez ces acteurs, est principalement évoquée dans le rapport aux collègues. Nous retrouvons, de manière générale, que le travail au quotidien et les moments de leur vie professionnelle au quotidien sont au cœur des discours (classe 2 (18,7 %) et classe 1 (18,3 %)). La classe 5 (21,8 %) met en avant des discours évoquant des manières d'accompagner les personnes, des formes d'aptitudes liées à la relation éducative.

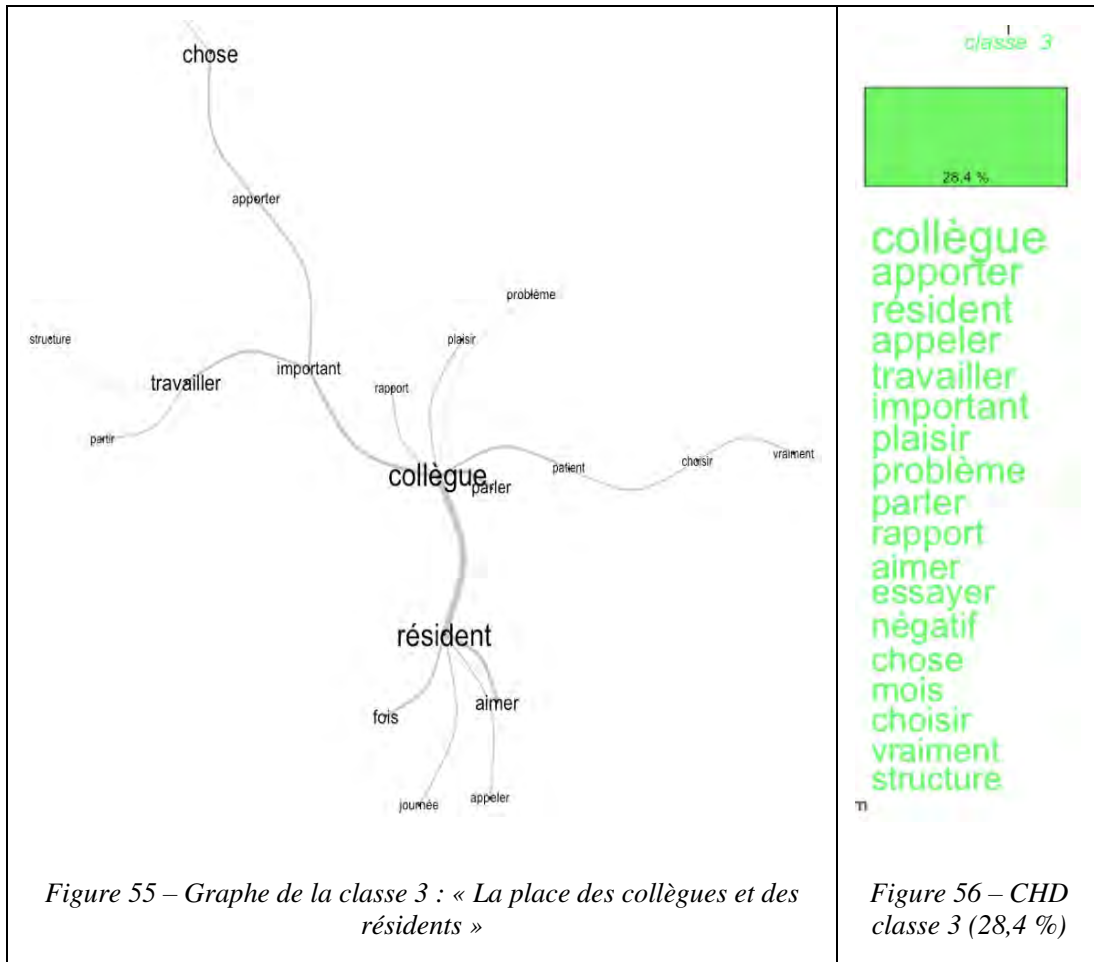
Du point de vue de l'altérité, de manière générale, le dendrogramme met en avant qu'elle est exprimée dans les discours principalement en lien avec les moments du travail au quotidien : « pause » ; « café », « cigarette » (Classe 2 (18,7

%) et classe 1 (18,3 %)). Elle met en évidence également que l'altérité est évoquée en relation avec les publics accompagnés, notamment les personnes souffrantes « d'Alzheimer », elle met en avant également leur rapport à leur métier et à leur statut d'« intérimaire » (classe 4 (12,8 %)) mais aussi, en lien avec les collègues (classe 3 (28,4 %)). Et enfin, l'altérité est liée à certaines aptitudes : « entendre », « répondre » ou « imposer » (classe 5 (21,8 %)). Au regard des analyses déjà effectuées précédemment, dans cette classification, nous nous intéressons particulièrement aux classes 3 (28,4 %), 4 (12,6 %) et à la classe 5 (21,8 %).

L'analyse de ces classes offre l'opportunité d'aller interroger plus finement les discours des professionnels intérimaires sur l'altérité. Nous commencerons par effectuer une analyse de la classe 3 (28,4 %), relative à leur rapport à l'altérité, principalement du point de vue des « collègues ».

Nous avons réalisé un graphe de la classe 3 (28,4 %) : « La place des collègues et des résidents » :

Graphe de la classe 3 (28,4 %) : « La place des collègues »



classe 3



collègue
apporter
résident
appeler
travailler
important
plaisir
problème
parler
rapport
aimer
essayer
négatif
chose
mois
choisir
vraiment
structure

TI

Figure 56 – CHD classe 3 (28,4 %)

Ce graphe met en évidence les liens établis et situe le mot « collègue » au centre du discours. Il est principalement en lien avec « résident ». Cette première analyse montre que la place des collègues et en lien avec celle des résidents, dans le contexte de leur exercice professionnel et de leurs pratiques. Étonnamment peut-être, au regard des analyses précédentes, le mot « plaisir » est associé au mot « collègue ». Nous nous focalisons sur les mots « collègues » et « résident ».

Les collègues : leur rapport premier à l'altérité

Le mot « collègue », dans ce dendrogramme sur l'altérité, prend une tout autre dimension. Dans le cadre des *focus groups*, notre question, correspondant aux verbatims associés, traitait de la place de l'autre dans leurs pratiques professionnelles et quel était « l'autre » le plus important pour eux et si une

personne avait été importante dans leurs parcours. Les discours sur les « collègues » ont alors une tout autre teneur : les collègues prennent, dans ce cadre, une réelle importance, sa place dans les discours est appréhendée différemment : « *Quel est l'autre ? L'autre, c'est le résident, ça peut-être le résident, ça peut être le collègue.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Des fois, on fait abstraction du collègue et on s'occupe du résident, le patient ou la collègue, je cherche d'abord à lui donner sa place, je ne pars pas avec du négatif.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Moi, ça a été deux personnes quand je suis arrivée, la chef d'équipe en EPHAD et une collègue, je suis toujours en contact avec elle, même aujourd'hui, quand j'ai un problème et que je ne sais pas mettre des mots dessus.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Il me propose de partir sur un planning fixe en intérim pendant 2 ou 3 mois, ce qui me permettra d'être sur différentes unités et de mieux connaître l'établissement, les collègues et les résidents.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Tu ne peux pas être bien avec les résidents si tu n'es pas bien avec le collègue, c'est difficile.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Je dirais que quand je vais travailler, la place de l'autre, c'est le collègue, un binôme, c'est important cette place parce que quand je suis seule sur une unité...* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *On parle beaucoup des équipes en négatif mais j'ai vu beaucoup de collègues en souffrance qui aimerait que les choses se passent autrement.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *J'ai besoin du retour de l'autre, je suis avec des collègues dans l'équipe avec qui je suis actuellement, ils sont là depuis plus longtemps que moi, ils connaissent la structure.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires)

Ces différents extraits de discours mettent en avant que le « collègue » est finalement important dans leurs pratiques professionnelles. A ce propos, nous remarquons que dans toutes les analyses effectuées, le « collègue » est employé et très peu le terme « équipe ». Il semblerait que la dimension collective d'un travail d'équipe ne soit pas réellement considérée comme faisant partie intégrante de leurs pratiques professionnelles. Cela peut potentiellement s'expliquer par le fait qu'ils travaillent la plupart du temps en binôme et qu'ils ne sont pas (et ne veulent pas être) vraiment inclus dans les équipes et impliqués dans un travail collectif, de par leur statut d'intérimaire. Ces configurations de modalités des pratiques peuvent potentiellement expliquer qu'ils évoquent les « collègues » et peu l'équipe.

Au regard des analyses précédentes, où le « collègue » était considéré d'un point de vue très négatif, ou une forme de rejet était présent, tant du côté de ces acteurs que, selon eux, du côté des équipes permanentes, ici, dans ces discours, le collègue tient une place importante dans leurs pratiques. Il est aussi considéré comme un soutien, comme un « binôme », comme une personne qui est, au final, fondamentale dans leurs manières d'accompagner les publics. Le collègue est, dans les discours, associé à la manière dont ils vont accompagner les résidents et donc,

nous pouvons identifier que le rapport au collègue conditionne la manière dont ils vont accompagner les personnes. C'est alors que nous pourrions y déceler certains paradoxes dans leurs discours : le collègue est critiqué, voire rejeté...et en même temps, il est très important pour eux...

Il semblerait que dans l'analyse des discours précédents, le collègue était évoqué principalement dans le rapport à leur quotidien professionnel, dans la manière aussi dont ils étaient accueillis parfois, ou encore, dans la façon dont ils leur semblaient être considérés par eux. Nous avons alors identifié qu'ils exprimaient une forme de rejet envers leurs collègues des équipes permanentes, car ils se sentaient eux-mêmes rejetés, de par les clivages entre CDD intérimaires et CDI. Interroger leur rapport à l'altérité offre l'opportunité de faire émerger que le collègue est fondamental dans leurs manières d'exercer et, comme nous l'avions décelé précédemment, il est au cœur de leur rapport à l'altérité dans le contexte de l'exercice professionnel. En d'autres termes, pour ces professionnels, ce qui les soucis le plus, ce qui est, *in fine*, le plus important dans les discours portant sur leur rapport à l'altérité, c'est le rapport à leurs collègues. Bien que les personnes accompagnées soient très importantes pour ces acteurs, l'altérité, dans cette relation aux personnes accompagnées, n'est pas vraiment pour eux source d'interrogations ou de problématiques majeures. Les problématiques dans leur rapport à l'altérité se situent dans le rapport aux collègues.

La relation au résident comme source de valorisation et de reconnaissance

« Résident » est un mot ayant une importance statistique dans cette classe 3 (28,4 %). Il est employé pour évoquer ce que la relation à la personne accompagnée génère chez eux :

« Vous arrivez en transmission à 7 heures, vous avez vos collègues, voilà le sourire du résident que tu as pris quand tu es arrivée, ben elles (collègues), elles ne l'ont pas. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « On a pas ce poids-là, on arrive, on demande qu'est-ce qui s'est passé hier soir, on va vers le résident et ouah ! tu as fait ça comme bêtise ? Génial ! » (verbatim focus groups professionnels intérimaires), « Ça représente la totalité de ma journée et bien sur le résident, je suis à 150 % et je fais du 1 pour 1 la plupart du temps, ce sont des artistes. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Je pense que l'on donne beaucoup plus en fait, on est moins accaparé par les problèmes de services, par leur stress, tout ça, donc on est à 100 % avec le résident. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Les résidents ont une place très importante, j'aime bien avoir leur avis, je parle des collègues avec les résidents, j'ai plus de patience moi, j'arrive, je suis nouvelle. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « Moi les résidents m'appellent ma chérie, une

partie m'appelle ma chérie et l'autre, la plus belle. » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

Comme nous l'avons exposé précédemment, la place du résident est importante pour ces professionnels, mais il semble, de nouveau, que ce qu'ils apprécient, c'est ce que le résident leur apporte à eux et dans ce qu'il vient potentiellement leur procurer comme besoin de valorisation et de reconnaissance. Nous pouvons percevoir également comme une forme de « compétition » avec les personnels titulaires, dans les marques d'attention portées par les résidents (« *Ils me sourient, pas à elles* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) ou alors, c'est aussi potentiellement remettre en question les dires des collègues « *Tu as fait ça comme bêtise ? Génial !* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires) et encore, cette dimension affective forte : « *Ils m'appellent ma chérie* » (verbatim *focus groups* professionnels intérimaires).

Ces discours tenus sur le résident mettent en évidence que ces professionnels intérimaires semblent évoluer seuls au sein des structures, qu'ils conçoivent leurs pratiques sans réellement se préoccuper des pratiques mises en place au sein des structures. Comme nous l'avons vu, transgresser certaines règles, se positionner en opposition avec les pratiques existantes et leurs collègues semble leur permettre de trouver leur place, de décliner une forme d'identité professionnelle, en se différenciant des personnels titulaires. Leurs spécificités d'exercer sous statut intérimaire semble leur procurer une forme de fierté, ils sont libres, détachés de toute contrainte institutionnelle, centrée sur la personne accompagnée, leur procurant du bien-être, de la valorisation et de la reconnaissance. Les personnes qu'elles accompagnent sont potentiellement l'unique source de valorisation et de reconnaissance, d'où cette forme de centration sur les publics et l'émergence de ces dimensions émotionnelles et affectives importantes, qui paraissent guider leurs pratiques professionnelles.

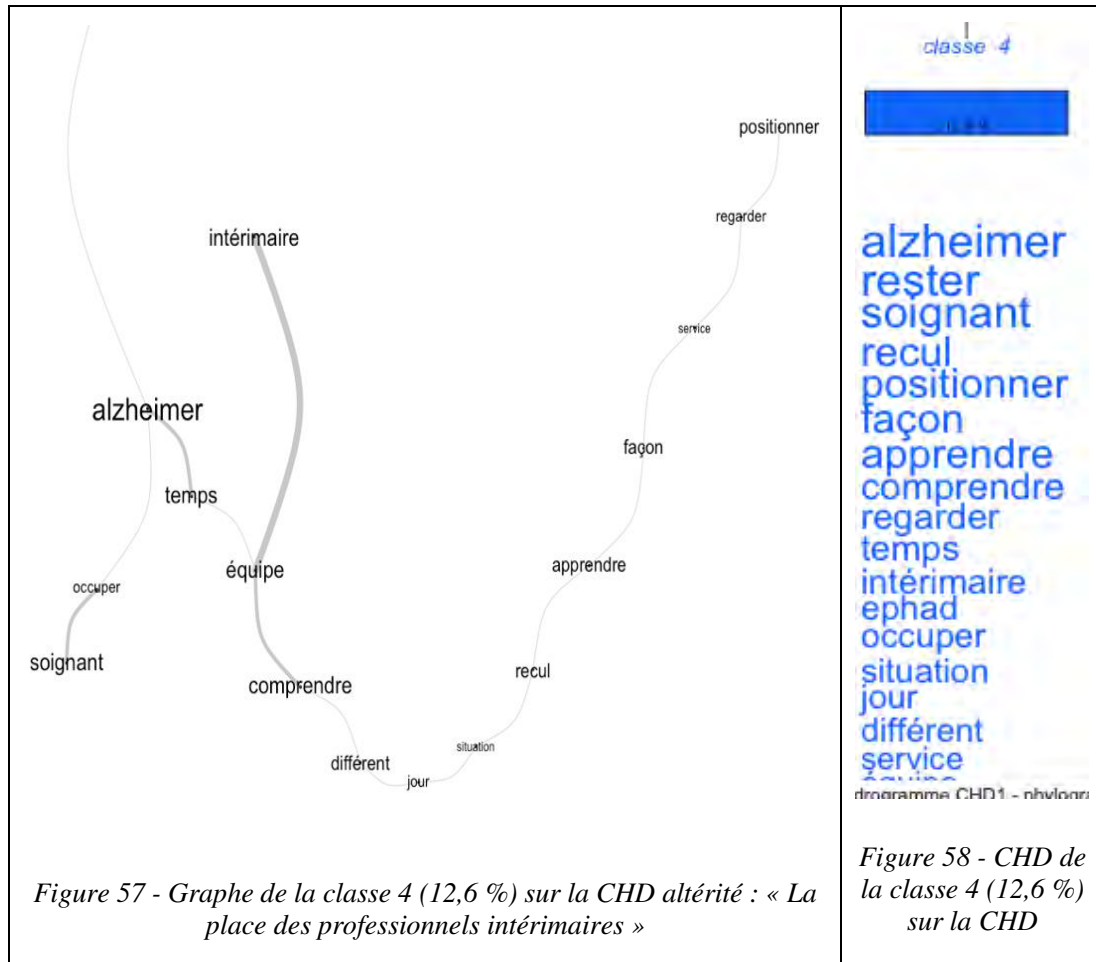
Résumé de l'analyse de la classe 3 (28,4 %) : « La place des collègues et des résidents »

L'analyse des mots « collègue » et « résident » dans le contexte des discours tenus sur l'altérité a permis d'affiner les raisonnements sur le rapport qu'ils entretiennent à l'altérité dans le contexte professionnel. Les collègues occupent une place importante dans les discours et ces analyses montrent qu'ils le sont également dans les pratiques professionnelles de ces acteurs et dans la manière dont ils accompagnent les personnes. Il apparaît alors que le rapport aux collègues est ce qui caractérise principalement leur rapport à l'altérité. La personne accompagnée est celle qui donne le sens à leurs actions, mais l'altérité, chez ces acteurs, s'exprime

principalement dans le rapport aux collègues. La manière dont ils considèrent le résident s'inscrit dans une visée relativement personnelle, comme nous l'avions déjà décelé précédemment. La personne accompagnée vient les « nourrir » en répondant à leurs besoins, particulièrement affectifs et elle constitue potentiellement leur seule source de valorisation et de reconnaissance, puisque ni l'équipe, ni l'institution ne vient remplir ce rôle. Ce positionnement peut être lié à différents facteurs : leur statut d'intérimaire, la difficulté ou l'impossibilité d'ancrage dans les structures, une forme de solitude professionnelle, des manques potentiels en termes de formation initiale relatifs au positionnement professionnel sur la question de la relation à l'autre et de la relation éducative...en somme, les différents enjeux de l'accompagnement éducatif, et aussi, supposément, le manque d'interaction avec des pairs. La formation continue constituerait alors un enjeu potentiellement déterminant pour accompagner ces professionnels à développer leurs compétences et à mieux appréhender la particularité de leur statut d'intérimaire, en lien avec l'accompagnement des publics.

Nous poursuivons nos analyses sur les discours portés sur l'altérité en nous centrant sur la classe 4 (12,6 %) : « La place des professionnels intérimaires ». Nous avons réalisé un graphe de la classe :

Graphe de la classe 4 (12,6 %) : La place des professionnels intérimaires »



Ce graphe met en évidence que les discours associent principalement le terme « équipe » à « intérimaire ». Au regard des analyses précédentes, nous nous intéressons aux discours portés sur l'« équipe » et « intérimaire ». Nous notons que le terme d'équipe n'était pas encore apparu, il est présent dans cette classification.

Un sentiment de rejet de la part des équipes

L'« équipe » est employée pour évoquer principalement leur rapport aux équipes et il est associé étroitement au mot « intérimaire » : « *Quand tu arrives et que tu dis que tu es intérimaire et qu'on te fait : oh là là ! Après je comprends, ce n'est pas facile pour les équipes, mais enfin, il te faut un sacré caractère pour y rester.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Moi je me positionne plus vers les patients, moi j'ai appris à*

lâcher prise avec les équipes parce que je me suis trop investie, j'en suis presque tombée malade alors maintenant, je prends du recul. » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Je n'ai pas envie de trop m'envahir avec ça je crois, il faut profiter que l'on soit intérimaire, on reste pas dans l'équipe, on est pas dans les conflits. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *J'ai vu des endroits, c'était tout le temps des bisbilles entre les filles, c'était insupportable, après, je veux bien être intérimaire parce que les histoires d'équipe, mais ça, je l'ai vu surtout dans les EPHAD. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *Moi j'ai été témoin de soignants qui se tapaient dessus, je comprends que l'on soit à bout dans les équipes, mais bon...* » (verbatim focus group professionnels intérimaires) ; « *Oui, on priorise la personne, il y a aussi des titulaires qui sont de très bons soignants, on va pas dire que tout le monde mais la majorité, en tant qu'intérimaire, on est libérés de plein de choses. »* (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

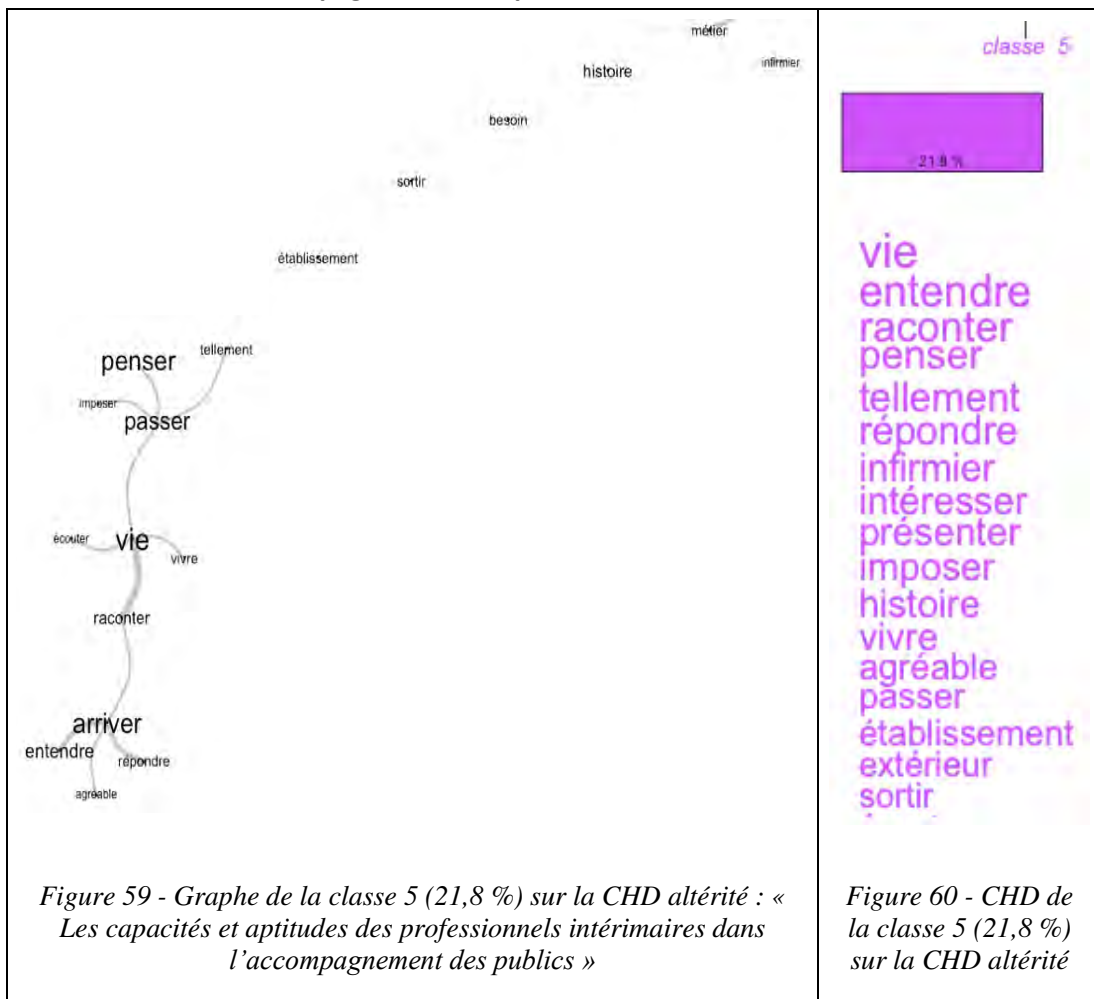
Les difficultés ressentis vis-à-vis des équipes sont confirmées dans ces propos. Le travail d'équipe, pour ces acteurs, paraît très compliqué à mettre en œuvre et relève d'une forme de souffrance.

Résumé de l'analyse de la classe 4 (12,6 %) : « La place des professionnels intérimaires »

Dans cette classe, l'équipe, dans le lien avec le statut d'intérimaire de ces acteurs, est considérée d'un point de vue relativement négatif dans son ensemble. Le rejet ressenti par ces acteurs apparaît de nouveau ici. Les discours mettent en évidence une vraie difficulté d'exercer dans certains établissements, tels que les EPHAD. Ils se centrent donc sur les personnes accompagnées, qui fondent le sens de leurs actions. L'équipe, dans les discours, comme le graphe le montre, est associée étroitement à leur statut d'intérimaire. Parler de l'équipe est une manière de parler d'eux, en tant qu'intérimaire. Émettre des critiques sur l'équipe peut-être un moyen de différenciation entre eux et les équipes permanentes. Les problématiques qu'ils rencontrent avec les équipes engendrent alors une satisfaction à exercer sous contrat intérimaire, libre de partir si cela ne leur convient plus et cela vient conforter leurs choix d'être intérimaire : « *Ils sont libérés de plein de choses* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires). Du point de vue de l'altérité, l'équipe est centrale dans les discours de cette classe. Elle est étroitement associée à l'accompagnement des personnes.

Nos analyses vont se centrer à présent sur la classe 5 (21,8 %) : « Les capacités et aptitudes des professionnels intérimaires dans l'accompagnement des personnes. ». Voici le graphe de cette classe :

Graphe de la classe 5 (21,8 %) : « Les capacités et aptitudes des professionnels intérimaires dans l'accompagnement des personnes. »



Le graphe de la classe 5 (21,8 %) met en évidence que les discours sont centrés sur le mot « vie », qui est lié à « raconter » et « écouter ». Au regard des extraits de discours, les mots « vie » et « raconter » sont associés au fait d'écouter les personnes accompagnées « raconter leur vie. ». Le mot « écouter » évoque principalement le fait que ces acteurs ne sont pas là pour écouter les problèmes de leurs collègues. Au regard du rapport à l'altérité, nous nous intéressons alors au mot « vie ».

L'écoute des parcours de vie des personnes accompagnées

Comme exposé, le mot « vie » évoque des discours relatifs à ce qui semble prendre une certaine place lorsqu'ils sont en contact avec les personnes accompagnées, les écouter raconter leur vie : « *Seulement être là, les écouter, participer à leur vie passée, ça leur donne une force et ils le disent, vous m'avez écouté.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *C'était de l'intrusion quand même, alors j'arrivais, je me présentais et cette personne me racontait sa vie et elle ne me connaissait pas.* » (verbatim focus group professionnels intérimaires) ; « *C'était des personnes âgées et ça leur fait du bien de raconter leur vie.* » (verbatim focus group professionnels intérimaires) ; « *Je pense qu'il faut le faire pour le résident, et après, voilà, se mettre un peu à sa place, des fois, il faut fouiller dans l'histoire de vie de la personne.* » (verbatim focus group professionnels intérimaires)

C'est aussi la question de la fin de vie et de la mort : « *Pour moi, la priorité, c'est la personne que l'on accompagne, je ne trouve pas que l'on ne pense pas forcément à eux, alors qu'on est là pour accompagner les ¾ des personnes jusqu'en fin de vie.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires) ; « *On pourrait peut-être considérer que la mort fait partie de la vie, et je crois qu'il a des choses qui détendraient tout le monde.* » (verbatim focus groups professionnels intérimaires).

Résumé de l'analyse de la classe 5 (21,8 %) : Les capacités et aptitudes des professionnels intérimaires dans l'accompagnement des publics »

Ces discours mettent en évidence que l'altérité, pour ces professionnels, se situe finalement dans le fait de passer du temps avec les personnes, en les écoutant leur évoquer leurs souvenirs du passé. La question de l'accompagnement des actes de la vie quotidienne ne figure pas dans ces propos et dans cette classification, demeurant l'accompagnement majoritaire pour ces professionnels. Écouter les personnes accompagnées constitue pour ces acteurs une modalité d'accompagnement et éventuellement, de création de lien, même s'ils ne l'évoquent pas en ces termes. Bien que ces discours soient peu présents, en termes de proportion, l'altérité est présente dans ces discours et ici, elle est plutôt en relation à l'altérité extérieure : ils sont tournés vers l'écoute de l'autre, un des fondements de la relation éducative.

4.2.2.8. Analyse générale du dendrogramme sur l'altérité pour les professionnels intérimaires

En résumé, les analyses menées sur le dendrogramme des discours sur l'altérité mettent en lumière que le rapport qu'entretiennent ces acteurs à l'altérité est exprimé principalement dans le rapport aux collègues, qui, comme exposé, est source de mal-être. Cependant, dans cette classification, les propos tenus sur les collègues ont montré que ces professionnels intérimaires les considéraient comme occupant une place importante dans leurs pratiques professionnelles. Leurs discours présentent donc des ambivalences envers leur rapport aux collègues, entre haine et amour, la barrière est mince ! Aussi, les analyses ont montré que nous retrouvons de nouveau un rapport à l'altérité, relativement autocentré chez ces acteurs, qui peut être révélateur d'un manque profond de reconnaissance et de valorisation, en lien également avec la distance (choisie ou subie) mise en œuvre avec les équipes et les collègues.

Du côté du rapport entretenu à l'altérité auprès des personnes accompagnées, bien qu'elle soit peu présente, elle est apparue dans des discours et elle est évoquée en rapport au temps passé à l'écoute des résidents. L'altérité extérieure s'exprime ici. Cependant, cette absence globale du rapport à l'altérité, (repéré au travers des analyses jusqu'alors effectuées) envers les personnes accompagnées peut s'expliquer potentiellement de plusieurs manières. Les acteurs sont centrés sur des accompagnements des actes de la vie quotidienne (toilette, repas, change, etc.) et donc soumis à l'épreuve de la temporalité. Ils doivent faire preuve d'efficacité, laissant peu de temps aux échanges et à un accompagnement éducatif. Leur statut d'intérimaire limite les ancrages auprès des équipes et des établissements et aussi, ce manque de discours portés sur l'altérité pourrait potentiellement s'expliquer par des déficits en termes de formation initiale et continue sur différents aspects (relation éducative, positionnement professionnel, dimension réflexive, etc.).

4.2.2.9. Le rapport à l'altérité, des ambivalences à l'origine du sens des actions

Les discours exposés par ces professionnels intérimaires mettent en avant des propos déjà explorés précédemment, nous n'y reviendrons pas, mais nous relevons de nouveau l'importance des collègues dans le cadre de leurs pratiques professionnelles mais dans un rapport très ambivalent. L'altérité extérieure est mise à jour dans ce rapport aux collègues. La place des collègues et la relation entretenue

avec eux sont déterminantes dans leur manière de s'impliquer professionnellement. Les propos portés sur l'altérité ont mis en avant un aspect de la relation éducative avec les personnes accompagnées qui est peu présente dans les discours et qui a été peu explicitée jusqu'à présent, c'est l'écoute des personnes accompagnées. Cette aptitude à l'écoute met en avant l'altérité extérieure, dans la capacité qu'ont ces acteurs à se décentrer d'eux-mêmes, pour laisser une place à la personne accompagnée.

Aussi, écouter une personne peut aussi produire une forme de valorisation et une forme de satisfaction d'être écouté par la personne accompagnée. L'altérité intérieure, pour ces acteurs, serait alors de nouveau potentiellement nourrie, par une forme de reconnaissance offerte par l'autre. L'écoute serait alors l'unique possibilité de créer du lien avec ces personnes. Le rapport à l'altérité, pour ces acteurs, oscille entre altérité extérieure et intérieure, dans un rapport ambivalent et globalement conflictuel avec les collègues et dans une relation éducative avec les personnes accompagnées centrée sur des actes « techniques » d'accompagnement du quotidien.

A présent, nous allons procéder à la dernière analyse qui est portée sur les discours des équipes de formateurs exerçant à l'IFRASS et l'OFTS.

4.2.3. L'analyse des *focus groups* des formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS : une posture d'éducateur/formateur

Dans cette thèse, nous avons fait le choix de prioriser l'analyse de discours d'étudiants en formation en travail social et de professionnels exerçant sous contrat intérimaire. Nous avons alors peu évoqué jusqu'à présent du rôle des formateurs dans le cadre de la formation initiale, n'étant pas considérés comme notre public cible. Cependant, il est sans conteste que les formateurs détiennent une place non négligeable dans les processus de professionnalisation des futurs professionnels. Nous les avons alors interrogés, dans le cadre de *focus group* également, sur les mêmes thèmes que ceux ayant été abordés avec les étudiants et les professionnels.⁸³ (Annexes 26 et 27).

⁸³ Après avoir retranscrit les deux *focus groups*, nous les avons regroupés en un seul corpus, afin de procéder à l'analyse lexicométrique, via IRaMuTeq

L'objectif est avant tout d'avoir un regard sur le sens de l'implication professionnelle, au travers du rapport à l'altérité, d'un autre type d'acteur du champ du travail social que représentent les formateurs. L'idée est également d'avoir des éléments relatifs aux intentions d'apprentissages qui sous-tendent les formations actuelles et de la façon dont elle est appréhendée par ces formateurs. L'identification de ces éléments peut être une opportunité de comprendre, du point de vue des formateurs, la manière dont le rapport au sens de l'implication professionnelle et à l'altérité qu'ils entretiennent peut se transmettre aux étudiants. Nous avons interrogé des formateurs exerçant au sein de l'IFRASS et de l'OFTS. Ils interviennent dans les filières ES, ME et AES.

- *Focus group* formateurs IFRASS :
Présentiel.13/01/2021. Durée : 2h19 min. 6 formateurs
- *Focus group* formateurs OFTS :
Distanciel⁸⁴. 9/02/2021. Durée : 2h34. 7 formateurs

Les formateurs n'étant pas notre public cible, nous nous focaliserons sur l'analyse globale du dendrogramme et nous réaliserons une analyse de similitudes dans l'optique de comprendre et d'analyser la manière dont les discours sont construits et sur quels fondements ils s'appuient. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse du corpus dans son intégralité, en réalisant une CHD

⁸⁴ En raison de la crise sanitaire du COVID 19, nous avons dû réaliser ce *focus group* en distanciel, *via* une visioconférence.

4.2.3.1. Le dendrogramme sur les discours des formateurs

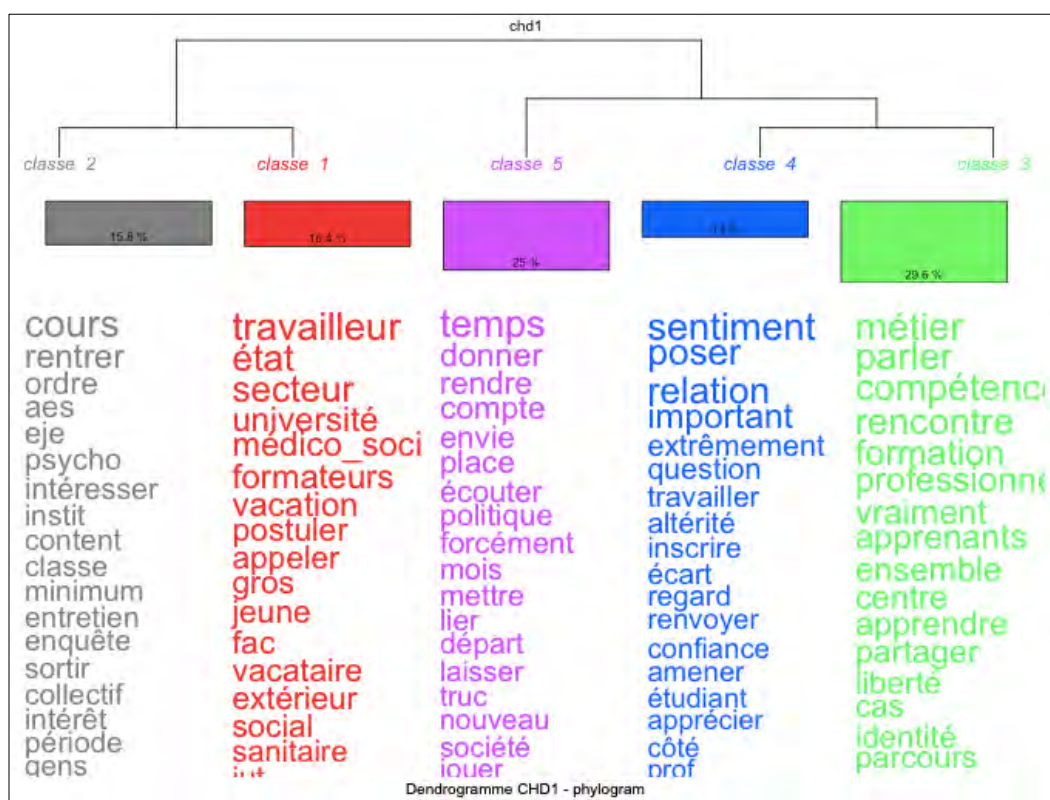


Figure 61 - Dendrogramme de l'analyse des focus groups de formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS

Cette première classification situe la classe 3 (29,6 %) comme étant la classe la plus importante d'un point de vue statistique dans cette classification. Elle concerne la professionnalisation des étudiants. Deux grands pôles peuvent être identifiés dans l'organisation de discours. Le premier pôle (classe 5 (25 %), classe 4 (13 %) et la classe 3 (29,6 %) concernent des discours en lien avec la relation avec les étudiants (classe 5 (25 %), cette relation est évoquée d'un point de vue émotionnel (classe 4 (13 %) et leur rôle de formateur, dans le contexte plus général de la professionnalisation (Classe 3 (29,6 %)).

Le deuxième pôle (classe 2 (15,8 %) et la classe 1 (16,3 %) évoque l'exercice professionnel au quotidien (classe 2 (15,8 %)) et leur rapport à leur métier et à la formation (classe 1 (16,4 %)).

De manière générale, une première lecture de ce dendrogramme offre l'opportunité d'avoir un premier regard sur leur implication professionnelle. Elle est fondée prioritairement sur la professionnalisation des étudiants (classe 3 (29,6 %)) : « métier », « compétence », « formation », qui, pour ces formateurs, est

concomitante avec la relation entretenue avec leurs étudiants qui comprend une dimension émotionnelle relativement importante (classe 5 (25 %) et classe 4 (13 %)) : « sentiment », « temps », « donner », « écouter », « altérité ». Aussi, leurs rôles et fonctions de formateurs (classe 2 (15,8 %) : « cours », « classe », etc.) inscrits dans le contexte de l'organisation de la formation (classe 1 (16,4 %) : « secteur », « université », « vacation », etc.) sont des éléments qui fondent leur implication professionnelle.

4.2.3.2. Analyse de similitude

Dans la poursuite de cette vision générale des discours, nous avons réalisé une analyse de similitude des discours émanant des formateurs, issus de l'IFRASS et de l'OFTS. L'objectif est de relever des éléments organisateurs des discours autour de la question de l'implication professionnelle de ces acteurs.

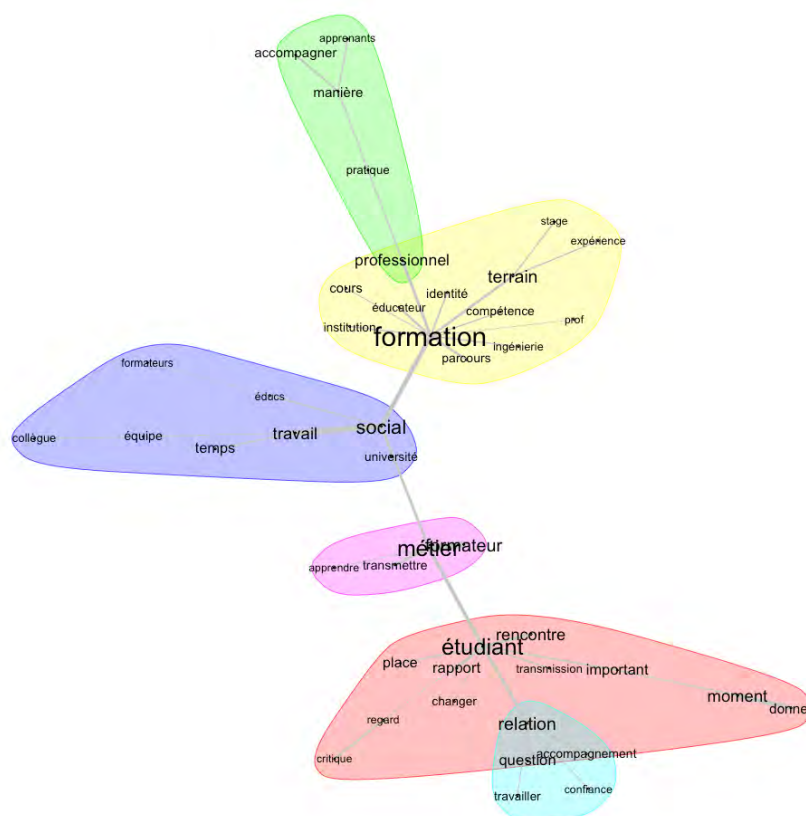


Figure 62 - Analyse de similitudes des discours des formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS

L'analyse de similitude met en avant que les discours sont globalement organisés autour de 4 grands pôles : formation, travail social, métier de formateur et étudiant.

Le premier pôle met au centre la « formation » et les liens de proximité les plus importants dans les discours renvoient principalement à « ingénierie », « institution », « identité », « parcours », « compétence », « terrain », « professionnel », « pratique ».

Au centre, correspondant au second pôle, figure le terme « social » qui est lié dans les discours à « travail », « équipe », « collègue », et à « université », « éducs », « formateurs ».

Le troisième pôle, quant à lui, évoque le « métier », en lien avec « formateur », « transmettre » et « apprendre ». Le dernier pôle met en avant la « relation » avec l'« étudiant », sa « place », le « rapport » à lui, l'« accompagnement », la « rencontre », la « transmission ».

La « formation » est évoquée principalement en lien avec son organisation actuelle, basée sur de l'ingénierie de formation, dans la formalisation de parcours et dans le développement de compétence ou le stage. La pratique et l'expérience de terrain sont fondateurs de ces formations. La formation est aussi le lieu où les formateurs accompagnent les étudiants, dans le but de les professionnaliser. La formation est évoquée d'un point de vue technique (« compétences », « ingénierie », « parcours », ...). Les discours mettent en évidence que les formateurs sont des techniciens de l'ingénierie de formation. Les propos sur le « travail social » mettent en avant que le champ est évoqué dans ses fondements, avec l'« équipe », les « collègues », les « éducs » mais aussi l'« université », ce qui indique que le secteur du travail social est en train de monter en compétences. Le « métier » de formateur comprend pour ces acteurs les dimensions de transmissions. Et pour finir, les discours portés sur l'« étudiant » évoquent la place importante de la transmission et de la relation à l'étudiant, de l'accompagnement et de la relation de confiance à instaurer avec lui.

4.2.3.2.1. Les formateurs forment et accompagnent les étudiants comme les éducateurs qu'ils étaient

Pour ces formateurs, la relation aux étudiants, dans l'accompagnement qu'ils proposent, semble être fondateur de la manière dont ils considèrent leurs rôles auprès de ces novices. Il apparaît alors potentiellement que ces formateurs forment comme les éducateurs qu'ils étaient dans le passé. En d'autres termes, ils endossent leur (ancien) rôle d'éducateur lorsqu'ils exercent leurs fonctions de formateurs. Cette posture peut représenter une spécificité dans la formation des professionnels

du travail social. La plupart des formateurs interrogés sont issus du champ du travail social. Le parcours de ces acteurs est souvent similaire, ils étaient éducateurs (ES, ME, EJE, etc.) et à un moment donné, parfois par un désir de ne plus exercer dans l'accompagnement des personnes en difficulté, ils font le choix de devenir formateur - qui est souvent une forme de reconversion professionnelle assez classique dans ce secteur - avec ce souhait de transmettre leurs savoirs et expériences à des futurs professionnels. C'est aussi « sortir » du secteur et du terrain, tout en y gardant un ancrage.

4.2.3.2.2. Les deux pans du métier de formateur : technicien et accompagnateur

Nous remarquons également que les discours ayant traités à la « formation » sont relativement éloignés de ceux évoquant la relation aux étudiants. Il semblerait alors qu'une distance soit présente entre la formation dite « technique » et la formation en lien avec la relation aux étudiants, dans le cadre de leur accompagnement. Il apparaît que finalement, ces discours différenciés pourraient représenter les deux pans du métier de formateur, mais nous pourrions nous interroger dans quelle mesure sont-ils reliés.

4.2.3.2.3. La formation : avant tout, un accompagnement vers la pratique

Les discours évoquent la complémentarité entre stage et pratique, l'expérience de terrain reste au cœur de la formation. Les formateurs n'évoquent pas les savoirs académiques que délivre la formation. Les propos tenus sont principalement en lien avec le rapport à l'expérience de terrain. Les discours mettent en évidence que les formateurs se situeraient potentiellement prioritairement dans une posture d'accompagnement à de l'insertion professionnelle. Cette manière d'envisager la formation pour ces acteurs met en avant que finalement, pour eux, les étudiants se construisent professionnellement avant tout sur le terrain, avec la confrontation aux publics accompagnés. Nous pourrions alors interroger, dans les discours, cette absence de référence aux savoirs dit plus « académiques ». Cela vient potentiellement interroger le propre rapport des formateurs à ces types de savoirs et dans quelle mesure ils estiment que ces apports sont professionnalisants pour les étudiants. En tout état de cause, ce qui semble primer pour les formateurs dans leur rapport à la formation et à leur manière de former, ce sont les apports produits

par les stages et aussi, la dimension relationnelle construite avec l'étudiant qui prend une place importante dans leur manière de le former.

4.2.3.3. Analyse générale des discours des formateurs

L'analyse de similitudes offre l'opportunité d'avoir un regard général sur les fondements de leur implication professionnelle : il s'agit de leurs fonctions de techniciens de la formation, inscrites dans le champ du travail social, mais aussi et peut-être surtout, de leurs métiers de formateurs, qu'ils dissocient de leur rôle de « technicien ». Cette distinction met en avant qu'ils sont avant tout formateur pour transmettre aux étudiants leurs connaissances, leurs savoirs expérientiels d'ancien éducateur. Aussi, la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants semble fondatrice dans la manière dont ils appréhendent leurs missions de formateurs.

Cette analyse met en avant les missions principales de ces acteurs, mais cette répartition des discours avec les proximités et les distances permet également de comprendre aussi la manière dont ils se positionnent au regard de leurs fonctions. En résumé, ce qui est à retenir, c'est que c'est avant tout la relation de proximité entretenue avec les étudiants qui fait sens pour ces formateurs et que cela influe sur la manière dont ils s'impliquent professionnellement. Cette posture particulière d'éducateur/formateur est ce qui fonde leur professionnalité.

4.2.3.4. Une altérité intérieure d'éducateur, à l'origine de leurs fonctions de formateurs

Les propos recueillis des formateurs mettent en avant qu'ils sont dans une « double » posture, celles d'éducateur et formateur. Ce positionnement met en évidence les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique.

L'altérité extérieure se caractérise par cette priorité accordée à la relation de proximité établie avec les étudiants dans leur manière de les former. Bien qu'ils soient prioritairement dans une posture de délivrer des savoirs, la spécificité du métier de formateur en travail social est que les formateurs ne peuvent « échapper », en quelque sorte, à leur ancienne posture d'éducateur, lorsqu'ils sont dans la relation à l'étudiant. Le type d'accompagnement n'est pourtant pas édifié sur les mêmes principes que celui d'un éducateur, le public auquel ils font face n'est pas en situation de fragilité, pour autant, le rapport qu'ils entretiennent à l'altérité est fondé sur les mêmes principes. L'altérité extérieure, dans cette relation à l'étudiant, amène alors à penser l'altérité intérieure chez ces formateurs. Nous

supposons que ce rapport de proximité à l'étudiant vient interroger cette double posture et la manière dont ils se positionnent face aux novices.

Du côté de l'altérité épistémologique, elle est mise en évidence dans la conscientisation de leur place d'éducateur/formateur, dans leur propre processus de professionnalisation de leur posture de formateur. En effet, former comme ils ont été éducateurs suppose une forme de conscientisation et de mise à distance de leur propre posture d'ancien éducateur, de ce qui les a bouleversés, interrogés, mis à mal, etc. Cette connaissance d'eux-mêmes, d'un point de vue personnel et professionnel, est alors ce qu'ils mettent en exergue dans leurs manières de délivrer leurs enseignements. Ils transmettent ce qu'ils ont été en tant qu'éducateur autrefois, ce qu'ils ont vécu, leurs expériences et peut-être surtout, la façon dont ils ont intégré et analysé ces expériences. Pour ces formateurs, le processus de transmission se situe certainement ici, dans celui de délivrer des savoirs expérientiels, fondé par l'altérité intérieure qui leur offre alors l'opportunité « d'aller vers l'autre », caractérisé par l'altérité extérieure, fondée par cette relation de proximité avec les étudiants. Les visées sont de transmettre les expériences vécues, mais surtout, les manières dont ils les ont analysé et intégré, participant de l'édification de leur posture de formateur aujourd'hui.

C'est pour ces raisons que nous pourrions dire que, malgré l'apparence d'une altérité extérieure prédominante dans leur manière de former, c'est l'altérité intérieure qui donne le sens de leurs actions et qui façonne la manière dont ces formateurs s'impliquent professionnellement.

4.3. Synthèse

Dans un premier temps, les analyses ont mis en évidence un certain nombre d'éléments ayant permis de saisir les différents environnements de formation et professionnels dans lesquels s'inscrivent les étudiants en formation initiale, les professionnels intérimaires et les formateurs. Notre méthodologie d'analyse s'est premièrement attachée à déceler des éléments venant exposer les manières d'être et d'agir des acteurs interrogés, autrement dit, nos analyses ont permis d'explicitier des éléments relatifs à la façon dont ces acteurs s'impliquent professionnellement en contexte de formation et en contexte professionnel.

Dans un second temps, comme évoqué précédemment, notre analyse a été réalisée à partir d'une forme hybride, entre analyse des données, au plus près du discours des acteurs et interprétations de celles-ci, au regard du sens et de l'altérité. Ces interprétations ont offert une opportunité d'interroger les discours des acteurs en lien avec le sens et les trois formes d'altérité, extérieure, intérieure et épistémologique.

4.3.1.1.1. Pour les étudiants ES, ME et AES : une posture professionnelle en construction

L'altérité extérieure, dans ce rapport à la personne accompagnée, est ce qui prime pour ces acteurs, elle est au cœur du sens de leurs actions. La relation à l'autre est source de valorisation et elle fonde le sens des actions de ces étudiants. Cependant, cette relation à l'autre est source de remise en question, elle les bouleverse, ce qui met en évidence l'altérité intérieure. Ce rapport spécifique à l'altérité est ce qui caractérise les métiers adressés à autrui : l'acceptation des singularités de la personne accompagnée, avec les altérations qu'elle génère chez le professionnel, tout en devant y faire face pour mener un accompagnement de la personne vers un « mieux-être », de manière générale. L'altérité épistémologique est en lien avec cette construction professionnelle et à la prise de conscience de leur place, en tant que travailleur social dans le processus de professionnalisation.

