Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale : EPIC (Education, Psychologie, Information et Communication)

Institut de Psychologie

Laboratoire : Groupe de recherche en psychologie sociale

L'aide à autrui dans le champ de l'intervention sociale

Une approche psychosociale des représentations professionnelles : historicité, ancrages et fonctions

par Audrey GONIN

Thèse de doctorat de psychologie

mention : psychologie sociale

sous la direction d'Annik HOUEL

soutenue le 10 juillet 2008

Composition du jury :
Themis APOSTOLIDIS, professeur à l'université Aix-Marseille 1
Annik HOUEL, professeure à l'université Lyon 2
François HUOT, professeur à l'université du Québec (Montréal)
Christine DURIF-BRUCKERT, maître de conférences à l'université Lyon 2
Bertrand RAVON, maître de conférences à l'université Lyon 2
Michel BOUTANQUOI, professeur à l'université de Franche-Comté
Christine MIAS, maître de conférences à l'université Toulouse 2

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification** » : vous êtes libre de le reproduire, le distribuer et le communiquer au public à condition de mentionner le nom de son auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adater ou l'utiliser à des fins commerciales.

A mon grand-père et à Sarah

Remerciements

Je remercie tout d'abord Annik HOUEL et Christine DURIF-BRUCKERT pour leur soutien et leur disponibilité tout au long de ce travail, dans une complémentarité qui me fut précieuse.

Je remercie toutes les personnes de mon entourage qui m'ont encouragée et aidée tout au long de ce travail, et tout particulièrement mes parents (et mécènes pour cette recherche !), Olivier, Sandra, Sandrine, Nicolas et Alexandra – je ne peux les nommer tous et toutes ici. Je saisis cette occasion pour leur dire ma gratitude vis-à-vis de l'amour ou de l'amitié qu'ils et elles me font l'honneur de me porter.

Merci également aux doctorant-e-s du GRePS et d'ailleurs, qui, dans ce long travail impliquant nécessairement des moments de "traversée en solitaire", ont constitué des archipels d'échange et de dialogue vis-à-vis desquels ce travail est redevable. Merci à l'ensemble de l'équipe du GERA, puis du GRePS, pour leurs retours critiques ainsi qu'à toutes celles et tous ceux qui ont bien voulu prêter une attention à mon travail, et l'enrichir par leurs critiques et leurs retours.

Je remercie les participant-e-s de cette recherche, qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps pour me donner à entendre leurs points de vue et leurs questionnements.

Merci à France Culture, pour la transmission des connaissances à laquelle elle contribue.

Merci enfin à mes collègues de l'Hôpital de Saint-Cyr-au-Mont-d'Or, pour leur convivialité qui contribue à rendre notre travail d'équipe vivant. Un remerciement tout

particulier est adressé à Alain TOULMOND, pour son accueil lors de mon arrivée au Centre Médico-Psychologique de Thizy, et pour la diversité de nos échanges (de la clinique à la "condition de l'homme hypermoderne", en passant par le commentaire sportif du coup de tête de Zidane…). Ces échanges sont pour moi la source d'une émulation intellectuelle, mais ils contribuent aussi, boussole précieuse s'il en est, à me diriger dans le sens… de l'humour !

J'ai essayé, dans ce travail, de « faire du mieux que je pouvais », comme mon grand-père me le disait avec son bon sens (de) paysan ; ce qui m'a rappelé, quand j'en ai eu besoin, qu'à l'impossible nul n'est tenu, mais que le domaine du possible est à explorer… Il est des phrases que l'on garde comme des trésors intérieurs, surtout quand elles sont dites et reçues avec affection. Cette thèse est également dédiée à l'arrière petite-fille qu'il aurait rencontrée avec joie : ma nièce Sarah, grâce à laquelle je redécouvre la dimension essentielle du jeu…

« L'approche des représentations sociales dans leur genèse, leur structure et leur transformation est la voie pour comprendre le rôle de l'inscription des sujets dans un ordre social et une historicité, et rendre compte de la construction, nécessairement sociale par leurs appartenance et leurs communications, des interprétations qu'ils produisent dans le cadre d'une culture. »

Denise Jodelet, *Les représentations sociales dans le champ de la culture* (2002)

« Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. »

Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, *Une logique de la communication* (1967)

« Et puis comme la mémoire commence tout de suite à prendre des clichés indépendants les uns des autres, supprime tout lien, tout progrès, entre les scènes qui y sont figurées, dans la collection de ceux qu'elle expose, le dernier ne détruit pas forcément le précédent. »

Marcel Proust, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1919)

INTRODUCTION **11**

PREMIERE PARTIE **16**

CHAPITRE I - OBJET ET PERSPECTIVE DE RECHERCHE : REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DE L'AIDE A AUTRUI 16
A) Construction de l'objet de recherche : l'aide à autrui *16*
I. Premiers points de définition 17
a. Apports sémantiques 17
b. L'aide à autrui et son rapport avec l'éthique et la morale 18
II. Spécificités de l'aide à autrui 20
a. Différenciation vis-à-vis de l'entraide 20
b. L'asymétrie de la relation aidant-e/aidé-e 22
c. Proposition de définition 23
d. L'aide à autrui comme expérience 24
B) La perspective ouverte par l'étude des représentations professionnelles *25*
I. Définition 26
a. Les représentations sociales : un concept à l'articulation du social et du psychologique 26
b. Spécificité des représentations professionnelles 27
II. Dynamique et historicité 29
a. Une genèse et une dynamique contextualisées 29
b. L'inscription dans une historicité 31
C) Conclusion : problématique, axes d'investigation, hypothèse générale *34*

CHAPITRE II – APPORTS HISTORIQUES 38
A) Histoire des idées : principaux systèmes d'éthique ayant guidé les pratiques d'aide à autrui *38*
Préambule : Deux systèmes majeurs – charité et humanisme 38
I. L'éthique de la charité 40
a. Origines antiques de l'éthique de la charité 40
b. L'éthique de la charité : un "amour du prochain" neutre et oblatif 42
c. La charité comme lien à Dieu 43
II. L'humanisme et l'éthique des Lumières 46
a. Fondements de l'humanisme 46
♦ La figure de "L'Homme" 46
♦ « La société n'est plus liée à une Théodicée, elle est véritablement contenue dans une Sociodicée » 48
b. Caractères de l'humanisme 49
♦ Fonder la morale en rapport avec la notion d'intérêt et de sentiment 49
♦ La perfectibilité de l'homme 52
B) Histoire de l'organisation sociale des pratiques d'aide à autrui *54*
I. De la charité à l'aide sociale d'Etat 55
a. Inauguration par le christianisme d'une aide à autrui institutionnalisée 55
b. Une période de transition marquée par une forte ambivalence de l'aide à autrui 57
c. Où l'assistance devient (en partie) un devoir de l'Etat vis-à-vis des citoyen-ne-s 60
II. Naissance et développement du travail social 61
a. Les prémisses du travail social 61
b. L' "âge d'or" du travail social 63
c. Apparition de "l'intervention sociale" 65

CHAPITRE III : L'AIDE A AUTRUI ET SON CONTEXTE 69
A) La société hypermoderne : de nouvelles questions éthiques à prendre en charge *69*
I. Contexte socioculturel 70
a. Phénomènes d' "exclusion" et de précarité 70
b. Autonomie et désinstitutionalisation, universalisme et interculturalité 73
II. Subjectivation et réalisation de soi 77
a. Les effets de la « troisième blessure narcissique » 77
b. Statut de "l'individu hypermoderne" 79
III. Une proposition théorique : l'éthique du "care" 82
a. Une nouvelle prise en charge des questions éthiques 82
b. L'invention du « sujet relationnel » 85
B) Cadres sociaux et spécificités de l'interaction aidant-e/aidé-e *86*

I. Echange par le don, échange contractualisé ... 88
a. Le paradoxe du don ... 88
b. Socialité primaire, socialité secondaire ... 90
c. Penser l'aide dans la solidarité organique ... 91
d. Relation de service et schéma de réparation ... 93
II. Analyses des "philosophies" de l'aide dans le champ de l'intervention sociale ... 95
a. Modèle caritatif et modèle de la militance ... 95
b. Modèle éducatif et modèle de l'accompagnement ... 97
c. Les figures de la charité, de la prise en charge et de la prise en compte ... 98
d. Modèle de la bienveillance et modèle de la compassion ... 100
III. Comment se constitue la préoccupation pour l'autre ? ... 102
a. L'empathie ... 102
b. La réparation kleinienne ... 105