Des spécificités entre ces trois populations, en lien avec l'altérité intérieure spécifiquement, ont été mises en évidence. Celles-ci exposent que l'altérité intérieure permet de caractériser le sens des actions pour ces étudiants, au fondement de la manière dont ces étudiants s'impliquent professionnellement. Aussi, des manques d'instances à l'expression de l'altérité et à l'explicitation du sens ont été repérés dans les discours des étudiants.

4.3.1.1.2. Pour les professionnels intérimaires

Les professionnels intérimaires ont un rapport singulier à l'altérité. Le sens de leur implication professionnelle est l'accompagnement des publics. Cependant, l'altérité extérieure, chez ces professionnels, est mise en évidence dans la relation entretenue avec leurs collègues titulaires particulièrement, entre sentiments de rejet, désir de créer de la relation. Finalement, ces relations s'inscrivent dans des rapports conflictuels. La relation aux collègues est source de mal-être. Cette relation non satisfaisante amène à considérer que l'altérité intérieure s'exprime dans une forme de repli sur eux-mêmes et dans ce que la relation à la personne accompagnée peut apporter comme réponses à des besoins de valorisation, de réparation psychique, etc. Leur statut de professionnel intérimaire les amène, dans les contextes professionnels dans lesquels ils exercent, à penser leur place avant tout au regard de leur statut d'intérimaire, dans différents contextes professionnels, ce qui peut être mis en lien avec l'altérité épistémologique.

4.3.1.1.3. Pour les formateurs

Le rapport à l'altérité chez les formateurs est en lien avec l'émergence d'une double posture, celle d'éducateur/formateur. Chez les formateurs, l'altérité extérieure est tournée vers l'accompagnement des étudiants et dans la relation de proximité instaurée avec eux. Cette relation est fondée par l'ancienne posture d'éducateur qu'ils occupaient auparavant. En d'autres termes, ils forment leurs étudiants comme ils accompagnaient les personnes lorsqu'ils étaient éducateurs. L'altérité intérieure s'exprime dans ce que cette double/posture vient générer comme interrogation, ce qui conditionne la manière dont ils se positionnent face aux étudiants. L'altérité épistémologique, quant à elle, est l'expression de la prise de conscience de leur place d'éducateur/formateur dans le processus de professionnalisation de formateur. Cette prise de conscience est construite en relation avec leurs expériences et la manière dont ils ont intégré et analysé ces expériences, dans une volonté de transmission à leurs étudiants.

ÉMERGENCE DES MODELISATIONS THÉORIQUES

Dans le contexte de cette recherche, nous interrogeons la manière dont les différents professionnels du travail social s'impliquent professionnellement aujourd'hui et comment l'altérité participe à l'élaboration du sens des actions des acteurs. Au regard des trois formes d'altérité, extérieure, intérieure et épistémologique développées par Briançon (2019), nous émettions l'hypothèse que le sens de l'implication professionnelle pour ces acteurs se mettait en œuvre par l'expression et la mise en relation de ces trois formes d'altérité. L'analyse, particulièrement des *focus groups*, réalisés auprès d'étudiants ES, ME et AES, de professionnels intérimaires et d'équipes de formateurs en travail social, a permis de faire émerger deux processus majeurs :

- La mise en évidence d'un processus des formes d'altérité intérieure, extérieure et épistémologique comme principe générateur du sens de l'implication professionnelle chez ses acteurs.
- Un processus de professionnalisation mis en perspective avec les trois formes d'altérité, chez les étudiants ES, ME et AES.

5.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social

Les analyses ont permis la mise en œuvre d'une modélisation exposant le sens de l'implication chez les acteurs du travail. Avant d'explicitier ce modèle, revenons sur les éléments majeurs des analyses effectuées.

Retour sur les principaux résultats des questionnaires réalisés auprès des directeurs et des directrices d'établissement et des professionnels issus des secteurs sociaux, médicosociaux et sanitaires

L'éducateur est avant tout un « technicien » pour les directeurs et les directrices.

Pour les professionnels, l'éducateur est un professionnel réflexif, à la recherche de sens.

L'analyse des deux questionnaires a offert l'opportunité de relever des similitudes dans les manières de considérer la formation initiale et continue, mais aussi, dans les différentes postures attendues d'un professionnel du champ. Des différences sont à l'œuvre concernant notamment les représentations du professionnel exerçant dans ce secteur. Ces éléments mettent en avant que pour les directeurs, les professionnels sont avant tout des « techniciens » de l'accompagnement, alors que pour les professionnels, les dimensions plus réflexives occupent une place importante dans leurs postures et pratiques professionnelles, la recherche de sens est au cœur de leurs préoccupations.

L'altérité extérieure, explicitement à l'origine du sens de leurs actions

L'autre, la personne accompagnée demeure la préoccupation première de ces deux populations d'acteurs, mais dont la mise en œuvre est différente.

Pour les acteurs dirigeants, cette préoccupation des personnes accompagnées se situe dans leur rôle de manager et de gestionnaire d'établissement, tandis que pour les professionnels des secteurs confondus, elle est axée sur l'accompagnement au quotidien des personnes. C'est ainsi que, pour ces deux populations, l'altérité extérieure (tournée vers l'autre) est la plus signifiée dans le sens donné à leurs actions et elle détermine le sens de leur implication professionnelle. Nous supposons que dans l'implicite, d'autres dynamiques sont à l'œuvre, tel que notamment des processus liés à l'altérité intérieure, mais l'analyse de questionnaires n'ont pas permis de les caractériser. Nous pensons que l'identification de l'altérité

intérieure, notamment, ne peut réellement émerger que dans l'explicitation des postures professionnelles des acteurs et de leurs manières d'être et d'agir dans le contexte de la pratique professionnelle.

Des manques de dispositif de formation favorisant l'explicitation de l'altérité intérieure

Les données recueillies sur les missions prioritaires des acteurs, sur la formation initiale et continue ainsi que sur les postures d'un professionnel du champ tendent à montrer que la formation semble actuellement être axée sur un objectif plutôt « technique », au détriment d'une formation offrant l'opportunité aux professionnels de se construire sur des dimensions plus réflexives personnellement et professionnellement. Nous pourrions y voir un manque dans la considération de l'expression de l'altérité intérieure. En effet, l'explicitation des interrogations et des bouleversements potentiels vécus chez les professionnels (altérité intérieure), générés par la confrontation aux réalités de terrain participe à l'émergence du sens de l'implication professionnelle. C'est ainsi que ces éléments d'analyses amènent à interroger l'organisation des dispositifs actuels de la formation, initiale et continue. Cette insuffisance de prise en compte des dimensions réflexives et émotionnelles chez les étudiants et professionnels, représentée par l'altérité intérieure, dans le cadre de la formation initiale peut être un frein à la construction de la posture professionnelle et, dans le cadre de la formation continue, un obstacle aux réajustements des manières d'être et d'agir en contexte professionnel.

Les résultats de l'analyse des discours des ES, ME et AES en formation initiale

Des altérités extérieures similaires... mais résultantes d'altérités intérieures différenciées

Les différentes analyses réalisées sur les discours des ES, ME et AES en formation initiale lors des *focus groups* ont permis d'interroger la manière dont ces étudiants s'impliquent professionnellement et comment l'identification des formes d'altérité a offert l'opportunité de saisir les enjeux de la relation à l'autre pour ces acteurs. La personne accompagnée est au centre de leurs préoccupations, elle donne le sens à leurs actions et donc, détermine la manière dont ils s'impliquent professionnellement. L'altérité extérieure, pour ces trois populations, est mise au jour - dans ces postures professionnelles tournées vers les personnes accompagnées - mais elle se manifeste différemment et elle pourrait être perçue comme la « résultante », l'expression concrète de l'altérité intérieure. Pour les AES, le sens de leurs actions est exprimé d'un point de vue plus « technique » et sur le comment « aider ». L'altérité intérieure, déterminant de leur implication

professionnelle, s'exprime dans une version où le besoin de satisfaction dans ce que leur procure l'accompagnement des personnes est relativement important. Du côté des ME - se situant peu à l'interface entre les AES et les ES - l'altérité intérieure est mise à évidence par les interrogations générées par l'accompagnement des publics au quotidien, leur rôle auprès d'eux et leur place dans la société. Chez les ES, la personne accompagnée est aussi au centre de leurs actions, mais moins dans la dimension d'accompagnement dans le quotidien que dans la mise en place d'un accompagnement plus global. L'altérité intérieure chez les ES s'exprime également dans les questionnements qui jalonnent leur parcours de professionnalisation et leurs interrogations portées sur leurs postures professionnelles. Dans les façons dont les étudiants explicitent leur positionnement et leur manière de s'impliquer, nous retrouvons supposément ici les effets potentiels des référentiels de formation, car il apparaît que les discours tenus sont plutôt en cohérence au regard des attendus de professionnalisation.

La relation aux personnes accompagnées, source de valorisation (altérité intérieure) et productrice de sens de l'implication professionnelle

Les analyses effectuées sur le sens ont mis en avant, ce qui rejoint l'évidence à présent, que c'est la relation à la personne accompagnée qui produit le sens de leur implication professionnelle. Pour ces étudiants, la personne accompagnée est (l'unique potentiellement) source de valorisation et de reconnaissance, en comparaison à une société qui ne les reconnaît pas suffisamment et qui valorise peu les métiers du travail social. C'est la raison pour laquelle la personne accompagnée est le facteur (et potentiellement l'unique), fondateur du sens de leur implication professionnelle. Autrement dit, l'altérité extérieure s'exprime par la relation aux personnes accompagnées qui est source de valorisation. De par cette dimension émotionnelle, l'altérité intérieure est mise en évidence et elle offre l'opportunité de produire le sens que les acteurs donnent à leur métier et à leurs actions. Il apparaît alors des relations complexes entre les formes d'altérité et l'on voit apparaître la mise en œuvre de processus.

Le parcours professionnel des étudiants : l'émergence des trois formes d'altérité

Les discours spécifiques à l'altérité des étudiants mettent en évidence que la relation aux autres est source de questionnements, de difficultés également, mais aussi d'apprentissage. Leur rapport à l'altérité s'est construit au fur et mesure de leurs parcours personnels et professionnels, au gré des rencontres. Les différentes analyses réalisées sur les discours de ces acteurs ont permis de faire émerger les trois formes d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique, bien que les plus prépondérantes demeurent l'altérité intérieure et extérieure. Au-delà de l'altérité

extérieure mise au jour dans ce rapport central à la personne accompagnée, elle a été mise en avant dans le cheminement de vie des acteurs, par les différentes rencontres qui ont jalonné leurs parcours personnels. L'altérité extérieure, par le biais des rencontres, a amené les étudiants à s'interroger sur eux même et sur le rapport à l'autre. L'altérité intérieure a été décelée dans ces chamboulements générés par ces rencontres et ces confrontations à l'autre et à ce rapport à eux-mêmes (leur propre altérité intérieure) a alors donné naissance au désir d'accompagner des personnes en situation de fragilité. L'altérité intérieure a été activée dans ces questionnements personnels et dans cette mise en relation vers le métier.

Les différents éléments relevés concernant l'altérité chez ces acteurs, tant du point de vue de leurs parcours de vie que de leurs professionnalisations actuelles met en évidence des processus de l'altérité à l'œuvre, ou des basculements s'opèrent entre particulièrement les formes d'altérité intérieure et extérieure, ou il émerge qu'elles passent de l'une à l'autre en fonction des contextes dans lesquels les étudiants se situent. L'émergence de ces formes d'altérités offre l'opportunité d'appréhender que la posture professionnelle de ces étudiants est en pleine élaboration. Autrement dit, le sens de leurs actions est en train de se construire et que les processus des altérités participent de l'édification du sens et de la manière dont ils s'impliquent professionnellement. Dans cette forme d'indiscernable, dans ce rapport en construction des rôles de ces étudiants face aux publics, dans ce cheminement vis-à-vis de la profession et de leur place, nous pourrions y voir finalement le processus de professionnalisation comme l'expression de l'altérité épistémologique, dans ce « savoir et non savoir » qui la caractérise, dans cette « limite de la pensée et du discours humain et l'inconnu qui se déploie derrière cette limite. » (Briançon, 2019, p. 66)

Les éléments principaux des résultats de l'analyse des discours des professionnels intérimaires

L'altérité intérieure, fondée par un sentiment de rejet, comme l'expression du sens de l'implication professionnelle des professionnels intérimaires

Les résultats des analyses ont mis en avant des éléments relatifs à la manière dont le rapport à l'altérité de ces professionnels intérimaires conditionne la manière dont ils s'impliquent professionnellement dans les structures dans lesquels ils exercent. Ces professionnels expriment un profond malaise dans l'exercice de leur métier, notamment avec les équipes permanentes. Des clivages sont présents, selon eux, entre personnels intérimaires et personnels permanents, entre CDD et CDI. Ces dissensions génèrent alors des formes de rejet, dans une forme d'effet « miroir » :

les intérimaires se sentent rejetés par les équipes permanentes donc ils les rejettent à leur tour. Nous avons identifié que ces rejets « inter-statuts » engendrent chez ces professionnels une perte de reconnaissance et de valorisation, les amenant à se centrer sur leurs besoins, au détriment peut-être de la mise en place d'un accompagnement censé être axé prioritairement sur la réponse aux besoins des publics accompagnés. L'altérité intérieure est donc centrale chez ces professionnels intérimaires et c'est sur ces sentiments que le sens de leur implication professionnelle est fondé. Cette forme « d'autocentrage » et de rejet dont ils expriment faire l'objet créerait alors une impossibilité à s'impliquer professionnellement auprès des équipes et d'une certaine manière, à s'impliquer au sein des établissements, dans la définition d'une place et de leur place, au sein de ces collectifs de travail. Il semble alors qu'un processus d'altérité est à l'œuvre, dans la manière dont ces professionnels s'impliquent professionnellement, qui se situe ici dans une version différente de celle des étudiants, que nous pourrions exprimer ainsi : la relation à l'autre, au collègue (altérité extérieure : collègue) ne répond pas à leurs besoins donc ils se recentrent sur leurs besoins (altérité intérieure : valorisation, réparation psychique), qu'ils viennent alimenter, « nourrir » (altérité épistémologique : connaissances de soi par la relation à l'autre) dans la relation à la personne accompagnée. Dans ce mécanisme, la personne accompagnée n'est pas réellement au centre des préoccupations, elle viendrait prioritairement, de manière inconsciente, nourrir des besoins intrinsèques chez ces professionnels intérimaires qui manquent potentiellement de repères, au sens de Mias (1998), à bien des niveaux.

Le statut de professionnel intérimaire comme sens de leur implication professionnelle

Du point de vue du sens, nous avons relevé principalement que le statut d'intérimaire de ces professionnels conditionne leur rapport à leur métier et à la relation aux autres (personne accompagnée, collègues). Le statut d'intérimaire qu'ils occupent est fondateur de la manière dont ils s'impliquent professionnellement. Ce statut d'intérimaire pourrait s'apparenter à une forme d'identité professionnelle « d'intérimaire », c'est avant tout les principes organisationnels (contrat de courte durée, emploi dans divers établissements, variété des publics, etc.) qui régissent leurs postures professionnelles, ancrées dans différentes temporalités et qui sont en mouvement permanent. Cette organisation particulière du travail impacte alors le rapport entretenu avec les personnes accompagnées et les collègues et celle-ci conditionne leur rapport à l'altérité : l'intérieure, dans une réponse à des besoins personnels et l'extérieure, dans ce rapport conflictuel aux collègues. Cette modalité d'emploi, dans la liberté d'action que leur octroie ce statut, met en avant finalement que cette organisation leur offre

la possibilité de ne pas être réellement impliqué - implication entendue en relation aux trois dimensions du modèle de Mias (1998) : Sens/Repères/Sentiment de contrôle - au sein des établissements, ni auprès des personnes accompagnées et des collègues. Ces professionnels s'inscrivent dans une forme d'implication de courte durée, temporaire, qui potentiellement agit sur le besoin de prioritairement satisfaire leurs propres besoins, ce qui donne le sens à leur action ; les repères sont « flous » mais ils pourraient être constitués par les collègues intérimaires (mais sans qu'un réel collectif existe) et le sentiment de contrôle pourrait être considéré comme important (liberté en lien avec le choix de l'emploi et de gérer leur temps de travail).

Les collègues, l'expression de l'altérité extérieure

Le rapport qu'ils entretiennent à l'altérité extérieure est exprimé principalement dans le rapport aux collègues, qui, comme déjà exposé, est source de mal-être pour ces acteurs. Cependant, les collègues occupent une place importante dans leurs pratiques professionnelles, mais peut être plutôt dans la représentation idéale du collègue qu'ils ont ou souhaiteraient avoir. Le rapport aux collègues reste très ambivalent, un peu à la manière d'un « Je t'aime, ou j'aimerais t'aimer...mais tu ne m'en laisses pas l'opportunité, donc je te hais ». Le manque de valorisation et de reconnaissance est accentué dans ces analyses sur l'altérité, dans ces manières dont la réponse à leurs propres besoins émerge de nouveau ici. Le rapport à la personne accompagnée, pourtant centrale dans ces métiers est relativement absent des discours, dans une vision d'accompagnement vers un mieux-être général et en lien avec la dimension collective (projet en équipe) de l'accompagnement. Potentiellement - au-delà de cette recherche dans la relation à l'autre, de répondre à des besoins (ce qui reste théorique et inconscient pour ces acteurs) - cette absence pourrait s'expliquer au travers de différents aspects : les acteurs sont centrés sur des accompagnements des actes de la vie quotidienne (toilette, repas, change, etc.) et donc soumis à l'épreuve de la temporalité. Ils doivent faire preuve d'efficacité, laissant peu de temps aux échanges et à un accompagnement éducatif plus centré sur les échanges et les discussions avec les publics.

Aussi, leur statut d'intérimaire limite, voire rend certainement impossible les ancrages auprès des équipes et des établissements. Aussi, potentiellement, il peut exister des déficits en termes de formation initiale et continue sur différents aspects (relation éducative, positionnement professionnel, dimension réflexive, explicitation des problématiques rencontrées dans le cadre de l'exercice professionnel, etc.).

Du côté des formateurs, les éléments majeurs à retenir des analyses

L'altérité intérieure, comme fondement du sens de leurs actions de formateur

Leur positionnement est axé prioritairement sur une posture d'accompagnement auprès des étudiants, en lien avec leurs anciennes postures d'éducateurs. En d'autres termes, ils accompagnent les étudiants comme les éducateurs qu'ils étaient jadis. C'est ainsi que pour ces acteurs, le sens de leurs actions se situe principalement dans l'accompagnement des étudiants, et surtout, dans la relation de confiance qu'ils vont instaurer avec eux. L'altérité intérieure est celle qui détermine la manière dont ils forment ces futurs professionnels. Celle-ci leur permet de construire leur posture professionnelle de formateur, en « allant vers » les futurs professionnels, expression de l'altérité extérieure. Cependant, ces formateurs, issus du terrain, n'ont, pour la plupart, pas reçu de formation pour « apprendre » à devenir formateur. Ils s'appuient prioritairement sur cette posture d'éducateur pour élaborer leur professionnalité, à partir de leurs compétences originelles, qu'ils ont pu acquérir tout au long de leurs parcours professionnels d'éducateur, qu'ils doivent alors transférer dans cette fonction de formateur. Cette manière d'être et d'agir dans cette double et « nouvelle » posture de formateur pourrait alors s'entendre comme une forme de processus de professionnalisation. Ce processus de professionnalisation pourrait alors s'exprimer par l'altérité épistémologique.

Le métier de formateur, un « technicien » de l'ingénierie de formation

Il apparaît également que les fonctions de formateurs sont de plus en plus en lien avec de l'ingénierie de formation, car le champ de la formation, à l'instar du champ du travail social, connaît une montée en compétences. Les formateurs sont donc aussi des techniciens de la formation. Cet aspect « technique » de la fonction de formateur est néanmoins dissocié de leur rapport à leur métier de formateur qui reste prioritairement ancré dans la relation à l'étudiant. Les formateurs se situent dans des postures de transmission de leurs connaissances et de leurs savoirs expérimentiels mais pas vraiment dans la transmission de savoirs dit « académiques » ou « théoriques » (ils n'évoquent pas cette dimension de la formation dans leurs discours).

La formation, des liaisons manquantes entre théorie et pratique professionnelle

Les analyses montrent que subsiste potentiellement des absences ou des manques d'instances de formation, permettant de faire des liens, principalement entre théorie et pratique, de l'appropriation de connaissances au profit de la pratique sur le terrain, auprès des publics.

Au regard des différentes analyses réalisées auprès de ces trois types d'acteurs : étudiants, professionnels intérimaires et formateurs, nous avons pu faire émerger notamment un processus qui concerne le sens de l'implication professionnelle pour les acteurs du travail social. Ce processus est alors l'opportunité de comprendre les particularités des formes d'altérité et leur relation d'interdépendance afin de saisir ce qui fonde le sens de l'implication de ces acteurs du travail social. Nous avons pu mettre en évidence des spécificités du sens de l'implication professionnelle chez ces trois types d'acteurs, nous les exposerons ultérieurement.

Un processus d'interdépendance paraît donc à l'œuvre entre les trois formes d'altérité et le sens de l'implication professionnelle. La mise en évidence de ces trois formes d'altérité dans le processus de l'implication professionnelle serait l'expression de la nature de l'implication professionnelle. Mias (1998) a d'abord identifié deux formes majeures d'implication professionnelle. Une implication « passive » ou « active » :

Une implication professionnelle passive, que nous avons qualifiée d'absentéisme moral ou « d'aquaboniste ». Elle est apparente dans les non-réponses, révélant à notre avis une méconnaissance du terrain (trop peu d'ancienneté, travail précaire) ou un détachement symbolique dû à l'usure ou à la déception (fonction éducative) ;

Une implication active qui se manifeste de manière différente : soit par des prises de position positives aux propositions du questionnaire, soit au contraire par des positionnements négatifs. (p.188)

Mias (1998) définit l'implication active comme étant liée à la manière dont le professionnel se situe dans son champ professionnel (p. 292). L'auteure précise : « Il n'existe pas une forme homogène d'implication active. » (p.189). La recherche de Mias (1998) a permis, à l'époque, de distinguer trois natures d'implication professionnelle chez les travailleurs sociaux :

Une implication stratégique et émotionnelle se caractérisant par la volonté d'être acteur dans le secteur médico-social considéré comme complexe. Elle est synonyme d'appropriation de contenus de formation utiles à une inscription efficace sur le terrain et non négligeables dans le déroulement de la carrière professionnelle, et du plaisir trouvé dans l'exercice de la fonction (plaisir de la relation à autrui mais également plaisir dans la connaissance de soi). Elle est significative du contrôle exercé sur la situation personnelle et professionnelle, permettant de penser que le sujet se sent responsable de son devenir et donc auteur de sa démarche puisque ne laissant à personne le droit d'en décider à sa place. Notre triptyque peut ici s'écrire dans sa globalité : S/R/C.

Une implication institutionnelle et idéologique dépendante des contraintes actuelles de fonctionnement qui s'opposent à des valeurs anciennes. Elle est l'implication des individus actifs dans la défense de ces deux orientations antagonistes, mais complémentaires : le social et l'économique. Le sens semble quelquefois se perdre dans cette liaison difficile à réaliser, à faire partager et comprendre, dans un contexte mêlant l'incontournable indexation du coût de la prise en charge à la qualité des actions entreprises. Cette nature d'implication demande au sujet un effort constant d'adaptation, voire de rationalisation, le contraignant à une sorte d'isolement fonctionnel. Nous résumerons cette tendance en écrivant le triptyque de la manière suivante : ~~S~~/R/C

Une implication revendicative révélant le besoin de dialogue, de rencontres, de prise en considération des demandes de professionnels ayant le sentiment d'être tenus à l'écart des nouvelles orientations malgré leur expérience, ou s'en écartant volontairement parce que n'acceptant pas d'intégrer un système dont ils nient ou ne comprennent pas le fonctionnement. Cette forme d'implication peut être le fait de personnes se sentant agies par le système, mais défendant encore leurs positions d'acteurs pour ne pas sombrer dans un état agentique. Elle se situe dans un rapport de groupes à groupes, dans le refus de perdre le lien qui s'est distendu. Nous trouvons ici : ~~S~~/X/C. (p.189)

Ces trois natures d'implication professionnelle définies par Mias (1998) mettent en évidence que celles-ci sont multifactorielles et qu'elles sont en lien, d'une manière ou d'une autre, avec l'altérité, sans que cela soit explicité, hormis celle concernant l'implication stratégique et émotionnelle. Dans notre recherche, l'explicitation de l'altérité pour ces acteurs, dans la mise en évidence des trois formes d'altérité caractérisées par Briançon (2019) offre l'opportunité de repenser et de recirconscrire les natures de l'implication professionnelle pour ces trois populations d'acteurs. Les natures de l'implication professionnelle de Mias (1998) ont été élaborées à partir du discours de professionnels exerçant et ayant pour la plupart, de l'expérience professionnelle.

Dans notre cas, les populations interrogées sont diversifiées (étudiants, professionnels intérimaires, formateurs) et leurs discours offrent l'opportunité d'avoir un regard plus élargi et certainement contextuel sur l'implication professionnelle des acteurs d'aujourd'hui, dans le contexte social et institutionnel actuel et également, à des étapes différentes de leur carrière professionnelle. Au regard des natures de l'implication professionnelle proposées par Mias (1998), il nous semble que celles-ci ne sont pas représentatives de ce qui fonde aujourd'hui le sens de l'implication professionnelle de ces acteurs. Nous retrouvons dans ces natures de l'implication des éléments concomitants avec nos données, des éléments significatifs perdurent, cependant, ils ne nous paraissent pas être totalement en accord avec le champ du travail social actuel. L'apport des trois formes d'altérité permet également d'aller plus loin dans la place accordée à l'autre dans le modèle de l'implication professionnelle, facteur émergent dans le modèle initial, mais non réellement développé.

Comme nous l'avons exposé, les enjeux liés à l'altérité, notamment ceux de l'altérité intérieure, sont différenciés en fonction des métiers et statuts de chacun, modélisation que nous présenterons ultérieurement. Le modèle d'intelligibilité que nous allons présenter ci-dessous peut être envisagé de manière généralisée pour les acteurs du travail social, hormis, comme nous l'avons vu, pour les professionnels intérimaires qui, de par ce statut spécifique, met en avant que dans le rapport à l'altérité extérieure, ils sont tournés prioritairement vers leurs collègues. Nous pourrions traduire le processus exposé de cette manière : les acteurs du travail social sont, de manière explicite, tournés vers la personne accompagnée (altérité

extérieure). La confrontation à l'autre (la personne accompagnée) génère des remises en question (remise à plat du sens) et des réajustements de la posture. L'altérité intérieure serait « activée », des changements s'opèreraient, générant des (nouvelles) connaissances, étant l'expression du (de nouveaux) sens construit par les apports de la relation à l'autre, qui pourraient être matérialisé par le fait de prendre conscience de sa place dans le processus de professionnalisation, tout au long de la vie, qui pourrait être matérialisé par l'altérité épistémologique. Ces nouvelles connaissances seraient alors l'opportunité de se reconfronter à l'autre (altérité extérieure), qui produirait de nouveau alors un retour vers soi (altérité intérieure) et ainsi de suite.

Ce processus d'interdépendance entre ces trois formes d'altérité alimenterait le sens de l'implication professionnelle des acteurs. La création de nouveaux sens, par ce processus d'altérité, pourrait alors être un levier favorisant l'adaptation nécessaire aux (nouvelles) modalités d'accompagnement des publics. Voici une représentation schématique du modèle du sens de l'implication professionnelle fondé par l'altérité, chez les acteurs du travail social :

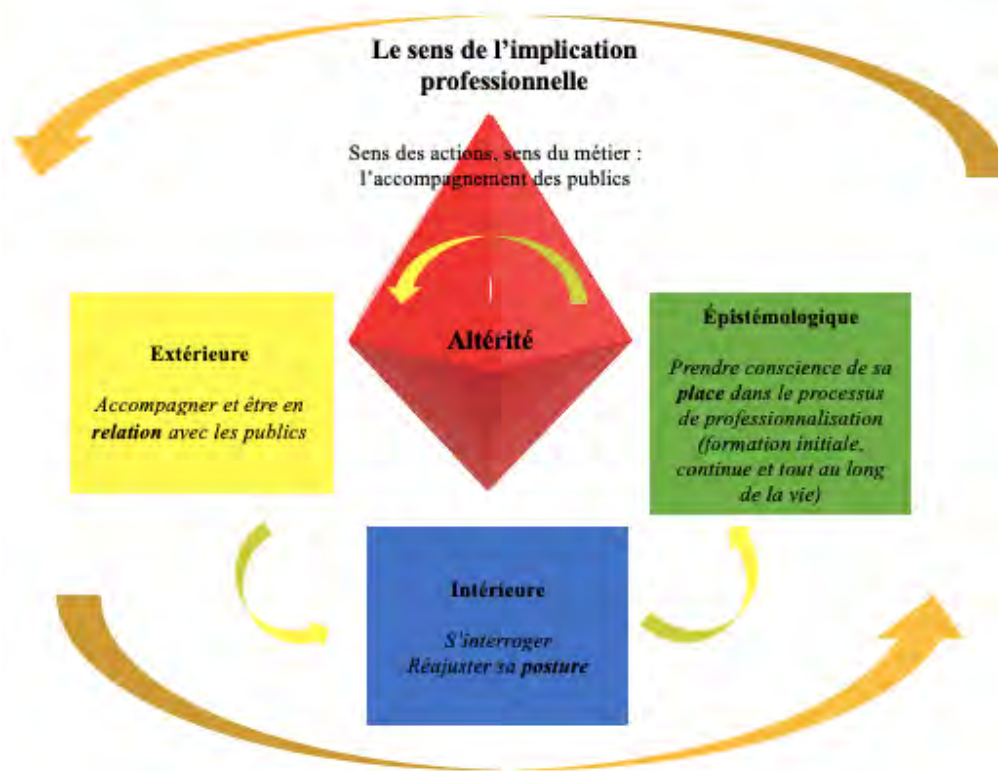


Figure 63 - Le sens de l'implication professionnelle des acteurs du travail social

Ce schéma représente la manière dont le sens de l'implication professionnelle (Mias, 1998) se met en œuvre au travers d'une interdépendance entre les trois formes d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique (Briançon, 2019). Le sens premier donné aux actions, chez ces acteurs, est l'accompagnement des publics. Il est situé sur la face émergente de ce schéma : l'accompagnement des personnes est ce qui donne le sens aux actions et ce qui donne le sens du métier. Tel un iceberg, c'est la partie visible, ce qui représente l'identité première des travailleurs sociaux et celle que les acteurs interrogés explicitent le plus aisément. Cependant, les analyses ont montré que l'altérité, matérialisée dans ce schéma comme la partie fondatrice du sens, représente les bases et les fondations fines et elle est néanmoins « cachée », ou implicite. Tel un iceberg, elle est immergée, car elle reste complexe à déceler, à identifier et aussi à spécifier.

Ce schéma vise à montrer que l'altérité, considérée comme fondatrice du sens, se caractérise par les trois formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique. Ces trois formes sont interdépendantes les unes des autres et elles sont en mouvement permanent (flèches jaunes), mouvement étant donc à l'origine du sens de l'implication professionnelle et de nouvelles implications pour les acteurs du travail social (flèches orange). L'altérité extérieure est caractérisée par le fait d'accompagner les publics et d'être en relation avec eux. L'altérité intérieure est l'expression de l'interrogation et du réajustement de la posture. L'altérité épistémologique correspond à la prise de conscience de sa place dans le processus de professionnalisation. En résumé, nous pourrions dire que pour les acteurs du travail social, le sens de l'implication se met en œuvre par un processus d'altérité articulé par la relation aux publics, par la construction de la posture professionnelle et dans le fait de prendre conscience de sa place en tant que travailleur social.

5.2. Les modèles du sens de l'implication professionnelle spécifique aux étudiants, professionnels intérimaires et formateurs

Le processus d'altérité est comme nous l'avons vu, spécifique en fonction des acteurs. Ces différences de significations sont alors à l'origine d'implication professionnelle distincte, selon les types de professionnels. Nous avons alors réalisé trois modélisations mettant en évidence les spécificités de la construction du sens pour ces trois types d'acteurs.

5.2.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES

Nous n'avons pas spécifié le sens et la nature de l'implication professionnelle pour chaque population d'étudiants car le processus de l'altérité - bien qu'il y ait quelques distinctions entre les ES, ME et AES sur la manière dont ils appréhendent leur place et leur métier - est similaire aux trois populations. Il met particulièrement en exergue leur place d'étudiants en travail social avant tout.

Pour ces trois populations d'étudiants, l'accompagnement des publics est ce qui donne le sens à leurs actions. Pour ces futurs professionnels, l'altérité, sous toutes ces formes, est au cœur du processus de construction de leur identité professionnelle. L'altérité est premièrement extérieure, leurs préoccupations professionnelles (explicites) sont tournées vers les personnes accompagnées. Cependant, la confrontation aux publics les bouleverse et les amène alors à s'interroger sur eux-mêmes et sur leurs postures professionnelles, c'est l'altérité intérieure. C'est alors un moyen de définir le sens de leurs actions, et donc, la manière dont ils s'impliquent professionnellement. L'altérité extérieure et intérieure participent à l'émergence de l'altérité épistémologique qui est matérialisée par la prise de conscience de leur place en tant que travailleur social en devenir dans le processus de professionnalisation, déterminé par les expériences de terrain, par la confrontation aux publics et par la connaissance d'eux-mêmes qui se met en place petit à petit au cours de leurs formations. Ces différents savoirs et mouvements entre ces trois formes d'altérité favorisent la construction du sens de leur implication professionnelle. Nous qualifierions cette implication particulièrement d'extérieure, en relation avec l'altérité extérieure, car elle est en

construction. Leur implication à ce stade de leur processus de professionnalisation se fonde sur la manière dont ils trouvent leur place, chemin faisant, au sein de leurs différents contextes professionnels (stages) qui peut être considérée de manière positive : prioritairement, dans la relation aux publics, mais aussi relativement négative, plutôt dans la relation aux équipes et aux institutions. Nous qualifions le sens de cette implication d'« **altérant** ». Leur implication professionnelle est en construction, elle est nouvelle et elle est façonnée par l'altérité, dans sa dimension altérante, dans le sens où elle vient les bousculer intérieurement d'une manière relativement inattendue et sous différents plans (rapport au public, rapport aux équipes, rapport aux institutions) et particulièrement dans leurs représentations du métier et de leur « idéal professionnel ». Mias (1998) expose que :

L'idéal professionnel est en somme le modèle vers lequel « veut » tendre le travailleur social qui aspire à être un « bon » travailleur social. Il est cet ensemble de valeurs et de choix qui justifie de ses actions dans une « vision du monde » qui lui est propre, donnant du sens et des repères aux actions, et faisant de lui un sujet professionnel contrôlant son parcours. » (p.191)

C'est donc la représentation qu'ils ont de leur propre posture dans ce monde professionnel « idéal » ou « idéalisée » qui est remis en question, par la confrontation à l'autre. Ces ainsi que ces formes d'altérité (intérieure, extérieure et épistémologique) en construction sont celles qui donnent le sens à leurs actions. La nature de la forme d'implication professionnelle chez ces acteurs, que nous qualifions d'« **Implication adaptative** » est relative à cette professionnalité en devenir, ou l'adaptation à ces formes d'altération est de mise, dans le cadre de leur processus de professionnalisation. L'adaptation à ces confrontations à l'altérité est au cœur de la construction de leurs postures professionnelles et du sens donné à leurs actions. Cette adaptation permanente met en évidence que le sens est sans cesse en construction et qu'un mouvement « d'adaptation » est nécessaire. Pour résumer, pour les étudiants, le sens de leur implication est « **altérant** » et la nature de leur implication se situe dans une « **implication adaptative** ».

Voici le schéma que nous avons pu réaliser sur le sens de l'implication des étudiants ES, ME et AES :

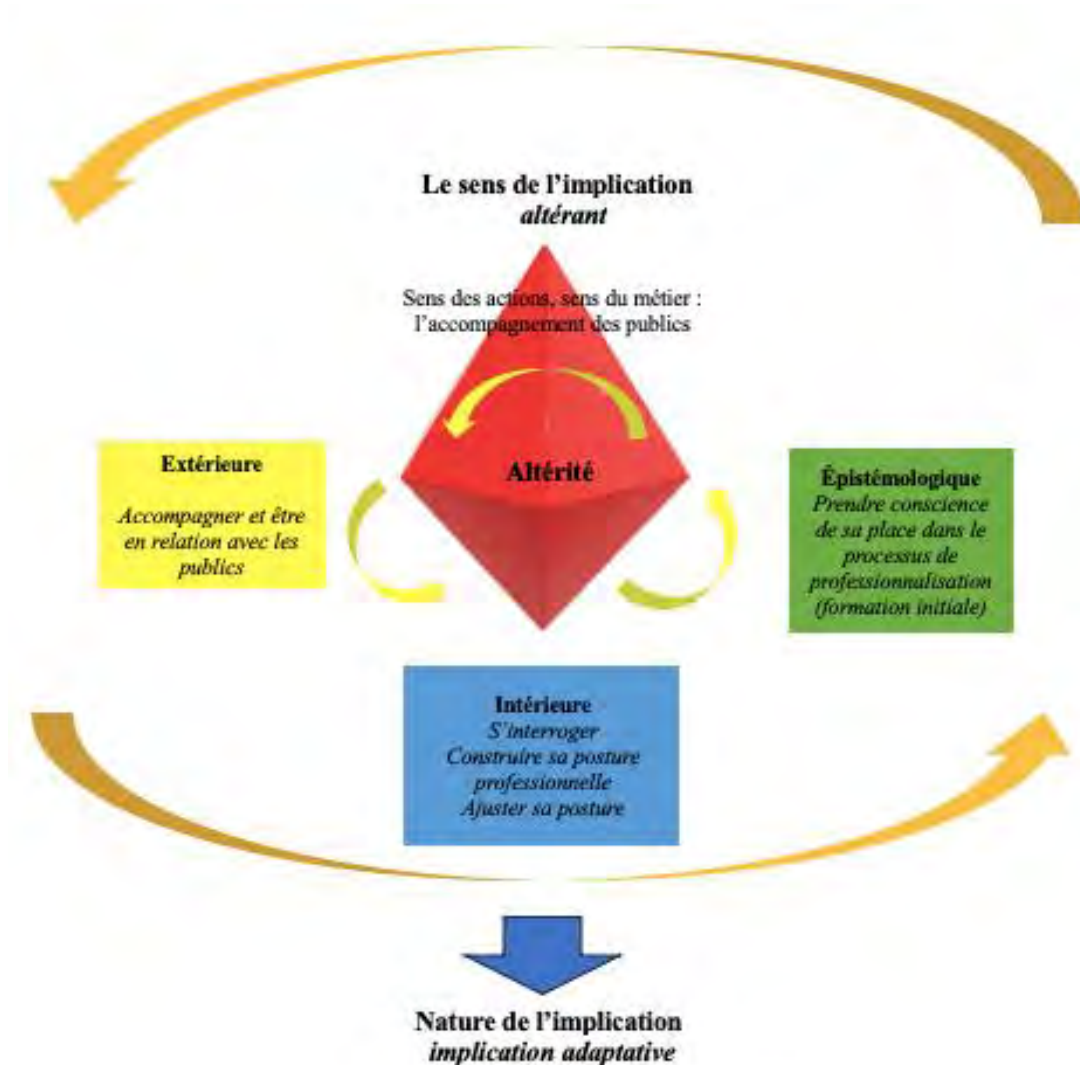


Figure 64 - Le sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES

Cette modélisation illustre le processus d'interdépendance entre les trois formes d'altérité, qui est ici spécifique aux étudiants ES, ME et AES, qui génère le sens de l'implication professionnelle de ces étudiants, qui est en mouvement (flèches jaunes). Il apparaît des similitudes avec le schéma du sens de l'implication professionnelle des acteurs du travail social, cependant, les différences se situent particulièrement sur l'altérité intérieure, car la posture professionnelle des étudiants est ici en construction et ils sont amenés à l'ajuster (avant de la réajuster lorsque l'expérience professionnelle sera plus conséquente.).

Concernant l'altérité épistémologique, la nuance se situe, comparativement au schéma précédent, sur la prise de conscience de leur place dans le processus de professionnalisation qui est situé, pour ces acteurs, dans le contexte de la formation initiale.

En résumé, pour ces étudiants, l'altérité extérieure est exprimée dans l'accompagnement et la relation au public. L'altérité intérieure comprend les interrogations, la construction de la posture professionnelle et l'ajustement des pratiques au profit de la personne accompagnée, et quant à l'altérité épistémologique, elle concerne la prise de conscience de leur place en lien avec tous ces cheminements, dans ce qui demeure abstrait et en même temps, délivre des savoirs, c'est-à-dire le processus de professionnalisation.

Cette modélisation met en avant que le sens de l'implication professionnelle pour ces étudiants est édifié par la mise en œuvre d'un processus d'altérité axé sur la relation aux publics, sur la construction de la posture professionnelle et sur la prise de conscience de leur place, au sein du processus de professionnalisation, dans le contexte de la formation initiale. Ce processus d'interdépendance entre ces trois formes d'altérité génère alors le sens de l'implication pour ces acteurs qui est identifié comme **altérant**. L'ensemble de ce processus, entre l'interdépendance des formes d'altérité et le sens qu'il génère (altérant) amène à caractériser la nature de l'implication de ces acteurs d'**adaptive**.

5.2.2. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les professionnels intérimaires

Pour les professionnels intérimaires, le sens premier donné aux actions est l'accompagnement des personnes dans un objectif (inconscient) de répondre à des besoins devalorisation, du rapport à l'affectif, de la réparation psychique, etc. (altérité intérieure). L'altérité extérieure est prioritairement axée sur la relation aux collègues. Cette relation serait non satisfaisante, donc il y aurait une forme de repli sur soi, exprimée par l'altérité intérieure dans un objectif de protection et de répondre à des besoins, que la personne accompagnée viendrait combler. L'altérité épistémologique apparaîtrait dans cette forme inconsciente (positionnement de répondre à des besoins) de la prise de conscience de leur place au regard de leur statut d'intérimaire dans les différents contextes professionnels dans lesquels ils exercent. Ce statut d'intérimaire est ce qui fonde leur posture et participe de leur manière dont ils se professionnalisent.

Ces différents éléments nous amènent à caractériser que le sens de leur implication professionnelle pourrait être qualifié d'« **existentiel** », car il est activé par une nécessité de se construire avant tout personnellement, par les bénéfices que leur procure la relation à l'autre. Le rapport à soi prédomine dans cette manière d'exercer professionnellement, il est clairement explicité dans les propos de ces acteurs, propos qui, semble-t-il, pourraient donc être en relation avec ce statut d'intérimaire. Cette manière d'être et d'agir pourrait peut-être s'apparenter à une certaine « philosophie de vie » : accompagner les autres, mais « m'accompagner » moi également, ou en d'autres termes, se « payer sur la bête ».

Cependant, nous pourrions nous demander si finalement, ce rapport à soi prédominant dans la posture d'accompagnement ne serait-il pas le cas pour tout professionnel ayant de l'expérience dans le secteur ? Comme le rappelle Cifali (2019) : « Dans une relation à un être vivant, on ne peut pas être extérieur : « Nous y sommes avec notre histoire, nos affects. » (p. 62). Alors peut-être que l'expérience acquise dans le secteur du travail social, dans ces postes mouvants et non fixés « autorise » à accepter l'idée que l'autre, la personne que l'on accompagne vient nourrir personnellement prioritairement et qu'elle fait partie intégrante de la construction professionnelle... et personnelle : « A travers un autre, à n'en pas douter, c'est à nous que nous nous confrontons. » (Cifali, 2019, p. 249). La nature de leur implication professionnelle peut alors être alors qualifiée d'« **Implication substantialiste** » (au sens du pragmatisme), dans l'idée que cette implication se traduit par une vision pragmatique de leur place, de leur statut et dans les bénéfices que celui-ci leur apporte (liberté dans l'emploi déterminé par la relation aux collègues et équipes). Cette nature d'implication professionnelle, en lien avec cette recherche existentialiste, qui a pour conséquence de générer un rapport complexe (réponse à des besoins) et conflictuel (collègues) à l'altérité, met en avant que le statut d'intérimaire serait une forme d'identité professionnelle qui leur serait spécifique.

Chez ses intérimaires, porteurs d'une certaine expérience professionnelle, la question du rapport au travail est sous-jacente. Leur statut d'intérimaire et la liberté que leur procure ce statut sont revendiqués dans la grande majorité des cas. Ce rapport au travail des professionnels intérimaires pourrait potentiellement être le « symptôme » d'un rapport au travail qui se transforme pour tous les professionnels du secteur et certainement, dans tous types de secteurs confondus. Un certain nombre de professionnels, issus du social, tentent l'aventure du travail en libéral, mais cette transformation de l'exercice professionnel se retrouve également dans tous types de secteurs professionnels, phénomène accentué certainement par les tendances sociétales actuelles amenant les individus à toujours plus « s'auto-entreprendre ». Pour les professionnels du secteur du travail social, le désir et le

besoin de « s'extirper » du système institutionnel de l'établissement, comme les professionnels intérimaires le mettent en avant, sont de plus en plus importants. Nous ne pouvons valider nos propos, car nous n'avons pas interrogé de professionnel exerçant en établissement de manière pérenne, cependant, nous supposons que ces professionnels intérimaires pourraient être en quelque sorte la représentation d'un groupe qui polarise un nouveau rapport au travail.

En résumé, pour les professionnels intérimaires, le sens de leur implication professionnelle est qualifié d'« **existentiel** » et la nature de leur implication est de l'ordre d'une « **implication substantialiste** ».

Voici le schéma représentant le sens de l'implication chez les professionnels intérimaires :

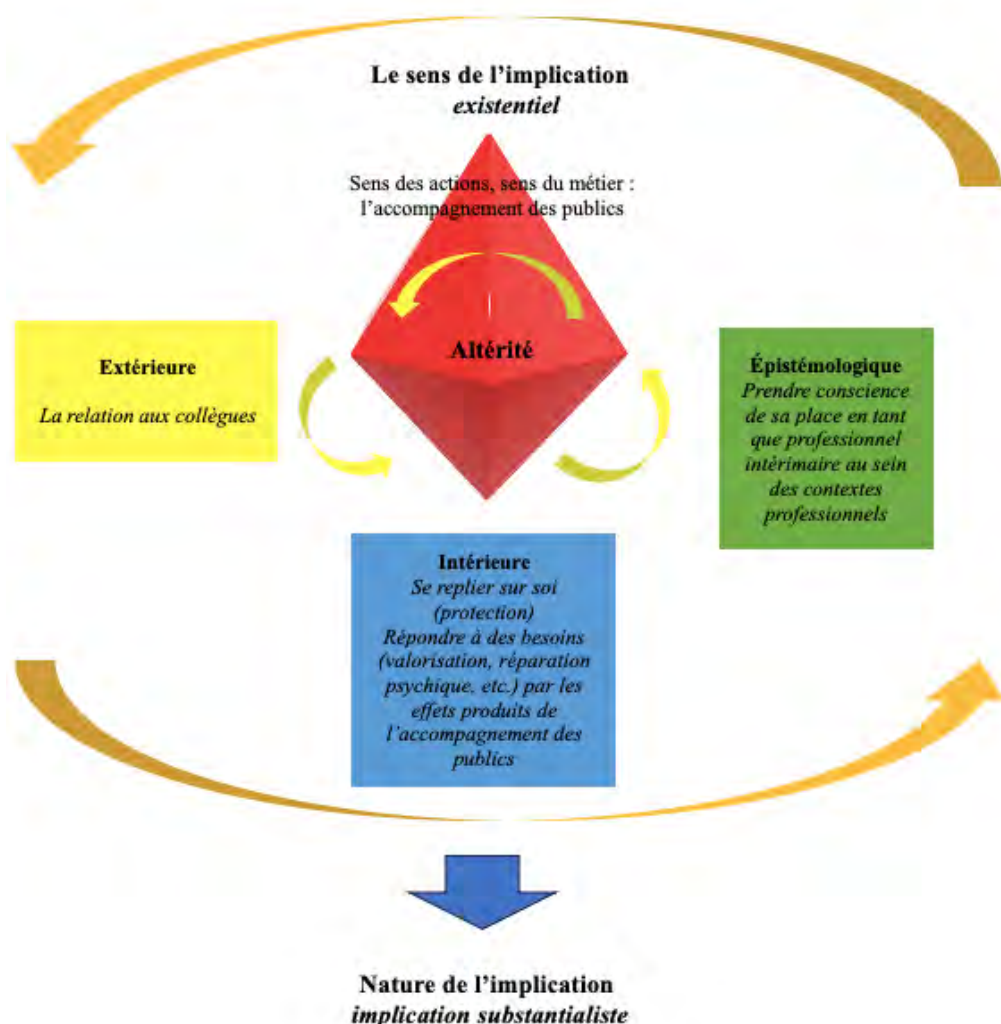


Figure 65 - Le sens de l'implication professionnelle chez les professionnels intérimaires

Pour ces professionnels intérimaires, le sens de leur implication professionnelle est qualifié d'existentiel. Ce sens est généré par le processus d'altérité à l'œuvre. L'altérité extérieure est exprimée par la relation aux collègues. L'altérité intérieure, quant à elle, est l'expression d'un repli sur eux et dans ce que la relation à l'autre peut venir répondre à leurs différents besoins. L'altérité épistémologique concerne la prise de conscience de leur place de professionnels intérimaires, au sein des contextes professionnels dans lesquels ils exercent. Ce processus à l'œuvre, qui est en mouvement (flèches jaunes) nous amène à caractériser la nature de l'implication professionnelle de ces acteurs de substantialiste. Pour ces professionnels intérimaires, le sens de leur implication professionnelle est mis en œuvre en rapport au processus d'altérité qui est fondé par la relation aux collègues, le repli sur soi et sur la prise de conscience de leur place de professionnel intérimaire au sein des contextes professionnels.

5.2.3. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social

Pour les formateurs, le sens de leur implication professionnelle se situe explicitement (les discours tenus) dans une altérité extérieure : ils sont tournés vers l'instauration d'une relation de proximité envers les étudiants. Cependant, comme exposé, l'altérité intérieure chez ces formateurs est ce qui donne le sens de leurs actions, car elle est axée principalement sur la manière dont la relation aux étudiants vient interroger finalement leur rapport à leur ancienne posture d'éducateur. L'altérité épistémologique s'exprime par la prise de conscience de cette place singulière d'éducateur/formateur. C'est ainsi que nous pourrions qualifier le sens de leur implication de « **transmissif** ». La nature actuelle de l'implication des formateurs en travail social pourrait être caractérisée d'« **implication experte expérimentielle** ». Elle est fondée sur l'expérience et l'expertise des formateurs, acquises lorsqu'ils étaient éducateurs. Ils possèdent les connaissances et les normes du métier et les transmettent à leurs étudiants. C'est ce qui prime pour ces acteurs, car comme nous l'avons spécifié, la transmission de compétences qualifiées de plus académiques n'est pas leur priorité.

C'est ainsi que l'accompagnement instauré auprès des étudiants se fonde sur les mêmes types d'accompagnement et de relations que les formateurs mettaient en œuvre auprès des publics, lorsqu'ils étaient encore éducateurs, postures qu'ils maintiennent dans la manière dont ils forment les étudiants. Pour synthétiser, pour

les formateurs, le sens de leur implication est « **transmissif** » et la nature actuelle de leur implication est « **experte expérimentale** ».

Voici le schéma représentant le sens de l'implication chez les formateurs :

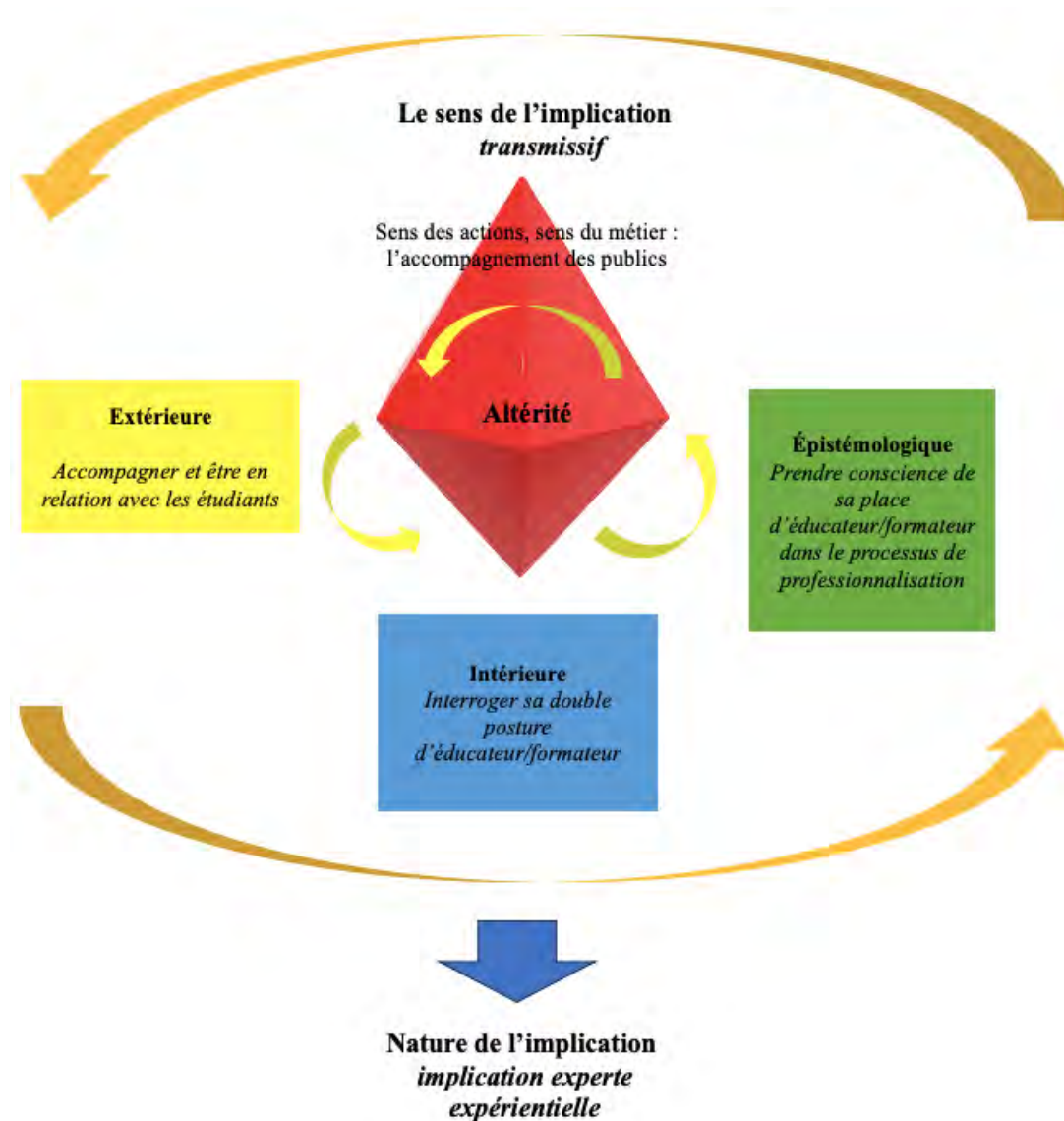


Figure 66 -Le sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social

Le modèle ici présenté met en évidence le sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social qui est en mouvement (flèches jaunes). La forme d'altérité extérieure met en avant que les formateurs sont tournés vers l'accompagnement et la relation aux étudiants. L'altérité intérieure s'exprime dans l'interrogation de cette double posture d'éducateur et formateur qui les caractérise. L'altérité épistémologique concerne le fait de prendre conscience de

leur place dans le processus de professionnalisation en lien avec leur double posture. Ce processus de l'altérité fonde le sens de leur implication professionnelle qui est qualifié de **transmissif**. La nature de leur implication professionnelle est identifiée comme **experte expérientielle**. En résumé, pour les formateurs, le sens de leur implication professionnelle est fondé par le processus d'altérité mettant en avant une altérité extérieure située sur l'accompagnement et la relation aux étudiants, sur l'interrogation de leur double posture d'éducateur/formateur et sur la prise de conscience de cette place singulière dans le processus de professionnalisation qui est le leur, autrement dit celui de « passer » d'éducateur à formateur.

Pour résumer, nous avons répertorié les différentes implications (I) en relation aux trois populations dans ce tableau :

Tableau 10 - Les sens et les natures de l'implication (I) des étudiants, professionnels intérimaires et formateurs

	Étudiants	Professionnels intérimaires	Formateurs
Sens de l'I	altérant	existentiel	transmissif
Nature de l'I	adaptative	substantialiste	experte expérientielle

Les nouvelles formes d'implication professionnelle (en relation à celles élaborées par Mias (1998)) mettent en évidence que l'implication professionnelle pour les acteurs est dépendante du contexte dans lequel ils exercent, comme Mias (1998) l'avait déjà relevé. Mais ce qui n'apparaissait pas de manière explicite dans le modèle initial, c'est que les trois formes d'altérité conditionnent l'implication professionnelle des acteurs.

Le sens de l'implication place l'altérité au cœur de son fondement. L'altérité produit alors des implications différentes et cette place qu'elle occupe dans la construction du sens, qui est en mouvement, montre qu'elle est au cœur du et des changements dans le champ du travail social : Changement dans le secteur, changement des pratiques, changement dans la formation, changement des modalités d'emploi, changement du rapport au travail... cependant, des similitudes entre ces trois populations sont visibles comme le fait notamment de la conscientisation de leurs places au sein des contextes dans lesquels ils évoluent. L'altérité et ces processus sont ce qui permet - et, nous le supposons, va permettre - aux acteurs de générer et de poursuivre la production de sens dans leurs actions. Au regard des changements permanents régissant le secteur, nous supposons que

l'altérité agit, agira, devrait (et devra (?)) agir comme une « clé » indispensable à l'adaptation nécessaire des acteurs, dans la constitution des repères et dans le sentiment qu'ils ont de contrôler leurs actions face aux nouvelles modalités d'accompagnement et aux nouvelles façons d'exercer (intérim notamment) et de former.

Nous avons pu faire émerger également un second processus., il concerne celui de la professionnalisation des étudiants ES, ME et AES via les trois formes d'altérité, considérées comme génératrices du sens de l'implication professionnelle.

5.3. Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES, via le processus des trois formes d'altérité

Le processus de professionnalisation des étudiants chez les étudiants ES, ME et AES se mettrait en œuvre via le processus d'altérité. Ce processus des trois formes d'altérité serait ce qui serait fondateur du sens de l'implication professionnelle des étudiants. Pour ces acteurs, l'altérité est façonnée par trois principaux facteurs : les rencontres, le parcours personnel et professionnel. Nous repérons alors ici un processus de professionnalisation qui, caractérisé au regard des trois formes d'altérité, est considéré comme un processus en deux temps : un « avant formation » et un « pendant la formation. »

L'avant formation

Comme nous l'avons vu lors des analyses, le processus se mettrait en œuvre par l'altérité extérieure (rencontres), amenant à l'altérité intérieure (questionnements, cheminements personnels), pour aller de nouveau vers une altérité extérieure (vers un métier adressé à autrui).

Pendant la formation

La formation générerait un nouveau mouvement vers l'altérité intérieure (remise en question des représentations initiales, postures professionnelles en construction), amenant à une altérité épistémologique (apport de la formation, les connaissances, savoirs expérientiels).

Voici une représentation graphique du processus qui serait à l'œuvre :

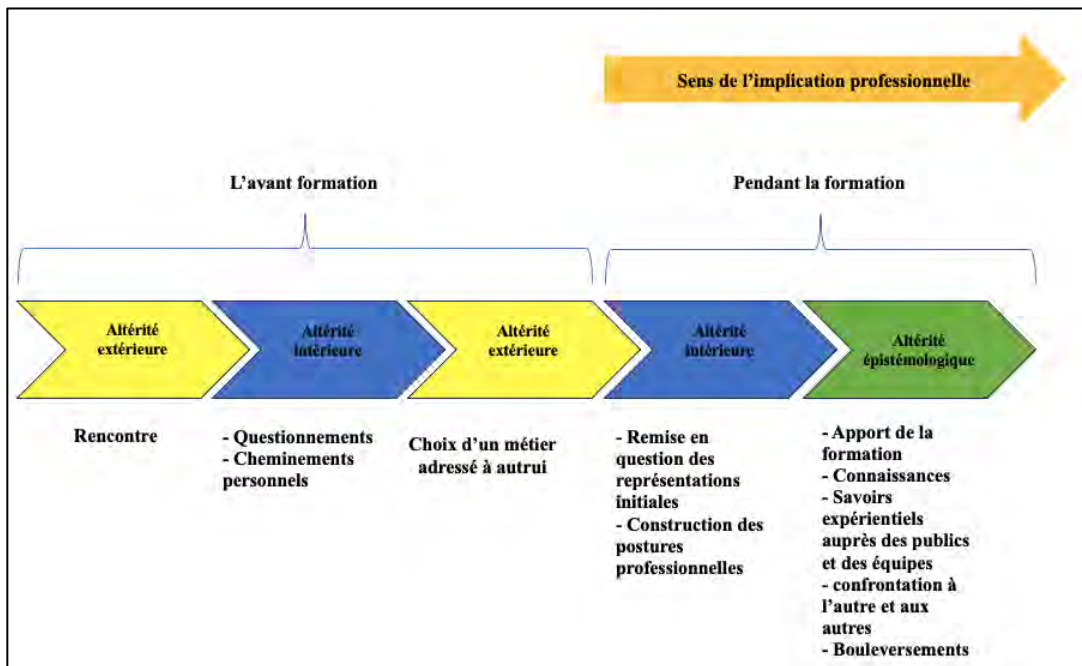


Figure 67 - Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES via le processus des trois formes d'altérité

Cette schématisation met en avant que le choix de se former à un métier du travail social est le fruit d'une multitude de facteurs. Il apparaît que le processus de professionnalisation semble se mettre en œuvre bien avant l'entrée en formation.

Les rencontres dans leurs parcours personnels ont eu un impact sur leur construction personnelle, les ayant conduits à cheminer vers leurs choix professionnels (altérité extérieure). Ces rencontres seraient la première étape du processus de professionnalisation. Elles ont été l'occasion de générer des questionnements dans leurs cheminements personnels (altérité intérieure). Ceci correspond à la deuxième étape du processus. Ces rencontres ont été bien souvent à l'origine de leurs choix d'exercer un métier adressé à autrui, en accompagnant des personnes fragilisées (altérité extérieure). La troisième étape du processus correspond à ce désir de s'occuper d'autrui. Ce choix d'exercer ces métiers du travail social les a alors conduits à se former. Les premières expériences de formation ont alors été source de remises en question des représentations du métier et ils ont alors pu, par le biais des premières expériences sur le terrain, construire, petit à petit, leurs postures professionnelles (altérité intérieure). Ces premières confrontations au terrain professionnel ont pu être vécues difficilement par ces acteurs. La relation aux publics, souvent idéalisée, est parfois source de désillusion et de désœuvrement. La complexité de la relation à l'autre participe d'une forme de prise de conscience que ce qu'ils vivent avec les publics n'est pas

forcément ce qu'ils avaient projeté. Cependant, cette relation reste au centre de leurs préoccupations professionnelles. Le rapport aux équipes, aux institutions et à leur fonctionnement, est là aussi parfois complexe et désœuvrant. Ils prennent conscience de la réalité du secteur et de ces injonctions paradoxales (L'accompagnement des personnes doit être de qualité, mais avec peu de moyens humains et financiers et/ou dans un laps de temps restreint) et leur désir d'implication se voit amoindri, un sentiment d'impuissance peut alors apparaître. Des questionnements émergent, des remises en question aussi, avec cette nécessité, pour poursuivre leur formation, de se recentrer sur leurs objectifs initiaux, à savoir, l'accompagnement des personnes. Des postures professionnelles se mettent en place ou la relation à la personne accompagnée devient alors prioritaire. C'est la quatrième étape du processus. Pour finir, les apports de la formation, les connaissances acquises ainsi que les expériences professionnelles auprès des publics les amènent alors à construire des savoirs sur l'altérité notamment et par la confrontation à l'altérité (publics, équipe), provoquant des bouleversements et de nouvelles connaissances. C'est la cinquième étape du processus qui correspond au processus de professionnalisation (altérité épistémologique).

Cependant, nous nous interrogeons sur cette cinquième étape du processus, celle en lien avec l'altérité épistémologique, celle liée aux savoirs et aux non-savoirs, mais relative à des formes de connaissances. Dans cette dernière étape, la formation amène son lot de savoirs (théoriques/expérientiels sur le terrain) et la confrontation à l'autre est alors source de professionnalisation. Néanmoins, le manque d'instances, au sein de la formation, permettant l'expression de ces bouleversements issus de la confrontation à l'autre est repéré.

Il semble alors que la formation ne dispose pas d'instances suffisamment en lien avec l'altérité, avec la possibilité de « vivre » des moments d'altérité également au sein de leurs formations. Les GAP, censés remplir un rôle d'expression de situations conflictuelles ou difficiles, ne semblent pas tenir ce rôle et les étudiants évoquent ce manque dans leur formation. Le stage leur permet d'éprouver l'altérité, mais il leur faut pouvoir mettre des mots, en somme, l'explicitier afin d'en produire des apprentissages et du sens. C'est ainsi que nous pourrions supposer que l'altérité épistémologique est celle qui est la moins explicitée en formation, car elle s'attache peut-être uniquement à l'apport de connaissances par l'expression du vécu professionnel, ce qui est une carence identifiée par les étudiants. La formalisation d'instances au sein de la formation pourrait être alors un moyen de produire de la connaissance, par l'expression et le vécu de l'altérité.

Dans la dernière partie de cette recherche, nous allons aborder la méthode du théâtre-forum, mobilisée ici comme un dispositif de formation au sein des formations en travail social. Nous pourrions alors envisager la mobilisation du

théâtre-forum comme un moyen de répondre aux manques d'instances offrant l'opportunité aux étudiants en formation de penser et d'échanger sur leurs pratiques professionnelles en construction. Cette avant-dernière partie visera à exposer l'expérience vécue du théâtre-forum au sein des centres de formation partenaire et tentera de montrer, par la méthodologie déployée, que le théâtre-forum est une méthode permettant de « vivre » l'altérité, de « vivre » l'implication (tant orale que corporelle) et d'éprouver différentes formes d'implication professionnelle.

5.4. Synthèse

Cette partie a présenté les quatre modélisations qui ont émergé des résultats des analyses. Elles permettent de caractériser le sens de l'implication professionnelle et la nature de l'implication pour chacun des acteurs de notre étude, c'est-à-dire les étudiants ES, ME et AES, les professionnels intérimaires et les formateurs de centre de formation.

La première modélisation expose la mise en œuvre d'une interdépendance entre le sens de l'implication professionnelle et les trois formes d'altérité. Cette interdépendance génère alors le sens de l'implication professionnelle et de nouvelles implications professionnelles chez les acteurs du travail social. La deuxième modélisation est spécifique aux étudiants ES, ME et AES. Le processus d'interdépendance entre le sens de l'implication professionnelle et les formes d'altérité ont permis de caractériser que le sens de leur implication était « altérant » et d'identifier que la nature de leur implication était « adaptative ». Du côté des professionnels intérimaires, la modélisation a mis en évidence que le sens de leur implication était « existentiel » et que la nature de leur implication était « substantialiste ». Pour les formateurs, le sens de leur implication est « transmissif » et la nature de leur implication est « experte expérientielle ».

Nous avons également mis en évidence le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES via le processus des trois formes d'altérité. Il révèle que le processus de professionnalisation, analysé du point de vue de l'altérité, se met en œuvre au travers de deux moments : un temps « avant la formation », construit par les rencontres et les cheminements personnels amenant les futurs étudiants à faire le choix d'un métier dans le travail social, et un second moment « pendant la formation » qui conduit les étudiants à se remettre en question et à construire, petit à petit, leurs postures professionnelles. La formation apporte alors aux étudiants des connaissances, des savoirs expérientiels, appréhendés en rapport avec l'accompagnement des personnes mais aussi, dans la confrontation aux autres, ce qui génère de nombreux bouleversements. Les trois formes d'altérité sont alors présentes dans le processus de professionnalisation, ce qui amène à la construction du sens de leur implication professionnelle.

DU THÉÂTRE-FORUM AU THÉÂTRE-IMPLIQUÉ : « VIVRE » L'ALTÉRITÉ ET EXPÉRIMENTER L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Cette sixième partie vise à présenter le volet praxéologique de cette thèse. La méthode du théâtre-forum a été mobilisée auprès d'étudiants ES, ME et AES afin de « mettre à l'épreuve » les résultats. L'altérité, comme fondement de l'implication professionnelle chez ces étudiants, sera appréhendée dans une dynamique de mise en jeu théâtral du conflit mettant en scène des difficultés rencontrées dans le cadre des pratiques professionnelles de ces étudiants.

Cette forme d'expérimentation offre alors l'opportunité de « vivre » l'altérité et d'expérimenter l'implication professionnelle...autrement que par les mots...

Les résultats de cette thèse ont pu mettre en évidence que le sens de l'implication professionnelle des acteurs du travail social était alimenté par l'altérité et particulièrement par trois formes d'altérité distinctes : extérieure, intérieure et épistémologique (Briançon (2019) mais dont la porosité a été mise en avant. Plusieurs processus ont été mis en évidence. Ils concernent le processus de professionnalisation des étudiants en travail social et le sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social, les étudiants en travail social, les professionnels intérimaires et les formateurs. Nous avons pu mettre en évidence différents sens et natures de l'implication, relatifs aux métiers et statuts des acteurs interrogés. Le sens de l'implication professionnelle se définit en fonction des statuts et des fonctions des professionnels et les trois formes d'altérité conditionnent la manière dont ils s'impliquent professionnellement auprès des publics qu'ils accompagnent.

Du point de vue de la formation

Interroger l'altérité dans le contexte de l'implication chez les travailleurs sociaux a permis de faire émerger également des interrogations relatives aux dispositifs de formation actuels. Le manque d'instances de « liaison » dans l'appréhension des apports théoriques et des apports expérientiels, en somme, une forme de « chaînon manquant » a été identifiée. Il y aurait alors une insuffisance de dispositifs collectifs permettant l'appropriation d'apports conceptuels, au profit de la pratique sur le terrain pour les étudiants. Nous avons pu mettre en évidence que des apports théoriques, mais aussi pratiques, en lien avec l'altérité, manquaient pour les étudiants et engendraient *in fine* des difficultés à se situer professionnellement lors de la confrontation aux terrains professionnels. Ce manque de dispositif, particulièrement collectif pourrait engendrer, chez ces futurs professionnels, des difficultés dans la mise en action professionnelle et dans la mise en sens des différents enjeux relationnels, qu'ils soient auprès des personnes accompagnées, des équipes ou de la direction. Ces difficultés repérées semblent donc porter atteinte à la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation permettant à ces étudiants d'être suffisamment « armés » pour faire face aux difficultés qu'ils vont rencontrer dans l'exercice professionnel.

Du point de vue de l'altérité

Comme nous l'avons exposé précédemment, l'altérité extérieure est celle qui est prédominante explicitement dans les discours. L'altérité intérieure est exprimée mais de manière plus implicite. Celle-ci concerne des remises en question personnelles et professionnelles et est potentiellement insuffisamment explicitée, dans le cadre de la formation professionnelle générant des questionnements plus

internes qui restent la plupart du temps en suspens pour ces étudiants. Au regard des propos analysés, il apparaît que ce manque de modalités d'expression pourrait alors porter atteinte aux étudiants, les laissant seuls et potentiellement désœuvrés face à des situations problématiques rencontrées sur le terrain professionnel. Ce manque d'expression peut alors influencer sur la manière dont ces futurs professionnels vont s'impliquer, en d'autres termes, engendrer une difficulté de mise en sens de leurs professionnalités et donc, de leur implication.

La méthode du théâtre-forum comme dispositif de formation

C'est ainsi que face à ces constats, et au regard de notre expérience avec les professionnels intérimaires (entre autres), que nous proposons la méthode du théâtre-forum comme un dispositif de formation et de recherche dans la formation initiale des étudiants en travail social. L'utilisation de cette méthode, dans le contexte de notre thèse, a pour objectif de mettre en évidence des éléments relatifs à l'implication professionnelle et à l'altérité, tout en permettant aux étudiants d'expérimenter l'altérité, engendrant différentes manières de s'impliquer professionnellement.

En d'autres termes, la mobilisation de cette méthode a été pensée dans une visée de travailler la question de l'implication professionnelle chez les étudiants en formation, en focalisant sur l'altérité. Rapidement pour le moment, le principe du théâtre-forum est le suivant : un groupe de personnes (environ 15 personnes, réparties par groupe de 3 ou 4) préparent et jouent des saynètes de courte durée (quelques minutes) qui représentent des situations qui posent problème où un conflit est présent ou sous-jacent. Ces saynètes sont jouées devant le reste du groupe qui représente les « spect-acteurs ». Les « spect-acteurs » peuvent alors venir sur scène proposer des alternatives à la situation de départ. La séance est menée par un « Joker » ou « comédien-intervenant » (dénomination du rôle selon les compagnies théâtrales : nous garderons le terme de comédien-intervenant) qui est là pour mener la séance en appliquant la « méthode » du théâtre-forum. Son rôle est d'organiser le débat autour des alternatives proposées (remplacement d'acteurs) et des conséquences en « tirant les fils », en somme, en aidant à la problématisation avec les participants.

Cette proposition n'est pas le fruit du hasard. Nos différentes expériences en tant qu'intervenante en théâtre-forum menée auprès de différents publics nous a convaincu de la pertinence de cette méthode dans le cadre de la formation auprès notamment, de travailleurs sociaux. L'enjeu du théâtre-forum, dans ce contexte de la formation initiale, n'a pas pour volonté d'apporter des solutions concrètes aux difficultés rencontrées par les acteurs, mais elle est bien d'offrir un espace permettant aux formés d'exposer et de s'exprimer sur des situations qui posent

question. L'idée est aussi d'interroger la confrontation à l'autre - par l'expérimentation de différents rôles lors des scènes - offrant l'occasion aux étudiants de se confronter à eux-mêmes, dans les différentes postures qu'ils vont adopter et réadopter (au regard de la confrontation à l'autre) et ce, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. S'il y avait un objectif à viser, il serait alors de permettre aux acteurs de construire leur propre manière d'être et de se comporter dans un contexte professionnel.

L'expérience de la pratique du théâtre-forum auprès des professionnels intérimaires a été l'occasion de prendre, une nouvelle fois, la mesure de sa pertinence, dans le cadre de la formation. Lors de ces séances, nous avons alors particulièrement travaillé (le choix des participants) sur les dynamiques et conflits d'équipes. Les séances réalisées ont eu pour effet de permettre aux participants une prise de recul (selon eux) sur les situations conflictuelles évoquées et surtout, de comprendre leur place et celles des autres ainsi que les enjeux et problématiques sous-jacents. Pendant une séance axée sur les problématiques d'équipes entre intérimaires et titulaires, une des professionnelles nous a dit qu'elle avait pu prendre conscience que les titulaires étaient elles aussi en difficulté ou encore, à la fin d'une séance, nous avons le souvenir d'une professionnelle intérimaire nous disant que le lendemain, quand elle retournerait au travail, elle irait parler à sa collègue avec qui elle était en conflit dans une tentative de résoudre leurs problèmes : « Il faut que je lui parle, j'ai compris plein de choses ! ». Nous avons alors pris réellement conscience de la dimension formative du théâtre-forum chez ses acteurs du travail social et de sa capacité potentielle à transformer des manières d'être et d'agir en contexte professionnel.

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de mobiliser la méthode du théâtre-forum dans cette thèse comme dispositif de formation, mais aussi, comme un moyen d'analyser l'expérimentation d'une méthode permettant de mettre au travail les questions d'implication professionnelle et d'altérité. Cela s'est notamment concrétisé suite aux retours positifs à ce propos que nous avons eu lors de notre CST, en 2021.⁸⁵

La méthode du théâtre-forum comme perspective de recherche et d'accompagnement des acteurs

Mobiliser la méthode du théâtre-forum relève d'un objectif d'expérimenter la méthode dans le contexte de la formation d'étudiants en travail social et de tester, en quelque sorte, la pertinence de l'outil dans ce contexte. Ce désir d'expérimenter cette méthode s'inscrit relativement tardivement dans le contexte de notre thèse et

⁸⁵ Comité de Suivi de Thèse

nous avons bien conscience du non-aboutissement de cette partie qui est davantage à considérer comme une ouverture sur des possibles de recherche à développer. Cette partie consacrée au théâtre-forum est aussi une manière de tendre vers la chercheuse que nous désirons devenir en signifiant l'objet de recherche « théâtre-forum » dans des perspectives d'accompagnement de différents acteurs et dans une volonté de travailler la question du développement professionnel, dans le champ scientifique. La question du développement professionnel est entendue ici dans le rapport à l'implication professionnelle et à l'altérité, chez les acteurs du travail social, mais aussi, chez d'autres types d'acteurs professionnels. En effet, la méthode du théâtre-forum peut être mobilisée auprès de tous types d'acteurs, professionnels et non-professionnels.

En relation à la formation, la pratique du théâtre-forum pourrait permettre de créer des liens entre les apports conceptuels de la formation et le vécu des étudiants lors de leurs stages. Comme nous l'avons précédemment illustré, bien que les GAP soient mis en place dans les formations, notamment au sein de l'IFRASS et de l'OFTS, ils ne seraient pas suffisants pour évoquer le vécu des étudiants, dans un objectif de travail sur la posture professionnelle. La pratique du théâtre-forum en formation pourrait être alors un moyen de créer ces liens et surtout, nous défendons l'idée que le théâtre-forum peut être une opportunité de « vivre » l'altérité et d'expérimenter différentes formes d'implication professionnelle. La méthode du théâtre-forum pourrait donc venir en complémentarité des GAP. C'est ainsi que la mobilisation du théâtre-forum dans cette recherche à plusieurs intentions :

- Identifier le théâtre-forum comme un dispositif de formation permettant aux acteurs de « vivre » l'altérité en « jouant » des situations qui leur posent des difficultés dans leurs contextes professionnels ;
- expérimenter différentes formes d'implication professionnelle à partir des scènes jouées en testant différentes manières d'être et d'agir, dans le cadre sécurisant et sécurisé de la formation. En d'autres termes, procéder à des formes de « répétition » avant la « représentation » réelle (actions sur le terrain professionnel) ;
- réaliser des séances filmées dans l'objectif de présenter et d'illustrer les différentes étapes d'une séance, mises en perspectives avec le discours des participants (retours d'expériences) et les analyser au regard du modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES. (cf. p. 302)

Dans cette partie, nous aborderons les origines du théâtre-forum et ses différentes mises en application. Nous présenterons notre méthodologie de recherche, axée sur la captation vidéo de séances avec des étudiants ES, ME et AES. L'objectif est de relever des traces filmiques afin de mettre en évidence des éléments en lien avec l'implication professionnelle et l'altérité. En d'autres termes, le but est d'identifier comment et de quelle façon la méthode du théâtre-forum offre l'opportunité aux étudiants d'expérimenter différentes manières de s'impliquer professionnellement, par l'émergence du sens relatif aux actions produites, en lien avec le rapport à l'altérité. Nous proposerons une analyse de ces données, illustrée par les six temps qui constituent une séance de théâtre-forum. Nous terminerons cette partie par une discussion conclusive.

6.1. Le théâtre-forum : un lieu d'exploration et d'expérimentation pour agir

Le théâtre-forum, tel que nous le définissons et le pratiquons, est avant tout considéré comme un lieu d'exploration et d'expérimentation des relations humaines, des enjeux explicites et implicites qui se jouent entre les individus dans une situation donnée, dans notre cas, le contexte professionnel en travail social. Il est mobilisé ici dans l'objectif de « vivre » l'altérité, les altérités, dans le sens de vivre la relation à l'autre dans la communication langagière, intellectuelle, mais aussi, et peut-être surtout, corporelle.

Le théâtre-forum est un dispositif qui est considéré comme un lieu d'expression, tendant au développement d'une pensée qui se veut être la plus libérée possible, dans l'objectif de « s'autoriser à » éprouver et à s'éprouver. Cette méthode, telle que nous la pratiquons, est aussi un moyen d'expression des émotions amenant à s'interroger, à interroger et à partager collectivement des ressentis qui peuvent être communs, mais aussi, bien différents. Ces diversités d'expression, d'altérité et d'implication peuvent produire des (dé)constructions de pensées, favoriser l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux autres et à soi, démantèle potentiellement des jugements, des « prêts à penser », des injonctions à la norme et aussi et surtout, à conscientiser, au travers des versants intellectuels et corporels, que l'altérité est ce qui fonde les manières d'être et d'agir des individus dans des contextes situés.

Le théâtre-forum est un lieu fictionnel, ancré dans une réalité, comme l'expose Boal (1996) : « Le spect-acteur met en pratique un acte réel, même si c'est dans la fiction ». (p. 41). C'est donc un lieu où l'on peut tenter de mettre à l'épreuve des manières d'être et d'agir, un lieu où l'on peut essayer, tenter, tester et donc expérimenter son implication, sans pour autant en subir les conséquences, telles qu'elles pourraient l'être en situation professionnelle réelle. Ces différentes postures éprouvées sont aussi pour servir l'action, pour développer un pouvoir d'agir au sein des contextes professionnels des acteurs. Mais pour nous, le théâtre-forum est avant tout un lieu d'humanité, profondément altruiste.

Dans l'objectif d'aborder le théâtre-forum, nous mobiliserons des éléments qui définissent prioritairement le théâtre de l'opprimé. Comme nous le verrons, le théâtre-forum prend sa source dans le théâtre de l'opprimé et en demeure une de ses formes. Il en est son origine profonde, tant dans la méthode que dans la pensée critique.

6.1.1. Les origines du théâtre-forum : la lutte contre les oppressions

Le théâtre-forum est une des formes du théâtre de l'opprimé qui a été créé par Augusto Boal, dramaturge Brésilien, qui était un proche de Paulo Freire, pédagogue Brésilien : « Les origines du théâtre-forum remontent au Théâtre de l'opprimé de Boal au Brésil et à la pédagogie des opprimés de Paulo Freire, qui elle, repose sur le dialogue comme espace transitif d'apprentissage propice au changement social. » (Hamel, 2012, p. 10). Le Théâtre de l'opprimé regroupe :

Un ensemble de techniques et d'exercices dramatiques destinés à permettre aux opprimés de s'entraîner - dans le cadre de l'espace théâtral fictif - à lutter contre l'oppression et à esquisser des transformations de la société. {...} Ainsi, des techniques telles que le théâtre-forum {...} ont été conçues par Boal pour être mises en pratiques non par des artistes, professionnels du théâtre mais par les opprimés eux-mêmes, par ceux qui occupaient jusqu'alors une place de *spectateurs*, encouragés à entrer sur la scène de l'histoire, à devenir *acteurs* de leurs luttes, en postulant l'émancipation comme un *processus*, un « devenir actif » (Charbonnier, 2013, p. 85). (Coudray, 2016, p. 1)

La dynamique de lutte et la dimension politique façonnent le théâtre-forum : « Le théâtre-forum apparaît à l'époque de la dictature au Brésil. Il se présente donc comme un vecteur de résistance dans un climat social marqué par la violence, la répression et l'injustice, climat devant lequel les Brésiliens des classes pauvres se sentent impuissants. » (Hamel, 2012, p. 10).

Boal (1996), dans un courrier rédigé suite à son exil en France, évoque comment le théâtre de l'opprimé est né :

Il est vrai que toutes les formes de théâtre (Théâtre invisible, Théâtre-forum, Théâtre-image, Théâtre-mythe, Théâtre-feuilleton, Théâtre-journal, etc.) ont été inventées comme réponse. Une réponse esthétique et politique à l'intolérable répression qui s'exerce aujourd'hui sur le continent ensablant qu'est l'Amérique du Sud ; où hommes et femmes du peuple sont fusillés dans les rues, chassés des places publiques ; où les organisations populaires prolétariennes et paysannes, étudiantes et artistiques sont systématiquement démantelées et détruites, où leurs leaders sont emprisonnés, tués, ou exilés. C'est vrai : c'est là qu'est né le théâtre de l'opprimé ! (p. 24)

Boal (2004) revendique en ce sens une libéralisation des opprimés, par la pratique du théâtre de l'opprimé : « S'il y a oppression, il y a une nécessité d'un théâtre de l'opprimé, c'est à dire un théâtre libérateur. Laissons les opprimés s'exprimer, parce que eux seuls peuvent nous montrer où est l'oppression. Laissons-les eux-mêmes découvrir leurs chemins de libération : que ce soit eux qui montent les scènes qui devront les libérer. » (p. 24). Dans les années 70, Augusto Boal, suite à son exil du Brésil introduit le théâtre de l'opprimé en France.

Comme l'évoque Guerre (2014)⁸⁶ :

Son crédo proclamait cause commune avec les « opprimés » dans leur combat pour se libérer de leurs oppresseurs. C'est à une transformation révolutionnaire (au sens littéral du terme : demi-tour) dans la plus pure tradition marxiste qu'il conviait les artistes : rendre le spectateur acteur en le « dynamisant » pour qu'il puisse extrapoler dans la vie réelle ce qu'il avait expérimenté dans l'espace du théâtre. (p. 19)

Bien que le théâtre de l'opprimé soit intrinsèquement associé au Brésil et à cette période de terrible oppression, pour Boal (1996), les situations d'oppressions se produisent sans que le sang soit versé : « Quand on me demandait si cela pouvait servir ici, en Europe, je réponds oui. Bien sûr, ici, il n'y a pas actuellement, tant d'atrocités, dans de telles proportions. En tout cas pas depuis le fascisme nazi. Mais cela n'empêche pas qu'il y ait, ici aussi, des oppresseurs et des opprimés. » (p. 24) Le théâtre de l'opprimé en France fut amené comme à la fois « une méthode artistique ET point de vue sur le monde qui supposait sa diffusion auprès d'un maximum de groupes possibles. » (Guerre, 1998, p. 17). C'est ainsi que différents milieux et champs professionnels se sont emparés de la méthode. Les premiers à la mobiliser furent des animateurs, des formateurs et des enseignants :

Ce sont Richard Monod et Emile Copfermann qui ont les premiers contribués à cette volonté de popularisation, d'abord dans le milieu très étroit du « théâtre politique militant », puis dans les cercles de plus en plus importants des « animateurs » - les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives ont été ses premiers institutionnels – et enfin auprès des populations de « formateurs » - dont les enseignants – de plus en plus variées. (Guerre, 1998, p. 18)

Petit à petit, le théâtre-forum commence à être mobilisé comme un espace de débat et d'échanges sur des questions liées à des problématiques plus ciblées : « Un double mouvement qui voyait à la fois le théâtre-forum s'autonomiser comme un outil de discussion, voire d'animation tout en conservant le projet d'être une arme au service d'une libération individuelle ou collective du peuple. (Guerre, 1998, p. 18). La dimension révolutionnaire en France ne s'exprime pas ou plus : « Toutes les tentatives pour participer au combat des « opprimés » contre leurs

⁸⁶ Yves Guerre est le créateur du réseau national Arc en Ciel Théâtre, compagnie dans laquelle nous nous sommes formée. A l'origine, il collaborait avec Boal lors de l'implantation de la méthode en France. Suite à des divergences d'opinions concernant l'exploitation de la méthode du théâtre-forum, une scission s'est opérée et Yves Guerre a alors créé la compagnie théâtrale Arc en Ciel. En termes de méthode d'application de la méthode, elle est sensiblement différente que celle proposée par Boal. Nous présenterons celle d'Yves Guerre car elle correspond à la manière dont nous avons été formée et donc, à la méthode que nous appliquons dans l'ensemble. Cependant, nous l'exposerons ultérieurement, nous avons adapté la méthode à la formation professionnelle ce qui produit quelques modifications dans la méthode originelle.

« oppresseurs » ont buté sur l'impossibilité d'établir un relais entre le combat simulé sur la scène et un véritablement affrontement dans le monde réel. » (Guerre, 1998, p. 18). Ce constat de l'impossibilité de maintenir une visée de lutte en France a impacté les visées révolutionnaires du théâtre-forum qui a muté vers des « révolutions » axées sur des problématiques plus institutionnelles et est devenu un outil de lutte pour le changement des mentalités :

De quelle révolution notre pays était-il encore capable ? Confronté à des fonctionnements institutionnels considérablement plus sophistiqués que ceux ayant cours en Amérique Latine et après un succès d'estime parmi la profession théâtrale aussi confortable qu'éphémère et superficiel, il parut vite clair à son instigateur que la poétique à laquelle le théâtre-forum ne pouvait changer autre chose que les mentalités (lutter contre le flic que nous avons dans la tête) devenant aussi un auxiliaire du divan psychanalytique pour participer à la lutte des femmes contre le machisme ambiant, à celle des infirmiers psychiatriques, contre l'institution soignante, à celles des enseignants contre les déviations de l'école et plus généralement à la lutte de tout un chacun contre ses propres impuissances. (Guerre, 1998, p. 19)

Au fur et à mesure, le théâtre-forum s'est ainsi construit sur un principe d'intervention à la demande : « Le théâtre-forum se mettant à la disposition de groupes humains désireux de discuter les divers moyens de modifier leurs conditions de vie en réfléchissant, testant et élaborant des stratégies alternatives. » (Guerre, 1998, p. 21). Aujourd'hui, le théâtre-forum est de plus en plus utilisé dans divers milieux tels que les politiques publiques et aussi, particulièrement dans les secteurs du social :

C'est ainsi qu'il (théâtre-forum) est devenu à peu près incontournable des politiques publiques de prévention des risques liés à la toxicomanie, aux maladies sexuellement transmissibles et plus généralement, des actions de santé globale. Compris comme un moyen ludique efficace et convivial pour aborder des questions difficilement abordables par tout autre moyen que lui, il présente l'avantage d'associer le récepteur et l'émetteur et ainsi de renforcer considérablement l'impact du message, si l'on garde à l'esprit qu'une transformation de comportement n'a que peu de chance d'advenir sans la participation active de celui chez qui elle est sollicitée. (Guerre, 1998, p. 20)

L'histoire du théâtre de l'opprimé et du théâtre-forum met en lumière que son implantation en France fut l'objet de débat, mais également de scission entre les instigateurs de la méthode. Les visées révolutionnaires n'ont plus eu raison d'être dans le sens ou demeure une impossibilité à réellement se révolter de manière concrète (lutte des classes, des ouvriers, etc.). Le principe « révolutionnaire » aujourd'hui réside plutôt dans l'accompagnement, dans l'aide à la conscientisation de problématiques ciblées que la méthode peut apporter. De manière générale, le théâtre-forum crée la possibilité d'échanger en redonnant de la valeur à la dimension collective, en ravivant l'importance de l'intelligence collective au profit de la mise en évidence (et non-résolution) de problèmes qui mettent les différents acteurs en difficulté.

Dans le contexte de la formation professionnelle en travail social, il demeure un outil offrant l'opportunité de (re)penser les pratiques professionnelles en faisant appel à l'empathie, à la tolérance et à l'entraide. L'altérité est au cœur de la méthode. C'est avec, par et pour l'autre que la méthode est finalement fondée. Cependant, la dimension du conflit, dans le théâtre-forum, est au cœur de la méthode. Comme l'évoque Guerre (2014) :

Cette vision politique de l'action culturelle et sociale repose elle-même sur une analyse de la société qui considère que le lien social est fait de conflits (d'intérêts, de désirs, de projets, etc.) qui expriment l'interrelation des points de vue. Le conflit apparaît dès que nous sommes plusieurs, parfois même quand nous sommes seuls avec nous-mêmes {...}. » (p. 34)

6.1.2. Le conflit sociocognitif au cœur de la méthode

Le conflit est ce qui fonde la méthode du théâtre-forum. Elle autorise à exacerber ces conflits, qu'ils soient internes et/ou externes qui, dans notre cas, s'inscrivent dans une optique du développement des apprentissages. Dans cette méthode, nous pourrions considérer que le conflit est abordé sous deux angles.

Le premier angle concerne le conflit en rapport à la confrontation entre deux ou plusieurs personnes. Le conflit peut alors être entendu dans sa définition première : « Choc, heurt, se produisant lorsque des éléments, des forces antagonistes entre en contact et cherchent à s'évincer réciproquement. » ou « Action d'en venir aux mains, combat. » (CNRTL)⁸⁷.

Le deuxième angle concerne le conflit sociocognitif, définit comme : « Des points de vue différents ou contradictoires portés par des personnes différentes. » (Buchs et Bourgeois, 2017, p. 331). Les conflits sont alors propices à la construction cognitive :

Les conflits entraînent des déséquilibres cognitifs qui favorisent les progrès pour trois raisons : d'une part, la confrontation permet une prise de conscience de l'existence de réponses différentes, d'autre part, la confrontation permet une prise de conscience de l'existence de réponses différentes ; d'autre part, la discussion peut fournir des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs ; finalement la volonté de trouver un accord favorise un engagement cognitif acté organisé autour des réponses divergentes favorisant une restructuration cognitive individuelle plus élaborée (Doise et Mugny, 1997) (Buchs et Bourgeois, 2017, p. 332).

La méthode du théâtre-forum permet l'expression de ces conflits sociocognitifs par l'expérimentation de différents points de vue sur une situation donnée.

⁸⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/conflit>

Selon Guerre (2014) :

Tous les points de vue se valent et détiennent une identique consistance. {...} Le théâtre-forum permet alors de ménager des espaces de négociation de ces divergences qui peuvent se présenter sous la forme de conflits. Ceux-ci ne sont pas à craindre puisqu'ils sont la matière même du lien social, si l'on se préoccupe de leur expression, et de leur traitement, non en termes de solutions ou de domination des uns sur les autres, mais en termes de recherche collective de sens. » (p. 35)

Comme l'auteur le précise : « C'est d'ailleurs parce que notre société ne dispose plus de lieux où ces conflits puissent se parler que le lien social craque ! » (Guerre, 2014, p. 35). Jouer le conflit serait alors un activateur de sens, d'où l'importance dans le cadre de la formation initiale ou continue de ne pas craindre ces conflits et de conserver cette dimension dans la manière de l'aborder dans les différents contextes de formation.

La question du conflit, telle qu'elle est évoquée dans le théâtre-forum n'est pas sans faire écho à « la dispute professionnelle » de Clot (2014) : « Le dialogue et la controverse forment ce que nous appelons la dispute professionnelle ou, selon un terme médiéval, *la disputatio*, c'est-à-dire l'organisation réglée et l'instruction d'un dossier technique dans lesquelles les points de vue divergent et sur lesquels il faut argumenter pour convaincre. » (p. 10). Pour Clot (2014), la question de la reconnaissance des acteurs professionnels, dans le fait de SE reconnaître, est essentielle : « Pour être quelqu'un au travail, c'est-à-dire pour en tirer un minimum de fierté, il faut donc se reconnaître dans quelque chose à résoudre, un dilemme de métier, dans quelque chose que l'on cherche à faire ensemble, que l'on cherche à comprendre, qui est difficile et qui demande des efforts » (p. 10).

Le théâtre-forum, dans son rapport au conflit sociocognitif notamment, au travers des divergences, de l'argumentation et dans cette recherche collective de compréhension des dilemmes du métier, pourrait alors être propice à une forme de reconnaissance, dans le sens de SE reconnaître personnellement et professionnellement, dans le contexte du métier exercé.

6.1.3. Le théâtre-forum : de la répétition à l'action

Pour Boal (1996) : « Il se peut que ce théâtre-là ne soit pas révolutionnaire, mais ces formes sont certainement une répétition de la révolution ». (p. 41). La répétition est assurément ce qui caractérise le mieux le théâtre-forum. Tester, essayer, recommencer, changer, proposer des alternatives à la situation de départ et travailler sur les conséquences...cette répétition est alors une possibilité de s'éprouver dans différentes situations, auprès d'autres personnes se situant aussi, dans des rôles différenciés.

Mais comme l'expose Guerre (1998) : « Le théâtre-forum ne doit pas conduire seulement ou simplement à une prise de conscience à caractère théorique (qu'elle soit psychologique, morale, idéologique, voire politique) mais bien à donner des moyens d'action différenciés à ses participants, transférables et efficaces dans leurs vies futures. » (p. 69). Répétition, oui...mais pour l'action.

Quant au rapport à la « révolution », tel que nous pratiquons le théâtre-forum, elle se situerait particulièrement dans le rapport à l'altérité et dans les implications éprouvées, dans l'objectif d'améliorer l'existant professionnel des acteurs. Finalement, la question réside dans ce que la pratique théâtrale peut apporter comme opportunité de décrypter, de mettre au jour les problématiques rencontrées et que cela produise des moments propices à la pensée critique et à la mise en action. Pour Boal (2004) : « Le théâtre, la quête métaphysique et le droit de penser et de défendre ses idées sont propres à l'essence de l'être humain, et doivent exister partout où l'être humain habite, pas seulement dans certains endroits, à certaines heures du jour ou de la nuit, pendant le spectacle, la messe ou le vote. » (p. 9). Dans ces moments propices à la réflexion, Boal (2004) expose aussi que le théâtre de l'opprimé « favorise le rétablissement du dialogue entre les êtres humains » (p.11). Pour Boal (2004), le théâtre est lié à l'observation des uns et des autres : « Le théâtre est la capacité qu'ont les êtres humains - et pas les animaux ! - de s'observer eux-mêmes en action. Les humains sont capables de se voir dans l'acte de voir, capables de penser leurs émotions, d'être émus par leurs pensées. Ils peuvent se voir et s'imaginer là-bas, se voir comme ils sont aujourd'hui et imaginer comment ils seront demain. » (p. 16). La pratique du théâtre est donc une forme de répétition avant la représentation finale.

Dans le cas de la formation professionnelle en travail social, la question de la répétition semble être fondatrice de la professionnalisation, par notamment le cumul des expériences dans le cadre des différents stages menées. La pratique du théâtre-forum est une répétition d'actions, de tentatives offrant l'opportunité de comprendre et de conscientiser les différents enjeux liés à la situation, mais aussi et surtout de comprendre comment la posture, la manière d'être et d'interagir influe sur la manière dont l'autre va agir et réagir. C'est *in fine* une opportunité, au travers de situations fictives mais réelles (vécus des acteurs), de (re)penser les métiers.

Après avoir exposé l'histoire du théâtre-forum ainsi que les visées et les dimensions l'ayant façonné, abordons les principes fondateurs du théâtre-forum et son opérationnalisation.

6.1.4. La méthode du théâtre-forum

Le théâtre-forum se situe dans une dynamique d'action et de transformation d'une situation qui pose problème aux acteurs. Comme l'expose Boal (1996) : « Le joueur intervient dans l'action et la modifie. » (p. 39). Comparativement au théâtre dit « classique », le théâtre-forum offre l'opportunité au spect-acteur (comme le caractérise Boal (2004, p. 21) de devenir « acteur ».

Comme nous l'avons évoqué, le public, qui devient « spect-acteur » peut venir proposer une alternative à la scène initiale dans l'objectif d'améliorer la situation, en testant d'autres manières d'agir et de réagir à la situation initiale qui pose problème. Boal (1996) expose « les règles du jeu » : « Le théâtre-forum est une sorte de lutte, ou de jeu, et comme tout jeu ou toute lutte, il a ses règles. Elles peuvent être modifiées, mais elles existent toujours, afin que tous les joueurs participent à une même entreprise, et qu'une discussion puisse naître, profonde et féconde. » (p. 58).

Lors de la création d'un théâtre-forum, il y a d'abord un groupe de personnes : 15 personnes étant considérées comme un groupe « idéal », suffisamment nombreux pour être divisé en petit groupe, mais pas trop volumineux pour favoriser les échanges. Dans le contexte des séances que nous avons menées avec des étudiants provenant des formations ES, ME et AES, nous n'avons pas eu la possibilité de choisir le nombre de participants, pour des raisons liées à des difficultés organisationnelles des centres de formation. Mener des séances de théâtre-forum dans les formations en travail social demande une grande adaptation et nécessite, selon nous, comme nous l'exposerons ultérieurement, des modifications dans l'approche de la méthode. Le groupe étant constitué, la première étape dans une séance consiste à « jouer » ensemble à des jeux de différents types : jeux corporels, jeux de « cours de récréation », jeux d'aveugles, etc. : « Nous débutons toujours notre travail par une proposition de « jeux ». Une salle dans laquelle les tables ont été poussées, les chaises installées en cercle. » (Guerre, 2014, p. 148). « Jouer » à des jeux parfois enfantins ravive des souvenirs de l'enfant oublié qui sommeille en chacun de nous. Et comme l'expose Guerre (2014) :

Ils sont une occasion de s'expérimenter dans une situation de réalité autre, productrice du plaisir de la surprise. Protégés par la consigne qui instaure le symbolique, les joueurs peuvent se hasarder à côtoyer les limites émotives et corporelles qui les effrayent habituellement et ressortir plus riches de cette épreuve (au sens d'éprouvé). (p. 148)

La volonté première de jouer ensemble sert avant tout à construire la confiance dans un groupe. Les jeux représentent donc la première partie d'une séance.