SYNTHESE ... 109

DEUXIEME PARTIE ... 112

CHAPITRE IV – CONSTRUCTION ET EXPLICITATION DE LA METHODE ... 113
A) Perspective épistémologique et démarche de recherche ... 113
I. Cadre épistémologique ... 113
a. La question de la subjectivité du/de la chercheur-e ... 113
b. Une approche d'inspiration phénoménologique ... 116
II. Point de départ, points de repère ... 118
B) Cadre méthodologique ... 122
I. Une recherche qualitative de type inductif ... 122
a. L'analyse de discours comme support de la prise en compte de la complexité du phénomène étudié ... 122
b. Une démarche à visée compréhensive ... 125
c. Choix de l'entretien semi-directif individuel ... 127
d. Choix des participant-e-s ... 129
♦ Deux populations distinctes d'aidant-e-s professionnalisé-e-s ... 129
♦ Deux terrains d'investigation ... 130
II. Rigueur, qualité de l'analyse et triangulation ... 132
a. Appui sur les critères de rigueur et de qualité de la recherche ... 132
b. Une triangulation méthodologique dans l'analyse des données ... 136
♦ Analyse thématique ... 138
♦ Analyse de l'énonciation, analyse des relations logiques ... 144
♦ L'analyse Alceste ... 148

CHAPITRE V - PHASE EXPLORATOIRE DE RECHERCHE ... 152
A) Déroulement de l'investigation ... 153
I. Contexte du recueil et participant-e-s ... 153
a. Le contexte givordin ... 153
b. Articulation au dispositif de recherche-action « Précarité, santé, accès à l'aide et aux soins » ... 155
c. Rencontres d'intervenant-e-s du champ social et de l'insertion ... 156
II. Une démarche de recherche évolutive ... 158
a. Evolution de la problématique et des axes de recherche ... 158
b. Evolution de la conduite d'entretien ... 159
c. Evolution du guide d'entretien ... 161
B) Résultats de la phase exploratoire ... 163
I. Analyse de contenu ... 163
Préambule : Constitution de la grille d'analyse thématique ... 163
a. Répartition globale du discours selon les catégories ... 167
b. Ce que les participant-e-s disent de leur rôle : quelle activité, quelles limites et quels objectifs ? ... 168
♦ Modalités de description de l'activité mise en œuvre dans le cadre du rôle ... 168
♦ Les contours du rôle de l'aidant-e : limites et cadre de référence ... 172
♦ Visée(s) donnée(s) à la pratique ... 174
c. A propos de l'interaction : caractéristiques de la relation et processus à l'œuvre ... 177
♦ La nature de la relation ... 178
♦ Les processus à l'œuvre dans l'interaction ... 181
d. Du côté de l'aidant-e : vécus et caractéristiques des participant-e-s ... 188
♦ Les vécus en rapport avec le travail exprimés ... 188

♦ Caractéristiques de l'aidant-e ... 191
e. A propos de l'aidé-e : quelle caractérisation est réalisée par les participant-e-s ? ... 194
f. Le contexte au sein duquel l'aide prend place ... 198
II. Analyse Alceste ... 200
a. Le monde lexical de la classe 1 ... 202
b. Le monde lexical de la classe 4 ... 204
c. Le monde lexical de la classe 3 ... 206
d. Le monde lexical de la classe 2 ... 207
C) Conclusions et perspectives à l'issue de la phase exploratoire ... 209
I. Principaux résultats ... 209
a. Synthèse des résultats de l'analyse de contenu ... 209
b. Synthèse des résultats de l'analyse Alceste et mise en rapport avec l'analyse de contenu ... 213
II. Développement des hypothèses ... 216

TROISIEME PARTIE ... 220

Préambule : présentation du terrain rillard ... 220
I. Participant-e-s et contexte du recueil des données ... 220
II. Conduite des entretiens ... 222