Ensuite viennent les étapes de construction des maquettes, amenant au forum. Guerre (2014) expose les différentes étapes de la construction d'un théâtre-forum.

Premièrement, il y a l'idée de « mettre le monde en situation » (p. 57). Guerre (2014) présente les conditions de la création d'un théâtre-forum :

Lorsqu'un groupe humain possède un projet de transformation de ses conditions de vie ou d'existence - et ce projet implique aussi sans doute la transformation de celles de tous les autres qui sont en relation avec lui - au moins deux conditions sont nécessaires pour son accomplissement :

- Disposer d'une image la plus claire possible, la plus précise et la plus exacte possible de l'état dans lequel il se trouve et qu'il veut transformer. (Voir ce que l'on voit).
- Pouvoir tester les conséquences d'une modification alternative de cet état en mesurant ce qu'il risque d'advenir de ce changement. (Découvrir ce qui advient).

Le premier point se rapporte à la construction de la maquette. La seconde à la conduite du forum. (p. 57)

La dénomination de la saynète en termes de « maquette » indique « son caractère transitoire et hypothétique. Il est question de « tester la fiabilité d'une solution envisagée » car rien n'est jamais donné comme fatal, inéluctable ou définitif. Tout est plastique, malléable, pour peu qu'une volonté s'en donne la peine. » (Guerre, 2014, p. 58). L'auteur poursuit en évoquant que cette « malléabilité indique une confrontation entre changement et résistance au changement, protagoniste ou antagoniste, pôles d'un conflit dont le dénouement ne convient précisément pas au groupe qui cherche les voies d'une transformation. (Guerre, 2014, p. 58). Comme le précise Guerre (2014) : « Jouer à faire « comme si » pour remodeler le monde est sans aucun doute la plus grande magie que le théâtre peut offrir. » (p. 58).

De manière concrète, la création des maquettes par les acteurs doit représenter une situation qui leur ou leur a posée un problème, ou qui a suscité des interrogations lors de l'exercice professionnel (dans le cas de nos séances). Il est d'usage, dans le milieu du théâtre-forum de dire que l'on « joue du conflit » mais cela mérite d'être clarifié, car souvent, le conflit est synonyme de dispute, de « porte qui claquent » (fictivement) alors qu'en fait, le conflit est avant tout « une opposition de deux volontés (l'un veut quelque chose et l'autre veut autre chose) » (Guerre, 2014, p. 59), sans que cela se matérialise obligatoirement par un conflit marqué, voire violent.

Les maquettes ainsi construites par les acteurs du groupe sont alors présentées devant les autres membres. Les « spect-acteurs » choisissent collectivement une scène qui sera développée en forum. La scène est alors rejouée de manière similaire à la première présentation, s'ensuit alors le forum. Le forum n'a pas comme

première volonté de « faire monter le spectateur sur scène » (Guerre, 2014, p. 69). Le forum est avant tout le fruit d'une intelligence collective qui se met en œuvre dans l'objectif commun de comprendre les mécanismes humains dans des situations données en proposant des alternatives et en analysant les conséquences de ces transformations. L'idée n'est pas de chercher des solutions, ni de contrôler la situation, mais « d'ouvrir un espace de propositions d'alternatives, soit à la manière dont une question se pose ou dont un problème se présente à un groupe {...} Alternative et non pas solution. Car il y aura toujours une autre alternative possible, un autre point de vue qui pourrait être valide. » (Guerre, 2014, p. 70). Le forum est un lieu de débat où la connaissance de chacun apporte sa pierre à l'édifice, où le collectif prend une valeur d'intelligence collective :

Le forum est un outil. Un endroit où l'on cherche et pas forcément un endroit où l'on trouve. {...} Le forum est l'opportunité, à partir d'une situation particulière de dégager les lignes de force communes, les pluraliser, met les événements en relation, fait apparaître les liens, les similitudes. Il est ainsi un puissant outil *sociétal* (de production de nouveaux rapports sociaux et non d'ajustement ou de réparation sociale) comme agent de collectivisation culturelle et non la panacée qui réglerait d'un coup de baguette magique, tracas et difficultés en enchaînant des idées géniales. » (Guerre, 2014, p. 70-71)

Le forum se termine quand le groupe semble au bout des propositions, quand les alternatives-conséquences sont épuisées et surtout...quand le groupe lui-même est épuisé. Une séance de théâtre-forum est relativement fatigante tant elle demande réflexion et engagement. Le jeu du comédien-intervenant est alors de « sentir » l'énergie du groupe et si elle est trop faible, le forum prend fin. Suite à ce forum, le rituel veut que le groupe se remette alors en cercle afin d'échanger une dernière fois sur ce qui s'est passé, sur ce que chacun a ressenti, ce qu'il en tire comme propositions futures ou tout simplement, ce qu'il en retient. Ces temps de « débriefing » sur la séance et l'expérience vécue peuvent être des moments de forte intensité. Les scènes qui ont été travaillées en forum sont souvent des situations difficiles et sont émotionnellement fortes. Il est alors important de pouvoir échanger et exposer ses ressentis, ses émotions. Comme l'expose Boal (1996), les émotions vécues lors de séances nécessitent d'être rationalisées :

Un exercice intense de mémoire émotive, ou n'importe quel exercice d'émotion en général, est très dangereux si l'on ne trouve « rationalise » pas ensuite, ce qui s'est passé. L'acteur découvre des choses quand il s'aventure, dans certaines circonstances, à éprouver des émotions. Il y a des cas extrêmes ; Vivien Leigh se laissait tellement emporter par l'émotion, dans son rôle de Blanche Dubois, qu'elle finit par être internée dans un hôpital de malades mentaux. Cela ne veut pas dire que nous devons rejeter les exercices d'émotion, au contraire, il faut les faire, mais dans le but de « comprendre » l'expérience, pas simplement de la sentir. Il faut savoir pourquoi une personne s'émeut, quelle est la nature de cette émotion, quelles en sont les causes, ne pas se limiter au comment. (p. 86)

L'expression des émotions suite à une séance de théâtre-forum est alors un vecteur d'apprentissage sur soi, de soi et des autres. Dans le cas des étudiants en travail social, ils participent potentiellement au processus de professionnalisation et en la conscientisation de leur posture professionnelle. Nous faisons l'hypothèse également que l'expression émotionnelle est aussi un moyen de comprendre la manière dont l'implication professionnelle se met en œuvre, dans un rapport à l'altérité qui est au cœur des transformations personnelles et potentiellement, des pratiques professionnelles.

6.2. Le théâtre-forum, quelle place dans la professionnalisation et la recherche ?

Le théâtre-forum aujourd'hui est utilisé, de plus en plus, dans les sphères publiques, politiques, associatives et professionnelles. Dans notre réseau d'ancienne « professionnelle de terrain », nous entendons régulièrement parler des interventions de théâtre-forum qui se mènent ici et là, souvent dans le secteur social, dans l'éducation populaire, ou encore, dans des cafés associatifs⁸⁸. Nous ne manquons pas d'y aller dès que nous en avons l'information, il est toujours intéressant de participer et d'observer la manière dont les séances sont menées par les comédiens-intervenants, c'est aussi, dans notre cas, le plaisir de redevenir « actrice » et « spect-actrice ».

Le théâtre-forum, dans la sphère sociale et associative toulousaine, est relativement présent, plusieurs compagnies sont implantées. La méthode se déploie, touche de plus en plus de publics, mais reste néanmoins méconnue et semble être appréhendée par des personnes plus ou moins déjà « éclairées » sur la méthode ou appartenant certainement à des milieux qui ont très tôt investis la méthode, tels que les enseignants, les animateurs, les travailleurs sociaux ou des individus issus de sphères politisées. Ce manque (si nous pouvons l'appeler ainsi) de visibilité dans la sphère publique n'est peut-être pas étonnant, si l'on considère le théâtre-forum dans ses aspects révolutionnaires. Il est certain que le théâtre-forum peut effrayer tant il peut venir remettre en question des fonctionnements, tant institutionnels, que personnels.

Cependant, mobiliser le théâtre-forum dans ces différents secteurs devient peu à peu « à la mode », l'ère est à la participation active des acteurs, à *l'empowerment*. L'objectif est résolument positif et en cohérence avec les fondements de la méthode, cependant, le théâtre-forum peut devenir une forme de « caution » à cette participation « active » (mais relative parfois dans le fond) des populations, tant demandée notamment par les pouvoirs publics. Le théâtre-forum aussi peut donc être une méthode qui peut être dévoyée de ses fondements initiaux, consistant à produire certes, une participation des acteurs, mais pour être convoquée uniquement au profit d'une amélioration des systèmes institutionnels. Comme nous l'avons évoqué, la vocation du théâtre-forum n'est pas de proposer des

⁸⁸ Et aussi, depuis peu, des ateliers sont proposés à l'université Jean Jaurès. En effet, la compagnie Arc en Ciel Théâtre est en partenariat avec La Fabrique, lieu culturel de l'université Jean Jaurès et elle propose des ateliers aux étudiants de l'université.

solutions (miracles) à la résolution des problèmes. Nous pouvons tout à fait comprendre que le théâtre-forum puisse être considéré comme un outil efficace d'amélioration des systèmes et des conduites (professionnelles notamment), la tentation est grande ! Mais résolument...non. Alors, la vigilance est toujours de mise lorsque l'on est intervenant ou lorsque l'on y participe.

6.2.1. Du côté de la professionnalisation

Le théâtre-forum est mobilisé depuis de nombreuses années dans la formation des travailleurs sociaux, mais de manière sporadique⁸⁹, en tout cas au sein de centres de formation de notre région. La question de la vigilance est potentiellement on ne peut plus activée lorsqu'il s'agit de mener des séances avec des étudiants en travail social dans le cadre de la formation et de la professionnalisation. Le but n'est pas d'apprendre aux étudiants à adopter de « bonnes pratiques », l'idée n'est pas de leur montrer ce qu'il faut faire ou ne pas faire, l'objectif n'est pas de leur apprendre à bien se comporter aussi avec les autres, les collègues, les chefs de service ou les personnes accompagnées. La finalité est bien de leur offrir un espace collectif afin de potentiellement (dé)construire des « prêts à penser », les « bonnes manières », les « bonnes postures professionnelles », il n'est pas question ici du développement des compétences, celles qui construisent les référentiels.

Des compétences, ils en acquièrent certainement et elles pourraient être mises en lien avec celle des référentiels finalement, mais elles sont plutôt de l'ordre de la relation à l'autre, de son propre rapport à soi face à cet autre (rôle du collègue, rôle de la personne accompagnée, rôle du parent, etc.), dans les perturbations que cela génère ou encore, du positionnement prit face à telle ou telle situation, dans la conscientisation de ses réactions face parfois, à l'indicible. Ces dimensions-là ne font pas partie des référentiels de compétences des formations en travail social, elles sont supposément implicites, mais comme nous l'avons vu, des dispositifs relatifs à cette forme d'appropriation de soi, personnelle et professionnelle n'y figure pas.

La question des compétences mérite d'être soulevée ici, car malgré tout, le théâtre-forum mobilisé dans le cadre de la formation initiale et/ou continue des travailleurs sociaux s'inscrit dans un programme de formation et doit donc générer

⁸⁹ L'IFRASS mobilise parfois la méthode lors de leur semaine d'intégration des étudiants, en début de formation. Le centre de formation en travail social de LA ROUATIERE le mobilise également, de temps en temps, dans le cadre la formation initiale au sein des différentes filières professionnelles.

des formes de compétences. La professionnalisation décrite par Wittorski (2001) met en avant les compétences attendues telles que la question de la « flexibilité », de l'efficacité mais aussi, des compétences « sociales et collectives », « méthodologiques et cognitives » et des compétences « liées à la prise de recul par rapport à ses pratiques » (p. 4). Le théâtre-forum dans le contexte de la professionnalisation apparaît alors comme un « contre-point » à cette question du développement des compétences, telles qu'elles sont élaborées dans les référentiels de formation.

Bien que la méthode du théâtre-forum puisse développer certainement des compétences sociales, collectives, cognitives et à la prise de recul, elle n'a pas vocation première à former les étudiants à plus d'efficacité ou au développement de leur employabilité. Le théâtre-forum nous semble, au regard de notre expérience, pouvoir prendre une place privilégiée dans le cadre de la formation et de la professionnalisation des travailleurs sociaux mais il est important de relever ces points de vigilances et de l'énoncer également auprès des formateurs et/ou des directions.

6.2.2. Du point de vue de la recherche

Bien que la littérature scientifique sur le théâtre-forum et la recherche ne soit pas foisonnante, il demeure néanmoins mobilisé dans le cadre de recherche. Voici quelques exemples.

Bourassa-Dansereau (2017) cherche à montrer comment « le théâtre-forum peut devenir un outil de recherche et d'intervention auprès des jeunes issus de l'immigration ». (p. 51). Elle expose que la mobilisation du théâtre-forum a permis aux jeunes qui y participent de « prendre la parole, de développer un regard réflexif et critique sur leurs représentations et pratiques et d'inscrire l'analyse de leurs expériences dans un cadre non seulement individuel, mais aussi collectif ». (p. 60). Pour Hamel (2012), il s'agissait d'étudier un processus de co-construction de production de connaissances entre un praticien de théâtre-forum et un groupe de personnes vivant dans la rue. (p. 1). Bien que des difficultés à établir son processus de co-construction entre les différents acteurs soient évoquées, la pertinence du théâtre-forum dans sa recherche n'a pas été remise en question : « Pour finir, nonobstant ce qui précède, le fait que la question du théâtre-forum comme dispositif délibératif demeure entière dans notre cas particulier, n'enlève rien au potentiel de ce genre de médium artistique sur le plan dialogique. » (p. 261).

Du côté d'Euzen et Bordet (2008), le théâtre-forum a été mobilisé auprès de population vivant au Burkina Faso, comme une méthode « pour faire émerger les perceptions que les populations ont de l'environnement ».

Le théâtre-forum à une place différente en Afrique, il se met en œuvre dans les espaces publics :

En Afrique, il est généralement pratiqué dans des espaces publics en plein air, sur la place du marché, la place du village, dans un lieu de passage ou dans une cour de lycée, un cinéma en plein air... ce sont des espaces ouverts et accessibles à tous qui sont choisis pour parler, lancer les débats sur la maternité sans risque, la question foncière et la gestion du terroir, la planification familiale, la protection des forêts, les problèmes du Sida ou encore la lutte contre la corruption par exemple. (p. 2)

En France, des séances dans des espaces publics existent, cependant, la grande tendance est plutôt à ce que le théâtre-forum se réalise dans des espaces clos. Bien que les méthodes employées pour mener des séances de théâtre-forum puissent différer, les fondements restent les mêmes :

Afin d'éviter d'orienter les interjections, expressions, comportements et actions des spectateurs se transformant en acteur, le scénario ne doit pas introduire de « bonne parole », de « sainte parole », de message militant, ni même de « vérité » ou de volonté à éduquer les masses... au risque de biaiser toutes les informations produites et de détourner le sens même du théâtre-forum. » (Euzen et Bordet, 2008, p. 3)

L'expérience de théâtre-forum menée par ces auteurs met en avant différents écueils en rapport à la démarche scientifique mise en place : « La préparation de l'expérimentation mérite beaucoup d'attention, de précaution et peut-être de temps autant que toute démarche scientifique visant à plusieurs niveaux d'analyse variant selon les points de vue, l'espace, le temps, les disciplines... » (Euzen et Bordet, 2008, p. 7). L'analyse scientifique du théâtre-forum demeure complexe et relève potentiellement d'un challenge tant les variables à considérer sont nombreuses et complexes à caractériser. Ces exemples de mobilisation du théâtre-forum dans le cadre scientifique tendent à montrer plusieurs éléments. Le théâtre-forum produit des effets de l'ordre de la prise de parole, de l'émergence de perceptions et de prise de position, il réside néanmoins, semble-t-il, une difficulté certaine à son analyse scientifique, particulièrement dans l'analyse précise des données qui pourraient émerger.

Pour résumer, l'utilisation du théâtre-forum, qu'il soit dans le champ de la société civile, dans celui de la formation ou encore, dans le domaine de la recherche montre qu'il est source d'interrogation et que sa mobilisation n'est jamais anodine. Les dimensions collectives de conscientisation de la place de chacun et de

l'expression des perceptions sont démontrées, mais bien que son existence soit de plus en plus connue et reconnue dans différents domaines, il n'en demeure qu'il reste encore méconnu, tant dans son utilisation, que dans ce qu'il produit ou peut produire, à court terme ou sur du long terme. A notre connaissance, l'étude des effets produits par le théâtre-forum sur les individus, sur du long terme, reste inexploré d'un point de vue scientifique. La dynamique de fond, lorsque l'on pratique le théâtre-forum, reste l'idée de « semer des graines » ... Alors, un champ de recherche est potentiellement à développer sur cette dimension des effets produits sur le long terme... mais cela remet en question aussi la logique de fond du théâtre-forum qui est aussi de vivre l'instant présent ou chacun s'empare de ce qu'il à s'emparer, chacun à la liberté de prendre ce qu'il veut prendre, et ça lui appartient.

Employer cette méthode nécessite alors une certaine rigueur et vigilance dans la manière de l'appréhender, de le mener et aussi, dans la recherche et l'analyse des effets potentiellement produits. Mobiliser la méthode du théâtre-forum, dans une démarche de recherche auprès d'étudiants en travail social a suscité de nombreux questionnements...mais aussi, beaucoup d'enthousiasme. C'est ce que nous allons présenter à présent, c'est-à-dire la méthodologie de recherche que nous avons menée lors de nos séances avec des étudiants ES, ME et AES en formation à l'IFRASS et à l'OFTS.

6.3. Du théâtre-forum avec les ES, ME et AES

D'un premier abord, réaliser des séances de théâtre-forum, dans le cadre d'une thèse, auprès des centres de formation ne semblait pas aisé. Bien que nos partenaires aient été présents pour nous permettre de réaliser nos *focus groups*, l'organisation de séances de quatre heures de théâtre-forum demande à ce que les responsables des formations revoient leur propre organisation en dégagant quatre heures (temps idéal pour proposer une découverte du théâtre-forum aux étudiants et pour réaliser à bien une séance) dans un programme déjà institué. L'IFRASS et l'OFTS furent tout à fait enthousiasmés par la démarche et relativement facilement, nous avons réussi à nous mettre en accord sur des créneaux communs afin de réaliser nos séances. Ce détail, qui peut paraître anodin, mérite néanmoins d'être souligné, car cela montre une forme d'appétence pour la méthode qui est connue et potentiellement reconnue par les organismes de formation.

Nous avons alors organisé trois séances auprès de nos publics cibles, ES, ME et AES, dans l'idée de maintenir une cohérence dans les choix de populations et de croiser des résultats. D'un point de vue praxéologique, la méthode du théâtre-forum, mobilisée dans cette thèse, constitue, en quelque sorte, la matérialisation d'un dispositif qui se construit à partir des constats de cette thèse. Il est ici considéré comme un dispositif d'intervention que nous mettons à l'épreuve afin de constater s'il répond à l'ambition de mettre au travail le rapport à l'altérité, comme facteur d'implication professionnelle, dans le cadre de la formation. L'objectif est alors d'appréhender si, dans les résultats émanant de l'analyse des séances de théâtre-forum, des éléments relatifs au sens de l'implication professionnelle et de l'altérité peuvent être mis en lien avec le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES établie précédemment.

En d'autres termes, notre objectif est de mettre en avant comment la méthode du théâtre-forum offre l'opportunité pour les étudiants de tester différentes manières de s'impliquer professionnellement tout en prenant en considération l'altérité comme élément majeur de l'implication. Nous cherchons alors à identifier si la méthode du théâtre-forum peut amener des éléments nouveaux sur la question de l'implication professionnelle et de l'altérité.

6.3.1. Méthodologie de recherche

6.3.1.1. Organisation et population des séances

Les trois séances de théâtre-forum ont été menées auprès d'étudiants ES et AES de l'IFRASS et auprès de ME de l'OFTS. Ce sont des promotions qui sont en dernière année de formation. Les séances ont été réalisées entre septembre et décembre 2021. La durée des séances était de quatre heures. Le groupe des ES était constitué de 14 étudiants, les AES formaient un groupe de 15 étudiants et le groupe de ME, 9 étudiants. La thématique de ces séances était relative aux difficultés rencontrées par les étudiants au cours de leurs différents stages, en somme, l'exploration des pratiques professionnelles. Les étudiants ont tous donné leur accord pour la captation vidéo et ont autorisé à ce que leur image soit diffusée dans le cadre de cette thèse (film ou photographie) et d'éventuelles communications scientifiques.

6.3.1.2. Choix de la captation vidéo

Les séances ont été filmées par plusieurs caméras dont la gestion est revenue à Michel Lac, notre co-directeur de thèse. Notre objectif premier était de garder une trace relativement fidèle de ces séances. Dans l'analyse de ces vidéos, l'idée est avant tout de relever des éléments de situation offrant l'opportunité d'obtenir des données relevant du sens, de l'altérité et de l'implication professionnelle.

Dans un premier temps, nous avons visionné toutes les vidéos issues des trois séances et nous les avons classées en fonction des différents temps de la séance : présentation de la méthode du théâtre-forum, les jeux, la construction des maquettes, la présentation des maquettes, le forum, le retour d'expérience.

Ensuite, nous avons retranscrit les retours d'expérience collectifs (enregistrés lors de la captation vidéo) issus des trois populations qui se sont déroulés à la fin de chaque séance. A partir de ces retranscriptions, nous avons opté pour la réalisation d'une analyse de contenu thématique en effectuant des catégorisations (Bardin, 2013).

Nous avons utilisé cette catégorisation pour procéder à l'analyse dans l'objectif d'atteindre une plus grande objectivité (émane du discours des acteurs) afin de ne pas focaliser uniquement sur les dimensions du sens et des formes d'altérité, qui peuvent être complexes à déceler et empreintes d'une forme de trop grande subjectivité. L'analyse proposée reste une analyse que nous pourrions

qualifier de « flottante », nous sommes à la recherche avant tout de « traces », à partir des vidéos. L'analyse de séances de théâtre-forum nécessite de faire des choix tant les variables à analyser peuvent être nombreuses et différenciées. Nous avons fait le choix de présenter une séance « type », illustrée par des images extraites des séances réalisées auprès des trois populations, avec l'explicitation des différentes étapes. L'objectif, dans ces étapes, est de relever des éléments relatifs à la dimension du sens, aux trois formes d'altérité et de manière globale, à l'implication professionnelle. Nous souhaitons aussi réaliser un montage vidéo de ces séances afin de pouvoir le diffuser aux partenaires de la recherche⁹⁰.

6.3.1.3. Une posture de « comédienne-intervenante chercheuse » ?

Nous avons fait le choix de mener nous-même les séances dans l'objectif majeur de pouvoir tester différentes manières de réaliser ces séances de théâtre-forum, dans le cadre de notre recherche. Bien que nous ayons conscience des biais potentiels que cette double posture peut produire - telle qu'une influence non conscientisée de notre part à focaliser sur nos objets de recherche dans la conduite des séances - nous avons pris les précautions nécessaires afin de ne pas influencer les acteurs vers telles ou telles pensées ou comportements au regard de nos préoccupations scientifiques en nous positionnant uniquement comme comédienne-intervenante. A chaque séance, nous avons prévenu les étudiants que ces séances étaient menées dans le cadre de notre recherche. Notre préoccupation était d'adapter la méthode originelle, telle qu'on nous l'a enseignée, jusqu'à la « tordre » parfois.

La méthode originelle du théâtre-forum peut nous sembler parfois un peu rigide, dans le sens où la place de la parole et la verbalisation des ressentis peuvent être souvent reléguées au second plan. La méthode veut que les acteurs montrent ce qu'ils ont à montrer et ils ne doivent pas se justifier sur leurs manières d'être et d'agir dans la situation jouée. Lorsqu'une scène est jouée, les acteurs ne peuvent plus s'exprimer, dans l'objectif de laisser la place aux « spect-acteurs ». La démarche est louable, cependant, pour l'avoir expérimenté auprès de nombreux publics, il nous est apparu que cette « rigueur » n'était pas réellement profitable pour les individus ni pour le groupe, générant frustration et parfois, désengagement. Pouvoir exposer que lorsque l'on a été confronté à telle situation ou à telle

⁹⁰ Et aussi aux anciens étudiants (car depuis, leur formation est achevée) qui ont participé à ces séances.

personne, transformant sa propre attitude et produisant un impact sur celle des autres nous paraît tout à fait pertinent à exprimer et à partager avec le groupe. L'explicitation de sa posture est une manière de la comprendre, de se comprendre et est donc source d'apprentissage.

Aussi, à la fin des séances, des « retours d'expérience » signe la fin de ce moment partagé. Dans la méthode originelle, ce temps existe, mais il est plutôt axé sur une expression située sur ce que chacun peut apporter pour « changer le monde » (dimension politique forte). Dans le contexte de nos séances, nous avons porté l'accent sur l'expression des ressentis et des émotions. Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons souhaité mener ces séances, pour nous laisser l'opportunité de modifier notre intervention au fur et à mesure des séances, dans l'objectif d'ouvrir un espace plus important de parole et d'expression dans une volonté d'obtenir des éléments relatifs au sens et à l'altérité. Nous nous situons dans une optique où nous préférons privilégier les individus que la tenue de la méthode, bien que nous ayons conscience de l'aspect subversif de nos propos pour les « puristes » du théâtre-forum.

Mener du théâtre-forum dans les contextes de formation initiale et continue nécessite, selon nous, des adaptations et celles-ci représentent un enjeu pédagogique dans notre travail d'analyse. Un temps de quatre heures est idéal pour une découverte de la méthode mais n'est pas suffisant pour réellement pouvoir saisir tous les enjeux, expérimenter et tester. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle en travail social, il peut être difficile de dégager plusieurs journées consacrées au théâtre-forum. Aussi, comme évoqué, il nous paraît très important d'offrir des espaces à l'expression de la parole.

Concernant notre posture de « comédienne-intervenante chercheuse » ... la caractérisation semble complexe. Dans notre langage théâtral, être comédienne-intervenante suppose d'adopter une certaine posture. Pour Guerre (2014) : « Le comédien-intervenant est d'abord un passeur. Un médium par lequel transite l'énergie qui alimente la recherche commune ». (p. 71). La comédienne-intervenante est avec le groupe, elle ne le dirige pas : « C'est pour cela qu'il est la première personne à se poser le problème qui est en discussion, non comme un enseignant, un animateur, ou un artiste, mais comme partie prenante du groupe avec lequel il cherche et dont il ne détient qu'une délégation provisoire pour la conduite du forum. Il est solidaire. » (Guerre, 2014, p. 71). La posture de la comédienne-intervenante se situe en permanence entre les acteurs et ce qui se produit dans les scènes et le public, les « spect-acteurs ». Elle est celle qui cherche et qui alimente la problématisation, celle qui accompagne à s'interroger plus profondément et à accorder de l'importance à l'implicite. Comme évoqué, le théâtre-forum est un outil permettant de sortir des « prêts à penser ». Dans la

formation des travailleurs sociaux, il s'agit notamment de s'extirper d'une pensée située sur les bonnes ou les mauvaises pratiques et de la représentation du « bon » éducateur.

Concernant la place du chercheur dans cette modalité d'intervention, elle demeure là aussi complexe à définir, car bien singulière et non définie, à notre connaissance. La littérature scientifique sur l'objet « théâtre-forum » n'aborde pas cette posture car les chercheurs font appel à des compagnies théâtrales pour mener leurs études. Donc, définir cette posture demande alors, semble-t-il, d'être « inventée » ... Nous ne prétendons pas parvenir à la définir ici. Cependant, nous pouvons lancer quelques pistes favorisant potentiellement sa caractérisation ou illustrer ce qu'elle n'est pas. Peut-être pourrions-nous dire que cette posture se situe dans une forme d'observation participante ? Lapassade (2016) expose que plusieurs définitions de l'observation participante existent : « On trouve des définitions de l'observation participante à la fois en anthropologie, en sociologie et en psychosociologie. » (p. 392).

Pour Brelet (2015), d'un point de vue anthropologique : « L'observation participante implique que l'anthropologue s'expose à la complexité humaine en s'immergeant en profondeur dans la population étudiée. » (p. 68). Pour Lapassade (2016) : L'observation participante {...} est un dispositif de recherche dont la caractéristique principale, du moins dans la présentation classique – celle de l'école de Chicago - est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation qui implique une certaine distance, et la participation, qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie. » (p. 395). Définir notre posture comme étant une forme d'observation participante ne nous paraît pas adapté.

Lorsque nous menons des séances de théâtre-forum, nous ne sommes pas à distance et nous ne pouvons pas l'être car nous incarnons la personne qui mène la séance, celle qui est garante des étapes à respecter. Étant « solidaire » de la recherche que nous menons ensemble, participants et comédienne-intervenante, nous sommes immergée dans la situation. Aussi, pendant les séances, nous ne sommes pas en train d'étudier une population, nous sommes partie prenante de la démarche qui est en train de se dérouler. Nous ne pouvons donc pas *a priori*, selon nous, envisager cette piste de l'observation participante pour définir notre posture, nous sommes trop impliquée et aussi, dans une posture interventionniste. Notre posture pourrait peut-être aussi s'apparenter à celle de « chercheur-intervenant », associé à la recherche-intervention (RI) défini par Marcel (2023) :

La R-I s'inscrit dans une logique de réponse à des demandes sociales ou professionnelles. Ces demandes peuvent s'originer dans une contrainte externe (mise en place d'une réforme, d'une nouvelle organisation du travail, etc.) ou dans une initiative interne (projet, innovation, évaluation,

élaboration d'une nouvelle offre de formation, d'une ressource particulière, etc.). Pour les prendre en charge au sein des contextes socioprofessionnels concernés, la RI mobilise une dynamique d'accompagnement du changement, voire de conduite du changement, assez proche de l'aide à la décision (gouvernance, pilotage, etc.). Elle assume donc une fonction transformatrice du social et un engagement pour une recherche citoyenne. (p. 11)

Mais cette posture si singulière pourrait aussi potentiellement s'inscrire dans une démarche de « recherche-action ». Pour Monceau (2015) : « Au sens courant, en France, la recherche-action est par définition un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs. Le collectif fait appel au(x) chercheur(s) pour travailler une problématique le concernant directement. » (p. 21).

Dans les deux cas, que ce soit la démarche de R-I ou de la recherche-action, il y a cette notion de faire appel à un chercheur pour travailler une demande ou une problématique. Dans le cas de la posture de la comédienne-intervenante chercheuse, si demande il y a de la part des acteurs, c'est la conduite d'un forum qui prime et non la dimension de recherche dans la conduite. Cependant, dans le contexte d'intervention de théâtre-forum dans la formation initiale et continue, une commande est néanmoins présente, celle de participer à la professionnalisation des acteurs, dans un contexte de formation. Les interrogations qui se posent ici, dans la tentative de caractériser cette posture singulière met en avant finalement la complexe combinaison de « comédienne-intervenante » et chercheuse.

Cette posture à inventer...une question d'implication ?

Peut-on être dans un rôle de comédienne- intervenante tout en étant dans un rôle de chercheuse ? Ne serait-ce finalement pas qu'une question de temporalité : comédienne intervenante...et ensuite chercheuse, dans le rapport à l'analyse des données qui pourrait être réalisée ultérieurement ? Faudrait-il obligatoirement les scinder ? N'existerait-il pas un entre-deux à imaginer ? Et en même temps, le théâtre-forum ne serait pas en soi la matérialisation d'une recherche collective, qui de fait, place la comédienne-intervenante comme chercheuse ? Et au même titre que les autres participants... Répondre à tous ces questionnements semble prématuré à ce stade.

Cependant, nous pourrions avancer l'idée que notre posture s'apparente à celle d'une chercheuse-intervenante en théâtre-forum, dans le sens où le théâtre-forum est au service de la recherche, mais aussi, au service de l'intervention proposée au profit de l'accompagnement des acteurs dans le développement des apprentissages professionnels. Cette posture vise donc à expliciter des dimensions heuristiques et praxéologiques. La caractérisation de cette posture mériterait de plus amples développements, en lien avec de nouvelles expérimentations, mais

notre volonté était de débiter un processus d'interrogation sur cette posture complexe dans l'objectif, peut-être ultérieurement, d'en définir plus spécifiquement les contours.

Néanmoins, cette posture singulière qui est la nôtre nécessite d'être interrogée au regard des liens qui unissent notre propre rapport à la méthode, ainsi que notre rapport aux objets expérimentés dans ces séances qui sont les manières d'être et d'agir en contexte professionnel dans le champ du travail social. Comme l'expose Lac (2003) : « Mener une recherche prenant comme cadre un groupe en formation oblige le chercheur à se positionner par rapport à ce groupe. Ceci ne peut se faire qu'à partir de sa ou ses propres inscriptions sur ses rapports avec les groupes qui l'entourent et constituent l'environnement du groupe qu'il observe » (p. 127). Notre inscription face à ce groupe revient à considérer notre ancienne posture de travailleuse sociale qui est à prendre en compte dans cette manière d'être et d'agir avec les groupes, et particulièrement, dans le cadre de ces séances de théâtre-forum qui nécessitent, de par la méthode telle qu'elle est construite, une implication importante de notre part. Comme le rappelle Lac (2003) : « En interrogeant son implication et les représentations qu'il a du monde et des objets qu'il étudie en particulier, il donne à voir sa propre subjectivité. (p.127).

Notre posture pourrait alors se situer dans ce que Lac (2003) explicite comme une « observation impliquée » qui : « relève d'un entre-deux avec d'un côté une distanciation par rapport à l'objet, aux sujets et à soi, propre au regard scientifique et de l'autre une implication par rapport à un groupe en tant qu'individu et étudiant enseignant-chercheur. » (p.27). Cette posture « impliquée » est sans conteste, la posture originelle de la comédienne-intervenante et celle aussi, de l'apprentie-chercheuse que nous sommes, dans la menée de ces séances de théâtre-forum. Notre part de subjectivité dans cette double posture est relativement maîtrisée par l'application de la méthode du théâtre-forum qui offre l'opportunité, dans la posture qui est la nôtre, d'une certaine mise à distance de nos propres projections professionnelles et de recherche. L'explicitation de notre méthodologie de recherche nous conduit à présent à l'analyse des résultats émanant des séances de théâtre-forum réalisées avec des étudiants ES, ME et AES, issus des centres de formation de l'IFRASS et de l'OFIS.

6.4. L'analyse des six temps d'une séance de théâtre-forum

L'analyse des résultats présente les six temps qui constituent une séance de théâtre-forum. Nous les analyserons au regard des catégories qui ont émergé des retours d'expériences des participants produits lors des trois séances de théâtre-forum (Annexes 28 à 30). Cette catégorisation (Annexe 31) n'en demeure pour le moins poreuse. Les dimensions collectives ou corporelles notamment pourraient être les fils rouges de toutes les catégories et donc inscrits dans toutes, cependant, nous avons pu en différencier 11 :

Tableau 11 - Catégories émergentes des discours des étudiants ES, ME et AES, issues des retours d'expériences des trois séances de théâtre-forum

Le jeu
Le corporel
La place
Le positionnement
La confrontation à d'autres contextes professionnels
La prise de conscience
La perturbation générée par l'autre
L'empathie
Le collectif
Les émotions
La fiction au service du réel

Comme exposé précédemment, une séance de théâtre-forum telle que nous la menons dans ce créneau de quatre heures est composée de six temps. Nous allons les présenter et nous procéderons aux analyses. Notre objectif est de faire « vivre » ces séances, au plus près de l'expérience collective vécue.

6.4.1. Temps 1 : La présentation de la méthode du théâtre-forum aux étudiants

Avant la présentation de la démarche aux étudiants, nous dirions qu'il y a un premier temps. C'est la rencontre « informelle » avec le groupe. Nous sommes le matin, ou l'après-midi. Nous avons rendez-vous dans une salle de cours. Nous arrivons, en avance, pour s'imprégner un peu des lieux, regarder la configuration de la salle, sa grandeur afin d'identifier et imaginer les différents espaces que nous allons pouvoir créer : l'espace de jeux, l'espace scénique, l'espace du public. Nous installons le matériel vidéo et nous mettons en place le « cercle de chaises ». Les étudiants arrivent, au fil de l'eau. Nous nous saluons, les regards se veulent interrogatifs, apeurés parfois.

Oui...car on leur a dit qu'ils allaient faire du théâtre !

« Ma crainte avec le théâtre, c'est ce que l'on joue trop en fait » (verbatim ES)



Figure 68 - Présentation de la démarche du théâtre-forum aux étudiants AES

Nous accueillons donc les étudiants au fur et à mesure qu'ils arrivent, nous leur proposons de s'asseoir dans le cercle de chaise et une forme de tension s'installe, un mélange d'intérêt, d'enthousiasme et d'appréhension. Comme l'évoque Guerre (2014) : « Tous les groupes marquent ici un temps d'arrêt, comme si quelque chose d'inconvenant était proposé. » (p. 147).

Une fois que tout le monde est installé, nous commençons alors à présenter la démarche du théâtre-forum et l'expérience que nous allons vivre ensemble. Ce temps de présentation est un moment important, car c'est le premier temps de rencontre « formelle », qui instaure le cadre de la séance. C'est aussi à ce moment que la dynamique de groupe se met en place. Cette configuration particulière de communication qu'offre le « cercle des chaises » signe aussi les différents temps d'une séance et il prend petit à petit, la place d'une forme de rituel. Ce temps est un moment d'explication de la méthode du théâtre-forum (la plupart des étudiants ne connaissent pas) et qui permet de situer l'action qui va être menée collectivement. C'est le moment où l'on établit les différentes règles (rappel de la liberté d'adhésion, tolérance, non jugement, solidarité, etc.). Les regards sont vifs, curieux, mais peu d'échanges surgissent à ce moment-là, l'attente (et la crainte) de savoir ce qu'ils vont vivre amenuise certainement leur expression orale.

Ce temps de présentation est relativement court, le temps 2 est amorcé à la fin de la discussion lorsque nous « lançons » : « Et dans le théâtre-forum, on commence toujours une séance par des jeux ! » Les regards sont interloqués, apeurés, des rires nerveux se font entendre... de nouveau, un mélange d'émotions se lit dans leurs yeux... « Quand il est annoncé que l'on va se livrer à la chose la plus sérieuse du monde, *jouer*, apparaissent les rires, gênés pour certains, de grands sourires pour d'autres, une légère ou franche inquiétude pour les plus sensibles » (Guerre, 2014, p. 147)

6.4.2. Temps 2 : Les jeux

La phase de jeux est toujours surprenante tant elle permet au groupe de s'activer, de « faire groupe » et d'entrer pleinement dans la séance. Certains étudiants sont fébriles à l'idée de devoir se « mettre en scène » devant les autres. La liberté d'y adhérer fait partie intégrante de la démarche. La plupart du temps, passé la première appréhension, les étudiants se « prennent au jeu » et s'intègrent dans la dynamique. Les jeux mobilisés sont ceux qui sont utilisés dans le théâtre de l'opprimé et dans le théâtre-forum. Ils ont été élaborés avec des objectifs divers : favoriser la solidarité ou au contraire, faire vivre l'expérience du rejet du groupe (préparation à l'idée que la confrontation à l'autre peut être conflictuelle tout en montrant que c'est incontournable), activer la dimension corporelle, expérimenter la confiance en l'autre, etc. et tout simplement... s'amuser. Nous réalisons trois jeux la plupart du temps, en alternants jeux corporels et jeux collaboratifs. « Jouer » à cette particularité d'offrir la possibilité de travailler la coopération et non de favoriser la compétition. (Guerre, 2014, p. 148)

Le jeu est alors propice à l'expérimentation :

Le jeu permet de s'expérimenter dans une situation de réalité, autre, productrice du plaisir de la surprise. Protégés par la consigne qui instaure la symbolique, les joueurs peuvent se hasarder à côtoyer les limites émotives et corporelles qui les effrayent habituellement et ressortir plus riches de cette expérience. (Guerre, 2014, p. 148)

Comme l'expose Boal (2004) : « Les jeux sont aussi essentiels à la formation du groupe, à sa flexibilité, à la promotion du dialogue entre les participants. En somme, les jeux favorisent la communion. (p. 106)



*Figure 69 - Jeu de l'image arrêtée.
Thème « une journée à la plage ».
Groupe des ME*

*Figure 70 - Jeu « Ya Basta ! »
Groupe des AES*



Figure 71 - Jeu « La bombe et le bouclier ». Groupe des ES

Au regard de notre catégorisation, cette phase de jeux s'inscrit particulièrement dans la catégorie « le jeu » :

Le jeu

<p>« C'est ce que le jeu permet de tester, de mettre en place quelque chose sans avoir les conséquences. » (verbatim ME)</p>	<p>« Il y a l'humour aussi » (verbatim ME)</p>	<p>« Oui, on dédramatise aussi, c'est sérieux, on a besoin que ce soit sérieux mais là de rajouter de l'humour dans l'histoire. » (verbatim ME)</p>
<p>« C'est intéressant, c'est assez ludique et que tout le monde puisse participer » (verbatim AES)</p>	<p>« Le jeu c'est l'objet qui sert à justement travailler sur des situations, il ne faut pas le voir comme une finalité, donc, on fait ça en s'amusant, c'est ludique le théâtre, mais c'est plus profond derrière. » (verbatim ME)</p>	

Ces extraits de discours renvoient finalement à ce que le jeu permet d'instaurer comme dynamique collective et comme moyen d'entrer en contact avec l'autre. Par le jeu, l'amusement, le partage de sensations, d'émotions, de rire, la relation à l'autre et aux autres offrent l'opportunité de se tester (relation à soi) et d'appréhender comment l'autre va réagir et comment l'interaction va se produire. Comme un étudiant ME l'évoque, le jeu est aussi une possibilité de « *mettre des choses en place, sans en subir les conséquences.* » (verbatim ME), le jeu pourrait alors représenter un espace de liberté où les étudiants peuvent s'autoriser à « lâcher prise ». Comme l'évoque Boal (2004) : « Les jeux, et en particulier ceux du théâtre de l'opprimé, sont importants, car ils sont une synthèse entre *discipline* et *liberté*, tous deux nécessaires à la vie en société. {...} sans discipline, il n'y pas de jeu ; sans liberté de création, le jeu est ennuyeux. » (p. 105).

Le jeu serait alors un moyen de tester cette ambiguïté de la discipline *versus* liberté, amenant vers une forme de « lâcher prise », tout en étant contenu par les règles du jeu. Cette ambivalence fait écho à finalement, ce qui pourrait caractériser la posture de l'éducateur dans la relation éducative : tenir le cadre tout en faisant preuve de souplesse en accordant à la personne accompagnée une marge de manœuvre, un espace de liberté, nécessaire à sa construction et à son émancipation. La même dynamique pourrait être convoquée pour évoquer la relation aux collègues et aux équipes. Ce processus pourrait également être mis en lien avec ce qu'ils vivent en tant qu'étudiant dans la relation avec leurs formateurs. Le jeu pour ces étudiants, bien que non conscientisé, pourrait être une forme de représentation symbolique de la posture de l'éducateur dans le cadre de la relation éducative et de

leurs propres postures, en tant que formés. Cependant, le sens premier que l'on pourrait attribuer au fait de « jouer » dans le cadre de ces séances pourrait être formalisé comme une occasion pour ces étudiants d'avoir un espace de liberté, offrant l'opportunité de rencontrer l'autre en se rencontrant et d'aller vers une forme de « lâcher prise ». La question de l'altérité prend donc une dimension importante dans cette espace ludique. Le rapport à l'autre vient offrir l'opportunité aux étudiants de se (re)connaître professionnellement dans cet espace dédié à la rencontre via le jeu.

6.4.3. Temps 3 : La construction des maquettes

Suite à cette série de jeux, après que le groupe se soit de nouveau installé en cercle de chaise - marquant un nouveau temps d'arrêt - arrive la phase de construction des maquettes. Nous formulons alors les consignes pour la création de ces maquettes. Il s'agit de réaliser une scène, relativement courte, moins de cinq minutes, exposant une difficulté que les étudiants ont rencontré lors de leurs expériences professionnelles ou lors des stages qu'ils accomplissent dans le cadre de leur formation. La thématique peut-être en lien avec une problématique liée à l'équipe, une personne accompagnée, à leur place en tant que stagiaire, etc. Le champ est libre, les consignes à ce sujet restent volontairement floues afin qu'ils puissent s'autoriser à explorer des problématiques qui les interpelle profondément et non, de tendre à vouloir répondre à une « demande » de notre part. Cependant, la règle non dérogeable est que ce soit une expérience vécue pour l'un des membres du groupe.

Aussi, la difficulté, le problème, le « conflit » doit être marqué (importance de la mise en scène) et l'on doit bien identifier la personne en difficulté dans la scène, en somme, l'opprimé, pour reprendre le terme originel. Comme l'évoque Guerre (2014) : « Il est nécessaire qu'il y ait *drame* au sens de quelque chose qui arrive et qui se passe (et non à celui, atrophié de la catastrophe) et qui livre conflit. » (p. 59). Du côté de Boal (2004) : « La pièce doit nécessairement se finir par un *unhappy-ending*, afin que les spectateurs, en remplaçant le protagoniste avec lequel ils s'identifient, puissent lutter et présenter des alternatives qui conduisent à des solutions possibles. » (p. 284).

Ensuite, des groupes de trois ou quatre personnes sont constitués, le choix leur revient. Ils ont alors environ 15 à 20 minutes pour échanger et préparer leur scène.



Figure 72 - Des groupes d'AES préparant leurs maquettes



Figure 73 – La préparation des maquettes par les ES



Figure 74 - La préparation des maquettes des groupes ME

La préparation des maquettes est un moment collectif, propice à l'échange sur les difficultés rencontrées par les étudiants, mais également, un moyen de partager des opinions sur leurs postures professionnelles en construction. La préparation des maquettes s'inscrit particulièrement dans les catégories : « Le collectif », « La place » ainsi que « La confrontation à d'autres contextes professionnels ».

Nous avons relevé un extrait de dialogue entre les membres d'un groupe d'étudiants AES relatif à ce temps de préparation de la maquette :

AES 1 : Donc tu la laisses se calmer ?

AES 2 : Non, en fait, c'est compliqué, on ne peut la laisser seule, donc là, elle était décidée à être touchée donc j'ai sauté sur l'occasion pour aller la coucher, mais ce que je ne comprends pas, j'ai fait doucement tu sais, comme ça (elle touche son collègue) et là, elle est partie en colère...

AES 3 : Et tu t'es renseignée sur ses problématiques ?

AES 2 : Oui, oui, elle a des sautes d'humeur

AES 4 : Alzheimer ?

AES 2 : Oui...mais moi c'était la première fois que j'avais ce cas et je me suis dit, mais qu'est-ce que je vais faire ?

Ce dialogue met en évidence que les échanges entre les membres du groupe sont l'opportunité de relater une situation vécue qui les a mis en difficulté et de pouvoir, par les questions posées par les autres membres du groupe, se remémorer les faits. Ce temps, comme l'extrait le montre, est aussi un moyen de demander de l'aide afin de comprendre le pourquoi de la difficulté rencontrée. C'est aussi l'occasion d'exprimer un certain désœuvrement et une incompréhension face à la situation vécue. Exposer des difficultés aux autres membres du groupe est aussi un moyen pour ces étudiants de se rendre compte que les situations qu'ils vivent, bien qu'elles soient différentes, sont similaires dans les enjeux qui les sous-tendent. La récurrence se situe dans le sentiment d'impuissance ressenti face à une situation en relation à la personne accompagnée, à un collègue ou encore, à la direction. Cette première phase d'élaboration collective permet aux étudiants de se rendre compte de ce qu'ils ont en commun et comment leur posture professionnelle est interrogée dans la relation aux autres. C'est une confrontation aux réalités professionnelles des uns et des autres. C'est aussi une mise en récit (théâtrale) des difficultés rencontrées et de leurs postures professionnelles qui peut être considérée comme une mise en sens par le fait d'explicitier collectivement des difficultés.

Ce temps de préparation est alors le prélude à l'arrivée des étudiants sur la scène, lors de la présentation des maquettes à l'ensemble du groupe.

6.4.4. Temps 4 : La présentation des maquettes

Une fois de retour dans la salle, les étudiants prennent place sur les chaises que nous avons disposées préalablement en arc de cercle, délimitant - en face des chaises en arc de cercle - l'espace scénique. Nous prenons alors de nouveau la parole afin de demander quel groupe veut commencer à présenter sa scène. A chaque groupe qui présente sa scène, nous demandons quelques éléments de

contextualisation tels que les rôles de chacun, le lieu (institution et le lieu dans l'institution) où la scène se passe et nous demandons si d'autres éléments non émis auraient une importance, tels que le moment de la journée dans laquelle la scène se situe par exemple.

Ensuite, le jeu théâtral commence. Nous allons évoquer toutes les thématiques des scènes qui ont été présentées. Ces thématiques mettent en avant les interrogations et les préoccupations des étudiants au moment où ils en sont de leur formation et donne à voir ce qui les met en difficulté, au moment de leur processus de professionnalisation.

6.4.4.1. Les quatre maquettes des AES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
1	Dans un Foyer de vie	- un résident, - une AES, - une infirmière - une gouvernante	Un résident est dans sa chambre, il a perdu son rasoir électrique. Il prend un rasoir « classique » et s'en prend physiquement à l'AES. L'infirmière et la gouvernante viennent en relais mais elles ne savent pas comment agir face à ce résident agressif.	Comment faire face à un résident agressif, voire violent ?



Figure 75 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des AES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
2	Dans un EPHAD ⁹¹	- un infirmier - deux AES, - une stagiaire AES	L'infirmier et deux AES titulaires sont en salle de pause, un lundi matin. Une nouvelle stagiaire arrivée dans la structure essaye de s'intégrer au groupe. Ses collègues continuent leur discussion, consultent leur téléphone et ne lui prêtent aucune attention. A un moment, l'infirmier se retourne et fait une réflexion à la stagiaire en lui disant qu'elle n'a pas à consulter son téléphone sur son lieu de travail et lui rappelle sa place de stagiaire.	Comment faire pour être considérée lorsque l'on est stagiaire ?



Figure 76 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des AES

⁹¹ Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
3	Au domicile d'une personne âgée	<ul style="list-style-type: none"> - une personne âgée, - une AS, - la fille - le gendre (couple) de la personne âgée 	<p>L'AS vient pour des soins à domicile chez une personne âgée. Le couple se dispute et parle fort. L'AS essaye de temporiser en leur demandant de faire attention à leur ainée, mais le couple n'y prête pas attention et s'en prend à l'AS en lui disant qu'elle devrait partir.</p>	Comment faire pour travailler avec les familles des personnes accompagnées ?



Figure 77 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des AES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
4	Accueil de jour dans une MAS ⁹²	- deux résidentes, - une AES, - une stagiaire AES	C'est le matin, lors de l'accueil des résidents. Sans raison, une résidente gifle la stagiaire. Elle prévient sa collègue et celle-ci ne réagit pas, minimise et continue de s'occuper de l'autre résidente.	Comment faire pour être considérée en tant que stagiaire ?



Figure 78 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des AES

Ces maquettes mettent en évidence prioritairement que les places de stagiaires qu'occupent les étudiants les mettent en difficulté. De manière fréquente, ils ne sont pas considérés ni accueillis par les équipes. La place de stagiaire est vécue difficilement par ces étudiants pour qui les capacités d'action pour améliorer leur prise en considération par les équipes semblent, de prime abord, impossibles. Le sentiment d'impuissance semble être de mise pour ces étudiants. Les deux autres maquettes mettent également en avant la difficulté de travailler avec les familles des personnes accompagnées et la relation, parfois conflictuelle avec des résidents. La posture professionnelle est questionnée ici. Les manières d'être et d'agir dans ces contextes professionnels délicats dans la relation à l'autre sont mises en avant.

⁹² Maison d'Accueil Spécialisée

6.4.4.2. Les trois maquettes des ME

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
1	Dans une MECS ⁹³	- un chef de service, - une remplaçante ME, - un ES	C'est le début de soirée, en salle des éducateurs. La remplaçante ME s'occupe des jeunes pendant que son collègue ES reste au bureau des éducateurs et ne l'aide pas. Le chef de service s'en va.	Comment faire pour être considérée comme une professionnelle à part entière lorsque l'on est remplaçante ?



Figure 79 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des ME

⁹³ Maison d'Enfants à Caractère Sociale

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
2	Dans une MECS	- deux ME, - un ES nouvellement arrivé	C'est une réunion d'équipe. Les propos sont tournés sur le goûter des jeunes. L'ES propose de changer le goûter des jeunes en proposant de leur donner des gâteaux de temps en temps. Les deux ME ne sont pas d'accord et se liguent contre l'ES.	Comment faire pour être considéré et entendu par ses collègues, lorsque l'on est nouveau dans une structure ?



Figure 80 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des ME

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
3	Dans une MECS	- deux ME, - une enfant de 5 ans placée dans la structure	Une ME revient d'une visite à domicile avec une enfant de la structure. Elle critique fortement sa famille et la dénigre devant l'enfant. Le collègue l'écoute, mais ne fait rien pour la stopper et alimente la discussion par des questions. L'enfant commence à s'agiter.	Comment faire pour faire face à un collègue qui a un comportement inadapté envers une enfant accompagnée ?



Figure 81 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ME

Deux des maquettes présentées mettent en évidence deux problématiques similaires, qui sont le manque de considération de la part des collègues, que l'on soit remplaçant ou nouvellement arrivé dans une structure. La troisième maquette montre une professionnelle qui a un comportement inadapté envers une enfant en ayant des propos critiques et méprisants sur ses parents, devant son collègue qui ne dit fait rien pour l'arrêter. Ces trois mises en situation donnent à voir la difficulté de la place et de faire sa place dans ces contextes professionnels. La dernière scène, quant à elle, vient interroger le positionnement professionnel face à une collègue qui potentiellement, perd la notion des enjeux de la relation éducative.

6.4.4.3. Comparaison entre les maquettes des AES et ME

Les différentes maquettes présentées par les AES et les ME mettent en avant des similitudes dans les difficultés exposées. La question de leur place en tant que stagiaire dans les établissements les interroge particulièrement. Cette place est interrogée sous deux aspects : le positionnement face aux équipes, aux collègues, mais aussi, dans le face-à-face aux publics accompagnés. Les situations exposées relatent une forme de désœuvrement et de solitude face à des situations qui les dépasse. Les difficultés exposées offrent l'opportunité d'avoir un regard sur les pratiques professionnelles qui se déploient sur les terrains professionnels et de comprendre comment le processus de professionnalisation de ces étudiants s'active en contexte professionnel. Aussi, les maquettes mettent bien en évidence les lieux professionnels dans lesquels ces deux métiers exercent la plupart du temps : les EHPAD pour les AES et les MECS pour les ME.

6.4.4.4. Les quatre maquettes des ES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
1	Dans une MECS	- une ES, - trois jeunes	La scène se passe au moment de l'étude, sur une unité de vie. L'ES travaille avec deux jeunes. Une jeune arrive sur l'unité en étant énervée et l'ES veut qu'elle réalise ses devoirs. La jeune refuse et s'énerve. L'ES l'attrape violemment par le bras et la fait sortir de la pièce. Les deux autres jeunes se lèvent, se révoltent contre le foyer et sortent de la pièce.	Comment gérer des situations d'agressivité de la part des jeunes lorsqu'on est éducateur sans devenir soit même agressif ?



Figure 82 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des ES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
2	Accueil mère enfant en foyer de l'enfance	<ul style="list-style-type: none"> - une mère accompagnée par le service, - une ES, - une stagiaire ES 	<p>La mère est au téléphone avec son ex-compagnon (avec qui elle n'a pas le droit d'avoir de contact car il y a une situation de maltraitance pour la femme). L'ES écoute derrière la porte la conversation. La stagiaire ES lui dit qu'elle est gênée par cette situation, qu'en formation, on leur apprend que ça ne se fait pas. L'ES lui renvoie qu'elle est stagiaire, donc, qu'elle ne sait pas comment ça se passe et qu'elle n'a pas le choix, que c'est comme ça qu'il faut s'y prendre si elle veut des informations.</p>	<p>Comment faire pour se positionner et exprimer son désaccord face à une collègue lorsque l'on est stagiaire ?</p>



Figure 83 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des ES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
3	MECS	<ul style="list-style-type: none"> - une jeune de 12 ans, - deux ES 	<p>Une jeune revient d'un week-end en famille. Elle fume devant ses éducatrices. Elles essayent de l'en dissuader avec douceur, en lui rappelant les règles de la MECS. La jeune ne veut rien entendre, s'énerve et part. Une discussion s'en suit entre les collègues ou l'une des deux collègues reproche à l'autre de ne pas avoir été suffisamment agréable avec la jeune. L'autre collègue n'est pas d'accord avec elle.</p>	<p>Comment faire pour faire face à des divergences d'opinions entre collègues ?</p>



Figure 84 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ES

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
4	MECS	- Trois ES, - un jeune de 15 ans	Trois ES convoquent un jeune dans le bureau des éducateurs. Ils ont trouvé une chicha dans sa chambre. Il lui rappelle l'interdiction de fumer au sein de la structure. Un ES tient le cadre, un autre montre qu'il est en connivence avec le jeune, et l'autre ES n'intervient pas. Les trois collègues n'ont pas la même posture vis-à-vis du jeune. L'ES qui tient le cadre finit par partir, dépité face à la situation.	Comment faire pour travailler en cohérence éducative avec ses collègues ?



Figure 85 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des ES

Les maquettes présentées par les ES montrent que le travail en équipe et la relation aux collègues sont au centre de leurs préoccupations. Comparativement aux maquettes présentées par les AES et les ME, il apparaît pour les ES, la question de la place de stagiaire est moins prégnante. Potentiellement, ce constat peut être mis en lien avec le fait qu'ils ont une plus grande expérience sur le terrain (trois ans de formation) et qu'ils se positionnent plus aisément dans une posture de professionnel. Les ES sont en recherche d'un positionnement professionnel leur

permettant d'adopter une posture plus adéquate en lien avec les problématiques des publics. Il s'agit aussi de pouvoir trouver leur place dans les équipes et auprès de leurs collègues. Les 11 maquettes présentées offrent l'opportunité de comprendre les problématiques professionnelles actuelles des étudiants, tout en ayant une vision sur le processus de professionnalisation. Les situations mises en avant montrent que les étudiants cherchent leur place dans un univers professionnel qu'ils commencent juste à appréhender. Ils s'interrogent sur la manière de communiquer avec les autres et sur la façon dont ils peuvent construire un positionnement professionnel. Ces mises en scène montrent finalement des postures professionnelles qui questionnent des manières d'être et d'agir en construction. A la suite de la présentation de toutes les scènes, le public, par vote, choisit alors une scène qu'ils souhaitent approfondir. Cette scène sera rejouée et nous procédons alors au « forum », c'est-à-dire que le remplacement d'acteur pour proposer des alternatives à la situation de départ commence.

6.4.5. Temps 5 : Le forum

Le forum pourrait être considéré comme le moment « phare » de la séance. C'est à cet endroit que la maquette qui a relevée particulièrement l'attention des spect-acteurs va être explorée, fouillée, creusée, testée, transformée...c'est à ce moment précis que les étudiants vont pouvoir expérimenter d'autres manières de se comporter face à la « situation-problème » initiale, et ce, que l'on soit acteur, dans une posture active, ou spect-acteur, qui pourrait être considérée comme une posture plus passive mais néanmoins très active sous d'autres aspects.

En matière de présentation et de traitement de ces données, nous allons présenter et illustrer les trois maquettes qui ont été choisies au cours des trois séances. Nous focalisons notre attention sur la scène initiale et la scène rejouée, avec des spect-acteurs qui deviennent acteurs. Nous illustrons les alternatives (remplacement) et les conséquences. Notre intention n'est pas d'analyser les situations, mais de mettre en avant ce que la mise en jeu de ces scènes génère comme questionnements sur les attitudes et manières d'agir professionnellement.

6.4.5.1. La maquette choisie par les AES

Le groupe des AES a choisi de « faire forum » sur la maquette 2.

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
2	Dans un EPHAD	- un infirmier, - deux AES, - une stagiaire AES	L'infirmier et deux AES titulaires sont en salle de pause, un lundi matin. Une nouvelle stagiaire arrivée dans la structure essaye de s'intégrer au groupe. Ses collègues continuent leur discussion, consultent leur téléphone et ne lui prêtent aucune attention. A un moment, l'infirmier se retourne et fait une réflexion à la stagiaire en lui disant qu'elle n'a pas à consulter son téléphone sur son lieu de travail et lui rappelle sa place de stagiaire.	Comment faire pour être considérée lorsque l'on est stagiaire ?



Figure 86 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des AES

Dans cette scène, l'enjeu est que la stagiaire nouvellement arrivée est en difficulté pour être simplement considérée par ses collègues. Une situation de

domination hiérarchique est à l'œuvre. Nous allons présenter la scène en exposant les retranscriptions des dialogues ayant eu lieu dans la scène initiale.

Scène initiale

La scène commence, l'infirmier et les deux AES échangent sur leur week-end, tout en consultant leur téléphone :

Infirmier : Salut, ça va ?

AES 1 : Ça va et toi ?

Infirmier : Vous avez passé un bon week-end ?

AES 2 : Oui, super et toi ?

Infirmier : Ça va super, j'ai passé un bon week-end. Et les enfants, ça va ?

AES 1 : Oui, ça va bien

(La stagiaire arrive près de ses collègues, se met un peu en retrait, ne dit rien, consulte son téléphone)

Infirmier : Et le nouveau résident, qu'est-ce que vous en pensez ?

AES 1 : Ça va, il est assez calme

Infirmier : Ok, et au niveau de l'accompagnement, ça va, c'est pas trop... ?

AES 2 : Non, non, ça se passe bien

Infirmier : Bon, ok, ce serait peut-être pas mal que l'on fasse une sortie peut-être avec lui, ce serait pas mal ?

AES 2 : Oui, oui

Infirmier : Bon, on va essayer de mettre ça en place. (Il se retourne et regarde la stagiaire).

Euh par contre X, au travail, ton téléphone, tu le ranges.

(La stagiaire ne dit rien et met son téléphone dans sa poche.)

Infirmier : Parce que le temps de pause, c'est bien mais faut éviter ça

AES 2 : C'est pareil, quand on est stagiaire, on ne met pas de bijoux.

(La stagiaire acquiesce et ne dit rien)

Infirmier : Bon, on va boire un café ?

AES 2 : Là, je dois aller voir un résident

Infirmier : Bon, ok, ça marche, à tout à l'heure.

Chacun part dans des directions opposées et la scène s'arrête.

A la fin de la scène, les spect-acteurs applaudissent et émettent des sons de surprise, comme le fait de reprendre son souffle montrant la dramaturgie de la scène. Notre rôle consiste alors à demander au public ce qu'ils ont vu et ce qui pourrait être différent dans cette scène. L'exposé est assez clair pour le public, la personne à soutenir est la stagiaire qui est non considérée et malmenée par ses collègues. Commence les échanges et les remplacements d'acteurs. Une première proposition émerge : jouer le rôle d'une stagiaire qui ose s'affirmer un peu plus.

Scène 2 : remplacement de la stagiaire

Alternative : Une stagiaire qui ose s'affirmer un peu plus

La scène est rejouée avec les acteurs initiaux, sauf la stagiaire, qui est remplacée. Nous la nommerons « stagiaire R » dans les dialogues. Le « R » évoquant le remplacement.

L'actrice remplaçante décide du moment où elle veut intervenir dans la scène. Elle intervient dès le début de la scène. Les acteurs initiaux conservent leurs rôles et postures de départ, cependant, selon la proposition apportée, ils doivent adapter leurs réactions.

Infirmier : Salut ça va, vous avez passé un bon week-end ?

AES 1 : Oui, ça va et toi ?

Infirmier : Ça va, les enfants ça va ? et au niveau de l'accompagnement du résident, ça se passe comment ?
(La stagiaire arrive et se positionne près du groupe et les regarde. Elle sort son téléphone portable qu'elle garde dans ses mains)

AES 2 : Ça va, super

Infirmier : Ce serait bien que l'on organise peut-être une sortie, on va voir ça. (Il se retourne vers la stagiaire)

Et X par contre, ce serait bien que tu laisses ton téléphone portable dans ta poche.

Stagiaire R : Oui mais je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas l'avoir alors que vous, vous l'avez.

Infirmier : Je suis votre supérieur hiérarchique...

Stagiaire R : Oui mais je ne vois pas pourquoi vous auriez le droit d'en avoir un plus que moi !

Infirmier : ...c'est pas faux... Et le résident, tu en penses quoi ?

Stagiaire R : ah le résident, ça se passe bien

Infirmier : Bon, on va faire la pause, tu viens avec nous ? (il s'adresse à la stagiaire)

Stagiaire R : oui, ok (rire)

AES 1 et AES 2 : oui, on y va.

Ils partent tous ensemble et la scène s'arrête ainsi.

Dans cette scène, une première difficulté pour les acteurs a été de garder leur « sérieux », ce que nous entendons par « tenir » la dramaturgie de la scène. Il est en effet difficile pour des novices d'appréhender également la dimension théâtrale de la scène. Bien que le premier enjeu ne soit pas la performance théâtrale ou le jeu d'acteur, il n'en demeure que cela à son importance dans la capacité à jouer la dramaturgie de la scène. Les conséquences de cette alternative (une stagiaire plus affirmée) furent de déstabiliser l'AES jouant le rôle de l'infirmier. Même si le « jeu » fut compliqué à tenir, néanmoins, la déstabilisation fut telle qu'il changea de positionnement et se montra beaucoup plus avenant envers cette stagiaire. Il lui demanda son avis sur le résident et lui proposa de venir boire un café. Ce que montre cette alternative, c'est que si une stagiaire ose s'affirmer un peu plus, on peut espérer que l'attention qui lui sera portée sera potentiellement plus importante et qu'elle sera plus considérée. Suite à cette alternative, des échanges se sont opérés

avec les spect-acteurs avec les mêmes questions : « Qu'avez-vous vu ? Qu'est-ce que cette nouvelle manière d'agir a eu comme effet ? » En voici quelques bribes :

Extraits d'échanges suite à la scène 2

Spect-acteur 1 : Ça change le rapport de force. Elle a ouvert...elle s'est plaint de leur comportement, du coup, elle leur a renvoyé comment vous pouvez me dire ça alors que moi-même, je me l'autorise

Spect-acteur 2 : Du coup, je pense que ça changera les relations entre eux et la stagiaire parce qu'elle s'impose, il voit qu'elle ne laisse pas faire donc ils ne vont pas faire ou dire n'importe quoi

Spect-acteur 3 : Déjà si dès le début, quand elle rentre, elle commence par dire bonjour, peut-être qu'elle attirera un peu plus l'attention et peut-être que ça désamorcera un peu plus

Spect-acteur 4 : Et du coup, l'infirmier, il l'intègre en lui demandant son avis sur le résident et c'est là qu'elle réagit en se disant « Tiens, mon avis compte ! » Après, c'est intéressant parce qu'il y a eu un geste d'intégration de la personne

La scène jouée et le remplacement mené ont eu pour conséquence de venir questionner la place d'une stagiaire qui peut être potentiellement malmenée par ces supérieurs hiérarchiques. Cette situation fut vécue par une des personnes actrice de la scène principale. Revivre une situation vécue, même fictivement, est généralement éprouvant, mais aussi, salvateur, d'après les dires des étudiants. Du côté de notre catégorisation, la dimension de « La place » est particulièrement activée :

La place

« Je rejoins mon collègue d'à côté, je pense que ça aide à comprendre notre place, notre métier et surtout, les réactions à avoir face à des situations un peu compliquées et surtout, la modération, se mesurer, se regarder, se positionner tout simplement. » (verbatim AES)

Observer d'autres personnes jouer son propre rôle permet aux étudiants de prendre du recul et d'ouvrir des perspectives nouvelles sur des postures professionnelles qu'ils n'avaient pas envisagées, ni osé adopter par crainte des conséquences sur leur stage ou leur emploi. Jouer, tester, retester, observer et échanger collectivement permettrait alors de s'interroger sur les pratiques des autres et sur ses propres pratiques.

A présent, après avoir explicité le forum des AES, évoquons celui des ME.

6.4.5.2. La maquette choisie par les ME

Le groupe des ME a choisi de faire forum sur la maquette 3.

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
3	MECS	- deux ME, - une enfant de 5 ans placée dans la structure.	Une ME revient d'une visite à domicile avec une enfant de la structure. Elle critique fortement sa famille et la dénigre devant l'enfant. Le collègue l'écoute, mais ne fait rien pour la stopper et alimente la conversation par des questions. L'enfant commence à s'agiter.	Comment faire pour faire face à un collègue qui a un comportement inadapté envers une enfant accompagnée ?



Figure 87 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ME

Cette scène met en avant une éducatrice qui revient d'une visite à domicile et qui critique la famille d'une enfant, devant cette dernière, lors d'un échange avec son collègue.

Scène initiale

La scène débute ainsi, la monitrice éducatrice rentre d'une visite à domicile chez les parents de l'enfant qu'elle tient par la main. Elle raconte la visite à son collègue :

ME 1 : Ah salut ! Comment ça va ? Vous revenez d'où là ?

ME 2 : Salut x ! et bien tu sais, elle avait l'anniversaire chez les parents, je suis venue la récupérer.

(L'enfant tient la main de l'éducatrice (ME 2), elle est calme, ne dit rien, elle les observe)

M1 : Ok ! alors, c'était comment ?

ME 2 : Alors là j'te dis que, en fait, les cleps ils m'ont sauté dessus

ME 1 : Ah ouais il y a des chiens chez eux ?

ME 2 : De ouf ! de fou de fou ! Déjà, les gamins... le gâteau, j'te dis pas, il y en avait pas assez pour tout le monde... super l'anniversaire !

ME 1 : Ah ouais ?

ME 2 : Et le tonton, là, j'te dis pas, qui fume sous le nez

ME 1 : Non ?!

(L'enfant commence à s'agiter, elle attrape le bras de l'éducatrice)

ME 2 : Truc de fou ! j'ai jamais vu ça, ah non non, tu m'étonnes après...

ME 1 : Et chez elle c'est comment ?

ME 2 : Ben c'est un peu glauque, ah ouais c'est sale, c'est lugubre

ME 1 : Ah ouais !?

ME 2 : Tu m'étonnes après quand elle rentre, elle crache sur les lits, c'est sûr, c'est évident

(L'enfant s'agite, elle commence à emmêtrer des bruits avec sa bouche)

ME 2 : C'est sûr que c'est pas... (elle se retourne vers l'enfant qui lui attrape le bras de plus en plus fort) Et bé, qu'est-ce que tu fais ?

ME 1 : Bon X, tu vas aller jouer là-bas hein ? On va parler entre grand hein ?

(L'enfant s'éloigne un peu mais reste à proximité)

ME 1 : Donc chez elle, c'est vraiment ?

ME 2 : Ah ouais, c'est... tu peux pas imaginer...

ME 1 : Ça se voit, ça se voit

ME 2 : Ah oui, elle le porte sur elle, pauvre gamine ! j'te le dis. Là, elle est contente de rentrer là, tu m'étonnes ! Bon allez, sur ce, moi, j'y vais, pause café hein !

ME 1 : Ouais, j'y vais aussi !

Les acteurs repartent chacun de leur côté, l'enfant est récupérée et la ME part avec elle.

La scène est applaudie même si là aussi, les spect-acteurs rient, bien qu'ils soient un peu sur le « coup du drame » qui s'est joué dans cette scène. Des échanges s'en suivent, des remarques sur la « mauvaise » conduite de la ME 2 émergent et sur la non-prise en compte de la présence de l'enfant qui entend les propos de son éducatrice sur sa famille. Les étudiants évoquent aussi la posture du ME 1, son collègue. Son attitude est critiquée, car il cautionne les propos de sa collègue en les alimentant par ses questions et surtout, il ne lui renvoie pas que de tels propos peuvent être dévastateurs pour cette enfant. Suite à ces échanges, une alternative

est proposée sur le rôle du ME 1, le collègue. La proposition consiste à jouer un collègue qui prend en compte la présence de l'enfant.

Scène 2 : remplacement du collègue (ME 1)

Alternative : Le collègue (ME 1) qui prend en compte la présence de l'enfant pendant la conversation. Nous nommerons ME1-R l'actrice remplaçante

La scène est rejouée avec les acteurs initiaux, sauf le collègue qui est remplacé. L'actrice remplaçante décide du moment où elle veut intervenir dans la scène. Elle intervient dès le début de la scène. Les acteurs initiaux conservent leurs rôles et postures de départ, mais doivent s'adapter au regard de l'attitude et du positionnement de l'actrice remplaçante.

ME 1-R : *Alors X et X, comment s'est passé cet anniversaire ?*

(Elle s'adresse à l'enfant)

ME 1-R : *Alors, ça été ? comment ça s'est passé ? Tu étais avec Papa et Maman ?*

(L'enfant la regarde et lui sourit)

L'enfant : *Oui*

ME 1-R : *C'était quoi le gâteau ?*

L'enfant : *Pas de gâteau !*

ME 1-R : (Elle se retourne vers sa collègue) *Il n'y avait pas de gâteau ?*

ME 2 : (Fait la grimace)

ME 1-R : *Ok, il n'y avait pas gâteau ?! C'est pas grave, tu n'y a pas goûté alors ?*

L'enfant : *Non, il y avait des bonbons, pleins de choses, mais pas de gâteau*

ME 1-R : *C'est pas grave, on va faire un gâteau dans ces prochains jours*

ME 2 : *Ah bah faut pas compter sur les parents, ça c'est clair !*

ME 1-R : (S'adresse à l'enfant) *Qu'est-ce que tu as envie de faire maintenant ? Tu veux dessiner un petit peu ?*

(L'enfant regarde ailleurs, ne répond pas)

ME 2-R : (S'adresse à l'enfant) *Allez, on va aller dans le bureau.* (Elle prend l'enfant par la main)

ME 1 : *Bon bah moi je vous laisse !*

ME 1-R : *Attends, attends, reste avec nous, c'est important*

(ME 2 revient)

ME 1-R : *Raconte-nous comment ça s'est passé ?*

(L'enfant donne un coup de pied à ME 2)

ME 2 : *Et bé alors ! ça va pas ou quoi ?*

ME 1-R : *Et bien, qu'est-ce qui se passe ?*

ME 2 : *C'est ce qu'il t'apprenne tes parents à la maison quand on t'y laisse ? Ils t'apprennent à donner des coups de pied ? hein ? Je te parle ?*

(L'enfant se cache dans les jambes de ME 1-R)

ME 2 : *Ah bah voilà ! voilà !*

ME 1-R : *Bon on va laisser passer du temps, on va s'occuper d'elle un peu, on va faire un petit jeu*

ME 2 : *Ça marche, ça marche*

La scène se termine ainsi, les deux collègues partent avec l'enfant pour faire des jeux.

L'alternative jouée s'est concentrée sur la prise en compte de l'enfant dans les échanges. Cette posture a eu pour effet que la collègue (ME 2) n'a finalement pas eu l'opportunité d'évoquer le déroulement de l'anniversaire et n'a donc pas eu l'occasion d'émettre des propos dénigrants sur la famille devant l'enfant. Ce qui n'a pas empêché l'enfant de montrer de l'hostilité envers l'éducatrice (ME 2). Ce que cette scène sous-entend, c'est qu'une problématique plus profonde est à l'œuvre entre cette éducatrice (ME 2) et l'enfant, la relation éducative et la relation de confiance semblent être mises à mal. La posture de cette éducatrice interpelle les spect-acteurs. Leurs avis sont que cette éducatrice ne pourra pas changer, c'est une « mauvaise éducatrice » et la seule action est de la stopper. Nous avons ensuite échangé sur cette alternative, à partir de ceux qu'ils ont vu dans cette nouvelle scène :

Extraits d'échanges suite à la scène 2

Spect-acteur 1 : C'est beaucoup mieux !

Spect-acteur 2 : L'enfant elle n'a qu'à dire si elle avait apprécié son goûter puis elle sourit

Spect-acteur 3 : Ben on a le point de vue de l'enfant, pas que des éduc

Spect-acteur 4 : L'enfant est mis au cœur quoi

Spect-acteur 5 : Et l'autre éduc est freinée, car sa collègue n'est pas réceptive à ses propos donc elle s'auto-freine

Spect-acteur 3 : Oui et on sent que l'autre éduc a pas envie qu'elle déballe tout là devant l'enfant, ça la censure

Nous leur demandons si, malgré le fait que l'enfant soit mis au cœur et que la situation soit moins problématique pour lui, est-ce que, malgré tout, cette situation est satisfaisante ?

Spect-acteur 2 : Non (rire)

Spect-acteur : Non car c'est un monstre ! (rire)

A la suite de ces échanges, trois nouvelles alternatives (ce qui montre l'intérêt des étudiants pour l'exploration de cette situation) sont proposées pour remplacer le collègue (ME 1). Nous ne rentrerons pas en détails, comme réalisé précédemment, sur toutes les alternatives proposées car cela n'amène rien de significatif à ce stade.

Le premier remplacement a pour visée de signifier à cette collègue que son comportement n'est pas adapté. L'actrice remplaçante veut montrer clairement sa désapprobation face au comportement de sa collègue. Elle parvient à lui renvoyer, devant l'enfant, que ses propos ne sont pas adaptés, qu'elle doit s'arrêter, la collègue

réplique, le ton monte, un conflit se met en place, l'enfant s'énerve. Les échanges avec le public mettent en évidence que la situation n'est toujours pas satisfaisante et s'est, en quelque sorte, empirée.

Le deuxième remplacement a pour intention de focaliser encore plus l'attention sur l'enfant en jouant avec elle. La collègue (ME 2) sort de la pièce. Pas de conflit et l'enfant est préservé. Les spect-acteurs exposent que l'enfant est préservé, mais la situation face à l'éducatrice (M2) reste insatisfaisante.

La troisième alternative proposée est la venue d'un nouveau rôle, le chef de service de la structure. L'intention est de temporiser la situation. Pendant que l'autre collègue (ME 1) joue avec l'enfant, le chef de service commence une conversation avec l'éducatrice (ME 2) qui lui explique la situation problématique de l'enfant. Les propos sont plus mesurés, il est convenu d'en reparler en réunion. Une ouverture vers de la communication se met en place.

Les échanges sur cette dernière alternative mettent en avant qu'il y a un début de prise en compte des émotions de l'éducatrice (ME 2) et que potentiellement, malgré son comportement inadapté, les hypothèses émises posent le fait qu'elle serait peut-être en difficulté. Peut-être que ce qu'elle a vécu lors de la confrontation à la famille et à une forme de « misère sociale » lors de cet anniversaire l'a bousculée plus qu'elle voudrait bien le dire ou même l'admettre...

A ce moment-là, le forum « bascule ». Il y a la prise de conscience que l'enfant est en difficulté...mais que l'éducatrice aussi. Son comportement est alors potentiellement le reflet, le symptôme d'un mal-être plus profond et qu'elle aurait peut-être aussi besoin d'aide. Voici quelques extraits d'échanges finaux relatifs à cette situation :

Extraits d'échanges suite aux quatre alternatives proposées

Spect-acteur 1 : Au premier abord, il y a une personne qui est en difficulté, c'est l'enfant, mais en fait, il y en a au moins deux

Spect-acteur 2 : voire trois même

Spect-acteur 3 : Souvent, on est dans le jugement, moi, là, j'ai été dans le jugement, face à des collègues qui sont un peu comme ça avec des enfants et j'avais pas pris en compte en fait cette dimension-là du professionnel et en fait, ça se trouve, elle a juste un grand cœur et c'est sa sensibilité en fait, c'est vrai, elle est juste humaine en fait... et c'est vrai qu'on a tendance à toujours rester sur notre identité professionnelle, notre posture professionnelle et on oublie notre côté humain en fait. Avec les collègues, c'est souvent autour d'une clope, d'un café que l'on peut se dire « mais là ça m'a choqué ! » et des fois on pleure aussi, quand les nerfs tombent et pouf... et on verbalise aussi ce qu'il vient de se passer, au début, c'est peut-être de la colère, mais quand on arrive avec nos collègues, c'est plus « ouais, ça m'a choqué ce que j'ai vu » ou même, la façon d'avoir réagi, peut-être que dans la voiture, il y avait une partie de culpabilité que nous on a ressentie comme de la colère, et on en vient à juger nos collègues par rapport à une situation et je trouve que de l'avoir refait, ça permet de dissocier chaque personnalité dans la situation.

Ces échanges mettent en évidence que les différentes alternatives mises en place ont offert l'opportunité aux étudiants de vivre et d'observer différentes manières d'être et d'agir dans une même situation donnée. Les réflexions suscitées à la fin de ce forum exposent que le regard des étudiants, qu'ils aient été acteurs ou spect-acteurs s'est transformé. La manière d'appréhender la situation et le rapport à cette ME a changé, passant de « C'est un monstre » à la compréhension que cette ME (collègue potentielle qu'ils ont ou vont rencontrer sur le terrain professionnel) peut être en difficulté et déstabilisée par une situation difficile. Cette expérience a offert la possibilité aux étudiants d'aborder la question de l'empathie, la remise en question de leurs propres représentations ainsi que les « prêts à penser » sur le « bon » ou le « mauvais » professionnel, tout en leur permettant de s'interroger sur leurs postures professionnelles.

L'empathie

« On peut mieux comprendre certaines situations aussi, car on peut se mettre à la place de certains collègues, des choses comme ça. » (verbatim ME)

« Je rejoins ce qu'on dit mes collègues, après la situation de X elle est bien parce que c'est quelque chose que j'ai vécu dans le passé donc je sais ce que ça fait, c'est surtout l'impuissance en fait, parce que je suis dans la même structure et je ne peux rien faire. » (verbatim AES)

Abordons à présent, la maquette choisie par les ES.

6.4.5.3. La maquette choisie par les ES

Le groupe des ES a choisi l'exploration de la maquette 4 :

N°	Lieu de la scène	Rôles joués	Situation	Enjeu
4	Dans une MECS	- Trois ES, - un jeune de 15 ans	Trois ES convoquent un jeune dans le bureau des éducateurs. Ils ont trouvé une chicha dans sa chambre. Il lui rappelle l'interdiction de fumer au sein de la structure et qu'ils transgressent les règles de manière générale. Un ES tient le cadre, un autre montre qu'il est en connivence avec le jeune, et l'autre ES intervient peu. Les trois collègues n'ont pas la même posture vis-à-vis du jeune. L'ES qui tient le cadre finit par partir, dépité face à la situation.	Comment faire pour travailler en cohérence éducative avec ses collègues ?



Figure 88 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des ES

Cette scène expose la difficulté de la cohérence éducative entre les membres d'une équipe d'ES face à un jeune qui transgresse les règles établies.

Scène initiale

La scène débute dans le bureau des éducateurs. Les trois ES sont derrière le bureau. Il y a une chicha sur le bureau, elle appartient au jeune qu'ils ont convoqué. Ce jeune transgresse régulièrement les règles établies au sein de la structure et aussi, au lycée.

ES 1 : *Du coup comme vous le savez aujourd'hui* (il regarde son collègue (ES2) qui consulte son téléphone portable pendant qu'il parle). *Je suis en train de parler, tu peux ...* (il lui fait signe de ranger son téléphone. ES 2 range son téléphone). *Merci. Donc on se voit par rapport à la situation de X. On a eu pas mal de problèmes avec lui, on a eu plusieurs appels du lycée et la dernière chose, c'est que l'on a trouvé une chicha dans sa chambre, au sein de l'établissement.*

ES 2 : *La chicha aussi ?*

ES 1 : *Heu oui...* (il regarde ES 2 avec des yeux un peu écarquillés, surpris de sa réaction) *Je ne sais pas si tu es au courant mais c'est interdit*

ES 2 : *Oui, interdit à l'intérieur*

ES 1 : *Oui... bon bref, on a RV à 14h30, il est pas là, je vais le chercher.*

(Il va vers la porte, l'ouvre et appelle le jeune. Le jeune arrive dans le bureau, portable à la main avec la musique à un volume élevé et une bière dans l'autre main)

ES 1 : *Tu peux éteindre la musique s'il te plaît ?*

ES 2 : (Il se lève de sa chaise pour saluer le jeune) *Ça va X ou quoi ?* (ils se serrent la main)

Jeune : *Ça va et toi ?*

ES 1 : *Tu peux enlever ton couvre-chef s'il te plaît ?*

ES 2 : (Il regarde ES 1) *Ta casquette ! ton couvre-chef...* (il ricane)

Jeune : *Ah ok, parle-moi en français* (il enlève sa casquette)

ES 1 : *Du coup...*

Jeune : (Il attrape la chicha sur le bureau) *Ah mais c'est ma chicha ça ! Je l'avais perdu en plus, merci les gars, ça fait plaisir !*

ES 1 : *On l'a trouvé dans ta chambre, du coup, on a eu un appel du lycée par rapport à ton comportement, on trouve ça dans ta chambre dont on aimerait avoir des explications ! Ou peut-être que tu en veux sur le fonctionnement de la maison d'enfants ?*

Jeune : *Non, ça va*

ES 2 : *Après, tu peux nous dire que tu n'étais pas au courant, on ne t'en voudra pas*

(ES 1 se retourne et regarde son collègue ES 2, très surpris)

Jeune : *Et bien je ne suis pas au courant*

ES 2 : (Il s'adresse à ES 1) *Peut-être qu'au moment où il est arrivé X, c'était pas écrit sur le contrat...*

ES 1 : (Il s'adresse à ES 2) *Mais tsss... c'est pas le problème là !*

ES 2 : *Il a 14 ans...*

Jeune : *Vous pouvez pas régler entre vous vos histoires là !*

ES 1 : *Attends, attends, la chicha !*

Jeune : *Mais je peux peut-être parler quand même*

ES 1 : *Attends, tu peux avoir la parole, il n'y a aucun problème mais là, on est en train de parler*

Jeune : (Il s'adresse à ES 2) *Tu peux lui dire que je peux parler ?*

(ES 1 regarde ES 2)

ES 2 : *Deux secondes... après, on parlera* (il lui fait comprendre qu'il se verront après)

Jeune : *C'est bon, ça marche*

ES 1 : *Du coup, ce n'est pas que le fait que l'on ait trouvé la chicha, c'est un peu l'ensemble de ton œuvre...*

ES 3 : *Des fugues...*

ES 1 : *Oui, il y a aussi des fugues, à chaque fois, il dort on ne sait pas où...*

ES 2 : *Tu as une chérie X ?*

(ES 1 regarde, interloqué, ES 2)

Jeune : *Oui, j'ai une chérie !*

ES 2 : *C'est pas parce qu'il fugue...*

ES 3 : *Mais il est censé nous prévenir*

Jeune : *Des fois, c'est toi qui me déposes aussi* (il s'adresse à ES 2)

(ES 1 regarde ES 2, désespéré...ES 2 baisse la tête)

ES 2 : *Tant que tu ne rentres pas défoncé sur le foyer, nous... si tu fumes dehors, bon...*

ES 1 : *Tu l'as vraiment déposé ?* (Il s'adresse à ES 3) *ça ne te dérange pas ce qu'il vient de dire là ?*

ES 2 : *C'est arrivé une fois parce que la voiture du taf elle devait passer au contrôle...*

ES 3 : *Tu te rends compte de ce que tu dis là ? Tu l'as déposé ?*

ES 1 : *On est censé avoir une même posture.* (Il s'adresse à ES 2) *Tu trouves normal ta posture là ? Tu es son éducateur.*

Jeune : *Oui mais au moins il est sympa lui ! Il vient fumer avec moi dans la chambre...*

ES 1 : *Non mais là...je ne suis plus disposé* (ES 1 se lève et quitte la pièce).

La scène se termine ainsi, ES 1 quitte la pièce. ES 2 et ES 3 sont au bureau avec le jeune, quelques échanges ont lieu. Ils finissent par demander au jeune de sortir. Le jeune sort de la pièce.

Dans les échanges avec les spect-acteurs, ce qui, pour eux, a été le plus marquant, c'est la connivence qu'il pouvait y avoir entre ES 2 et le jeune, mettant en difficulté les deux collègues et particulièrement ES 1. La problématique de la cohérence éducative est relevée, par la mise en avant dans cette scène des différentes manières d'incarner la posture de l'éducateur. Les spect-acteurs relèvent que celles-ci mettent à mal l'accompagnement du jeune, car il utilise les failles de l'entente entre les membres de l'équipe pour transgresser les règles. Suite aux échanges, une proposition d'alternative d'un éducateur (ES 1) qui s'impose par rapport à l'attitude d'ES 2 est proposée. Une spect-actrice prend place dans la scène, à la place d'ES 1.

Scène 2 : remplacement de l'éducateur (ES 1)

Alternative : L'éducateur ES 1 s'impose et fait part de sa désapprobation face à la posture de son collègue (ES 2). L'actrice remplaçante est nommée ES 1- R.

La scène est rejouée avec les acteurs initiaux, sauf l'acteur ES 1 qui est remplacé. L'actrice remplaçante décide du moment où elle veut intervenir dans la scène. Elle décide de reprendre la scène au moment où le jeune arrive dans le bureau. Les acteurs initiaux conservent leurs rôles et postures de départ, mais doivent rester perméables aux propositions apportées par l'actrice remplaçante.

Jeune : *Salut l'équipe*

ES 2 : (Il serre la main au jeune, se font des accolades) *Ça va et toi ?*

ES 1-R : (Elle s'adresse à ES 2) *Ça va toi, tu trouves ça normal ?*

Jeune : *Ah c'est bon...il est sympa*

ES 1-R : *On est là pour toi, c'est pas de lui que l'on parle (elle parle de ES 2)*

Jeune : *Je trouve que c'est un bon éducateur*

ES 1-R : *Très bien...mais il y a certaines choses qui ne se font pas. Là, maintenant, on est là pour toi. Le lycée nous a appelés, tu as un comportement qui ne va pas, en plus, on trouve ça dans ta chambre (la chicha), d'où ça vient ?*

Jeune : *Ça ? Ça vient de ES 2, c'est un petit cadeau d'anniversaire*

ES 1-R : *Ah ouais ? Tu accuses les éducateurs comme ça, tranquille !*

Jeune : *Ben, tu me poses une question, je te réponds*

ES 1-R : *On trouve ça dans ta chambre, ça m'étonnerait que ça vienne de lui*

(Un blanc...personne ne dit rien)

ES 1-R : *Moi, de toute façon, j'aimerais bien que tu m'expliques pourquoi tu en es venu à accumuler des bêtises, parce que c'est ta vie ici*

ES 2 : *C'est comme tous les jeunes...*

ES 1-R : (Elle s'adresse à ES 2) *Quoi ?*

Jeune : *Je suis d'accord avec toi ES 2 (Il veut taper dans la main à ES 2, ES 2 lui fait signe que non)*

ES 1-R : (Elle s'adresse au jeune et à ES 2. Le ton monte, elle s'exaspère) *On est ici, on essaye de respecter les choses, alors, maintenant, c'est soit vous les respecter...*

ES 2 : (Il fait signe à ES 1-R de se calmer) *On va faire une activité Spa- détente !*

Jeune : (Il rit) *On va faire une activité Spa-détente ?*

ES 2 : *C'est une blague*

ES 1-R : *Bon maintenant, soit tu te la fermes ou... ! (Surprise et rire dans le public)*

Jeune : *On n'est pas ici pour que l'on m'insulte quand même*

ES 1-R : *Je travaille comme ça, c'est point barre, tu ne remets pas en cause ma façon de travailler ! (Le ton monte, elle est énervée)*

ES 2 : *Tu peux avoir un peu de respect*

Jeune : *Tu peux me respecter, je suis un être humain*

ES 1-R : (Elle se met à rire nerveusement, elle lâche prise)

La scène s'arrête ainsi.

La tension dans cette scène était assez forte. L'actrice remplaçante, prise par le jeu de la scène, a eu des difficultés à garder son calme face à l'attitude de son collègue (ES 2) et du jeune. Concrètement, la situation reste au point mort, bien que le collègue (ES 2) se soit moins exprimé dans cette scène 2, un conflit plus marqué s'est mis à l'œuvre entre le jeune et l'ES 1. Au final, pas réellement de changements par rapport à la scène initiale, hormis que la connivence entre le collègue ES 2 et le jeune se soit potentiellement renforcée, en raison notamment de la perte de maîtrise de ES 1-R. Les relations entre les collègues ne se sont pas améliorées, voire, elles se sont détériorées. Ce que cette situation met en avant, c'est que les problématiques ayant lieu dans une équipe ne se règlent pas devant les personnes accompagnées et qu'une forme de maîtrise de soi semble indispensable dans ce type de situations conflictuelles afin d'apaiser la situation. Au-delà de la situation en elle-même, ce qui est marquant dans ce remplacement, c'est que l'actrice remplaçante (ES 1-R) s'est retrouvée « prise » dans le jeu de cette situation et qu'elle s'est retrouvée en difficulté, démunie face à son collègue ES 2 et face au jeune. Le jeu n'a pu se poursuivre, tant la difficulté à tenir cette posture était grande. Là est l'avantage de jouer ce type de situation dans le cadre du théâtre-forum, c'est que les étudiants peuvent « tester » des postures et se mettre à l'épreuve dans le cadre de ces séances. Ce test est alors sans conséquence sur la posture professionnelle et sur l'accompagnement de ce jeune qui aurait, dans la réalité, été extrêmement problématique par la suite. Bien que le jeu de ces situations soit fictif, il n'en demeure que la dimension émotionnelle est importante et que les acteurs peuvent « vivre » et ressentir fortement les tensions qui s'expriment dans ces scènes conflictuelles. A la fin de la scène, nous demandons alors à l'actrice remplaçante si elle veut s'exprimer (afin de ne pas « la laisser seule » avec une difficulté éventuelle) sur ce qui s'est passé et nous lui demandons si c'est ce qu'elle voulait proposer ou si elle aurait voulu réagir autrement :

<p>ES 1-R : <i>Par rapport à ce que j'ai pu voir en MECS, ce n'est pas aller aussi loin que ce que j'ai vu</i> Comédienne-intervenante : <i>Et par rapport à ta proposition, tu as fait ce que tu voulais faire ?</i> ES1 -R : <i>non, non...</i></p>

Les échanges avec les spect-acteurs mettent en avant que l'incohérence éducative reste de mise dans cette situation :

Extraits d'échanges avec les spect-acteurs suite à l'alternative proposée

Les propos évoquent ES 1-R.

Spect-actrice 1 : Il est psychorigide

Spect-acteur 2 : Il sort du cadre lui aussi, il n'est pas cohérent entre ce qu'il veut faire passer comme message et ce qu'il fait

Spect-acteur 3 : Il demande de respecter les règles mais il ne les respecte pas lui forcément, il insulte, donc il ne peut pas demander au jeune d'être respectueux si lui ne l'ai pas.

Les différents échanges qui ont lieu pendant les scènes et ceux qui ont eu lieu après cette alternative mettent en évidence que jouer des situations et observer des situations (rôle de spect-acteur) offrent l'opportunité de comprendre sa place et celle des autres. Ce fut aussi l'occasion, pour ses étudiants, de tester leur propre positionnement dans des situations à laquelle ils n'ont pas forcément été confrontés lors de leurs stages.

Le rapport à l'autre est mis en évidence et est expérimenté (jeune versus ES 1 et ES 1-R) et montre qu'il peut être très perturbant. Dans cette scène et son alternative, plusieurs dimensions sont à l'œuvre :

Le positionnement

« Dans la manière dont on peut se positionner, c'est là que c'est intéressant. » (verbatim AES)

« C'est peut-être ce qui permet de faire et de prendre un peu plus position je pense. » (verbatim ES)

La perturbation générée par l'autre

« Perturbé c'est sûr ! » (verbatim AES)

« Oui, moi, c'était un peu la même, c'est quand j'ai dû remplacer X, ce que j'ai retranscrit, ce n'est pas ce que je voulais jouer donc ce qui a été perçue, ce n'est pas ce que je voulais jouer. » (verbatim ME)

La confrontation à d'autres contextes professionnels

« Ça permet de voir la réalité du terrain, théorique et après, avec la pratique. » (verbatim AES)

« Oui, c'est vrai que l'on a appris des situations. » (verbatim ES)

La fiction théâtrale au service du réel

« Je trouve que le côté fictif, il est, enfin le côté fictif, il permet de plus nous lâcher en fait. » (verbatim ME)

Les forums sont souvent des moments intenses qui demande aux acteurs et aux spect-acteurs beaucoup d'attention et d'engagement, tant corporels,

qu'intellectuels. A la fin de ces forums, les esprits sont activés, mais fatigués. Un temps de pause est nécessaire avant de se retrouver, une dernière fois, pour le retour d'expérience, correspondant au dernier temps de la séance.

6.4.6. Temps 6 : Le retour d'expérience

Le cercle de chaise est de nouveau installé, marquant l'avant-dernier rituel de la séance. Ce dernier temps est un moment très important, car il est propice à l'expression et à l'explicitation de l'expérience vécue. La dimension émotionnelle occupe alors une place importante dans les discours. Cette expression a alors toute sa place car comme l'exposait Boal (2004), il est important que les émotions soient rationalisées. (p. 86). Nous avons réalisé deux types de retour d'expérience : des échanges en cercle de chaise (AES et ES) ou sous la forme d'un « débat cible »⁹⁴ (avec les ME). Nos premières questions sont avant tout sur la manière dont ils se sentent, dans l'ici et le maintenant. La plupart du temps, certains étudiants évoquent leur fatigue, d'autres, qu'ils vont bien et qu'ils sont en forme. Nous les interrogeons ensuite que ce qu'ils ressentent et comment ils ont vécu cette expérience. C'est donc lors de ces échanges que les catégorisations que nous avons élaborées ont émergés et qui nous ont servis à illustrer particulièrement certains moments des séances. Les différentes catégorisations que nous avons abordées jusqu'à présent et celles restant à exposer offrent l'opportunité de comprendre la manière dont ces séances ont été vécues par les étudiants et d'appréhender ce que peut produire le théâtre-forum, dans le cadre d'un travail collectif sur les pratiques professionnelles et les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer.

⁹⁴ Un « débat cible » est une méthode collective d'échanges et de débat issu principalement des méthodes d'éducation populaire. Le groupe est debout, en cercle, l'animateur est au centre. Le principe est que l'animateur propose des affirmations sur un thème choisi. Dans notre cas, l'expérience du théâtre-forum. A chaque affirmation, chaque personne doit se rapprocher de l'animateur, s'il est d'accord avec lui ou s'éloigner s'il ne l'est pas. S'ensuit un débat pour exposer ses opinions. Le débat cible permet d'enclencher aussi l'engagement corporel.

Durant les échanges, les étudiants ont évoqué différentes catégories qui donnent à voir une vision générale sur le vécu, *in fine*, de ces séances :

Le jeu

« *Oui, on dédramatise aussi, c'est sérieux, on a besoin que ce soit sérieux mais là de rajouter de l'humour dans l'histoire...* » (verbatim ME)

« *Ça désintellectualise un peu aussi, que l'on ne voit soit pas autour d'une table, on parle d'une situation, il y a une psychologue qui est là, on sait que son avis à de l'importance et on est bien plus aiguillé alors que là, on est venu chercher les réponses et c'était moins dans la recherche.* » (verbatim ME)

« *Ce n'est pas juste pour s'amuser, mais on s'amuse quand même.* » (verbatim ME)

Jouer est une manière pour les étudiants de, premièrement, s'amuser collectivement, mais c'est aussi sortir d'une forme de schéma plus intellectualisée de la formation. Le fait de jouer et de s'engager physiquement permet d'aller soi-même, en quelque sorte, chercher des réponses. Jouer est intrinsèquement lié à la catégorie nommée « Le corporel ».

Le corporel

« *Là, c'est physique !* » (verbatim ME)

« *C'est s'engager physiquement.* » (verbatim ME)

« *On donne des solutions physiques, c'est-à-dire des alternatives auxquels on ne pensait pas si on ne vivait pas cette scène-là.* » (verbatim ME)

« *Ça fait écho au GAP mais on parle surtout, on ne met pas en scène, c'est bien de pouvoir mettre en scène aussi, c'est plus utile, c'est plus clair.* » (verbatim ME)

Ces extraits liés à la dimension corporelle mettent en évidence que l'engagement physique a un impact sur la manière dont les situations sont appréhendées et ressenties. Des comparaisons au GAP sont amenées, la différence se situant justement sur cet engagement physique qui permettrait de « s'immerger » corporellement dans une situation. L'engagement physique met en évidence l'importance pour ces étudiants de ressentir physiquement des sensations, générant des émotions et offrant l'occasion de travailler sur leur posture professionnelle, tant intellectuelle que physique. Le fait de « vivre » physiquement des situations serait alors un moyen de mieux s'appréhender soi-même dans les scènes et donc, d'offrir l'opportunité de se mettre à la place de l'autre. Cette posture empathique

permettrait alors une meilleure compréhension de leur propre place et de la place de l'autre. La dimension corporelle est alors une manière de s'exprimer par le corps, dans un objectif de communication. Cette dimension pourrait alors être particulièrement mise en lien avec la catégorie liée aux émotions.