CHAPITRE VI – CONCEPTIONS DU ROLE DE L'AIDANT-E PROFESSIONNALISE-E ... 226
Préambule : Vision d'ensemble des résultats de l'analyse thématique ... 227
A) L'activité professionnelle ... 231
I. Modalités de description de l'activité ... 232
a. Prédominance des compétences techniques et relationnelles ... 232
b. L'importance du contexte de l'intervention ... 237
II. Le rôle professionnel et ses tensions ... 244
a. L'écart entre les discours modal et référentiel ... 244
b. La notion d'écoute ... 250
c. La tension entre « respect » et normalisation ... 256
d. Les modalités possibles pour gérer cette tension ... 259
III. Les « situations » des aidé-e-s ... 261
a. Les objets de la pratique ... 262
b. Les situations rencontrées et leur symbolisation ... 266
B) La culture professionnelle ... 268
I. Le sens donné à la pratique professionnelle ... 268
a. Les visées de la pratique ... 268
b. Quelle réflexion sur la fonction sociale des intervenant-e-s sociaux ? ... 274
c. Valeurs morales et éthique des praticien-ne-s de l'aide à autrui ... 278
II. Contours de la professionnalité, statut de l'affectivité et de l'implication ... 281
a. Représentations de la professionnalité : la tension entre implication et distance ... 282
b. Le paradoxe de l'aide ... 286
c. "Compétence et travail affectifs" ... 289
d. Faire face à la sollicitation affective ... 292
C) Synthèse ... 295

CHAPITRE VII - MODELES D'AIDE A AUTRUI PROFESSIONNALISEE DANS LA CULTURE HYPERMODERNE ... 298
A) Deux principaux modèles pour les pratiques d'aide professionnalisée ... 299
I. L'aide relationnelle ... 301
II. L'aide technico-éducative ... 305
a. L'aide à l'insertion professionnelle ... 305
b. La protection de l'enfance ... 308
c. Le contexte des missions : politiques d'action sociale ... 310
III. L'aide relationnelle au cœur des pratiques : la part idéalisée de l'activité ... 312
B) Spécificités des deux groupes professionnels ... 316
I. Les assistantes sociales ... 316
II. Les conseiller-e-s en insertion ... 322
C) Synthèse ... 329
I. Différents modes de rationalité ... 329
II. Vue d'ensemble ... 333

CHAPITRE VIII – ANALYSE DES ENJEUX DE L'INTERACTION AIDANT-E/AIDE-E ... 337

Préambule : Modalités de description des caractéristiques de la relation et des processus à l'œuvre dans l'interaction ... 338
A) La conflictualité ... *341*
I. La notion de conflit dans les entretiens ... 341
II. Figures de situations conflictuelles ... 346
a. Figure de l'irrecevable, figure de la manipulation ... 346
b. Quand le conflit n'advient pas : la figure de la dérobade ... 354
B) Modalités du lien, mouvements d'identification et d'altération ... *358*
I. Création du lien et processus identificatoires ... 358
a. L'identification comme support de la rencontre ... 359
b. L'étayage et l'alliance comme supports de la réparation ... 361
c. En deçà de l'identification : le lien par incorporation ... 364
II. Echec de l'identification et de l'empathie : l'altération ... 368
a. Le clivage entre "bon-ne-s" et "mauvais-es" aidé-e-s ... 369
b. "L'altération" du lien ... 372
c. Les facteurs organisationnels de l'altération ... 375
C) Synthèse ... *377*

QUATRIEME PARTIE ... 379

CHAPITRE IX – VISAGES DE L'AIDE A AUTRUI DANS LA CULTURE HYPERMODERNE ... 379
A) Dynamique et historicité des représentations de l'aide à autrui ... *380*
I. Les chemins de la pensée ... 380
a. Figures de l'aide technico-éducative et de l'aide relationnelle ... 380
b. L'historicité des représentations de l'aide… ... 384
c. …et sa pertinence pour la compréhension de la dynamique de la pensée ... 386
II. Complexité de la pratique et de ses cadres sociaux ... 389
a. Destins de l'héritage historique ... 389
b. La dialectique du discours comme prise en charge des paradoxes de l'aide à autrui ... 392
B) Mise en lien avec le contexte socioculturel ... *396*
I. Aide technico-éducative et notion d'autonomie dans l'hypermodernité ... 396
a. Le travail éducatif et la notion d'autonomie : du paradoxe étayant à l'injonction paradoxale ... 396
b. Reconfiguration de la notion d'autonomie ... 399
II. Aide relationnelle et notion d'écoute dans l'hypermodernité ... 401
a. L'objet du travail ... 401
b. L'éthique du *care* comme référence d'une aide centrée sur la relation ... 403
c. L'illusion hypermoderne : une négation de notre inscription dans un contexte matériel, social et culturel ... 407
C) Enjeux de l'aide à autrui professionnalisée dans le champ de l'intervention sociale ... *409*
I. Contexte institutionnel et politiques d'action sociale ... 409
a. Entre socialité primaire et socialité secondaire ... 409
b. La dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit ... 412
c. Effets des politiques d'activation ... 415
d. L'activation… d'un état agentique ... 419
II. Fonctions et effets du système de représentations dans l'interaction ... 422
a. Tenir au travail : nécessité d'une identité professionnelle positive pour soutenir le travail affectif ... 422
b. La perspective individuelle : une responsabilisation des aidé-e-s ? ... 425
III. Complexité de la question de la subjectivité ... 427
a. Psychologisation et intersubjectivité ... 427
b. Une psychologisation du social ? ... 432
c. Perspectives : place des connaissances issues de la psychologie dans le champ de l'intervention sociale ... 433

CONCLUSION ... 438

BIBLIOGRAPHIE ... 442

Introduction

En cette année 2008, la société française est fortement marquée par le questionnement du système d'aide et de solidarité principalement issu de l'après-seconde guerre mondiale. Les débats qui s'y jouent actuellement traduisent et génèrent une transformation des représentations du "social", à la fois dans le sens large de ce qui fait société, et dans le sens plus restreint des politiques sociales. Le système social français, expression de la solidarité nationale, se situe dans une filiation vis-à-vis de la pensée humaniste des Lumières puis du solidarisme de Léon Bourgeois. Si ce système n'a jamais fait l'unanimité, il se voit aujourd'hui être l'objet d'attaques particulièrement virulentes, et étonnamment, y compris dans l'opinion de la population dont les revenus se situent en dessous du revenu moyen. En somme, le contrat social existant jusqu'alors est-il rompu ? L'échange d'« une part de bonheur possible, contre une part de sécurité », évoqué par Sigmund Freud dans *Malaise dans la civilisation* (1929), peut être compris comme l'un des principes qui sous-tendent les régimes assurantiels publics et les systèmes de redistribution, tels qu'ils ont été contractualisés dans les décennies précédentes : a-t-il perdu son sens, à un niveau sociétal ?

L'objet de l'investigation retranscrite dans les pages à venir est situé dans ce contexte, et correspond à une interrogation concernant les formes et les significations de "l'aide à autrui", dans l'actualité de notre culture. Cette formulation nous est apparue comme la meilleure manière de désigner la question du soutien apporté à un tiers qui se trouve en difficulté sur le plan physique ou psychologique (souffrance, maladie, handicap…), matériel ou social (conditions de vie), quelles que soient les modalités de ce soutien : système de solidarité (comme l'assurance maladie) ou don (par le biais d'associations caritatives par exemple).

L'aide à autrui, en tant que tierce personne, se distingue du secours ou du soutien apporté à un membre de sa famille ou de sa communauté (professionnelle, groupe d'appartenance…). Au-delà de cette entraide qui s'appuie sur le lien existant, l'aide à autrui renvoie nécessairement à un ensemble de valeurs morales, à une éthique des relations à l'autre et des rapports sociaux. Il semblerait que le système de morale et d'éthique à l'œuvre dans le XX^{e} siècle se transforme profondément, à l'aube du troisième millénaire. Quel est le devenir des cadres sociaux de l'aide à autrui dans ce contexte, que l'on peut qualifier comme étant celui d'une société hypermoderne ?

L'un des lieux d'observation privilégié, pour l'étude de cette question, est celui où se réalise la rencontre entre un-e "aidant-e" mandaté-e[1] par une institution, elle-même portée par les politiques sociales de l'Etat (directement, en tant que service public, ou indirectement, par son subventionnement), et un-e "aidé-e" faisant appel à un soutien, afin de faire face aux difficultés qu'il ou elle rencontre. C'est donc dans ce contexte que nous nous sommes placée pour tenter d'analyser les enjeux à l'œuvre autour de la question de l'aide à autrui, dans cette première décennie du XXI^{e} siècle.