Les émotions

« *On est plus dans le ressenti.* » (verbatim ME)

« *Je me dis que des fois, il y a des gens qui peuvent s'engager trop émotionnellement dans le jeu, qui doivent peut-être un peu se prendre la tête en fait, et en plus si ça fait écho à ce qu'on vit sur nos terrains de stage, je me dis que des fois, tu dois...* » (verbatim ES)

Le vécu des émotions et son expression font partie intégrante de la méthode du théâtre-forum, tel que nous le menons. Comme évoqué et comme nous l'avons vu, ce vécu émotionnel peut être très perturbant, car il vient remettre en question la posture de celui qui a joué est cela peut être parfois compliqué à appréhender. C'est la raison pour laquelle le cadre de la méthode doit être tenu et le comédien-intervenant doit faire preuve d'une grande attention envers les participants afin de ne pas générer chez eux un mal-être trop important qu'ils ne seraient pas en mesure d'appréhender seuls. La dimension émotionnelle est en lien avec la relation à l'autre, c'est elle qui conditionne la façon dont les acteurs jouent, ce que l'on observe particulièrement de manière pertinente lors des remplacements d'acteurs avec les alternatives proposées. Une intention particulière doit être portée afin que la scène jouée ne tourne pas au pugilat ce qui serait contre-productif, cependant, l'objectif de la démarche du théâtre-forum telle que nous la menons est que l'individu puisse se mesurer à lui-même, par la relation à l'autre pour favoriser l'élaboration d'une posture professionnelle. L'autre est alors générateur de perturbation.

La perturbation générée par l'autre

« *Ce n'était pas pour être sympa, je me suis calmé dans la scène parce que tu m'as pris à part, ça m'a apaisé.* » (verbatim AES)

« *Et bien parce que dans sa tête, des fois c'est simple et quand on y est, et bien ce n'est pas simple, au moment il faut prendre la parole, les arguments, ce n'est pas les mêmes, le ton, ce n'est pas le même, ce que l'on imaginait dans notre tête, le propos qu'on a.* » (verbatim ME)

« *Quand on regarde, on pense à un truc, on pense que ça va marcher et en fait, ça ne marche pas, on est jamais sûr que ça fonctionne.* » (verbatim ES)

« Et puis il y a les autres aussi, si la personne elle ne répond pas à ce que tu lui dis, ou si elle répond complètement à côté, du coup, ça perd. » (verbatim ES)

« Tu joues avec d'autres personnes, et ce n'était pas facile sa place à X. » (verbatim ES)

« J'ai pas mal réussi à faire ce que je voulais, il y a eu pas mal de petits moments de blanc, par exemple avec X, je me disais oui, je vais désamorcer la situation, tranquille et non, en fait, il restait. (verbatim ES)

« X n'était pas facile non plus. » (verbatim ES)

« J'y suis allée qu'une fois remplacer quelqu'un, j'avais une petite idée et en fait, les idées elles sont arrivées après, une fois que j'étais passée donc un peu déçue de moi-même ! en fait, de l'avoir joué, après je me suis dit, j'aurais pu le faire comme ça ou comme ça. » (verbatim ME)

Être sur sa chaise, être dans le rôle de spect-acteur est une posture particulière. La scène est observée, vécue de manière extérieure jusqu'à ce que l'élan de solidarité envers la personne en difficulté prenne le dessus et les amène à vouloir se lever et s'engager dans la scène, en proposant une alternative. Les spect-acteurs sont pour le moins très actif, comme ces photographies l'illustrent :



Figure 89-Les spect-acteurs ME pendant une scène



Figure 90 -Les spect-acteurs AES pendant une scène

Comme illustré précédemment, la plupart du temps, ce que les étudiants imaginent pouvoir amener comme alternative et comme manière d'être est parfois tout autre lorsqu'ils se retrouvent confrontés à l'autre. L'autre perturbe, l'autre ne réagit pas comme ils l'avaient pensé lorsqu'ils étaient en train d'élaborer un nouveau scénario, assis sur leur chaise. Ce phénomène finalement met en avant la complexité du rapport à l'autre et offre l'occasion, pour ces étudiants,

d'appréhender cette difficulté-là, tout en pouvant tester différentes façons d'agir, sans en subir les conséquences « réelles ». La méthode permet aussi de pouvoir échanger collectivement sur les difficultés rencontrées en tentant d'élucider les causes de ce rapport à l'autre parfois insatisfaisant et conflictuel. La dimension collective prend alors du sens dans cet apprentissage.

Le collectif

« Avec les yeux des collègues, je trouve que c'est important. » (verbatim ME)

« En fait, on voit que ce n'est pas une personne, c'est tout une équipe et c'est vrai que dans le GAP, moi, à chaque fois, dans les situations exposées, ça n'a pas été trop mis en avant. » (verbatim ME)

« J'ai appris certaines difficultés sur le terrain de X, après non, parce qu'on a déjà fait des médiations ensemble et que l'on se retrouve ensemble comme ça aussi. » (verbatim ME)

« Je pense que ça veut tout et rien dire en fait apprendre des autres parce qu'en fait, par rapport à qui, à quoi ? On apprend sur des situations mais pas sur les personnes en fait. J'apprends une situation sur le rôle d'une personne, mais je n'apprends pas plus sur elle. » (verbatim ME)

« Oui, pareil, par rapport à la situation de X et sur ce qu'il vit en stage, ça fait longtemps que l'on ne sait pas vu donc on se rappelle ah oui, toi tu es en MECS, on se rappelle un peu. » (verbatim ME)

« C'est vrai que les difficultés de X dans son stage, je n'étais pas au courant de sa situation alors on peut pas évoquer toutes les situations, mais c'est vrai que ça peut permettre de découvrir les difficultés des collègues en stage. (verbatim ME)

« Oui, parce qu'on se dit on est pas tout seul à se poser des questions, on est des fois dans des équipes qui fonctionnent pas toujours très bien, on en parle, nous ce que l'on a remarqué, c'est dans le milieu en général, qu'on soit en MECS, en ITEP, en CHSR, en SAVS, c'est compliqué. (verbatim ME)

« D'être dans du collectif aussi, de s'écouter les un et les autres. » (verbatim ES)

« Ça nous permet de nous rencontrer dans des situations, dans des rôles. » (verbatim ES)

« Le fait de voir les autres jouer aussi, d'être en recul par rapport à une situation et de la voir jouer, c'est instructif aussi. » (verbatim ES)

« Avoir le vécu sur les attitudes des autres. » (verbatim ES)

La dimension collective est au cœur du théâtre-forum. Échanger collectivement offre l'opportunité pour ces étudiants de prendre conscience des situations vécues par leurs camarades de promotion et de partager des ressentis communs, bien que les situations ou les lieux de stage soient différents. Un

sentiment d'être moins seul face aux difficultés vécues apparaît. La question de l'écoute des sentiments des uns et des autres est importante. Bien que les GAP favorisent des temps de discussion collective, le fait de « jouer » ensemble des situations où ils sont en difficulté est une manière différente d'aborder leurs postures et leurs positionnements professionnels, dans leurs formations. Les scènes jouées et les échanges en découlant leur offre l'occasion d'évoquer leurs contextes professionnels et de s'aider mutuellement à la compréhension de leur posture professionnelle. Le collectif s'inscrit alors dans une dimension solidaire. Cette dimension collective appréhendée par la mise en scène de contextes professionnels divers est aussi un moyen de se confronter à d'autres lieux professionnels.

La confrontation à d'autres contextes professionnels

« Moi, ça m'a permis de voir ce que je pourrais rencontrer dans des structures et les problèmes qu'il peut y avoir et puis, il y avait certaines situations qui m'ont choquée et je pense que la société d'elle-même, elle a beaucoup changé et c'est vrai que des fois, c'est très dur par rapport à la situation de X, ça m'a choqué. » (verbatim AES)

« Je tenais à dire que la situation que l'on a proposée, sachez que le fond du problème, c'était financier, les gens prennent la maman grâce aux aides, ils ne veulent pas mettre la maman en institut parce qu'ils prennent de l'argent, c'est quand même dingue de se dire qu'il la dénigre, mais il la garde pour avoir l'argent, et je tenais à le dire car mon soucis, c'est le jeune homme qui nous l'a dit et quand même. » (verbatim AES)

« L'institut ils n'ont pas forcément les moyens, car maintenant dans les instituts, ça coute super cher. » (verbatim AES)

« Oui, mais il t'expliquera qu'ils touchent de l'argent et c'est tout ça. » (verbatim AES)

« Oui, mais ce que touche la famille, ce n'est pas suffisant pour payer une structure, c'est 2000 euros au minimum. » (verbatim AES)

« Oui, c'est cher, tu as raison. » (verbatim AES)

« Pour l'argent, mais aussi pour les aides à domicile, pour l'entretien, ils ne se prennent plus la tête. » (verbatim AES)

« On voit des réalités sociales. Après, il y a certaines familles qui sont très sympa, qui sont dans la compréhension, des fois, ils peuvent nous aider et d'autres pas, c'est très compliqué. » (verbatim AES)

« C'est intéressant dans le sens ou même si on dramatise, ce n'est pas toujours si dramatisé que ça parce que la réalité elle est quand même très proche, effectivement, on a tous des situations différentes, mais c'est une préparation quelque part, donc c'est intéressant de le vivre, peut-être qu'en ayant pris plus de bouteille après, ce sera encore plus intéressant. » (verbatim AES)

« C'est intéressant et enrichissant de savoir comment ça se passe ailleurs, dans d'autres institutions. » (verbatim ES)

« C'est sûr que ça aide à prendre connaissance de ce que vivent les autres, je pense que c'est la durée aussi, si on l'avait sur deux ou trois jours, ça aurait permis de... » (verbatim ES)

« C'était des situations différentes qui étaient réalistes. » (verbatim ES)

« Ça m'a permis d'avoir plusieurs avis » (verbatim AES)

Les différentes scènes jouées ont eu comme effet d'offrir un « panel » de manière d'être et d'agir dans différents contextes professionnels. Le jeu de ces

situations professionnelles permet aux étudiants de se tester dans différents contextes et avec des publics divers. C'est une façon d'éprouver des façons d'agir professionnelle, de se projeter dans une structure différente de celle dans laquelle ils effectuent leurs stages et de pouvoir interroger leurs postures professionnelles. Aussi, connaître les difficultés des autres dans leurs contextes professionnels permet une meilleure approche et une connaissance générale du secteur. Appréhender les contextes professionnels par la mise en jeu de ces scènes est aussi l'occasion de comprendre « la réalité sociale », comme l'expose une étudiante, du secteur du travail social, mais aussi, la réalité vécue par les autres, en pouvant se mettre à leur place.

L'empathie

« C'est un exercice de se mettre à la place de la personne et de se mettre en situation oui. » (verbatim AES)

« C'est se mettre à la place de l'autre aussi, c'est être en groupe aussi, en GAP, on se retrouve un peu tout seul, en essayant d'être clair alors que là, être en groupe, à plusieurs, ça permet de mieux comprendre. » (verbatim ME)

- « C'est vrai que là en fait, on creuse beaucoup plus, en fait, on se rend compte que le problème, ce n'est pas forcément la personne à laquelle on aurait pensé à la base, en fait, c'est un tout, ou alors, c'est autre chose... » (verbatim ME)

« Je l'ai un peu dit tout à l'heure lorsque l'on était assis, on a pu expérimenter des moments que certains ont pu vivre et on a trouvé des choses que l'on peut mettre en place, donc tester ce qui est le mieux à mettre en place. » (verbatim ME)

« J'y ai vraiment trouvé sens dans ce que l'on a fait aujourd'hui et ça a permis de se mettre à la place de certain et de creuser plus dans les situations et de ne pas avoir des jugements bâtifs. » (verbatim ME)

Pouvoir se mettre à la place de l'autre est un moment fort de la méthode. « Tester » une autre place que la sienne, ou regarder une autre personne jouer son propre rôle permet de « se » regarder faire, tout en ayant une prise de distance. La prise de recul favorise alors des interrogations plus distanciées et permet de penser ou re-penser la posture professionnelle. C'est aussi une possibilité de comprendre pourquoi telle ou telle personne a réagi de cette manière-là sur une situation vécue ultérieurement. Au-delà de cette forme d'apprentissage, cette capacité à se mettre à la place de l'autre renvoie également aux compétences que les étudiants doivent développer en tant que travailleur social. Cette posture de compréhension de l'autre est au centre de leurs actions éducatives. Éprouver cette relation à l'autre dans le cadre de la méthode pourrait être perçue comme une manière de s'entraîner

à « être éducateur ». Être en mesure de se mettre à la place de l'autre nécessite alors de comprendre sa place.

La place

« Moi, j'aime bien la philo, vous le savez, alors je vais commencer en disant « Connais-toi-même », ça permet de s'adapter, mais c'est vrai que sa situation, je la trouve absurde l'ai accueilli comme ça...après, de se connaître soi-même, ça permet de travailler sur soi-même, de pouvoir se projeter et puis de pouvoir aborder les situations de manière différente, ça m'a permis de me voir différemment, connais-toi-toi même. »

(verbatim AES)

« C'est aussi des situations où l'on apprend, c'est peut-être parce que c'est sous la forme du théâtre, mais je ne sais pas, l'information, on la reçoit différemment, j'ai l'impression qu'en GAP, ça peut vite partir en jugement, on peut rentrer en conflit entre nous parce que l'on n'arrive pas à s'expliquer et là, vu qu'on joue la situation sans dire oui, mais ça se passe comme ça dans mon lieu de stage, là, il ne faut pas le voir comme ça, il y a de bonnes choses aussi, là, tout ça, on l'occulte, on reste que sur la situation ou on essaye ensemble. » (verbatim ME)

« C'est intéressant, je ne suis pas très à l'aise, mais ça permet de réfléchir et plutôt que s'imaginer des choses, les voir réellement. » (verbatim ES)

« Au final, on adapte notre posture, le fait de jouer, de se mettre en retrait, ça me fait écho à des choses que j'ai pu faire ou voir et je comprends pourquoi l'autre il a réagi comme ça. » (verbatim ES)

Les scènes mettant en lumière des situations vécues par les étudiants sont une façon d'exposer ce qu'ils sont, dans leur rapport à leur professionnalité, au moment de leur formation. Les différents essais, vécus ou observés sont autant d'opportunités de questionnements sur la manière dont ils agissent ou auraient agit dans une situation de ce type. Ces différentes confrontations sont des occasions d'avoir un regard sur leurs propres places au sein des systèmes, qu'ils aient été acteurs ou spect-acteurs et d'appréhender ce qui leur correspond le mieux. Les alternatives jouées permettent de les interroger sur cette question de l'adaptation aux différentes variables composant une situation. En définitive, les différentes dimensions que le théâtre-forum permet d'appréhender favorisent des prises de conscience.

La prise de conscience

« En fait, c'est beaucoup plus complexe que l'on pourrait le penser. » (verbatim AES)

« Oui, c'est ça, on se rend compte de pas mal de choses que l'on n'a pas l'occasion de se rendre compte en GAP. » (verbatim AES)

« Ça permet de développer notre esprit critique sur des situations. » (verbatim AES)

« C'est une méthode, il y en a plein d'autres mais c'est une méthode qui permet de prendre conscience des problématiques de fond. » (verbatim ME)

Toutes les différentes dimensions qui ont émergé des discours des étudiants jusqu'alors montrent la teneur multifactorielle de ce qui est à l'œuvre au sein de ces séances de théâtre-forum. Des prises de position à l'interrogation des postures jusqu'à la compréhension de la relation à l'autre comme conditionnement des manières d'être et d'agir. Le fil rouge de ces séances concerne les différentes prises de conscience qui ont pu avoir lieu au cours de ces séances. Les complexités des situations mises en évidence favorisent le développement de la pensée critique. Une dimension émancipatrice parcourt, en filigrane, toute cette méthodologie du théâtre-forum. Il n'en demeure que le théâtre-forum est une expérience « fictionnelle » de la réalité, pourtant, il s'avère que les sensations et interrogations perçues par les étudiants sont bien réelles.

La fiction théâtrale au service du réel

« Oui, il y a du fictif, on en rajoute, on accentue les traits, mais les situations restent concrètes pour certains, ceux qui ont joué, donc pour moi, ce n'est pas complètement fictif mais ce n'est pas réel non plus parce qu'on le stéréotype. » (verbatim ME)

« A la fois, on joue, c'est vrai, on en rajoute, mais il y a des choses, je les ai vues en vrai, quand tu jouais l'enfant, tu en faisais des caisses, moi j'ai des amis, ils ont des enfants qui sont dans ces situations donc c'est avoir des stéréotypes, même si on joue, on fait avec des choses que l'on a vécues, je trouve que c'est assez réel. » (verbatim ES)

« Les alternatives que l'on a essayé de s'apporter, on a pu les tester, voir quelles étaient les conséquences, sans les subir, et du coup, les retravailler, permettre de les améliorer pour une prochaine fois et ça nous sera utile pour nos lieux de stage, de travailler prochainement donc c'est du jeu qui est très utile, et c'est ce que j'avais en tête, que le jeu permet de pratiquer sans subir les conséquences des choses donc c'est très pratique de ce point de vue là, et on est en formation, on est là pour apprendre et là, on a appris, je pense des choses sur la gestion des conflits, parce que on était beaucoup là-dessus, la deuxième scène, et je pense que ça a été vraiment utile pour notre formation professionnelle. » (verbatim ME)

La fiction théâtrale au service du réel... En effet, il s'agit certainement ici de travailler et retravailler la fiction afin que les étudiants puissent « s'entraîner » à devenir professionnel et à entrer dans le secteur du travail social... Comme le disait Boal (2004), pour s'entraîner avant la représentation finale. L'expérience du théâtre-forum à cette idée de fond d'accompagner les étudiants en formation à construire leurs postures professionnelles dans des contextes en mutation. L'enjeu se situe bien ici : le théâtre-forum mobilisé dans le cadre de la formation initiale et continue des acteurs du travail social afin de les professionnaliser en « vivant » l'altérité pour s'impliquer.

La fin de ces séances de théâtre-forum se termine toujours de la même manière et représente donc, un rituel. Celui-ci s'appelle « le bâton ». ⁹⁵ Nous sommes debout, en cercle, pour la dernière fois. Nous tenons tous un bâton imaginaire dans nos mains, par les extrémités. Nous commençons en tendant ce bâton imaginaire devant nous en poussant un cri (cri symbolisant un peu une « décharge » de la séance) et chacun son tour, dans le sens des aiguilles d'une montre, chaque étudiant réalise la même gestuelle. Une fois fait, nous « cassons » le bâton sur nos jambes, nous le lançons au centre et nous allumons un feu. Ce moment de « lâcher prise » se termine par des rires, des applaudissements et des remerciements collectifs pour ce moment intense partagé ensemble. Ce dernier temps collectif referme la séance... et ce qui s'est passé avec.

La mobilisation de la catégorisation comme explicitation de différentes formes d'implication

Les catégorisations qui ont été identifiées à partir du discours des étudiants ont offert l'opportunité de mettre en évidence les sentiments des étudiants sur l'expérience vécue lors de ces séances. Elles ont pu, par la mise en relation avec la description des différentes étapes d'une séance, mettre en avant que ce que génère le théâtre-forum est intrinsèquement lié à l'expression de différentes formes d'implication : corporelles, intellectuelles (recherche collective) et émotionnelles. Ces formes d'implication non exposées de cette manière dans le modèle de Mias (1998), offrent l'opportunité d'appréhender l'implication sous ces autres dimensions. Bien qu'elles aient été explicitées par des mots, il n'en demeure que les acteurs ont eu l'opportunité d'explorer différentes manières d'exprimer leur façon de s'impliquer. Aussi, ces implications repérées sont en lien avec ce qu'ils ont vécu

⁹⁵ Nous empruntons ce rituel à un exercice provenant du théâtre d'improvisation, une autre forme de théâtre que nous expérimentons depuis quatre ans.

avec l'autre, dans les différentes relations qui ont été établies lors des scènes jouées. Ces différentes explicitations de l'implication et de l'altérité montrent que celles-ci participent à la remise en question des postures et des manières d'être et d'agir et favorisent alors certainement la professionnalisation de ces acteurs.

6.5. Le théâtre-forum... « Vivre » les altérités pour s'impliquer : Discussion

Les séances de théâtre-forum ainsi décrites et analysées ont été une opportunité de mettre en avant différentes dimensions. Celles-ci, mises en perspectives avec les différents temps qui composent une séance de théâtre-forum ont permis de relever des éléments qui évoquent la manière dont ces étudiants se sont impliqués au fur et à mesure des scènes et des alternatives jouées. Le fait de mieux comprendre sa place, d'avoir eu l'opportunité de se mettre à la place de celle des autres, d'avoir pu se confronter à d'autres contextes professionnels ont été autant d'expériences de l'altérité, des altérités et d'implication professionnelle, par le fait d'avoir pu tester différentes manières d'être et d'agir, tout au long de l'expérience vécue durant ces séances. Nous identifions que les trois formes d'altérité sont très présentes dans l'expérience du théâtre-forum.

6.5.1. L'expression des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique

L'altérité extérieure s'est particulièrement exprimée par le « jeu du conflit », lors de la confrontation à l'autre et dans l'action de vouloir améliorer la condition de l'autre. Cette expérience a mobilisé chez ces étudiants la mise en œuvre d'attitudes et de comportements nécessitant de laisser la place à l'autre, tout en s'y adaptant. Cette altérité extérieure a généré des perturbations chez les étudiants. Ils ont expérimenté, par le jeu théâtral, et parfois à plusieurs reprises (alternatives), que la relation à l'autre est difficile, voire conflictuelle. L'altérité intérieure s'exprime dans ce mécanisme d'intériorité et de remise en question de la posture adoptée, mais aussi, dans cette compréhension que, face à une même situation, différentes postures professionnelles sont possibles.

Les échanges collectifs ont permis de penser ces différentes altérités dans l'objectif de donner du sens à leurs actions et peut-être d'amener à une meilleure appréhension de l'autre, dans ce qu'il apporte comme complication. En effet, l'autre est présent et le sera toujours. On ne peut pas le contrôler et il peut nous faire perdre le contrôle (scène des ES). C'est une manière potentielle de considérer l'altérité épistémologique. L'autre est là, nous construit et nous aliène, dans une dimension presque métaphysique. L'altérité épistémologique pourrait se

matérialiser particulièrement aussi lors des retours d'expérience, l'explicitation collective génère une forme de savoirs. « Vivre » l'altérité participe alors d'une forme de mise en relation entre la théorie et la pratique et participe du processus de professionnalisation des étudiants.

6.5.2. Altérité et implication professionnelle

Évoquer l'altérité est alors, pour nous, une manière de convoquer la question de l'implication professionnelle. L'expérience de ces séances de quatre heures de théâtre-forum pourrait être envisagée comme une forme de co-construction de sens, favorisant l'implication professionnelle des étudiants. L'implication professionnelle, avec ses dimensions du sens, des repères et du sentiment de contrôle apparaît aussi dans leurs discours et dans les expériences vécues. La dimension du sens est explicitée dans les échanges collectifs, dans l'action de décrypter collectivement des situations et des postures professionnelles observées et vécues lors des scènes. C'est aussi dans l'expression, dans l'explicitation des opinions des uns et des autres que l'implication, en quelque sorte, est activée.

Cette analyse collective participe de la co-construction du sens des actions, de leurs postures professionnelles, mais aussi, du sens du métier, dans la manière dont ils ont pu appréhender des situations communes, vécues et partagées (au sens de l'explicitation). La co-construction du sens participe alors du processus de professionnalisation de ces acteurs. Être et échanger entre pairs leur a offert l'opportunité de vivre un temps de formation en commun et d'avoir appris à mieux se connaître les uns et les autres. Les séances ont été l'occasion de créer un temps collectif propice aux partages d'expériences et aussi, comme évoqué, au partage d'émotions et ressentis sur le métier auquel ils se destinent. C'est ainsi qu'évoquer leur métier est aussi favorable aux partages des valeurs qui les unissent et permet d'instaurer des formes de repères.

Aussi, les étudiants ont exprimé que jouer ces scènes leur ont permis de se confronter à d'autres contextes professionnels et que, en quelque sorte, ces « répétitions » leur servent et leur serviront, dans leur stage actuel et à l'avenir. Il est question ici du sentiment de contrôle qui s'exprime particulièrement par le fait de « savoir comment faire si telle situation se produit », qui est une manière d'avoir un contrôle sur des actions présentes et futures. L'effet transformatif du théâtre-forum se situe peut-être ici, dans l'aide et l'accompagnement de prises de conscience, participant à l'action, à la compréhension de sa place et de celle des autres et donc participant à l'élaboration d'/de un/son positionnement.

C'est ainsi que les dimensions Sens/Repères/Sentiment de contrôle sont particulièrement activées dans ces séances. Cependant, elles sont perturbées et renégociées collectivement, par les remises en question et les prises de conscience qui ont jalonné ces séances. En effet, en activant la dimension du sens (questionnement, remises en question), les perturbations générées ont alors requestionné les dimensions des repères et du sentiment de contrôle. L'altérité est au centre de ces re-questionnements, parce que ce sont des préoccupations liées à la relation à l'autre, vécues dans l'expérience du théâtre-forum qui sont partagées collectivement. Nous pourrions alors supposer que ces séances de théâtre-forum représentent une occasion pour ces étudiants de tester différentes manières de s'impliquer professionnellement par l'opportunité de « vivre » ces différentes formes d'altérité, qui demeurent poreuses et en mouvement, participant alors de l'élaboration du sens de leur implication professionnelle.

En somme, nous pourrions dire que le théâtre-forum participerait à la construction de l'implication professionnelle des étudiants et contribuerait au processus de professionnalisation.

6.5.3. Une tentative de mise en perspective entre les trois formes d'altérité et le modèle S/R/C

La modélisation réalisée sur le sens de l'implication professionnelle chez les étudiants (cf. p. 302) a mis en avant que le sens de leur implication professionnelle était altérant (posture professionnelle en construction) et que la nature de leur implication professionnelle était adaptative (au profit des personnes accompagnées). La transposition de ce modèle avec l'expérience du théâtre-forum pourrait mettre en évidence que cette méthode pourrait-être un moyen de travailler et d'explicitement collectivement les altérations produites par l'altérité, offrant l'opportunité d'activer le sens et participerait d'une nature structurante de l'implication professionnelle chez ces acteurs. Nous avons réalisé une modélisation représentant comment le théâtre-forum pourrait représenter un moyen d'activer le sens de l'implication chez les étudiants, par la mise en relation des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique, qui sont spécifiques ici et qui s'autoalimentent dans le cadre de l'expérience de théâtre-forum. Nous avons repris notre modèle initial relatif au sens de l'implication chez les étudiants ES, ME et AES et nous l'avons mis en perspective avec l'expérience du théâtre-forum. Nous l'avons nommé : « Le théâtre-forum dans la formation professionnelle en travail social : « Vivre » les altérités pour s'impliquer. »

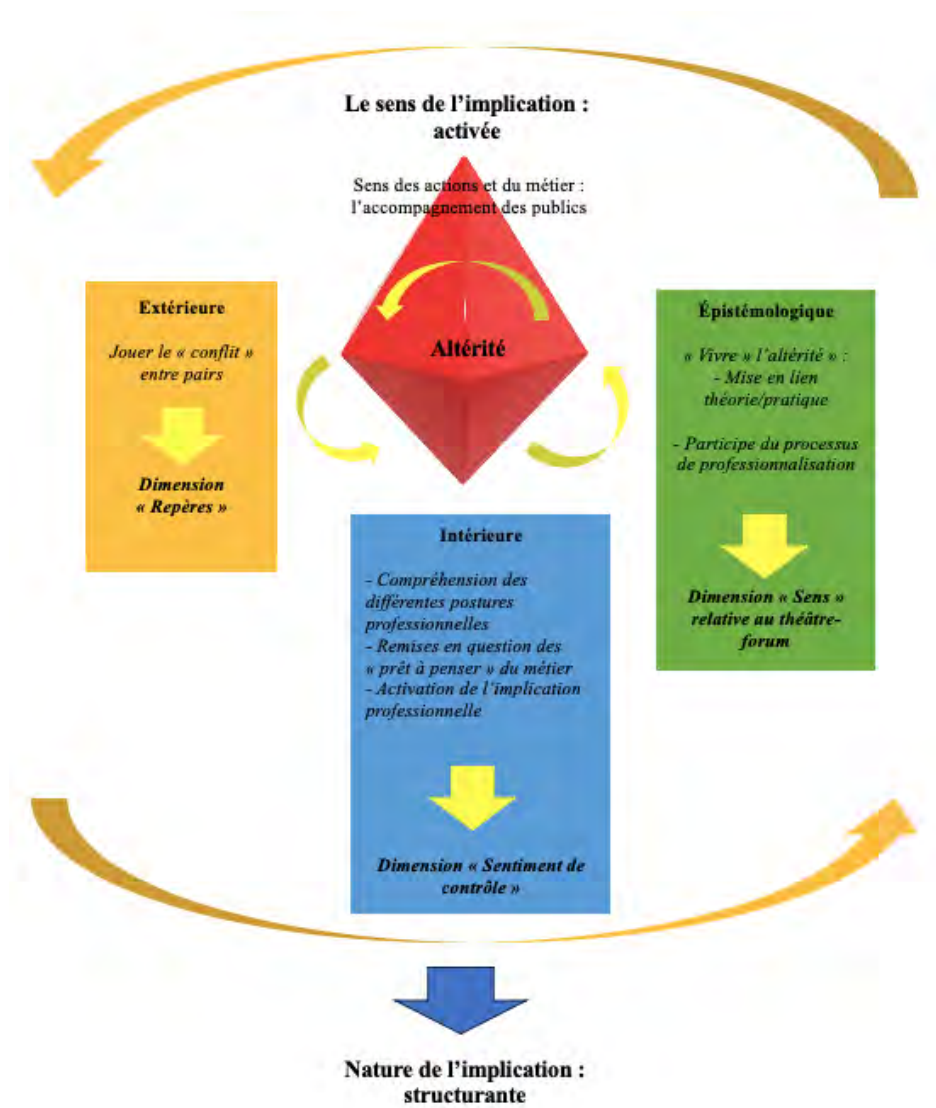


Figure 91 - Le théâtre-forum dans la formation professionnelle en travail social : « Vivre » les altérités pour s'impliquer

Au cours d'une séance de théâtre-forum, comme exposé précédemment, les différentes formes d'altérité sont présentes, mais sont spécifiques à l'expérience du théâtre-forum. Nous les avons mises en relation avec le modèle Sens/Repères/Sentiment de Contrôle de Mias (1998). L'altérité extérieure est mise en avant par le jeu du conflit entre pairs que nous avons mis en lien avec la dimension « repères ».

Comme évoqué précédemment, ce collectif de pairs participe à l'élaboration des repères. L'altérité intérieure est relative aux transformations que génère l'expérience du théâtre-forum par notamment la compréhension de différentes postures professionnelles, des remises en question des « prêts à penser » du métier,

ce qui offre l'opportunité d'activer l'implication professionnelle de ces acteurs. Cette forme d'altérité est mise en relation avec la dimension « sentiment de contrôle ». Les différents questionnements et les possibilités de tester différentes postures participent d'un sentiment de contrôler leurs actions. L'altérité épistémologique est mise en évidence par l'action de « vivre » l'altérité qui participe d'une mise en lien théorie/pratique et qui participe du processus de professionnalisation des étudiants. Nous l'avons associé à la dimension du sens, dans cette relation au théâtre-forum. En d'autres termes, le sens de l'implication reste déterminé par le sens des actions et du métier qui est fondé par l'accompagnement des publics.

Dans le contexte du théâtre-forum, le sens initial reste le même. Cependant, dans ce cadre-là, nous supposons que le sens est questionné particulièrement par l'expérience vécue de l'altérité et que ce sens singulier participe du processus de professionnalisation, mais qu'il reste abstrait dans ce qu'il peut produire sur un court, moyen ou long terme. C'est la raison pour laquelle nous faisons cette distinction sur le sens, qui s'apparente plutôt à une nuance, dans la manière dont l'altérité épistémologique peut être comprise en relation au modèle S/R/C, dans le cadre de ces séances de théâtre-forum.

Cette expérience participe de la co-construction de sens (sur les pratiques professionnelles) mais aussi, une construction de sens spécifique à l'expérience du théâtre-forum, par l'action de « vivre » l'altérité et de l'explicitier par le biais de la méthode. Ces altérités sont alors interdépendantes et en mouvement. Ce processus d'altérité active le sens de l'implication professionnelle des étudiants et offre l'occasion de les amener à une nature d'implication structurante, c'est-à-dire que le théâtre-forum permet potentiellement, par ces répétitions et essais de postures professionnelles de structurer l'implication professionnelle des étudiants.

Ce processus offre alors l'opportunité de co-construire l'implication professionnelle des étudiants. La mise en relation du théâtre-forum et du sens de l'implication professionnelle, fondée par les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique cherche à montrer finalement que la mobilisation du théâtre-forum, dans le cadre de notre recherche, permet de faire émerger des éléments de sens et d'altérité que l'analyse des autres recueils de données ne parvient pas à mettre en avant, tel que le « lâcher prise » offert par le jeu théâtral, la dimension corporelle, la confrontation à l'autre, se mettre à la place de l'autre, etc. La mise en évidence de ces éléments permet alors de repenser la dimension sens et la manière dont elle pourrait se construire par la mobilisation de la méthode du théâtre-forum, dans le cadre de la professionnalisation des acteurs du travail social. Proposer la méthode du théâtre-forum dans le cadre de la formation initiale et continue amène cependant à énoncer quelques points de vigilance.

6.5.4. La méthode du théâtre-forum : une attention particulière

« Vivre » l'altérité, les altérités, comme nous le défendons, reste cependant potentiellement « violent » et très perturbant. Le cadre de la formation offre un espace sécurisant et sécurisé de « test », cependant, l'idée n'est pas de faire vivre des altérités uniquement « bienveillantes », dans le sens où, comme Levinas a pu l'exposer, l'altérité est un traumatisme, l'autre fait ou peut faire mal. Le théâtre-forum amène justement à s'exposer à l'autre, dans sa complexité et sa violence et cette expérience est alors, nous le pensons, formatrice pour les étudiants. Ils peuvent s'expérimenter à la relation à l'autre, sans conséquences d'un point de vue professionnel (sur le terrain). L'idée, d'où la mobilisation de Levinas dans cette recherche, est bien de montrer que l'autre peut être inconfortable, mais qu'il est aussi incontournable. Cette prise en compte de cet autre est au cœur du métier des travailleurs sociaux et en fait sa spécificité.

L'expérience du théâtre-forum permet aussi de s'extirper quelques heures de cette forme de « bienveillance », sentiment prôné, noble et indispensable au métier, mais qui peut être assez éloigné de la réalité vécue par les étudiants, comme nous avons pu le voir lors de ces séances. Le théâtre-forum en formation est alors un vrai contrepoint par rapport à cette vision de « bienveillance » dans la relation éducative, parfois idéalisée par les étudiants en formation et potentiellement très déstabilisante lors de leurs premières expériences sur les terrains professionnels. C'est la raison pour laquelle le théâtre-forum ne doit pas être uniquement un outil au service des émotions, à la résolution de conflit ou uniquement à des fins de régler des problèmes. Dans ce que nous défendons, il sert à activer et à tester l'implication professionnelle dans l'objectif d'apporter collectivement à l'individu et aux individus des « outils » pour penser et développer un esprit critique dans le but de porter des actions sur le terrain.

Concernant le rapport du théâtre-forum et l'implication professionnelle, il ne s'agit pas là non plus, par la mise en œuvre de cette méthode dans le cadre de la formation, de donner les « clés » pour construire une « bonne » ou une « mauvaise » implication professionnelle. L'idée est bien d'activer le sens, de l'explicitier, pour l'activer. La mobilisation du théâtre-forum a pour volonté de comprendre pourquoi une stagiaire ne parvient pas à s'imposer, pourquoi un éducateur peut être potentiellement violent avec un jeune, ou encore d'identifier pourquoi, même dans une scène, une étudiante peut demander à un jeune (joué par un autre étudiant) de « la fermer ». Le théâtre-forum offre l'opportunité de comprendre les comportements humains dans un contexte situé et l'implication professionnelle

permet de décrypter cela. C'est un point de vue, en quelque sorte, purement théorique, il n'y a pas de solution concrète à apporter. C'est en cela que la pratique du théâtre-forum en formation initiale et continue est un changement de paradigme en comparaison avec la formation dite « classique » et même, comme souvent exprimés par les étudiants, par rapport au GAP. Notre intérêt pour la modélisation du théâtre-forum en formation est de l'adapter au format de la formation, mais aussi, de conserver son caractère « subversif » afin qu'il ne devienne pas un outil banalisé et classique de formation ou l'expression des émotions serait l'unique objectif. Comme évoqué précédemment, le jeu du conflit est une manière en soi de faire sens et de le construire.

C'est donc au regard de ces expériences du théâtre-forum en formation, de l'expression de l'implication professionnelle qui jalonne le sens de ces séances que nous proposons une autre terminologie au théâtre-forum dans le cadre de la formation en travail social car l'explicitation de l'implication est au cœur de ce théâtre : nous l'appelons alors « le théâtre-impliqué ».

Nous souhaitons mobiliser cette terminologie à l'avenir et nous situer dans cette vision-là, dans ce qu'elle apporte comme moyen de tester et de produire de la co-construction de sens, cœur de l'implication professionnelle des acteurs du travail social. C'est aussi dans cette idée du rapport à la recherche, dans ce qu'elle peut produire comme données scientifiques sur la question plus générale de la professionnalisation, en la repensant. Le théâtre-impliqué pourrait être aussi considéré comme une forme de démarche de recherche, il sert la mise en doute et l'apport de sens nouveau. La recherche collective est ce qui fonde le théâtre-impliqué et amène à une forme de *praxis*, que nous pourrions considérer comme la mise en jeu théâtral de la réflexivité en action, alors source de transformation de soi et de son rapport au monde. La *praxis* mise en œuvre par le théâtre-impliqué pourrait alors permettre aux acteurs de « rentrer dans la forme » ...tout en s'émancipant.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette thèse prend sa source dans une demande réalisée par des acteurs de la formation. Les interrogations sur la manière dont ils peuvent s'adapter aux transformations et aux améliorations qu'ils peuvent amener dans les formations qu'ils proposent aux étudiants et aux professionnels intérimaires sont ce qui nous a conduits à explorer cette demande sous l'angle de l'implication professionnelle et de l'altérité, comme fondement du sens que les acteurs donnent à leurs actions. Nous avons mis en évidence le fait que la caractérisation de différentes formes d'altérité fonde la manière dont les travailleurs sociaux s'impliquent professionnellement. Les modélisations sur le sens de l'implication professionnelle ont mis en évidence que l'implication professionnelle des acteurs du travail social est actuellement au cœur des enjeux de la professionnalisation, notamment par la mise en évidence de l'altérité épistémologique comme élément de prise de conscience de la place des acteurs dans le processus de professionnalisation chez, notamment, les acteurs du travail social, les étudiants en formation initiale et les formateurs. Pour Wittorski (2005) :

La professionnalisation « met en scène » des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. Bien plus, nous pourrions dire qu'elle réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel, c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession). (p. 28)

Dans cette thèse, nous nous sommes particulièrement intéressée au processus de professionnalisation, objet central de notre recherche mais nous pourrions également venir interroger comment l'implication professionnelle, dans le processus de professionnalisation, vient questionner également la notion de professionnalité.

7.1. La professionnalité, comme expression de l'implication professionnelle

Selon Hatano-Chalvidan (2020), la notion de professionnalité est « encore aujourd'hui une notion polymorphe, polysémique, aux contours flous et aux usages multiples. {...}. Ces différentes approches semblent s'accorder sur trois éléments constitutifs de la professionnalité : les compétences professionnelles, l'identité professionnelle ou le projet d'identité professionnelle et enfin un système de critères normatifs de l'activité professionnelle qui permet le jugement du professionnel. » (p. 3). Il semble alors que nous pourrions également appréhender l'implication professionnelle, sous l'angle de la professionnalité car la construction de la professionnalité se met en œuvre par l'explicitation, par la mise en mot, qui est au fondement même de l'implication professionnelle. : « Pour le dire autrement, la professionnalité s'incarne en partie dans le faire professionnel, les savoir-faire professionnels et enfin, la mise en mot de ce faire. » (Hatano-Chalvidan, 2020, p. 3). Alors, nous pourrions avancer l'idée que le développement de la professionnalité est finalement la capacité à expliciter son implication :

Se saisir d'une de ces trois dimensions permet d'apporter un éclairage sur les deux autres. Dans ce sens, « la saisie réflexive du métier » (Le Guern, 2015, p. 142) à travers le discours du professionnel permet de lier les compétences qu'il juge emblématiques de son activité, les valeurs qu'il se donne et son degré d'implication dans le métier. Le rapport au métier devient donc un marqueur d'identité, de cohérence identitaire. (Hatano-Chalvidan, 2020, p. 4)

Évoquer la professionnalité, dans ce lien avec l'implication professionnelle, vient interroger la manière dont les acteurs du travail social parviennent à se construire identitairement dans ces contextes mouvants ce qui pourrait alors être un angle de recherche à exploiter. En effet, le travail social est un secteur qui se construit au gré des problématiques que rencontre la société et ses acteurs. Accompagner des personnes en situation de fragilité demande alors aux professionnels de faire preuve d'adaptation et de devoir réinterroger ce qui fait sens pour eux dans les actions menées. Les problématiques liées aux pressions économiques que connaît le secteur depuis des dizaines d'années amènent alors les acteurs du champ, qu'ils soient professionnels exerçant sur le terrain ou ceux participant à la formation des travailleurs sociaux à réinterroger les pratiques et la manière d'exercer et de trouver leur place et leur identité dans cet univers professionnel.

Notre intérêt, dans cette thèse, se situe à cet endroit, dans ce que les pratiques actuelles de ces différents professionnels amènent comme interrogations sur la

manière dont ils s'impliquent actuellement et comment l'altérité influe sur cette implication. Dans ces contextes où les modalités d'emploi évoluent également (travail intérimaire), la question du rapport à l'autre représente un défi. L'autre - bien qu'il soit évidemment central dans les métiers adressés à autrui - semble être le catalyseur des problématiques que rencontre le secteur actuellement, car l'autre est celui qui donne le sens aux actions chez les acteurs du secteur. Cette thèse a pu mettre en évidence que l'altérité, dans les altérités différentes (extérieure, intérieure et épistémologique) qui la composent, chez les étudiants, professionnels intérimaires et formateurs fondent le sens de leurs actions et déterminent la nature de leur implication professionnelle. La perspective praxéologique, matérialisée par les interventions de formation de théâtre-forum a offert l'opportunité d'appréhender l'implication professionnelle sous d'autres dimensions (corporelles, intellectuelles (recherche collective) et émotionnelles). Cette perspective a fait émerger que le théâtre-forum amène à travailler, d'une autre manière, la question du sens, du sens de l'implication et de l'altérité et que l'explicitation de ces autres formes d'appréhension de l'implication participerait de la professionnalisation des étudiants en formation. Les analyses réalisées sur les séances de théâtre-forum ont offert l'opportunité de mettre en évidence qu'en filigrane de toutes les autres catégories exposées, la dimension corporelle était au fondement de l'appréhension de l'implication professionnelle et de l'altérité. Nous aimerions y revenir ici car nous n'avons pas abordé spécifiquement la dimension corporelle intrinsèque à la méthode du théâtre-forum dans la thèse jusqu'à présent.

7.2. La dimension corporelle comme facteur d'apprentissage

Nous évoquons, ultérieurement, la notion de professionnalité et il apparaît que la dimension corporelle pourrait être appréhendée comme un facteur de professionnalité, dans le cadre d'intervention de séances de théâtre-forum. Marsault et Lefèvre (2022) l'érigent en ce sens, ces chercheuses ont mobilisé la méthode du théâtre-forum dans le cadre de la formation des enseignants et se sont particulièrement intéressées à la dimension corporelle : « Nous aborderons cette professionnalité au regard de la présence corporelle. Qu'apporte cette notion de présence corporelle ? Comment se construit-elle dans un dispositif de formation par le théâtre-forum ? » (p. 1).

Pour ces auteures, la présence corporelle est considérée comme un savoir professionnel spécifique (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 1) : « Elle se définit, pour nous, comme une disponibilité au présent. Elle est d'abord attentionnelle quand elle prend en compte les aléas de la situation pour agir de façon adéquate par rapport à ses préoccupations. C'est aussi une disponibilité d'agir qui nécessite de disposer d'actions potentielles pour intervenir activement sur la situation. » (p.1). La dimension corporelle demande une « disponibilité attentionnelle » (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 2) pour « prendre en compte les dimensions affectives du sensible (Depras, 2014). (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 2). Les auteures évoquent que : « Ces connaissances corporelles sensibles sont des repères essentiels pour rester en prise avec un environnement peu prévisible (Chateaufort, 1997). (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 2).

La présence corporelle, comme l'évoquent les auteures offre l'opportunité aux acteurs, de se « reconnecter », en quelque sorte, avec l'instant présent en se rendant disponible aux événements qui sont à l'œuvre à l'intérieur des séances. Cette forme d'instant présent pourrait être en lien avec ce que nous nommons dans la partie consacrée à nos interventions de théâtre-forum : « le lâcher-prise ». Cette disponibilité (instant présent) est située sur l'action, mais aussi, sur le rapport aux autres, comme nous l'avons exposé. Les « connaissances corporelles » pourraient être alors des repères dans les contextes mouvants du secteur du travail social, particulièrement dans notre cas. Cette notion de repères, en lien avec la dimension corporelle, pourrait être potentiellement mise en lien avec le modèle présenté précédemment : « Le théâtre-forum dans la formation professionnelle en travail social : « Vivre » les altérités pour s'impliquer ». Dans ce modèle, nous avons mis en évidence que la dimension « Repères », du modèle de Mias (1998) était en

lien avec l'altérité extérieure, par la mise en jeu du conflit entre pairs. Nous pourrions y voir alors un nouvel élément qui viendrait alimenter notre modèle, c'est-à-dire la place de la dimension corporelle comme élément majeur de la construction des repères, offerte par l'expérience du jeu théâtral (théâtre-forum). Aussi, la dimension émotionnelle participe à l'édification de ces repères : « Parmi ces repères, l'émotion joue le rôle de signal d'alerte et incite à l'action (Hervé et al.2008). » (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 2).

Interroger la professionnalité à partir de la présence corporelle amène à évoquer la question des compétences : « Ainsi, penser la professionnalité à partir de la présence corporelle plutôt que de la compétence modifie non seulement le regard porté au savoir par l'introduction d'une dimension temporelle différente, au présent. En s'intéressant au ressenti corporel, cette focale transforme également le regard porté à la formation du professionnel. » (Marsault et Lefèvre, 2022, p. 2). Comme nous l'avons déjà évoqué à la fin de la partie dédiée au théâtre-forum, la mobilisation de cette méthode, dans le contexte de la formation amène à considérer d'autres types de compétences et conduit, comme les auteures l'évoquent, à penser la formation des professionnels sous un autre angle, en l'appréhendant par la présence du corps comme facteur d'apprentissage, de professionnalité et de professionnalisation.

Questionner l'implication professionnelle et l'altérité, chez les acteurs du travail social, dans des contextes de professionnalisation tel que nous l'avons mené jusqu'alors, nous a amené dans cette discussion générale à faire émerger des premiers éléments, tels que la professionnalité et la dimension corporelle comme données non exploitées, mais venant participer de la discussion générale de nos résultats. Nous poursuivons dans cette idée en abordant à présent la question de la relation éducative, fondement de l'accompagnement des publics dans le travail social. En effet, nous avons identifié ces questions d'implication professionnelle et d'altérité dans le contexte, nous dirions, premier, de la relation à l'autre, dans une volonté, avant tout, de comprendre les premiers mécanismes d'interactions et d'effets produits par la confrontation avec cet autre. La relation à l'autre, dans ce contexte du travail social, amène alors à l'envisager dans le cadre plus circonscrit de la relation éducative. Cette relation éducative, à instaurer, demeure au centre de l'accompagnement des personnes.

7.3. La relation éducative, le contexte d'expression de l'implication professionnelle et de l'altérité

Vial (2010) propose quatre caractéristiques définissant la relation éducative et celles-ci nous intéressent particulièrement au regard de nos objets, en lien avec le sens, l'altérité et les dynamiques d'implication professionnelle.

Dans la première caractéristique : « la relation éducative est dissymétrique et indispensable tout au long de la vie. », la relation éducative est une construction professionnelle :

Une situation sera dite éducative si elle est construite par un quelqu'un qui a été professionnalisé pour tenir, pour jouer, pour construire ce type de relation. On va l'appeler l'Éducateur avec une majuscule pour marquer qu'il s'agit d'une allégorie, une figure entrant dans les processus de subjectivation et de professionnalisation des acteurs. (Vial, 2010, p. 8)

La place occupée par l'Éducateur⁹⁶ le situe dans un contexte qui n'est pas naturel « on est bien dans un segment social, un jeu réglé, artificiel qu'on appelle un dispositif ou l'Éducateur garantit que, avec lui, on va être mis en situation éducative. On ne garantit jamais un résultat tangible, dans les métiers de l'humain. » (Vial, 2010, p. 10). Comme le précise Vial (2010) : « La relation éducative est donc située dans un continuum entre « être au service de » et « piloter », entre « être avec, accompagner » et être « au-dessus, guider », entre « prendre des risques » et « se rendre quitte d'une certaine professionnalité. » (p. 11)

La deuxième caractéristique nommée « la relation éducative nécessite un pari vers le bien-être » car, selon l'auteur « on éduque toujours quelqu'un pour son bien. » (p. 12). Pour Vial (2010), l'altération et la négativité (Ardoino, 2000, p. 190-194) sont deux concepts philosophiques qui semblent indispensables dans cette compréhension de la relation éducative :

L'altération est le fait de devenir autre, et ce n'est jamais péjoratif. S'altérer, c'est une autre façon de parler du changement au contact de l'autre. La négativité est le pouvoir qu'à tout être humain éduqué de dire non aux stratégies dont il est l'objet, de se rebeller à chaque fois qu'il sent qu'il sent qu'on est en train de le transformer en objet. Ces deux concepts vont de pair. {...}. (p. 12)

⁹⁶ Éducateur est écrit avec un « E » majuscule car l'auteur souhaite faire référence à tous les différents types d'éducateurs (enseignant, travailleur social etc.)