Pour celles et ceux qui interviennent dans le champ du social, quel sens prend le terme d'aide (qu'elles/ils emploient souvent) ? « L'intervention sociale d'aide à la personne » est définie, en 1996, comme un cadre de référence pour les pratiques des assistant-e-s de service social par le Conseil Supérieur du Travail Social. Comment se situent ces praticien-ne-s face aux personnes accueillies dans une visée d'aide ? Sur quelles représentations s'appuient leurs pratiques ? Par ailleurs, de "nouveaux métiers du social" apparaissent, échappant en partie à la catégorie du travail social car exercés par des praticien-ne-s ayant peu ou prou été formé-e-s à ce métier, et travaillant, dans le Rhône, principalement au sein d'associations (loi 1901) nouvellement créées. Dans ce nouveau cadre de pratique, et sans l'étayage d'une identité professionnelle élaborée dans un processus de formation, quel sens prend l'action menée par ces "intervenant-e-s sociaux" ? Ceci conduit-il à une autre définition de l'aide à autrui ?

De nombreux travaux sur le travail social et, plus largement, l'intervention sociale visent à étayer les pratiques de ses acteurs, à fournir des modèles théoriques, des cadres d'analyse, des concepts pour guider les conduites des praticiens et praticiennes intervenant au titre d'une volonté collective et individuelle d'apporter une aide à des personnes rencontrant des difficultés sur le plan « social ». Ces travaux, qu'ils soient réalisés par des chercheur-e-s,

[1] Tout au long de cet écrit, nous utiliserons les règles de féminisation de l'écriture, sauf si celles-ci rendent l'écrit trop lourd. Le guide de féminisation mis en ligne par l'Université du Québec à Montréal souligne cette idée importante : « La féminisation, c'est d'abord un mode de pensée avant d'être un mode d'écriture. »

par des formateurs ou formatrices de travailleurs sociaux ou par des praticien-ne-s, s'appuient souvent, en premier lieu, sur un cadre théorique qui sert de point de départ, point de départ à partir duquel un mouvement s'opère – de la théorie vers la pratique – pour proposer un système de pensée et/ou des notions que les intervenant-e-s sociales pourront s'approprier, ou pas, dans le cadre de leur exercice professionnel. Certes, de tels travaux reposent sur une expérience ou sur l'observation des pratiques mises en œuvre dans le champ du social, et leur ancrage n'est pas purement théorique, mais il s'agit bien souvent de défendre une perspective (psychanalytique, systémique, de la sociologie critique, rogerienne, etc.) et son utilité pour ce champ de pratiques sociales.

De manière complémentaire à ces travaux, nous visons à prendre comme point de départ la manière dont sont comprises les pratiques du champ de l'intervention sociale, et leurs fonctions, par ceux et celles-là même qui les mettent en œuvre au quotidien, et que nous pouvons appeler "les aidant-e-s professionnalisé-e-s du champ social", pour en induire un cadre d'analyse. Notre démarche, sans doute liée à notre intérêt pour la méthodologie de recherche-action, correspond donc à l'idée d'explorer les représentations des acteurs de terrain (Lewin, 1936, 1959) et la fonction qu'elles remplissent dans le cadre des rapports sociaux se développant au sein du champ de l'intervention sociale. Le cadre d'une recherche pour l'obtention d'un doctorat en psychologie sociale ayant néanmoins sa spécificité et ses limites, nous avons opté pour centrer l'investigation sur les représentations de celles et ceux qui, en tant que professionnels salariés d'une structure, jouent un rôle d'aide vis-à-vis du public fréquentant une institution identifiée comme appartenant au secteur de l'action sociale. Nous avons en effet préféré développer une étude qualitative du positionnement de ces acteurs, plutôt que de mettre en parallèle les représentations des "aidant-e-s", d'un côté, et des "aidé-e-s", de l'autre.

Compte tenu des évolutions actuelles du champ de l'intervention sociale, il nous a semblé plus pertinent de conduire une investigation transversale aux professions "traditionnelles" du travail social (assistant-e-s de service sociaux, conseiller-e-s en économie sociale et familiale, éducateurs et éducatrices, secteur de l'animation socio-culturelle) et aux nouvelles professions du social (conseiller-e-s en insertion, médiatrices et médiateurs…) : nous nous sommes demandé ce qui pouvait spécifier chacun de ces groupes professionnels, et ce qui au contraire pouvait leur être commun.

L'empan de la recherche étant alors encore très large, nous avons enfin focalisé notre attention sur la question du positionnement éthique de ces praticien-ne-s : quel mode de

rapport à l'autre privilégient-ils et elles dans leurs pratiques, quelles valeurs sous-tendent leurs conduites et le sens qu'elles et ils donnent à leur action ? Ce cadrage de l'investigation est lié au fait que le début du XXI^{e} siècle apparaît comme marqué par un tournant épistémique, analysé en terme d'hypermodernité (ou post-modernité), tournant épistémique en ce que les conceptions de l'humanité, du social, de leur finalité, semblent bien être l'occasion d'un remaniement profond. Cette analyse ne peut être produite qu'en rapport avec l'histoire, et plus particulièrement l'histoire des idées telle que nous pouvons la percevoir et la comprendre.

C'est pourquoi la dimension historique constitue un axe important dans ce travail, axe qui sera croisé avec celui des observations qui peuvent être réalisées concernant l'univers de pensée dans lequel s'inscrivent, et où il s'inscrit réciproquement, les pratiques d'aide à autrui professionnalisées. D'autre part, l'objet de notre recherche sera analysé au regard des processus socioculturels qui se développent de manière spécifique, ou avec une ampleur particulière, dans le contexte de l'hypermodernité, car le champ de l'intervention sociale peut être compris comme une "caisse de résonance" des questions sociales (qui résonnent, de toute façon, en tout lieu, mais nous verrons que ce champ peut être envisagé comme l'un des lieux où se fabriquent et se révèlent les formes de socialité). Enfin, l'aide à autrui est une interaction sociale particulière, et le cadre d'analyse que nous proposerons prendra en compte et mettra en travail la question de sa spécificité, en rapport avec les modèles théoriques et notions qui s'avèreront pertinents pour sa compréhension.

La première partie sera consacrée aux bases théoriques sur lesquelles s'appuie la démarche de recherche retracée : nous commencerons, dans le premier chapitre, par définir les contours de notre objet, et la perspective selon laquelle il est abordé, pour aboutir à la formulation de notre problématique. Le second chapitre sera centré sur l'exploration de la dimension historique de notre objet, histoire des idées qui ont marqué notre culture, mais aussi histoire des modalités selon lesquelles les pratiques d'aide à autrui se sont organisées, au fil des siècles, depuis qu'elles se sont développées dans le cadre d'institutions spécifiquement et explicitement centrées sur la visée de secours à autrui. Le troisième chapitre portera sur le contexte sociétal actuel dans lequel les pratiques d'aide ont à être situées, et sur les cadres d'analyse auxquels nous pouvons faire appel pour comprendre la spécificité de l'interaction entre aidant-e et aidé-e.

La seconde partie présentera le cadre épistémologique et méthodologique à partir duquel l'investigation a été menée (chapitre IV). La phase exploratoire de recherche, son

déroulement et les premières observations qu'elle a permis de réaliser, participent de l'élaboration de ce cadre méthodologique, et le cinquième chapitre lui sera consacré.

La troisième partie fera état des résultats obtenus dans le second temps de recueil de données. Nous verrons tout d'abord (chapitre VI) ce qu'ils nous apprennent, ou ce qu'ils confirment, dans une continuité vis-à-vis des observations précédentes, concernant les conceptions que les aidant-e-s ont de leur rôle. De manière plus générale, nous examinerons ensuite, dans le septième chapitre, quels modèles d'aide à autrui se montrent particulièrement prégnants dans le discours de praticien-ne-s du champ de l'intervention sociale. Enfin, le huitième chapitre se centrera sur l'analyse de certains des enjeux à l'œuvre dans l'interaction aidant-e/aidé-e.