Comme l'évoque l'auteur, la négativité fait partie de la relation mise en place et demeure relativement saine : « c'est le contraire d'être soumis, d'être dépendant, d'être chosifié, réifié, formaté, dressé. » (Vial, 2010, p. 12). La question de l'altérité est ici centrale et déterminante dans la manière dont le professionnel va s'impliquer. A l'instar de Levinas, comme le souligne Vial (2010) en évoquant Cifali (1994), la relation éducative peut être porteuse de violence et de tensions psychiques :

Une relation, ce n'est pas mécanique, technique, algorithmique ; c'est une rencontre entre personnes où les émotions et les projections sont inévitables. La relation éducative est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater cette neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses. (Cifali, 1994, p.249). (p. 14)

La troisième caractéristique évoque que : « la relation éducative est un processus d'accélération du changement ». Elle met en évidence le rapport à la non-croyance d'une forme de fatalité, de déterminisme (bien que certains existent, comme le rappelle l'auteur) dans la construction humaine. « Tout éducateur croit, et parfois, c'est un véritable travail, que l'on peut changer ; que devenir humain, c'est tout au long de sa vie » (Vial, 2010, p. 16).

Pour finir, la quatrième caractéristique expose que : « la relation éducative donne corps au savoir » met en avant le rapport au savoir, à la transmission qui a lieu au sein de la relation éducative. Cependant, comme le souligne Vial (2010), le savoir n'est que le début du processus de transmission :

Il existe des Éducateurs qui croient avoir rempli leur mission quand l'éduqué a acquis le savoir et puis il y en a d'autres qui savent que les ennuis commencent parce qu'il faut ensuite qu'il se l'approprie, c'est-à-dire qu'il se construise avec. En rester à l'acquisition des savoirs, c'est rester dans le pilotage de l'autre. (p. 17)

Ces quatre caractéristiques de la relation éducative : 1- « La relation éducative est dissymétrique et indispensable tout au long de la vie. » ; 2- « La relation éducative nécessite un pari vers le bien-être » ; 3- « La relation éducative est un processus d'accélération du changement » ; 4- « La relation éducative donne corps au savoir » éclairent sur l'importance de la professionnalisation dans la capacité du travailleur social à assumer et à se positionner dans cette relation éducative, au regard principalement du rapport à l'altérité. Le rapport à l'autre, dans l'altération, et les transformations qu'il génère sont explicités, particulièrement dans la deuxième caractéristique (la relation éducative nécessite un pari vers le bien-être.) Cependant, il semblerait que ces transformations concerneraient principalement la personne accompagnée, mais les transformations du travailleur social, dans son « soi » (dans son altérité intérieure), générées par la personne accompagnée ne sont

pas exposées. Comme nous l'avons montré, l'altérité intérieure chez les acteurs interrogés s'exprime par les questionnements engendrés par la relation à l'autre qui offrent alors l'opportunité de construire et d'ajuster, ou réajuster la posture professionnelle des acteurs. Nous pouvons aussi déceler la matérialisation du sens, dans sa dimension de l'orientation ou l'autre est celui qui oriente la pratique éducative et, au regard de notre cheminement, l'altérité extérieure (rapport à l'autre) serait prédominante dans ces propos. Elle s'exprime, dans nos analyses, par l'accompagnement et au fait d'être en relation avec les publics pour notamment les étudiants et les formateurs. Nous soulignons également le rapport au savoir dans la relation éducative, que nous pourrions mettre en lien avec l'altérité épistémologique, mise en évidence principalement par la prise de conscience des acteurs (étudiants et formateurs) de leur place dans le processus de professionnalisation qui est le leur.

Les modélisations qui ont émergé de nos résultats mettent en évidence qu'il y a bien des transformations générées chez les acteurs et que celles-ci conditionnent alors la manière dont ils s'impliquent. Ces quatre caractéristiques mettent en avant que l'altérité (et ses trois formes) est centrale dans la relation éducative et qu'elle est vectrice et indissociable d'un construit professionnel, de changements et aussi d'enseignements. La relation éducative pourrait alors être considérée comme le principal contexte d'expression de l'implication professionnelle et du processus de professionnalisation des travailleurs sociaux.

Ce détour par la question de la relation éducative amène à penser les questions d'implication professionnelle et d'altérité dans le cadre de cette relation à instaurer. Comme les résultats l'ont montré, il apparaît néanmoins que la question de l'implication professionnelle et de l'altérité en lien ici avec la notion de relation éducative n'est pas vraiment à l'œuvre, telle que la définit Vial (2010) chez les professionnels intérimaires. Les rapports aux altérités : extérieure (la relation aux collègues), intérieure (repli sur soi, répondre à des besoins personnels par les effets produits par l'accompagnement des publics) montrent que les enjeux de la relation éducative se matérialisent différemment pour ces professionnels intérimaires. La relation instaurée entre les professionnels intérimaires et les publics accompagnés est avant tout axée sur des interventions à plus ou moins court terme, la continuité de l'accompagnement des personnes n'est pas au centre des préoccupations, car les professionnels intérimaires sont particulièrement axés sur des enjeux plus personnels. Le lien entre le sens de l'implication des professionnels intérimaires avec les caractéristiques de la relation éducative (Vial, 2010) met en évidence que le travail temporaire, dans ses fonctionnements actuels, vient interroger cette notion même de la possibilité d'instaurer une relation éducative dans ces contextes d'emploi particuliers et spécifiques. Le travail intérimaire, selon nous, met

fondamentalement en avant la concrétisation d'un secteur en évolution. Cependant, malgré les questionnements - et les limites mises en évidence - que peut susciter le travail intérimaire dans le contexte de la relation éducative et de l'accompagnement des publics, il apparaît que le travail intérimaire, en termes de professionnalisation, peut être un facteur d'évolution professionnelle.

7.4. Le travail intérimaire, facteur d'évolution professionnelle et de professionnalisation

L'analyse des discours des professionnels intérimaires a amené à considérer l'implication professionnelle et le rapport à l'autrui de ces acteurs d'une manière moins incarnée professionnellement et axée sur d'autres préoccupations que celles, notamment, des étudiants en formation. Le déploiement massif du travail intérimaire dans le secteur du travail social met en évidence un malaise et des insatisfactions liées à la place qu'occupent ces professionnels intérimaires au sein des équipes et des établissements. Les professionnels intérimaires représentent, en quelque sorte, les « fusibles » des institutions. Comme nous l'avons vu, la position donnée à ces professionnels intérimaires n'est pas sans conséquence : difficulté à trouver du sens dans les missions, manque de reconnaissance, implication minimale dans les collectifs et établissements.

Cependant, en matière de professionnalisation, le travail intérimaire comprend des avantages sur la montée en compétences. (Charles, 2019, p. 442). Il peut être déterminant dans l'insertion professionnelle des individus ayant eu un parcours scolaire parfois entravé. Le travail temporaire figure alors comme un moyen de mener des expériences professionnelles dans divers établissements et auprès de différents publics. Il permet également de se soustraire à certaines formes de contraintes institutionnelles ayant lieu au sein des établissements :

La structure intérimaire offre une mobilité professionnelle ascendante et une possibilité d'échapper aux conditions de travail des précédents emplois incarnant l'exploitation et l'aliénation. Malgré ce statut précaire, être « dans le social », un secteur relativement valorisé, met à distance des emplois jugés dégradants. (Charles, 2019, p. 443)

Aussi, exercer en intérim peut aussi correspondre à une phase de transition, représentant une potentielle étape vers une reconversion et aussi, une mise à distance du travail salarié et des normes du travail social. Le travail temporaire peut être aussi parfois un « choix », cependant, la notion de « choix » est à relativiser, car il peut être en partie déterminé par des insatisfactions issues des expériences précédentes. (Charles, 2019, p. 444). L'accès à de meilleures conditions de travail ainsi qu'à un niveau de vie plus élevé est une des motivations premières des individus à exercer en intérim. (Charles, 2019, p. 443). Par ailleurs, le travail temporaire offre la possibilité de limiter son investissement et permet aux intérimaires de « choisir » la manière dont ils vont s'impliquer et quelle sphère de

la vie (travail/personnelle) va être privilégiée. Grâce à une forme de maîtrise du temps (choix de travailler ou non), ils parviennent à mieux gérer la sphère privée et professionnelle. (Charles, 2019, p. 144). Cette préoccupation met en avant potentiellement que pour ces professionnels intérimaires, la dimension « sacrificielle », que peut générer l'exercice professionnel dans le champ du travail social, semble moins concevable et pesante que pour des professionnels titulaires.

Par ailleurs, comme le montre Charles (2019), exercer des missions d'intérim peut être un moyen de subsister face à une perte de la « vocation », en acceptant des contrats de remplacement, offrant l'opportunité de se mettre à distance d'un exercice dans le travail social trop impliquant. C'est aussi une manière de marquer une forme de résistance face aux politiques sociales qu'ils jugent délétère. Cette manière de concevoir le travail, dans des missions de remplacement, peut faire office de tactique de contournement. (p. 443). C'est ainsi que : « Les usages de l'intérim dans le travail social éclairent donc en creux les insatisfactions liées à certaines évolutions du secteur social. » (Charles, 2019, p. 443).

Nous pourrions alors considérer que le travail temporaire peut prendre la forme d'un « ascenseur social » car il peut être un moyen d'accéder à des postes et des fonctions parfois inaccessibles dans le cadre d'un emploi en CDI (Contrat à Durée Indéterminée). Bien que la dimension précaire soit réelle, il n'en demeure que le travail temporaire, tel qu'il est développé aujourd'hui, présente des avantages, telle que la rémunération, en comparaison à des salariés embauchés en CDI. Il offre aussi la possibilité aux professionnels intérimaires de s'expérimenter dans des établissements et auprès de publics divers et les amener potentiellement plus facilement à se projeter sur un poste à long terme (CDI).

La professionnalisation chez ces professionnels intérimaires se matérialise différemment. La position « atypique » qu'ils occupent se construit sur des normes professionnelles différentes d'une professionnalisation classique. Ils auraient tendance à se légitimer sur d'autres référentiels, ce qui les distingue des autres professionnels. (Charles, 2019, p. 445). Cette professionnalité s'élabore principalement sur des compétences individuelles plus que sur un niveau de diplôme (Charles, 2019, p. 445). Ceci a pour conséquence que ces professionnels intérimaires s'appuient davantage sur des capacités relationnelles, qu'ils revendiquent comme étant des compétences qui ne s'apprennent pas en formation. (Charles, 2019, p. 445). Cette « particularité » revendiquée de leur professionnalité pourrait être considérée comme un moyen de valorisation. C'est ainsi que : « Dans cette optique, la tendance des intérimaires à naturaliser leur savoir-faire, plus qu'à mobiliser des techniques professionnelles ou un corpus théorique en éducation spécialisée, apparaît donc significative de l'exercice du travail social en intérim. » (Charles, 2019, p.445) Ces différentes formes d'appropriation des normes du

métier - différenciées en comparaison à des professionnels exerçant de manière pérenne - amènent les professionnels intérimaires à mobiliser des savoirs situés plus que de savoirs théoriques ou professionnels. (Charles, 2019, p. 446). Cette proximité revendiquée auprès des publics vient renforcer « des logiques du « nous » face aux « eux » dominants ». (Charles, 2019, p. 447)

Cette professionnalisation, selon nous, met en avant la question déterminante de la formation continue chez ces professionnels, quelque peu désœuvrés professionnellement. La méthode du théâtre-forum, comme moyen de mettre au travail la question de l'implication professionnelle et de l'altérité, peut, comme nous l'avons déjà identifié, favoriser potentiellement une meilleure appréhension de cette place atypique au sein des équipes et des structures tout en limitant les enjeux déléteurs associés à leur statut.

Les angles d'approche évoqués à présent amènent alors à considérer la question de l'implication professionnelle et de l'altérité comme étant, selon nous, au centre des pratiques professionnelles de ces acteurs, tant du point de vue de la relation éducative à instaurer que de la professionnalisation des professionnels du secteur. S'intéresser à ces objets, que sont l'implication professionnelle et l'altérité, d'un point de vue scientifique et dans leurs « mises à l'épreuve » (Théâtre-forum) - dans leurs versions praxéologiques - s'inscrivent pleinement dans notre discipline des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Cette thèse a eu pour volonté d'apporter des éléments nouveaux sur la question de l'implication professionnelle en relation avec l'altérité, tout en s'attachant à demeurer au plus près des discours des acteurs. Cette thèse, que nous considérons comme une ouverture sur de nouveaux possibles de recherche et d'accompagnement des acteurs, nous amène alors à évoquer différentes perspectives et ambitions que nous souhaiterions, si l'occasion nous est donnée à l'avenir...d'explorer.

7.5. Perspectives

Dans cette deuxième partie de la discussion, nous souhaitons évoquer les différentes perspectives que cette thèse peut amener, celles que nous aimerions développer et celle effective, dès janvier 2024. Nous avons pu faire émerger trois perspectives majeures. Elles concernent une réflexion sur le développement de la formation à l'altérité dans le champ de la formation en travail social, des séances de théâtre-forum que nous allons mettre en œuvre au sein de l'IFRASS dès janvier 2024 et ce que nous souhaiterions développer, du point de vue de la recherche sur et avec le théâtre-forum, au plan national et international.

7.5.1. La formation à l'altérité en travail social ?

Comme nous l'avons souligné au cours de cette thèse, la question de la formation à l'altérité dans le contexte de la formation en travail social a été relevée à plusieurs reprises. Comme identifié dans les différentes analyses, des manques d'apprentissages à propos de l'altérité seraient repérés dans la formation des travailleurs sociaux. Former à l'altérité suscite de nombreux questionnements et représente de nombreux freins. Peut-on réellement enseigner « l'altérité » ? Comment cela pourrait-il se matérialiser ? Dans notre cas, nous considérons que la pratique du théâtre-forum est un moyen de travailler cette formation à l'altérité, cependant, cette méthode, comme toute méthode présente des limites (quels sont les véritables apports ?) et peut-elle vraiment suffire à une formation du rapport à l'autre ?

Aussi, nous pourrions supposer que des apports plus théoriques pourraient être opportuns dans les interventions de théâtre-forum menées dans le contexte de la formation. Briançon (2019) s'est intéressée à cette question de la formation à l'altérité. Comme l'évoque l'auteure, la formation présente une problématique majeure. Elle repose sur : « deux logiques privilégiées (logiques didactique et sociale) au détriment de la troisième (logique psychologique)⁹⁷ qui n'est pourtant pas absente, puisqu'elle apparaît à la fois comme complication et comme aide. » (Briançon, 2019, p. 113). Cette problématique serait d'articuler l'acquisition des contenus/méthodes et l'adaptation socioéconomiques : « Comment la formation

⁹⁷ Les propos tenus par Briançon (2019) s'appuient sur « Le triangle de la formation » développées par Fabre (1994). Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. PUF

peut-elle s'avérer à la fois épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile ? » (Fabre, 1994, p. 103-104). (Briançon, 2019, p. 231).

En effet, nous pourrions interroger la pertinence d'une formation à l'altérité dans le champ de la formation en travail social qui est de plus en plus régit par des attentes fortes d'employabilité et de flexibilité. Finalement, serait-ce « utile » d'être formé à l'altérité ? Briançon (2019) s'interroge sur la légitimité d'une formation à l'altérité, en raison de son caractère philosophique et paradoxal : « Le contenu de l'altérité est une absence de contenu. Si l'altérité *a* et à la fois *n'a pas* de contenu, est-elle un savoir que l'on pourrait transmettre et apprendre en formation ? » (p. 232). Ces questions appartiennent à la « controverse scientifique » (Briançon, 2019, p. 232), cependant, comme l'expose l'auteure : « L'altérité semble professionnellement utile pour de nombreux professionnels de la relation, du savoir et du soin. » (Briançon, 2019, p. 232). Cependant, bien que les formes d'altérité intérieure, extérieure et épistémologique aient pu être scientifiquement stabilisées, il n'en demeure que former à l'altérité amène de multiples questionnements : « Comment former à l'altérité ? Avec quelle démarche et quel dispositif de formation ? » (Briançon, 2019, p. 234).

Suite à des enquêtes réalisées auprès de différents acteurs (enseignants en SEF, étudiants en SEF) sur la question de l'intérêt de la formation à l'altérité, les analyses des besoins ont permis à Briançon (2019) d'élaborer des modules de formation (qui restent à mettre à l'épreuve actuellement).

Nous retraçons ici les 10 objectifs majeurs repérés par l'auteur :

- 1- *Prendre conscience de ses représentations vis-à-vis de la notion d'altérité*
- 2- *Conceptualiser philosophiquement les trois dimensions de l'altérité*
- 3- *Travailler l'altérité à partir de textes littéraires, philosophiques*
- 4- *Témoigner de son rapport personnel à l'altérité*
- 5- *Vivre l'altérité*
- 6- *Comprendre les enjeux de l'altérité en éducation*
- 7- *Construire sa posture professionnelle d'enseignant vis-à-vis de l'altérité*
- 8- *Agir avec l'altérité en éducation*
- 9- *Évaluer avec l'altérité en éducation*
- 10- *Évaluation du module de formation à l'altérité* (Briançon, 2019, p. 255-257)

Former à l'altérité relève, en somme, d'une forme de challenge et, nous rejoignons les propos de Briançon (2019) qui relate que réaliser des actions de formation à l'altérité : « offre des perspectives de recherche enthousiasmantes. » (p. 266).

Néanmoins, elle finalise son propos à ce sujet en évoquant que des doutes persistent quant à la possibilité de former à l'altérité :

Alors notre doute persiste : l'altérité peut-elle réellement faire l'objet d'une formation ou n'est-elle formatrice que pour ceux qui la cherchent individuellement, à leur rythme, sans injonction programmatique, poussés par le seul désir et loin de toute ingénierie, de tout carcan institutionnel et de toute évaluation ? Car évaluer les dispositifs et actions pédagogiques, les effets et résultats de la formation, est la quatrième étape de toute ingénierie de formation. » (p. 266)

Mais si former à l'altérité vient interroger la pertinence des enseignements didactiques... Le théâtre-forum peut-il être un moyen de « former à l'altérité », par et pour l'altérité ?

7.5.2. Le théâtre-forum comme formation à l'altérité (?)

Les doutes de Briançon (2019) paraissent tout à fait légitimes et des éléments retiennent notre attention, lorsque nous les mettons en relation avec la pratique du théâtre-forum dans la formation en travail social, dans cet objectif de la mise au travail de l'altérité et de l'implication professionnelle des formés. Briançon (2019) évoque la dimension « non programmatique » et loin de « tout carcan institutionnel et de toute évaluation » (p. 266). Il apparaît, selon nous, que la pratique du théâtre-forum prend tout son sens ici. En effet, cette pratique d'intervention de formation, bien que régit par une méthode bien définie, et se réalisant dans le cadre de la formation professionnelle, elle n'est cependant pas, à l'heure actuelle, et tel que nous l'avons mené avec les étudiants, dans une visée de résultats, ni dans l'identification de compétences (repérées) à acquérir. Le théâtre-forum, comme évoqué, dans cette objectivité de la difficulté de former à l'altérité, participe de cette formation à l'altérité dans la formation des travailleurs sociaux. Le schéma « idéal » d'une formation à l'altérité serait alors, selon nous, de développer certains objectifs de formation (présentés *infra*) repérés par Briançon (2019), en lien avec la pratique du théâtre-forum. Sa pratique en formation en travail social s'inscrirait pleinement dans l'objectif 5 : « Vivre l'altérité » (Briançon, 2019, p. 255). Le contenu

pédagogique ⁹⁸ présente des apports en lien avec des contenus écrits, des textes et des réflexions sur le rapport à soi et aux autres (altérité intérieure et extérieure). Le théâtre-forum, dans sa dimension corporelle et collective, pourrait alors participer activement à l'amélioration, nous le pensons de cet objectif.

7.5.3. L'évaluation du théâtre-forum ?

Comme l'évoque Briançon (2019), tout dispositif de formation se doit d'être évalué. Nous nous sommes interrogée sur cette question de l'évaluation du théâtre-forum et de ses effets sur les acteurs. Plusieurs interrogations apparaissent alors : peut-on évaluer les effets du théâtre-forum sur les acteurs ? Sur quels critères ? Sur quels référentiels et dans l'objectif de développer quels types de compétences... qui resteraient également à définir ?

Mais la question essentielle et de fond demeure : doit-on évaluer les effets du théâtre-forum ?

Le théâtre-forum, comme évoqué, est une démarche émancipatrice ou l'objectif est avant tout de générer ce que l'on pourrait appeler une intelligence collective, ou chacun s'empare de ce qu'il a à s'emparer, prend ce qu'il a envie de prendre, et ce, sans justification, ni évaluation. Bien que, Agostini et Abernot (2011), cités par Aussel et Marcel (2015) : « posent l'évaluation comme une fonction « naturelle à l'homme » lui permettant « d'orienter son action » (p. 7) » (p. 7), il n'en demeure que cette fonction de l'évaluation « d'orienter l'action », bien que fondatrice, pose question dans l'évaluation des effets du théâtre-forum chez les acteurs. Cette question « d'orienter son action » fait appel à la question du sens. Faut-il, par l'évaluation de ce dispositif, vouloir évaluer absolument le sens de ce que génère le théâtre-forum chez les acteurs ? Le sens de ce qui a été vécu, ressenti et partagé ne pourrait-il pas suffire ? Chacun se faisant peut-être alors, s'il le souhaite, son auto-évaluation ? Autrement dit, mettre en œuvre un processus d'évaluation des effets produits par le théâtre-forum ne viendrait-il pas finalement entraver son caractère « d'espace de liberté », de possibilité de « lâcher prise » et de sa dimension émancipatrice, ou comme l'expose Briançon (2019), « loin de tout

⁹⁸ Contenu pédagogique de l'objectif 5 « Vivre l'altérité » : « Rencontrer l'autre/se rencontrer : jeu du portrait en binôme. Mettre en œuvre un dispositif utilisant l'altérité (discussion à visée démocratique et philosophique) : débat autour d'un texte-support (*Philofables* de Michel Piquemal) ou bien débat sans support démarrant par une question (Peut-on connaître l'autre ? Peut-on se connaître ? Peut-on tout connaître ?) Dans tous les cas, travail de problématisation, conceptualisation, argumentation autour de textes riches et de questions mettant en jeu l'altérité. » (Briançon, 2019, p.255)

carcan institutionnel et de toute évaluation » ? C'est peut-être cela, la grande force du théâtre-forum. Cependant, une question vive parmi les acteurs de l'intervention en théâtre-forum est également de s'interroger sur ce que produit, sur le long terme, la pratique du théâtre-forum... Cette question est peut-être notre Arlésienne à nous, comédiens-intervenants et comédiennes-intervenantes...

Autant la recherche sur la formation à l'altérité enthousiasme Briançon (2019) (ce qui est notre cas également), nous pouvons dire que la recherche sur la pratique du théâtre-forum, comme dispositif de formation nous enthousiasme tout autant. Et nous allons à présent évoquer une perspective effective, dès janvier 2024.

7.5.4. Pérennisation de la pratique du théâtre-forum comme dispositif d'analyses des pratiques à l'IFRASS

Durant notre thèse, nous avons eu l'occasion d'avoir des contacts étroits avec les équipes de formateurs de l'IFRASS et particulièrement avec l'équipe des Éducateurs de Jeunes Enfants (EJE)⁹⁹. Nous avons pu alors relater les avancées de notre thèse et ses résultats, échanger et nous interroger de nombreuses fois sur la formation en général des travailleurs sociaux et notamment, sur la place du théâtre-forum dans la formation des EJE. Nous avons eu l'occasion de l'expérimenter quelques fois auprès de ces promotions d'EJE. Les retours d'expérience des étudiants sur l'expérience vécue du théâtre-forum étaient positifs, les étudiants considéraient le théâtre-forum comme une vraie plus-value à leur formation initiale.

Au regard des résultats de la thèse et des retours d'expérience des étudiants - lors de discussions avec l'équipe de formateurs des EJE - nous avons alors émis l'idée qu'il serait intéressant de mener des séances de théâtre-forum à chaque retour de stage, avec la promotion d'étudiants. Le théâtre-forum serait alors considéré comme un dispositif de formation d'analyses des pratiques. Ces différents échanges ont alors amené l'équipe pédagogique à nous proposer, dès janvier 2024, de mener des interventions de théâtre-forum à chaque retour de stage des étudiants. La pratique du théâtre-forum viendrait en remplacement des GAP. Nous avons accepté, avec un grand enthousiasme, la proposition des formateurs de l'IFRASS. Nous devons alors élaborer, dans ce cadre de l'analyse des pratiques, une méthodologie adéquate, qui s'apparentera à une forme d'ingénierie de formation. Nous allons alors pouvoir expérimenter la pérennisation du théâtre-forum dans la

⁹⁹ Un des formateurs était un de nos collègues en Master 1

formation des travailleurs sociaux, ce qui correspond à ce que nous désirions développer au sein de la formation en travail social. Nous situant à l'interface entre recherche et pratique avec et pour les acteurs, nous souhaitons inscrire cette démarche dans un dispositif de recherche. Notre visée, à ce jour, mais qui reste à être déterminée serait éventuellement de procéder à la réalisation d'entretiens pré-séances et post-séances. L'objectif serait, et nous entrons ici dans une forme d'évaluation du dispositif, d'appréhender ce que produit la méthode en termes d'analyse de pratiques professionnelles.

Aussi, les formateurs de l'équipe des EJE souhaiteraient que nous expérimentions une autre démarche : mobiliser le théâtre-forum comme dispositif d'initiation à la démarche de recherche. En effet, le théâtre-forum peut, sous certains aspects, s'apparenter à de la démarche de recherche : constats (scènes), problématisation (les enjeux explicites et implicites), hypothèses (alternatives). La théorisation n'est pas de mise dans la méthode originelle, mais peut-être que là encore, dans ce cadre spécifique, il y aurait de nouvelles formes à inventer, comme, par exemple, un retour d'expérience ou des apports théoriques qui pourraient être mobilisés...ou un travail personnel fait par les étudiants en amont ou en aval. Nous devons « inventer » cette nouvelle manière de mobiliser le théâtre-forum et faire preuve de créativité quant à l'élaboration de cette initiation à la démarche de recherche « théâtralisée », dans la formation des EJE. Ces propositions mettent en avant une forme de validité sociale à notre thèse. La thèse porte ses fruits auprès des acteurs de la formation et enclenche des perspectives de formation et de recherche tout à fait captivantes.

7.5.5. Le développement de recherches sur et avec le théâtre-forum au plan national et international

Les démarches que nous allons mettre en œuvre au sein de l'IFRASS nous invitent alors à nous interroger sur des perspectives de recherches élargies au niveau national, dans un premier temps. Notre souhait, dans le cadre du développement de ces recherches sur et avec le théâtre-forum, serait de réaliser un état des lieux des différents centres de formation en travail social existant en France. Nous aimerions les contacter afin d'obtenir des informations sur la mobilisation de la méthode ou non, au sein de leurs formations. L'objectif serait, dans un premier temps, de mener un travail autour de la place du théâtre-forum au sein de la formation en travail social. Nous pourrions alors potentiellement développer des partenariats de recherche sur l'objet théâtre-forum avec différents

centres de formation situés en France. L'idée est donc de tisser des liens avec des chercheurs qui, comme au sein de notre département, mènent des recherches avec les acteurs de la formation en travail social.

Notre ambition est de mener des recherches avec des acteurs de la formation, mais aussi, avec des chercheurs, en nous inscrivant dans des collaborations existantes, mais aussi, en en créant de nouvelles. Cette thèse, en filigrane, montre notre appétence pour la dimension collective et c'est ce que nous souhaitons développer, dans nos perspectives professionnelles de chercheuse (et ce tant du point de vue de la recherche que de l'enseignement). Ces potentielles collaborations pourraient être alors le commencement de recherches et pourraient, ce qui constitue une autre ambition, en développer d'autres au niveau international et notamment, en Amérique du Sud. Ce désir « d'expatriation » prend sa source dans les origines mêmes du théâtre-forum.

La méthode, comme évoquée précédemment, est apparue premièrement au Brésil. Nous n'avons pas pu encore réellement mener des investigations sur l'emploi de la méthode aujourd'hui au Brésil et dans les pays limitrophes, mais nous avons eu néanmoins quelques échos sur l'intérêt que la méthode suscite, notamment lors d'une communication que nous avons menée sur le théâtre-forum, au colloque « Freire Hoy » ayant eu lieu en octobre 2022, à Toulouse. Nous avons pu échanger avec des chercheurs de l'université du Costa Rica, l'Universidad Nacional de Mar Del Plata et de l'Universidad de la Republica, en Uruguay sur nos travaux sur le théâtre-forum qui ont généré de bons échos. L'université Jean Jaurès et des chercheurs de notre département ont tissé des liens étroits avec ces chercheurs depuis des années. Nous souhaiterions alors développer ces partenariats en réalisant des recherches conjointes dans l'objectif, par exemple, d'interroger si et comment le théâtre-forum est mobilisé en Amérique du Sud dans le contexte de la formation en travail social et mener des études comparatives entre la mobilisation du théâtre-forum en Amérique du Sud et en France. Bien que l'Amérique du Sud soit le berceau du théâtre-forum et que cette dimension du « retour aux sources » nous paraît enthousiasmante et pertinente, nous aimerions également effectuer des recherches et des collaborations avec des chercheurs d'autres pays ou continents.

Dans ces perspectives, à la fin de notre thèse, nous souhaitons alors reprendre l'apprentissage des langues étrangères (Anglais, Espagnol) afin de pouvoir atteindre nos objectifs. Aussi, nous aimerions continuer d'expérimenter la question du théâtre-forum dans d'autres sphères que la formation initiale ou continue en travail social, comme nous avons pu le faire par le passé (salariés de la régie de quartier sur la problématique femme-homme ou auprès d'aidants familiaux). Le théâtre-forum présente un caractère « universel » que nous souhaiterions également

exploiter, auprès de différents acteurs et dans des contextes professionnels différents.

7.6. Retour critique sur la thèse

Cette thèse a eu pour visée d'interroger les liens entre l'altérité et le sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social. Pour cela, nous avons fait des choix, épistémologiques, méthodologiques et praxéologiques (théâtre-forum).

Interroger le sens et l'altérité nous a amené à nous tourner vers la dimension philosophique, tant dans l'explication du sens que dans le choix de la mobilisation théorique des formes d'altérité de Briançon (2019). Notre ancrage psychosocial nous a conduits à axer notre méthodologie sur l'analyse du discours des acteurs et le dernier volet de cette thèse ouvre un volet praxéologique avec la mobilisation du théâtre-forum. Ces différents choix amènent alors à effectuer un retour critique sur notre travail.

La dimension philosophique dans une thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Bien que les SEF soient une discipline permettant de s'autoriser à naviguer dans d'autres disciplines, tel que la philosophie, il n'en demeure que cela relève d'une certaine forme de complexité, dans la mise en œuvre concrète d'une recherche en SEF. La philosophie, recouvrant une forme d'abstraction, peut être « insaisissable » dans le contexte d'une production de connaissances établie sur la base de critères scientifiques axés sur une mise à l'épreuve des faits (ici les discours des personnes concernées) à partir (pour grande partie) de traitements statistiques. Cette problématique nous a amenée à spécifier, dans notre partie méthodologique, que nous allions procéder à une analyse de type « hybride », ou la part interprétative sur la question de l'altérité était explicitée et assumée. Se saisir de l'altérité dans une ambition d'interroger les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux dans le cadre de la formation initiale et continue nécessite d'accepter et d'assumer, en quelque sorte, cette dimension « impalpable ». Une des limites de notre thèse se situe peut-être ici, dans une certaine difficulté à alors émettre des indicateurs relatifs à l'altérité.

Cependant, bien que nous ayons conscience de cette limite « scientifique » que notre thèse pose, il n'en demeure que cette part d'interprétation fut, selon nous, le « passage obligé » pour s'autoriser à se saisir d'un objet complexe que représente l'altérité et qui nous semble intéressant à interroger dans sa mise en lien avec l'implication professionnelle. Le caractère interprétatif assumé de notre thèse, façonnant nos modélisations théoriques, nous paraît néanmoins représenter un

intérêt, dans la perspective d'amener des éléments de réponses et de nouvelles interrogations sur les questions de l'implication professionnelle et de l'altérité qui, bien qu'elles soient, selon nous, au cœur des pratiques professionnelles des travailleurs sociaux, sont finalement peu explorées dans les contextes de formations initiales et continues en travail social.

Les modélisations théoriques offrent l'opportunité d'apporter une compréhension sur des processus repérés, cependant, leur mise à l'épreuve concrète représente aussi une limite à laquelle nous faisons face. Appréhender l'altérité en lien avec l'implication professionnelle - tout en interrogeant sa complexité - comme étant au cœur des pratiques professionnelles en travail social représente, selon nous, un champ de recherche à explorer et aussi, de notre point de vue d'ancienne travailleuse sociale, un levier pour interroger et travailler la question de l'implication professionnelle des travailleurs sociaux.

L'analyse des séances de théâtre-forum

Porter une réflexion critique sur l'analyse menée des séances de théâtre-forum que nous avons réalisé relève, pour nous, de l'évidence, de par premièrement, comme évoqué, une forme de non-aboutissement dans la méthodologie employée et dans l'analyse effectuée. Deuxièmement, comme nous l'avons souligné avec les questions d'altérité et de sens, analyser des séances de théâtre-forum, de par la méthode elle-même et de par sa dimension difficilement « saisissable » dans les effets produits sur les acteurs implique une forme d'interprétation (bien qu'assumée) dans les analyses, et ce, bien que nous ayons établi une catégorisation à partir des retours d'expérience des acteurs. La problématique demeure, là aussi, dans l'édification de critères considérés comme fiables et solides scientifiquement à mettre en relation avec une méthode qui amène à considérer de nombreux facteurs telles que les dimensions corporelles ou émotionnelles notamment. Aussi, une des limites (et une certaine frustration) que nous relevons concerne la non-exploitation d'un développement scientifique autour de la dimension émancipatrice du théâtre-forum. Pour nous, là aussi, c'est une perspective de recherche à explorer.

Une autre limite que nous relevons concerne la question de notre posture de comédienne-intervenante chercheuse. Cette posture, assumée dans l'intérêt de développer et d'adapter nos manières de mener ces séances, a néanmoins suscité de nombreux questionnements dans la tentative d'une délimitation et aussi d'une caractérisation de cette posture délicate, mais tout autant, selon nous, intéressante à interroger. Il n'en demeure que ce positionnement amène à aborder la question de l'implication du chercheur, dans ce qu'elle vient interroger au sujet de la distanciation (objectivation scientifique) et de l'implication. Dans notre cas, il s'agit

de notre implication, en lien avec notre passé de travailleuse sociale, « impliquée » dans la menée de ces séances associée à celle de la posture de chercheuse, menant des interventions de formation, dans le cadre d'une thèse. Cette posture représente une forme de limite. Néanmoins, nous la considérons ici comme une opportunité de s'intéresser à cette posture de comédienne-intervenante chercheuse. En tout cas, ce questionnement représente, selon nous, un potentiel champ de recherche à exploiter.

Réaliser un retour critique sur notre travail en abordant la question des limites n'est pas un exercice aisé. Il nécessite de circonscrire ce qui peut être considéré comme « limite », alors que potentiellement, selon le regard que l'on porte sur son travail, les limites pourraient être soulevées à chaque partie... Sans minimiser le travail réalisé, dans l'absolu, pour nous, penser un travail de recherche n'amène-t-il pas finalement à replacer le doute dans tous les interstices de la recherche ? Le doute est un principe fondateur de la recherche. Mais, en tant que chercheuse, comment faire face au doute potentiellement permanent ? Jusqu'où le doute doit-il aller ? A quel moment le doute doit-il s'arrêter ? A quel moment l'on peut dire que oui, le doute existe, cependant, ce que nous avançons relève d'une valeur scientifique avérée, éprouvée, reproductible... En somme, quelles sont les limites au doute ? Nous ne pouvons réellement répondre ici à cette question que nous nous imposons. Cependant, il nous semble que cette limite au doute intervient peut être au moment où nous sommes en mesure de la soulever, tout en étant aussi convaincue de l'intérêt d'interroger, dans notre cas, ces questions d'altérité, d'implication professionnelle et de théâtre-forum. Cette volonté, s'inscrivant dans une forme d'engagement d'apporter des éléments d'éclairages sur ces questions, nous l'espérons, est et sera propice à un champ professionnel qui a façonné notre identité et notre rapport au monde.

Cette discussion générale a eu pour objectif de venir réinterroger, questionner et alimenter aussi ce que nous avons pu développer et faire émerger dans cette thèse. Nous prenons conscience, à l'heure de la finalisation, que les points développés sont loin d'être exhaustifs et que nous aurions pu aborder d'autres éléments, tant ce que nous étudions nous paraît riches et foncièrement passionnants.

CONCLUSION

Accompagner autrui, l'aider, le soutenir, « perte de sens » et « quête de sens » ... Nous avons débuté cette thèse avec ces mots « clés », mots représentant, finalement, les prémisses de nos interrogations et de ce qui nous a animée dans la réalisation de cette thèse. Cette thèse a eu pour ambition de mettre en évidence que l'altérité et la caractérisation des formes d'altérité chez les étudiants en travail social, professionnels intérimaires et formateurs fondent le sens de l'implication professionnelle de ces acteurs et qu'elle offre l'opportunité d'appréhender des natures différentes d'implication professionnelle.

La première partie de la thèse intitulée « Le travail social et ses acteurs : une (re)quête de sens » a mis en évidence les contextes généraux de cette recherche, du point de vue des acteurs de la formation et de la professionnalisation. Nous avons abordé les premiers questionnements de cette thèse qui ont émergé suite aux interrogations d'acteurs de la formation sur la formation initiale et continue. Nous avons alors abordé la question de la professionnalisation et des compétences. Un travail sur les référentiels de compétences des ES, ME et AES a pu faire émerger que la question de la formation à la relation à l'autre, dans le contexte de la relation éducative, était potentiellement insuffisamment exploitée.

La deuxième partie de la thèse : « Positionnement épistémologique et ancrages théoriques » a permis d'exposer la dimension épistémologique et théorique de la thèse. Nous avons abordé la question de l'implication professionnelle en mobilisant le modèle de Mias (1998) : Sens/Repères/Sentiment de contrôle. Nous avons porté particulièrement notre attention sur la question du sens, dimension centrale dans le modèle de Mias (1998). Cette exploration du sens, d'un point de vue philosophique, nous a amenée à nous intéresser à la question du rapport entre sens et altérité. L'altérité, abordée sous l'angle philosophique a fait émerger que le rapport à l'autre est au cœur de l'édification du sens et que, comme Levinas l'expose, il contient sa part d'altération, de traumatisme, dans ce que l'autre génère comme remise en question de soi et de son rapport au monde. Briançon (2019) s'est saisie de cette approche de l'altérité en proposant, à son tour, une manière de caractériser différentes formes d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique.

La troisième partie : « Méthode d'investigation du sens de l'implication professionnelle au travers de l'altérité » présente dans un premier temps la problématisation de la thèse. Les formes d'altérité, croisées avec le sens de l'implication professionnelle, analysées dans le cadre de la formation initiale et continue, ont offert l'opportunité de faire émerger plusieurs hypothèses, en lien

avec le sens de l'implication, l'altérité et la professionnalisation des acteurs. Nous avons alors émis l'hypothèse que l'altérité serait un facteur générateur de sens de l'implication professionnelle des acteurs interrogés et que les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique s'inscrivaient dans le cadre d'un processus dynamique, activateur du sens de l'implication professionnelle. Aussi, une autre hypothèse a été posée. Elle expose que la mise en évidence de ces trois formes d'altérité pouvait définir la nature du sens de l'implication professionnelle de ces acteurs. En lien avec la professionnalisation, nous avons supposé que la formation en travail social n'offrait pas suffisamment d'espaces réflexifs (collectifs et individuels) participants de la professionnalisation et que des manques de formation à l'altérité étaient potentiellement repérés.

Dans un second temps, cette partie présente la méthodologie de recherche, axée sur l'analyse des discours des acteurs et reposant sur une double approche méthodologique : des questionnaires et des *focus groups*.

La quatrième partie est intitulée : « L'analyse des résultats : d'une exploration à l'explicitation ». Elle présente l'analyse des résultats des questionnaires et des *focus groups*.

La cinquième partie, appelée « Émergence des modélisations théoriques » présente quatre modélisations qui mettent en évidence que le sens de l'implication, mis en relation avec les formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique, inscrites dans un processus dynamique, sont différenciées selon les profils des acteurs interrogés. Le sens de l'implication, généré par l'altérité produit alors des implications différentes chez ces acteurs. Nous avons aussi mis en avant le processus de professionnalisation, via les trois formes d'altérité chez les étudiants ES, ME et AES.

La sixième partie de la thèse, « Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : « Vivre l'altérité pour s'impliquer », met en avant la dimension praxéologique qui a été présentée par l'exposition de la pratique du théâtre-forum, comme méthode d'intervention de formation, avec des étudiants ES, ME et AES. La mobilisation du théâtre-forum a offert l'opportunité de travailler les questions d'implication professionnelle et d'altérité par le biais du jeu théâtral. D'autres formes d'implications en lien avec des dimensions corporelles, intellectuelles et aussi, émotionnelles ont pu émerger. Les analyses mises en évidence une nouvelle modélisation sur le sens de l'implication professionnelle, en lien avec la pratique du théâtre-forum. Le sens de l'implication chez ces acteurs et alors lié, là aussi, aux formes d'altérité et a permis également de faire des liens avec les deux autres

dimensions du modèle de Mias (1998) qui sont les repères et le sentiment de contrôle. Il a été mis en avant que la dimension du sens prenait une autre coloration par la pratique du théâtre-forum. Le sens, dans ses aspects de l'altérité épistémologique, participe particulièrement de la professionnalisation des acteurs.

La septième partie de notre thèse a été dédiée à la discussion générale.

Une conclusion est venue finaliser notre travail.

- **Les résultats de la thèse**

Le processus des trois formes d'altérité (extérieure, intérieure, épistémologique), activateur du sens de l'implication professionnelle spécifique aux métiers et aux statuts des acteurs

Interroger l'implication professionnelle, en lien avec les formes d'altérité a offert l'opportunité de revenir sur les pratiques professionnelles inhérentes au champ du travail social et de mener une focale sur des acteurs du champ, tout en inscrivant cette recherche dans des perspectives heuristiques et praxéologiques. Les problématiques mises en évidence ont eu pour objectifs de montrer que l'altérité, sous ces trois formes : extérieure, intérieure et épistémologique était un facteur générateur de sens de l'implication professionnelle et qu'elle permettait la caractérisation de la nature de l'implication professionnelle des acteurs interrogés. Du point de vue de la formation, nous nous interrogeons sur des manques d'espaces collectifs et de réflexion potentiellement repérés. Nous avons fait émerger, avec les quatre modélisations, le sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social, chez les étudiants ES, ME et AES, chez les professionnels intérimaires et chez les formateurs.

Pour les acteurs du travail social, le modèle a mis en évidence que le sens de l'implication professionnelle est fondé par un processus englobant les trois formes d'altérité. Premièrement, le sens des actions et le sens du métier est l'accompagnement des publics. L'altérité extérieure concerne le fait d'accompagner et d'être en relation avec les publics, l'altérité intérieure évoque le fait de s'interroger et de réajuster sa posture et l'altérité épistémologique concerne la prise de conscience de sa place dans le processus de professionnalisation (formation initiale, continue et tout au long de la vie).

Pour les étudiants ES, ME et AES, le sens de l'implication s'inscrit dans le même processus d'altérité. L'altérité extérieure concerne le fait d'accompagner et

d'être en relation avec les publics, l'altérité intérieure évoque le fait de s'interroger, de construire sa posture professionnelle et d'ajuster sa posture et l'altérité épistémologique est le fait de prendre conscience de sa place dans le processus de professionnalisation (formation initiale). Nous avons pu faire émerger que le sens de l'implication de ces acteurs était altérant, dans le sens où l'entrée dans le métier altère et que la nature de leur implication était adaptative.

Pour les professionnels intérimaires, le même processus est à l'œuvre sauf que la caractérisation des formes d'altérité est différenciée. L'altérité extérieure est en lien avec la relation aux collègues, l'altérité intérieure concerne le fait de se replier sur soi (protection), de répondre à des besoins (valorisation, réparation psychique, etc.) produit par les effets de l'accompagnement des publics et l'altérité épistémologique est liée à la prise de conscience de leur place de professionnel intérimaire au sein des contextes professionnels. Le sens de l'implication professionnelle de ces acteurs a été qualifié d'existentiel et la nature de leur implication est substantialiste.

Du côté des formateurs, le sens de l'implication professionnelle pour ces acteurs est de l'ordre du même processus que celui repéré chez les étudiants et les professionnels intérimaires, sauf que de nouveau, ce qui caractérise les formes d'altérité est différent. L'altérité extérieure est désignée comme le fait d'accompagner et d'être en relation avec les étudiants. L'altérité intérieure concerne les interrogations sur la double posture d'éducateur/formateur et l'altérité épistémologique est la prise de conscience de la place d'éducateur/formateur dans le processus de professionnalisation des formateurs. Nous avons pu faire émerger que le sens de l'implication pour les formateurs est transmissif et la nature de leur implication professionnelle est experte expérientielle.

La mise en évidence de ces modélisations offre l'opportunité d'observer que la manière dont les acteurs s'impliquent professionnellement est dépendant de leur rapport à l'autre (formes d'altérité) et qu'elle se caractérise en fonction des métiers et statuts occupés. L'altérité produit alors des implications différentes et génère le sens de l'implication professionnelle des acteurs. Nous avons la confirmation que l'altérité est au cœur du sens de l'implication professionnelle et que les formes d'altérité repérées s'inscrivent dans un processus dynamique, générant du sens et qui caractérise la nature de l'implication professionnelle des acteurs.

Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES : L'altérité au cœur du cheminement

Du côté de la professionnalisation, nous avons pu faire émerger le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES, en lien avec les trois formes d'altérité. La schématisation met en évidence que le choix de se former à un métier du travail social est multifactoriel. Nous avons fait émerger qu'il y avait un « avant formation » matérialisé par la succession des formes d'altérité. Premièrement, l'altérité extérieure (rencontre), l'altérité intérieure (questionnements, cheminements personnels) et l'altérité extérieure (choix d'un métier adressé à autrui).

Ensuite vient la décision de se former à un métier du travail social et l'entrée en formation. Le temps « pendant la formation » met en évidence, en premier, la forme d'altérité intérieure (remise en question des représentations initiales du métier, construction des postures professionnelles) et pour finir, l'altérité épistémologique (apport de la formation, connaissances, savoirs expérimentiels auprès des publics et des équipes, confrontation à l'autre et aux autres, bouleversements). C'est pendant la formation que le sens de l'implication professionnelle des étudiants se façonne petit à petit. Cette schématisation du processus de professionnalisation a permis de mettre en avant la place importante, voire fondamentale de l'altérité dans la professionnalisation de ces acteurs et qu'il se met à l'œuvre avant l'entrée en formation, par les différentes rencontres qui ont jalonné et orienté les étudiants vers les métiers d'ES, ME et AES. Nous avons pu mettre en évidence, par le manque d'expression des étudiants (en lien avec l'altérité épistémologique), que des instances de formation en lien avec l'expression et la réflexion collective manquaient dans les dispositifs de formation. Les GAP, dispositifs pourtant présents dans les formations ne semblent pas, selon les étudiants, être suffisants pour exprimer les bouleversements vécus par la confrontation au métier et au public, lors des stages. Ce constat fut le point de départ de la mobilisation du théâtre-forum dans notre thèse, dans cette volonté d'expérimenter un espace collectif dans la formation et dans cette ambition de mettre au travail les questions d'implication professionnelle et d'altérité, au travers d'une autre manière de professionnaliser les étudiants en travail social.

Le théâtre-forum vers le théâtre-impliqué : L'expression de l'implication professionnelle

C'est ainsi que, dans la deuxième partie de cette thèse, nous avons abordé les perspectives praxéologiques de cette recherche en mobilisant la méthode du théâtre-forum comme dispositif de formation dans la formation d'étudiants ES, ME et AES. Notre intention était de mobiliser la méthode du théâtre-forum

comme un dispositif de formation auprès d'étudiants ES, ME et AES dans l'objectif de mettre à l'épreuve les résultats sur l'implication professionnelle et l'altérité qui ont émergé dans la première partie de la thèse. Les analyses des séances, en fonction des 11 catégories qui ont été relevées suite à l'analyse des discours des retours d'expériences des étudiants, sur les séances vécues, ont offert l'opportunité de mettre en avant que le théâtre-forum était un moyen d'expression des trois formes d'altérité et de tester différentes formes d'implication professionnelles, participant du processus de professionnalisation chez ces acteurs.

Aussi, nous avons mis en évidence que « vivre » l'altérité, via le théâtre-forum permettait de faire émerger les dimensions sens, repères et sentiment de contrôle du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998). Une modélisation nommée « Le théâtre-forum dans la formation professionnelle en travail social : « Vivre » les altérités pour s'impliquer » - qui prend appui sur le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES - a émergé. Elle met en évidence que le sens de l'implication chez ces acteurs s'inscrit dans un processus dynamique des trois formes d'altérité. L'altérité extérieure concerne le fait de jouer le conflit entre pairs, l'altérité intérieure évoque la compréhension des différentes postures professionnelles, les remises en question des « prêts à penser » du métier et permet l'activation de l'implication professionnelle. L'altérité épistémologique concerne le fait de « vivre » l'altérité, la mise en lien théorie/pratique et elle participe du processus de professionnalisation des étudiants.

Dans cette dernière modélisation, dans ce que le théâtre-forum permet comme interrogation sur la question de l'implication professionnelle et de l'altérité, nous avons pu faire émerger, ici, par l'apport de la méthode, les dimensions sens, repères et sentiment de contrôle du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998). La dimension « repères » est associée à l'altérité extérieure, dans le jeu du conflit entre pairs, La dimension « sentiment de contrôle », à l'altérité intérieure et la dimension « sens » en lien avec l'altérité épistémologique, dimension sens qui est ici relative au théâtre-forum. Le sens de l'implication est alors activé et la nature de l'implication professionnelle est structurante.

L'expérience du théâtre-forum en formation offre l'opportunité de co-construire l'implication professionnelle des étudiants et aussi, de mettre au travail les questions théoriques de l'implication professionnelle et de l'altérité. La mobilisation du théâtre-forum, dans le cadre de cette recherche a permis de faire émerger des éléments de sens et d'altérité, qu'aucun autre recueil de données effectué dans cette thèse n'a pu mettre en évidence. En somme, le théâtre-forum en formation en travail social offre la possibilité d'exprimer d'autres formes d'implication professionnelle, comme la dimension corporelle, la dimension

intellectuelle (collective) et émotionnelle par l'opportunité de « vivre » l'altérité dans le cadre sécurisé et sécurisant de la formation professionnelle. Cette expérience de la mobilisation du théâtre-forum, dans le cadre de cette thèse, nous a alors amenée à le penser spécifiquement du point de vue de l'implication en proposant une nouvelle terminologie « Le théâtre-impliqué ». Le théâtre-impliqué pourrait alors être considéré comme un moyen de tester différentes formes d'implication, au travers de l'expérience de l'altérité et aussi, dans l'idée que cette manière de concevoir la mise au travail de l'implication professionnelle et de l'altérité, par ce jeu théâtral peut être une source de recherche et de production de données scientifiques sur la question plus générale aussi de la professionnalisation des acteurs dans le champ de la formation en travail social.

Cette thèse a eu pour ambition d'interroger les questions d'implication professionnelle et d'altérité dans le contexte de la professionnalisation des acteurs du travail social. Ce travail a pu apporter des éléments nouveaux sur ces questions et notamment, sur le modèle de Mias (1998), « alimenté », par l'explicitation de l'altérité comme fondement du sens du modèle de l'implication professionnelle. La mobilisation du théâtre-forum a pu mettre en avant que la formation professionnelle pouvait se traduire différemment et que « vivre » l'altérité, par le biais de cette méthode, participait du processus de professionnalisation des étudiants, par la co-construction de l'implication professionnelle. Dans cette recherche, nous avons tenté d'allier de la recherche fondamentale à une dimension praxéologique forte par la mobilisation du théâtre-forum, matérialisant, nous l'espérons, son caractère original. L'alliance de ces deux aspects de la recherche permet, selon nous, d'être au plus près, dans ce que nous défendons dans notre discipline, c'est-à-dire la place centrale des acteurs dans les recherches menées. Comme évoqué dans la discussion générale, les perspectives de recherches sur la question du théâtre-forum - « rêvées » et effectives prochainement - mettent en évidence, nous le pensons, son caractère prometteur en termes de recherches à développer et aussi, une motivation certaine à explorer cet objet complexe, multiforme, multifactoriel... et insaisissable quelque peu.

C'est ainsi qu'arrivée à l'aboutissement de cette thèse... la célèbre phrase de Socrate¹⁰⁰ raisonne plus que jamais dans notre tête : « Plus j'apprends, plus je sais que je ne sais rien » ... Notre quête de sens et de savoir reste et restera, nous l'espérons, toujours au cœur du sens de nos actions, dans cette relation aux autres... fondements de notre implication.

¹⁰⁰ Adage que l'on retrouve chez Platon, dans l'Apologie de Socrate.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Altet, M., Charlier, E. Paquay, L., Perrenoud. (2012). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.119-135). De Boeck.
- Altet, M.(2018). 50 ans de sciences de l'éducation : témoignages et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation. Mêlées et dé mêlées, 50 ans de recherche en sciences de l'éducation.* (40), pp.115-127. <https://doi.org/10.4000/dse.3013>
- Amzallag, C. (2022). Statistiques descriptives. *Mathématiques pour filières commerciales.* (pp. 86-117). EMS.
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Dans : Ardoino, J., *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir* (pp. 254-260). PUF.
- Aubret, J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences.* Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.gilbe.2003.01>
- Aussel, L ; Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions vives*, (23), 1-17. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1718>
- Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social.* Dunod.
- Barbier J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans Barbier J.-M. & Galatanu O. *Signification, sens, formation.* (pp. 61-86). PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? *Spécificités*, 5, 241-256. <https://doi.org/10.3917/spec.005.0241>
- Bastiani, F. (2012). *La conversion éthique. Introduction à la philosophie d'Emmanuel Levinas.* L'Harmattan.
- Bataille, M. (1983). Implication et explication. *Revue Pour* (88). Payot.
- Bataille, M. (2007). Fragments d'autobiographie professionnelle de quelques considérations sur les rapports entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. Dans Vaysse, G. *50 ans de psychologie à Toulouse.* (pp.85-92). PUM.
- Beauvois, J.-L., Dubois, N., Doise, W. (1999). La construction sociale de la personne. Dans Beauvois, J.-L. *La psychologie sociale.* PUG

- Bedin, V. (2017). La visée praxéologique comme préalable à une recherche émancipatrice. Dans Marcel, J.-F., Broussal, D. *Émancipation et recherche en éducation*. (pp.307-330). Éditions du Croquant.
- Bernaudo, J.-L. (2018). Les défis du « sens » pour la psychologie du xxi^e siècle. *Le Journal des psychologues*, 354, 12-12. <https://doi.org/10.3917/jdp.354.0012>
- Blanc, A., Peton, H., Garcias, F. (2019). L'analyse lexicométrique des macro discours par les vocabulaires – enjeux théoriques et méthodologiques. *Finance Contrôle Stratégie*. NS-6. <https://doi.org/10.4000/fcs.3459>
- Blanchet, A et al. (1987). Les techniques d'enquête en sciences sociales. *Les Annales de la recherche urbaine*, 38, p.114. https://www.persee.fr/doc/ar_u_0180930x_1988_num_38_1_1373_t1_0114_0000_11
- Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. La découverte/poche.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. La découverte.
- Bouquet, B. (2007). Le travail social à l'épreuve : Face aux défis, dynamiques et reconquête de sens.... *Empan*, (68), 35-42. <https://doi.org/10.3917/empa.068.0035>
- Bourassa-Dansereau, C. (2017). Le théâtre-forum comme outil de recherche et d'intervention par et pour les jeunes issus de l'immigration. *Alterstice*, 7(1), 51–62. <https://doi.org/10.7202/1040611ar>
- Brelet, C. (2015). L'observation participante pour éviter l'inféodalisation des éthiques « autres ». *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 26, 63-83. <https://doi.org/10.3917/jib.263.0063>
- Briançon, M. (2008). Ni tout à fait lui-même ni tout à fait un autre : l'altérité intérieure est-elle enseignante ? *Sciences croisées*, 2-3.
- Briançon, M. (2012). *Enseigner l'impossible transmission. Une pédagogie par paradoxe pour former au reste de l'évaluation*. Dans Symposium « De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence (s) ? », Briançon, M (dir.). Rennes 2/CREAD. France.
- Briançon, M. (2015). Une formation professionnelle à l'altérité est-elle légitime ? Un savoir épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile pour de nombreux professionnels de la relation. Icadémie-Labs.
- Briançon, M. (2019). *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus et transferts*. (Série éducation. Volume 4). Iste éditions.

- Briançon, M. et Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10, 67-80. <https://doi.org/10.3917/cliop.010.0067>
- Briançon. M. (2012). *L'altérité enseignante. D'un penser à l'autre de la pensée*. Publibook.
- Buchs, C. et Bourgeois, É. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage. Dans Carré, P et Caspar, P., *Traité des sciences et des techniques de la Formation : 4^{ème} édition* (pp.329-345). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0329>
- Cadario, R., Butori, R. et Parguel, B. (2017). Manipuler et mesurer les variables de l'expérimentation. Dans Cadario,R. Butori,R et Parguel, B, *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation* (pp. 35-48). De Boeck Supérieur.
- Cadière,J. (2017). Praxéologie et connaissances. *Forum*, H-, 77-84. <https://doi.org/10.3917/forum.hs01.0077>
- Castoriadis. C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Charles, C. (2019). Le travail social en intérim. Le cas des éducateur.rices intérimaires dans les foyers de l'enfance. *Sociologie*, 4, (10), 435-449. <https://doi.org/10.3917/socio.104.0435>
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi*. ESF.
- Chauvière, M. et Garrigue, G. (2020). La formation à l'heure du démantèlement de l'action sociale. *VST - Vie sociale et traitements*, 146, 61-67. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/vst.146.0061>
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L.Paquay., M. Altet, E. Charlier et Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.119-135).De Boeck.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. PUF.
- Cifali. M. (2014). Altérité. Dans Jorro.A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 25-28). De Boeck.
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 105, 9-16. <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>
- Coudray, S. (2016). Le théâtre de l'opprimé. Quelles perspectives pour un théâtre d'éducation populaire ? *Émancipation et formation de soi Tome 1. Recherches et éducations*. (16), pp. 65-77. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2516>

- Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société*, 135, 9-28. <https://doi.org/10.3917/ls.135.0009>
- Daval, R. (1963). La praxéologie. Dans *Sociologie du travail*, 5 (2), pp. 135-155. <https://doi.org/10.3406/sotra.1963.1138>
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Les éditions de Minuit.
- Develay, M. (2015). Chapitre 2. L'usage de la notion de compétence en éducation. Dans Develay, M. *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* (pp.51-69). De Boeck Supérieur.
- Euzen, A., Bordet, V. (2008). Méthode anthropo-sociologique introduisant le théâtre forum comme outil d'analyse de recherche scientifique pluridisciplinaire. *Vertigo*. Vol.8, (2), pp.1-7. <https://doi.org/10.4000/vertigo.5065>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. PUF.
- Fabre, M. (2000). La question du sens en formation. Dans Barbier J-M et Galatanu.O. Éducation et formation. Les biennales de l'éducation. *Signification, sens, formation*. (pp.127-137). PUF.
- Faure-Guichard, C. (2000). L'emploi intérimaire, trajectoires et identités. *Des sociétés*, 44, (2), 299-301
- Fischer, G-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. (6ème ed.). Dunod.
- Gascoin, P. et Ryboloviecz, D. (2020). Le travail social, un enjeu politique. *VST - Vie sociale et traitements*, 146, 28-31. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/vst.146.0028>
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 5-28. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>
- Guerre, Y. (1988). *Le théâtre-forum. Pour une pédagogie de la citoyenneté*. L'Harmattan.
- Guerre, Y. (2014). *Jouer le conflit. Pratiques de théâtre d'Intervention*. L'Harmattan.
- Hamel, S. (2012). *Le théâtre-forum : Pour une délibération sous le signe de la reconnaissance* ?{Thèse de doctorat en Sciences humaines appliquées, faculté des sciences supérieures et postdoctorales. Université de Montréal}. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10128/hamel_sonia_2012these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Hardy, J.-P. (2014). *La marchandisation du travail social. Fausses peur et réalités*. Dunod.
- Hatano-Chalvidan, M. (2020). Le rôle de la formation dans la construction des métiers « hétérotopes ». *Recherches & Éducation*, 1-13. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rechercheseducations.10678>
- Hébrard, P. (2016). Formes et dispositifs de reliance pour la construction des identités professionnelles dans le secteur sanitaire et social. *Les reliesances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants*. *Phronesis*, 5, (1) 76–83. <https://doi.org/10.7202/1037196ar>
- Hille, F., Bordes, V. (2019). *Professionnalisation des acteurs de l'Intervention Sociale. Recherche, innovation, institution*. Cépaduès.
- Husserl, E. (1989). *Méditations cartésiennes*. PUF.
- Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82, 73-115. <https://doi.org/10.3917/cips.082.0073>
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans : Altet, M., *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (pp.247-260). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.altet.2002.01.0247>
- Jodelet, D. (2014). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans Moscovici, S. Dans *Psychologie Sociale*. (pp. 363-384). PUF.
- Kalampalikis, N. (2004). Les *focus groups*, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie, Les groupes centrés (focus groups)*, tome 57, (471). pp. 281-289. www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2004_num_57_471_15344
- Kerlan, A., Kolly, B. (2021). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation*. Collection dirigée par Philippe Meirieu. ESF sciences humaines.
- Lac, M. (2003). Un groupe en formation. Contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du D.E.U.S.T « médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation ». {Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. UT2J}
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèle d'intelligibilité des processus de professionnalisation. Dans Wittorski, R., *Regards croisés sur la professionnalisation et ses*

- objets. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. (24), pp.133-145.
<https://journals.openedition.org/dse/960>
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans Barus-Michel, J., *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 392-407). Érés.
<https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0392>
- Lefevre, G. (2014). Compétence professionnelle. Dans Jorro.A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 65-69). De Boeck.
- Levinas, E. (1946/47). *Le temps et l'autre*. PUF.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Livre de poche.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fata Morgana.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus Nijhoff.
- Lhotellier, A., St-Arnaud, Y. (1994). Pour une *démarche praxéologique. Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 93-109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>
- Marcel, J.-F. (2019). Préface. Dans Bedin, V., Franc, S., Guy, D. *Les sciences de l'éducation, pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. (pp. 11-19). L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2023). Une « vraie » place dans la recherche-intervention. *Revue REE recherches en éducation. Places, rôles et vécus des acteurs et des actrices dans les recherches en éducation et formation*. (51), pp.10- 21.<https://doi.org/10.4000/ree.11631>
- Markova, I. (2003). Les focus groups. Dans Moscovici, S., Buschini, F. *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 221-242). PUF.
- Marsault. C et Lefèvre, L. (2022). La présence corporelle des enseignants. Un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum. *Recherches & Éductions*, (24), 1-14.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13280>
- Martinez, M.-L. (2019). Préface. Dans Briançon, M. Série éducation. *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus et transferts*. (Volume 4. pp.1-5). Iste éditions.
- Meirieu. P (1981). Sciences de l'Éducation et pédagogie. Dans Hameline, D. et Piveteau J. *Enseigner, c'est résister*. Préface à l'ouvrage de Neil Postman. Le centurion.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Sens et non sens*. Gallimard.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.

- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle : un concept transversal*. {Habilitation à diriger des recherches, UT2J}.
- Mias, C., Piasser, A. (2019). Implication et représentations professionnelles : support pour une compréhension de la pensée professionnelle. Dans Hille. F et Labbé. S., *Professionalisations : repères et ouvertures*. (pp. 69-80). L'Harmattan.
- Molina, Y. (2019). Professionnalisations en tension et recompositions des professions sociales en France. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 34-46. <https://doi.org/10.3917/lps.193.0034>
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaborative : Une révolution de la connaissance*, 21-31. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0021>
- Morin, E. (1998). Le défi de la complexité. Dans *Chimères. Revue des schizoanalyses*, (5-6), pp. 1-18. <https://doi.org/10.3406/chime.1988.1060>
- Morin, E. (2016). *Sur la crise*. Champ essais.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF.
- Osty, F. et Dahan-Seltzer, G. (2006). Le pari du métier face à l'anomie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 91-106 <https://doi.org/10.3917/nrp.002.0091>
- Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France : De la fin du XIX^e siècle à nos jours*. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.pasc.2014.01>
- Petit, É., Périllhou, M., Girardet, M. et Gandie, N. (2007). Des possibles pour un travail social. *Empan*, 68, 58-62. <https://doi.org/10.3917/empa.068.0058>
- Postiaux, N. (2014). Référentiel de formation. Dans Jorro.A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 259-264). De Boeck.
- Radford, L. (2009). *L'altérité comme problème éducatif*. Actes de la 15^{ème} journée « Sciences et Savoirs ». Sudbury, Université Laurentienne, pp. 11-27.
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. {Thèse de doctorat. UT2J}

- Ratinaud, P. (2017). Initiation à la lexicométrie. Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel IRaMuTeQ. https://presnumorg.hypotheses.org/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf
- Ratinaud, P., Marchand, P. (2011). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). 687-699.
- Reinert, M. (2000). *La tresse du sens et la méthode « Alceste »*. Application aux « rêveries du promeneur solitaire. JADT 2000. 5ème journée Internationales d'Analyses Statistique des Données Textuelles.
- Rey, B. (2010). L'approche par compétences. Dans : Bernadette Fleury éd., *Enseigner autrement: Pourquoi et comment ?* (pp. 169-183). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.fleur.2010.01.0169>
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191, 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? Dans Barbier J-M et Galatanu.O. Éducation et formation. Les biennales de l'éducation. *Signification, sens, formation*. (pp.107-126). PUF.
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81, 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Richebé, N. (2002). Les réactions des salariés à la « logique compétence » : vers un renouveau de l'échange salarial ? *Revue française de sociologie*. Volume 43 (1), 99-126. <https://doi.org/10.2307/3322681>
- Sacchelli, M. (2020). Former au travail social, plaider pour une formation qui ne soit pas formatage. *VST - Vie sociale et traitements*, 146, 13-19. <https://doi.org/10.3917/vst.146.0013>
- Salanskis, J.-M. (2001). *Sens et philosophie du sens*. Desclée de Brouwer.
- St Arnaud, Y., Mandeville, L., Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*. 6, 1, pp.29-48. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_6_no_1/V6N1_ST-ARNAUD_MANDEVILLE_BELLEMARE_p29-48.pdf

- Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail. Dans : *Formation Emploi*, 33, 31-42.
<https://doi.org/10.3406/forem.1991.1511>
- Tardif, J. (2017). Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans : Marianne Poumay éd., *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (pp. 15-37). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0015>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes-Dispositifs-Outils*. De Boeck Université.
- Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative. Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan.
- Wittorski, R., Maulini, O. et Sorel, M. (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. (pp. 135-137). Peter Lang, 237 p.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3161>
- Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions. *Questions de recherche en éducation : action et identité* (p.33-48). L'Harmattan, INRP.
- Wittorski, R. (2012). Développement de la recherche en/dans/sur le travail social et dynamique de professionnalisation. Forum : Qualitative Social Research.n°135
- Worms, F., (2013). *Les 100 mots de la philosophie*. PUF.
- Zarifian, P. (2009). 10. La compétence et ses soubassements philosophiques. Dans Zarifian, P. *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle* (pp. 157-179). Presses Universitaires de France.

Sommaire des Annexes

Annexe 1 : Entretien avec le directeur de COOPEMPLOI	4
Annexe 2 : Entretien avec le directeur de l'OFTS	12
Annexe 3 : Entretien avec le directeur de l'IFRASS.....	20
Annexe 4 : Grille de l'entretien exploratoire avec les partenaires de la thèse	30
Annexe 5 : Entretien avec la responsable de formation COOPEMPLOI	32
Annexe 6 : Questionnaire 1 : « La professionnalisation des acteurs des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux à destination des directeurs et des directrices d'établissements ».....	44
Annexe 7 : Questionnaire 2 : « La professionnalisation des acteurs des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux à destination de tous professionnels. »	58
Annexe 8 : Tram (questions) des <i>focus groups</i>	72
Annexe 9 : Matrice du questionnaire adressé aux directeurs et directrices d'établissements	74
Annexe 10 : Principales données issues du questionnaire à destination des directeurs et directrices d'établissements.....	76
Annexe 11 : Catégorisation sur les 5 missions prioritaires des directeurs et des directrices d'établissements.....	78
Annexe 12 : La représentation graphique de l'analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les directeurs et les directrices d'établissements (traitement IraMuTeq).....	80
Annexe 13 : Matrice du questionnaire adressé aux professionnels issus des secteurs du sanitaire, social et médicosocial.....	82
Annexe 14 : Principales données issues du questionnaire à destination des professionnels issus des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux.....	84
Annexe 15 : Tableau des 5 missions prioritaires pour les professionnels issus des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux.....	88

Annexe 16 : La représentation graphique de l'analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les professionnels issus des secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux (traitement IraMuTeq)	90
Annexe 17 : <i>Focus group</i> avec les Éducateurs Spécialisés de l'IFRASS.....	92
Annexe 18 : <i>Focus group</i> avec les Éducateurs Spécialisés de l'OFTS.....	110
Annexe 19 : <i>Focus group</i> avec les Moniteurs Éducateurs de l'IFRASS	128
Annexe 20 : <i>Focus group</i> avec les Moniteurs Éducateurs de l'OFTS.....	150
Annexe 21 : <i>Focus group</i> avec les Accompagnants Éducatifs et Sociaux de l'IFRASS	164
Annexe 22 : <i>Focus group</i> avec les Accompagnants Éducatifs et Sociaux de l'OFTS	192
Annexe 23 : <i>Focus group</i> (1) avec les professionnels intérimaires.....	200
Annexe 24 : <i>Focus group</i> (2) avec les professionnels intérimaires.....	220
Annexe 25 : <i>Focus group</i> (3) avec les professionnels intérimaires	244
Annexe 26 : <i>Focus group</i> avec les formateurs de l'IFRASS	262
Annexe 27 : <i>Focus group</i> avec les formateurs de l'OFTS.....	292
Annexe 28 : Retour d'expérience de la séance de théâtre-forum avec les étudiants ES de l'OFTS	308
Annexe 29 : Retour d'expérience de la séance de théâtre-forum avec les étudiants ME de l'IFRASS.....	310
Annexe 30 : Retour d'expérience de la séance de théâtre-forum avec les étudiants AES de l'IFRASS	316
Annexe 31 : Catégorisation sur les retours d'expérience des séances de théâtre-forum (ES, ME et AES)	320

Index des figures

Figure 1 – Dendrogramme du corpus des entretiens réalisés auprès des partenaires	36
Figure 2- Le « regard psychosocial » Moscovici (1984). Mias (1998, p. 89)	87
Figure 3 - Analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les directeurs et directrices d'établissement (IRaMuTeq)	137
Figure 4 - Histogramme des réponses des directeurs et directrices d'établissement à la question « La formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? »	139
Figure 5 - Histogramme des réponses des directeurs et directrices d'établissement à la question : « A la sortie de la formation, vous sentiez-vous prêt à exercer dans le secteur ? »	140
Figure 6 - Analyse prototypique des 5 missions prioritaires pour les professionnels des secteurs de la formation, du social, du médicosocial et du sanitaire (IRaMuTeq)	151
Figure 7- Histogramme des réponses des professionnels à la question « La formation initiale a-t-elle répondu à vos attentes ? »	153
Figure 8 - Histogramme des réponses des professionnels à la question « Vous sentiez-vous prêt à exercer à la sortie de votre formation ? »	155
Figure 9- Dendrogramme des discours des ES, ME, AES en dernière année de formation de l'OFTS et de l'IFRASS	164
Figure 10 - Graphe de la classe 4 (29,9 %) : « Le rapport à l'exercice professionnel au quotidien »	165
Figure 11 - CHD de la classe 4 (29,9 %)	165
Figure 12- Graphe de la classe 3 (30,5 %) : "La formation"	169
Figure 13- CHD de la classe 3 (30,5 %)	169
Figure 14 - Graphe de la classe 2 (22,3 %) : « La relation à l'autre »	174
Figure 15 - CHD – Classe 2 (22,3 %)	174
Figure 16 -Graphe de la classe 1 (21,9 %) : « Le contexte de la relation à l'autre »	180
Figure 17 -CHD – Classe 1 (21,9 %)	180
Figure 18 - Dendrogramme du corpus des discours des ES	189
Figure 19 - Dendrogramme du corpus des discours des ME	189
Figure 20-Dendrogramme du corpus des discours des AES	189
Figure 21 - Graphe de la classe 5 (28,7 %) : « Rapport à l'altérité »	191
Figure 22- CHD ES - Classe 5 (28,7 %)	191

Figure 23 - Dendrogramme du corpus des discours sur le sens, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES	201
Figure 24 - Graphe de la classe 2 (26,9 %) sur le corpus SENS : « L'accompagnement des publics »	202
Figure 25- CHD Classe 2 (26,9 %) – Sens.....	202
Figure 26 - Graphe de la classe 1 (25,4 %) sur le corpus SENS : « Réflexions sur l'accompagnement »	206
Figure 27- CHD Classe 1 (25,4 %) - Sens	206
Figure 28- Graphe de la classe 3 (23 %) sur le corpus SENS : « La professionnalisation »	208
Figure 29 - CHD classe 3 (23 %) - Sens	208
Figure 30 - Graphe de la classe 4 (22,7 %) sur le corpus SENS : « L'expérimentation sur le terrain »	210
Figure 31 - CHD classe 4 (22,7 %) -Sens.....	210
Figure 32 – Dendrogramme du corpus des discours sur l'altérité, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES.....	215
Figure 33 - Graphe de la classe 1 (34,89 %) : « La relation éducative »	216
Figure 34 – CHD classe 1 (34,89 %) altérité	216
Figure 35 - Graphe de la classe 4 (17,2 %) : « Les conditions de la mise en œuvre de l'altérité »	219
Figure 36 - CHD classe 4 (17,2 %) altérité.....	219
Figure 37 - Graphe de la classe 3 (24 %) : « Parcours de vie »	221
Figure 38 - CHD classe 3 (24 %) altérité.....	221
Figure 39 - Graphe de la classe 2 (24 %) : « Les rencontres »	222
Figure 40 - CHD classe 2 (24 %) altérité.....	222
Figure 41 – Dendrogramme du corpus des discours sur la formation à l'altérité, issus des discours des populations d'étudiants ES, ME et AES.....	227
Figure 42 - Dendrogramme des discours des professionnels intérimaires, de formation AES, AMP et AS.....	234
Figure 43 - Graphe de la classe 5 (25,3 %) : « L'exercice professionnel en maison de retraite »	236
Figure 44 – CHD de la classe 5 (25,3 %)	236
Figure 45 - Graphe de la classe 4 (15,1 %) : « Les moments du quotidien »	239
Figure 46 - CHD de la classe 4 (15,1 %).....	239

Figure 47 - Graphe de la classe 1 (23,8 %) : « La relation à la personne accompagnée »	246
Figure 48 -CHD de la classe 1 (23,8 %).....	246
Figure 49 - Graphe de la classe 2 (22 %) : « L'accompagnement des publics au quotidien »	250
Figure 50 - CHD de la classe 2 (22 %)	250
Figure 51 - Graphe de la classe 3 (13,9 %) : « L'intérêt du métier »	254
Figure 52 - CHD de la classe 3 (13,9 %).....	254
Figure 53 - Dendrogramme du discours des professionnels intérimaires sur le sens	263
Figure 54 - Dendrogramme du discours des professionnels intérimaires sur l'altérité	266
Figure 55 – Graphe de la classe 3 : « La place des collègues et des résidents »	268
Figure 56 – CHD classe 3 (28,4 %).....	268
Figure 57 - Graphe de la classe 4 (12,6 %) sur la CHD altérité : « La place des professionnels intérimaires »	273
Figure 58 - CHD de la classe 4 (12,6 %) sur la CHD	273
Figure 59 - Graphe de la classe 5 (21,8 %) sur la CHD altérité : « Les capacités et aptitudes des professionnels intérimaires dans l'accompagnement des publics »	275
Figure 60 - CHD de la classe 5 (21,8 %) sur la CHD altérité	275
Figure 61 - Dendrogramme de l'analyse des focus groups de formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS.....	280
Figure 62 - Analyse de similitudes des discours des formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS	281
Figure 63 - Le sens de l'implication professionnelle des acteurs du travail social ..	298
Figure 64 - Le sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES	302
Figure 65 - Le sens de l'implication professionnelle chez les professionnels intérimaires	305
Figure 66 -Le sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social	307
Figure 67 - Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES via le processus des trois formes d'altérité	311
Figure 68 - Présentation de la démarche du théâtre-forum aux étudiants AES	346

Figure 69 - Jeu de l'image arrêtée. Thème « une journée à la plage ». Groupe des ME.....	348
Figure 70 - Jeu « Ya Basta ! » Groupe des AES.....	348
Figure 71 - Jeu « La bombe et le bouclier ». Groupe des ES.....	348
Figure 72 - Des groupes d'AES préparant leurs maquettes.....	351
Figure 73 – La préparation des maquettes par les ES	351
Figure 74 - La préparation des maquettes des groupes ME.....	351
Figure 75 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des AES.....	353
Figure 76 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des AES.....	354
Figure 77 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des AES.....	355
Figure 78 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des AES.....	356
Figure 79 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des ME	357
Figure 80 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des ME	358
Figure 81 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ME	359
Figure 82 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 1 des ES.....	361
Figure 83 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des ES.....	362
Figure 84 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ES.....	363
Figure 85 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des ES.....	364
Figure 86 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 2 des AES.....	366
Figure 87 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 3 des ME	370
Figure 88 - Photographie issue de la vidéo de la maquette 4 des ES.....	376
Figure 89-Les spect-acteurs ME pendant une scène	385
Figure 90 -Les spect-acteurs AES pendant une scène	385
Figure 91 - Le théâtre-forum dans la formation professionnelle en travail social : « Vivre » les altérités pour s'impliquer	397

Index des tableaux

Tableau 1 - Tableau récapitulatif des domaines de compétences (référentiels de compétences) des ES, ME et AES	67
Tableau 2 - « Tableau 3.1 les rapports à l'autre. (Briançon, 2019, p. 76) »	107
Tableau 3 - Tableau récapitulatif des catégories représentatives des 5 missions prioritaires pour les directeurs et directrices, leur nombre d'items associés et quelques extraits	135
Tableau 4- Tableau synthétique sur la catégorie « temporalité ».....	136
Tableau 5 - Tableau synthétique reprenant les propositions en lien avec la question « D'après vous, la formation continue pour les travailleurs sociaux, c'est avant tout ? » et le classement des propositions les plus essentielles pour les directeurs et directrices	142
Tableau 6 - Tableau récapitulatif du nombre de réponses données par les directeurs et directrices d'établissement à la question : « Parmi les propositions suivantes, choisissez les trois plus essentielles et les trois moins essentielles selon vous pour définir le professionnel idéal (dans les secteurs sanitaires, sociaux et médicosociaux).....	144
Tableau 7- Tableau synthétique sur la catégorie "Transmission"	150
Tableau 8 - Propositions et classement en lien avec la question : « La formation continue pour les professionnels de votre secteur, c'est avant tout pour ? »	156
Tableau 9 - Tableau récapitulatif du nombre de réponses données par tous types de professionnels à la question « Parmi les propositions suivantes, choisissez les 3 plus essentielles et les 3 moins essentielles selon vous pour définir le professionnel idéal »	158
Tableau 10 - Les sens et les natures de l'implication (I) des étudiants, professionnels intérimaires et formateurs	308
Tableau 11 - Catégories émergentes des discours des étudiants ES, ME et AES, issues des retours d'expériences des trois séances de théâtre-forum	345

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, 108, 109, 435
 Altet, 89, 435, 437, 439
 Ardoino, 81, 86, 90, 408, 435
 Aubret, 54, 435
 Aussel, 3, 418, 435
 Autès, 49, 56, 57, 60, 62, 64, 66, 435

B

Barbier, 92, 435, 438, 442
 Bardin, 121, 134, 150, 339, 435
 Basco, 76, 435
 Bastiani, 101, 102, 435
 Bataille, 86, 91, 93, 188, 435, 439
 Beauvois, 86, 435
 Bedin, 3, 82, 83, 436, 440
 Bernaud, 95, 436
 Blanc, 35, 436
 Blanchet, 119, 436
 Boal, 322, 323, 324, 327, 328, 329, 331, 348,
 349, 350, 382, 392, 436
 Bordes, 439
 Bordet, 336, 438
 Bouchard, 442
 Bouquet, 17, 46, 47, 436
 Bourassa-Dansereau, 335, 436
 Bourgeois, 326, 437
 Brelet, 342, 436
 Briançon, 17, 20, 22, 76, 77, 80, 88, 89, 104,
 105, 106, 107, 108, 110, 115, 116, 117,
 123, 125, 126, 130, 186, 187, 198, 199,
 213, 214, 225, 226, 230, 261, 288, 292,
 297, 299, 317, 415, 416, 417, 418, 419,
 423, 427, 436, 437, 440, 460, 462
 Broussal, 2, 3, 233, 436
 Buchs, 326, 437
 Butori, 138, 437

C

Cadario, 138, 437

Cadière, 84, 85, 437
 Castoriadis, 84, 437
 Charles, 3, 412, 413, 414, 437
 Charlier, 435, 437
 Charlot, 81, 86, 437
 Chauvière, 57, 437
 Cifali, 74, 75, 76, 304, 409, 437
 Clot, 76, 327, 437
 Coudray, 323, 437

D

Dahan-Seltzer, 47, 56, 441
 Dalud-Vincent, 127, 438
 Daval, 83, 438
 Deleuze, 97, 438
 Develay, 54, 438
 Doise, 86, 326, 435
 Dubois, 86, 331, 435

E

Emmanuel Levinas, 11, 20
 Euzen, 336, 438
 Eymard, 437

F

Fabre, 73, 74, 107, 415, 416, 438
 Faure-Guichard, 438
 Fischer, 86, 118, 438

G

Gandie, 441
 Garcias, 35, 436
 Garrigue, 57, 437
 Gascoin, 53, 57, 438
 Gilbert, 54, 435
 Girardet, 441
 Grossetti, 44, 438
 Guerre, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330,
 331, 341, 346, 347, 348, 350, 438

H

Hamel, 323, 335, 438
 Hardy, 45, 439
 Hatano-Chalvidan, 3, 404, 439
 Hébrard, 51, 68, 69, 439
 Hervé, 407, 442
 Hille, 439, 441
 Husserl, 99, 439

J

Jeoffrion, 121, 439
 Jobert, 54, 69, 439
 Jodelet, 118, 439

K

Kalampalakis, 124, 439
 Kerlan, 185, 439
 Kolly, 185, 439

L

Labbé, 3, 93, 439, 441
 Lac, 2, 55, 81, 90, 91, 93, 122, 188, 339, 344, 439
 Lapassade, 71, 342, 440
 Lasry, 442
 Lefevre, 52, 53, 54, 55, 440
 Lefèvre, 406, 407, 440
 Levinas, 2, 11, 20, 80, 89, 97, 100, 101, 102, 104, 110, 182, 184, 185, 187, 225, 231, 399, 409, 427, 435, 440
 Lhotellier, 83, 440

M

Marcel, 3, 82, 233, 342, 418, 435, 436, 440
 Marchand, 126, 129, 442
 Marc-Vergnes, 442
 Markova, 122, 123, 440
 Marsault, 406, 407, 440
 Martinez, 105, 440
 Maulini, 443
 Meirieu, 81, 439, 440
 Merleau-Ponty, 98, 99, 100, 101, 440

Mias, 3, 13, 17, 20, 21, 72, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 97, 110, 114, 116, 117, 123, 125, 126, 261, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 308, 392, 397, 406, 427, 429, 432, 433, 439, 440, 441, 446, 460, 462
 Molina, 46, 72, 441
 Monceau, 3, 343, 441
 Morin, 44, 85, 88, 441
 Moscovici, 80, 86, 87, 88, 118, 439, 440, 441, 446
 Moutel, 442

O

Osty, 47, 56, 441

P

Parguel, 138, 437
 Pascal, 46, 96, 441
 Périlhou, 441
 Perrenoud, 435, 437
 Petit, 47, 324, 441
 Peton, 35, 436
 Piaser, 13, 72, 441
 Postiaux, 59, 441

R

Radford, 105, 441
 Ratinaud, 35, 36, 126, 127, 128, 129, 441, 442
 Reinert, 36, 126, 127, 442
 Rey, 53, 59, 73, 442
 Ribau, 99, 442
 Richebé, 52, 442
 Ryboloviecz, 53, 57, 438

S

Sacchelli, 53, 442
 Salanskis, 95, 97, 442
 Sorel, 443
 St-Arnaud, 440
 Stroobants, 56, 443

T

Tardif, 53, 443

V

Vial, 188, 408, 409, 410, 443

W

Wittorski, 3, 32, 43, 70, 71, 335, 403, 439, 443

Worms, 97, 443

Z

Zarifian, 52, 54, 443

Table des matières

Introduction.....	16
1. Le travail social et ses acteurs : Une (re) quête de sens ?	24
1.1. Le regard des acteurs de la formation en travail social	25
1.1.1. Une demande en lien avec le travail social d'aujourd'hui	25
1.1.1.1. L'IFRASS, l'OFTS et COOPEMPLI : la matérialisation de questionnements dans le champ du travail social	26
1.1.1.2. La demande : une tentative de conciliation entre attentes et besoins des employeurs et des formés	31
1.1.1.3. Le point de vue des acteurs de la formation	34
1.1.1.4. D'une demande à une réflexion sur l'histoire des changements sociétaux	44
1.2. Formation et professionnalisation dans le travail social	49
1.2.1. Les évolutions et les enjeux dans la formation en travail social	49
1.2.1.1. Le développement des compétences dans le travail social	52
1.2.1.2. La formation dans le travail social	55
1.2.1.3. Les formations ES, ME, AES au travers des référentiels de compétences	58
1.2.2. La professionnalisation dans le travail social : entre employabilité, insécurité et remise en question du sens.....	69
1.2.3. Sens et altérité dans la formation en travail social	73
1.3. Synthèse	78
2. Positionnement épistémologique et ancrages théoriques	80
2.1. Les Sciences de l'Éducation et de la Formation, une épistémologie en tension	81
2.1.1. Un regard psychosocial en SEF	86
2.2. Le cadre théorique : de la complexité à l'émergence d'une intelligibilité	88
2.2.1. L'implication	90
2.2.2. Le modèle de l'implication professionnelle.....	91
2.2.2.1. Le sens	94
2.2.2.2. Les sens du « sens »	96
2.2.3. L'Autre comme fondement du sens	98
2.2.4. Levinas ou le « trauma » de l'altérité	100
2.2.5. L'altérité extérieure, intérieure et épistémologique	104
2.2.6. Une formation à l'altérité ?	108
2.3. Synthèse	110
3. Méthodes d'investigation du sens de l'implication professionnelle au travers de l'altérité	112
3.1. Problématisation : des altérités différenciées comme fondement du sens dans l'implication professionnelle	113
3.1.1. Le fil rouge : le sens	113
3.1.2. Le sens, moteur de l'implication professionnelle des acteurs du travail social.....	114

3.1.3. <i>L'altérité, au cœur du sens et des pratiques professionnelles</i>	115
3.2. La méthodologie de recherche	117
3.2.1.1. Une double approche méthodologique : des questionnaires et des focus groups	118
3.3. Synthèse	130
4. L'analyse des résultats : d'une exploration à l'explicitation	132
4.1. Les questionnaires.....	133
4.1.1. <i>Les directeurs et directrices d'établissement : une implication avant tout</i>	
« <i>gestionnaire</i> »	133
4.1.1.1. Présentation de la population	133
4.1.1.2. Les cinq missions prioritaires pour les directeurs et directrices d'établissement :	134
4.1.1.3. La formation initiale	138
4.1.1.4. Rôle de la formation continue	141
4.1.1.5. Le professionnel « idéal »	143
4.1.1.6. Analyse générale du questionnaire à destination des directeurs et directrices	
d'établissement	147
4.1.2. <i>L'altérité comme fondement du sens de l'implication professionnelle des</i>	
<i>professionnels des secteurs du social, médicosocial et sanitaire</i>	148
4.1.2.1. Présentation de la population	149
4.1.2.2. Les cinq missions prioritaires pour les professionnels interrogés	150
4.1.2.3. La formation initiale	153
4.1.2.4. Rôle de la formation continue	156
4.1.2.5. Le professionnel « idéal »	157
4.1.2.6. Analyse générale des données issues du questionnaire à destination de professionnels	
exerçant dans les secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires.....	160
4.2. Les <i>focus groups</i>	162
4.2.1. <i>Les focus groups des ES, ME, AES</i>	162
4.2.1.1. L'implication professionnelle des ES, ME et AES : entre formation et accompagnement	
des publics au quotidien	163
4.2.1.2. Analyse générale du dendrogramme sur l'implication professionnelle des ES, ME et	
AES.....	183
4.2.1.3. Un rapport à l'altérité existentiel et un sens de l'implication professionnelle en	
construction.....	185
4.2.1.4. Des discours spécifiques aux ES, ME et AES	188
4.2.1.5. Analyse générale des dendrogrammes sur les discours spécifiques des ES, ME et AES	
.....	197
4.2.1.6. Des altérités similaires dans l'expression du sens de l'implication professionnelle des	
étudiants, mais dont les fondements diffèrent	198
4.2.1.7. Le sens chez les ES, ME et AES : entre réflexion et accompagnement des publics sur le	
terrain	201
4.2.1.8. Analyse générale du dendrogramme sur le sens pour les étudiants.....	212
4.2.1.9. Le rapport à l'autre comme source de valorisation et participant du sens de	
l'implication professionnelle.....	213
4.2.1.10. L'altérité, l'impulsion à toutes les actions chez les ES, ME et AES	215
4.2.1.11. Analyse générale du dendrogramme sur l'altérité	224
4.2.1.12. Des altérités « traumatisantes » (Levinas) qui produisent du sens	225
4.2.1.13. La formation à l'altérité : des manques repérés.....	227
4.2.1.14. Analyse générale du dendrogramme sur la formation à l'altérité.....	229
4.2.1.15. Le manque d'instance à l'expression de l'altérité et du sens donné à leurs actions	
.....	230
4.2.2. <i>L'analyse des focus groups des professionnels intérimaires</i>	231

4.2.2.1. Un regard général sur l'implication professionnelle des professionnels intérimaires	234
4.2.2.2. Analyses générales du dendrogramme des professionnels intérimaires	259
4.2.2.3. Une altérité « aut centrée » à l'origine du sens de l'implication professionnelle des professionnels intérimaires	260
4.2.2.4. Le statut d'intérimaire comme déterminant du sens	263
4.2.2.5. Analyse générale du dendrogramme sur le sens, pour les professionnels intérimaires	264
4.2.2.6. Une altérité située dans l'accompagnement des actes de la vie quotidienne qui fait sens	264
4.2.2.7. Les collègues comme rapport premier à l'altérité	265
4.2.2.8. Analyse générale du dendrogramme sur l'altérité pour les professionnels intérimaires	277
4.2.2.9. Le rapport à l'altérité, des ambivalences à l'origine du sens des actions	277
4.2.3. L'analyse des focus groups des formateurs de l'IFRASS et de l'OFTS : une posture d'éducateur/formateur	278
4.2.3.1. Le dendrogramme sur les discours des formateurs	280
4.2.3.2. Analyse de similitude	281
4.2.3.3. Analyse générale des discours des formateurs	284
4.2.3.4. Une altérité intérieure d'éducateur, à l'origine de leurs fonctions de formateurs	284
4.3. Synthèse	286
5. Émergence des modélisations théoriques	288
5.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les acteurs du travail social	289
5.2. Les modèles du sens de l'implication professionnelle spécifique aux étudiants, professionnels intérimaires et formateurs	300
5.2.1. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les étudiants ES, ME et AES	300
5.2.2. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les professionnels intérimaires	303
5.2.3. Le modèle du sens de l'implication professionnelle chez les formateurs en travail social	306
5.3. Le processus de professionnalisation des étudiants ES, ME et AES, via le processus des trois formes d'altérité	310
5.4. Synthèse	314
6. Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : « Vivre » l'altérité et expérimenter l'implication professionnelle	316
6.1. Le théâtre-forum : un lieu d'exploration et d'expérimentation pour agir	322
6.1.1. Les origines du théâtre-forum : la lutte contre les oppressions	323
6.1.2. Le conflit sociocognitif au cœur de la méthode	326
6.1.3. Le théâtre-forum : de la répétition à l'action	327
6.1.4. La méthode du théâtre-forum	329
6.2. Le théâtre-forum, quelle place dans la professionnalisation et la recherche ?	333
6.2.1. Du côté de la professionnalisation	334
6.2.2. Du point de vue de la recherche	335

6.3. Du théâtre-forum avec les ES, ME et AES	338
6.3.1. <i>Méthodologie de recherche</i>	339
6.3.1.1. Organisation et population des séances.....	339
6.3.1.2. Choix de la captation vidéo	339
6.3.1.3. Une posture de « comédienne-intervenante chercheure » ?.....	340
6.4. L'analyse des six temps d'une séance de théâtre-forum.....	345
6.4.1. <i>Temps 1 : La présentation de la méthode du théâtre-forum aux étudiants</i>	346
6.4.2. <i>Temps 2 : Les jeux</i>	347
6.4.3. <i>Temps 3 : La construction des maquettes</i>	350
6.4.4. <i>Temps 4 : La présentation des maquettes</i>	352
6.4.4.1. Les quatre maquettes des AES	353
6.4.4.2. Les trois maquettes des ME.....	357
6.4.4.3. Comparaison entre les maquettes des AES et ME.....	360
6.4.4.4. Les quatre maquettes des ES.....	361
6.4.5. <i>Temps 5 : Le forum</i>	365
6.4.5.1. La maquette choisie par les AES	366
6.4.5.2. La maquette choisie par les ME.....	370
6.4.5.3. La maquette choisie par les ES	376
6.4.6. <i>Temps 6 : Le retour d'expérience</i>	382
6.5. Le théâtre-forum... « Vivre » les altérités pour s'impliquer : Discussion	394
6.5.1. <i>L'expression des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique</i>	394
6.5.2. <i>Altérité et implication professionnelle</i>	395
6.5.3. <i>Une tentative de mise en perspective entre les trois formes d'altérité et le modèle S/R/C</i>	396
6.5.4. <i>La méthode du théâtre-forum : une attention particulière</i>	399
7. Discussion générale	402
7.1. La professionnalité, comme expression de l'implication professionnelle	404
7.2. La dimension corporelle comme facteur d'apprentissage.....	406
7.3. La relation éducative, le contexte d'expression de l'implication professionnelle et de l'altérité.....	408
7.4. Le travail intérimaire, facteur d'évolution professionnelle et de professionnalisation	412
7.5. Perspectives	415
7.5.1. <i>La formation à l'altérité en travail social ?</i>	415
7.5.2. <i>Le théâtre-forum comme formation à l'altérité (?)</i>	417
7.5.3. <i>L'évaluation du théâtre-forum ?</i>	418
7.5.4. <i>Pérennisation de la pratique du théâtre-forum comme dispositif d'analyses des pratiques à l'IFRASS</i>	419
7.5.5. <i>Le développement de recherches sur et avec le théâtre-forum au plan national et international</i>	420
7.6. Retour critique sur la thèse	423
Conclusion	426
Bibliographie	434

Sommaire des Annexes	444
Index des figures	444
Index des tableaux.....	450
Index des auteurs	452
Table des matières	456
Résumé.....	462
Abstract	464

Résumé

Cette thèse porte sur la professionnalisation des acteurs du travail social du point de vue de la formation initiale et continue. Dans ce contexte, nous nous intéressons particulièrement à la façon dont l'altérité influe sur la manière dont les acteurs du secteur s'impliquent professionnellement. Les origines de ce questionnement s'ancrent dans un partenariat de recherche avec des acteurs de la formation. Ils s'interrogent sur les améliorations qu'ils pourraient mettre en œuvre dans les dispositifs de formation actuels qu'ils proposent à leurs publics. La question de la formation des travailleurs sociaux amène à interroger les problématiques que peut rencontrer le secteur, générées notamment par les transformations des modalités d'accompagnement des publics et les besoins et attentes des formés et des employeurs. Ces différentes transformations peuvent alors (re) mettre en question des dynamiques de sens pour les acteurs du travail social, érigé comme le fil rouge de cette recherche. Interroger le sens amène alors à considérer l'altérité comme facteur déterminant du sens. Dans l'objectif d'aborder ce questionnement, nous mobilisons le modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998) : Sens/Repères/Sentiment de contrôle et les formes d'altérité intérieure, extérieure et épistémologique développées par Briançon (2019). Afin de réaliser notre étude, nous avons organisé cette thèse en deux parties. La première partie de la thèse est dédiée à la dimension heuristique de la recherche. La deuxième partie s'attache à mettre à l'épreuve les résultats produits, par la mise en œuvre d'une démarche praxéologique en mobilisant la méthode du théâtre-forum. En termes de recueils de données, nous avons réalisé des questionnaires destinés à des directeurs et directrices d'établissement et à des professionnels exerçant dans les secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires. Aussi, dans le cadre de *focus groups*, nous avons interrogé différents acteurs : des étudiants éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs et accompagnants éducatifs et sociaux, des professionnels intérimaires et des formateurs. Cette recherche met en évidence que le sens de l'implication professionnelle pour ces trois types d'acteurs (étudiants, professionnels intérimaires et formateurs) est caractérisé en fonction des formes d'altérité extérieure, intérieure et épistémologique. Cette caractérisation offre l'opportunité d'identifier alors la nature actuelle de l'implication professionnelle de ces acteurs. Aussi, la perspective praxéologique de cette thèse met en avant que la méthode du théâtre-forum, mobilisée dans le contexte d'un dispositif de formation, peut être considérée comme une opportunité de mise au travail des questions d'altérité et d'implication professionnelle chez les étudiants en travail social.

Mots clefs : Professionnalisation, travail social, implication professionnelle, altérité, théâtre-forum

Abstract

The link between otherness and the sense of professional involvement among social workers in training.

From forum theater to involved theater: “Experiencing” otherness to get involved

This thesis focuses on the professionalization of social work actors from the point of view of initial and continuing training. In this context, we are particularly interested in how otherness influences the way in which actors in the sector get involved professionally. The origins of this questioning are anchored in a research partnership with training stakeholders. They wonder about the improvements that they could implement in the current training systems that they offer to their audiences. The question of the training of social workers leads us to question the problems that the sector may encounter, generated in particular by transformations in the methods of supporting the public and the needs and expectations of trainees and employers. These different transformations can then (re) call into question the dynamics of meaning for the actors of social work, established as the common thread of this research. Questioning meaning then leads to considering otherness as a determining factor of meaning. With the aim of addressing this questioning, we mobilize Mias (1998) model of professional involvement: Sense/References/Feeling of control and the forms of interior, exterior and epistemological otherness developed by Briançon (2019). In order to carry out our study, we have organized this thesis into two parts. The first part of the thesis is dedicated to the heuristic dimension of research. The second part focuses on testing the results produced by implementing a praxeological approach using the forum theater method. In terms of data collection, we carried out questionnaires intended for establishment directors and professionals working in the social, medico-social and health sectors. Also, within the framework of *focus groups*, we interviewed different actors: specialized student educators, educator monitors and educational and social supports, temporary professionals and trainers. This research highlights that the meaning of professional involvement for these three types of actors (students, temporary professionals and trainers) is characterized according to forms of external, internal and epistemological otherness. This characterization offers the opportunity to identify the current nature of the professional involvement of these actors. Also, the praxeological perspective of

this thesis highlights that the forum theater method, mobilized in the context of a training system, can be considered as an opportunity to put questions of otherness and professional involvement to work. among social work students.

Keywords : Professionnalisation, travail social, implication professionnelle, altérité, théâtre-forum