La quatrième et dernière partie proposera un cadre d'analyse pour l'ensemble des observations menées dans le cadre de cette recherche (chapitre IX). Après avoir discuté ces résultats, nous conclurons en mettant en exergue les traits principaux de ce cadre d'analyse.

PREMIERE PARTIE

Chapitre I - Objet et perspective de recherche : Représentations professionnelles de l'aide à autrui

A) Construction de l'objet de recherche : l'aide à autrui

Ayant posé les bases de notre questionnement dans l'introduction, nous allons commencer ce travail retraçant notre parcours de recherche en précisant les contours d'un objet peu théorisé, complexe, puis en définissant ensuite la perspective selon laquelle nous nous proposons de le décrire et de l'analyser, afin de parvenir à la formulation de notre problématique, des axes d'investigation tracés et de l'hypothèse générale qui sous-tend notre démarche.

Le choix de la notion "d'aide à autrui" est lié à la théorisation relativement pauvre dont elle a fait l'objet : s'il est difficile de situer un objet peu défini jusqu'à présent, il a par ailleurs l'avantage d'ouvrir un nouvel espace de réflexion, où les catégories de pensée ne sont pas prédéfinies – ce qui permet d'interroger les catégories préexistantes auxquelles il peut être articulé. Ainsi, notre premier travail sera d'explorer ses contours, les notions ou conceptualisations auxquelles il peut être rapporté, d'en examiner les points de rencontre et de divergence afin de faire émerger les contours et la spécificité de l'objet qui nous intéresse.

I. Premiers points de définition

a. Apports sémantiques

Dans le *Trésor de la langue française,* nous trouvons la définition suivante du mot « aide » :

> « Action d'aider quelqu'un, concours que l'on prête, soutien moral ou secours matériel que l'on apporte. »

Ainsi, il apparaît que l'aide peut se situer à deux niveaux différents : celui du secours matériel, où des biens matériels sont transmis d'une personne à autre ; celui du soutien moral qui correspond à un niveau symbolique, où rien de tangible ne s'échange. Il est intéressant, dans un premier temps, de remarquer que le terme d'aide recouvre ces deux dimensions. Par ailleurs, un fait également remarquable est que le verbe « aider » s'emploie de manière transitive directe et de manière indirecte. Dans son usage au régime direct, il a la signification suivante :

> « Prêter son concours à quelqu'un pour lui faciliter l'accomplissement d'un acte, la réalisation de quelque chose ; secourir une personne dans le besoin. »

La signification est légèrement différente dans le régime indirect « aider à » :

> « Favoriser, faciliter quelque chose ; contribuer au développement, à l'exécution, à la réussite de quelque chose. »

Dans le premier sens, l'aide apparaît comme une forme de don, don matériel ou don de soi ; dans le second, elle se présente davantage comme un étayage de la démarche d'autrui. Là encore, cette ambiguïté est intéressante. L'usage pronominal vient renforcer le sens du régime indirect :

> « *S'aider de qqc.* (ou *de qqn*) : Se servir de quelque chose (ou de quelqu'un), en tirer parti pour se faciliter l'accomplissement de certaines entreprises. »

L'aide vient alors accompagner la réalisation d'un acte émanant de celui ou celle qui s'aide de ce (ou ceux) qu'il trouve. Ainsi, les significations du terme « aide » apparaissent comme désignant à la fois une action conjointe de celui ou celle qui aide (et que nous nommerons aidant-e) et de celui ou celle qui est aidé-e, et une action "disjointe" de ces deux protagonistes, dans le sens où leur activité diffère, dans une complémentarité (ex : donner/recevoir ; parler/écouter). Les significations multiples de ce terme, renvoyant aussi bien au fait de « donner » qu'au fait de « concourir à », à des échanges matériels que symboliques,

permet donc de désigner un ensemble de pratiques de différentes natures, prenant différentes modalités, mais pouvant être regroupées au sein de la catégorie de l'aide. Cette catégorie apparaît donc comme pertinente pour étudier les modalités diverses selon lesquelles les pratiques visant à améliorer la condition matérielle, sociale et/ou morale d'autrui peuvent se déployer.

b. L'aide à autrui et son rapport avec l'éthique et la morale

Quelle que soit la nature ou la modalité de l'aide, celle-ci renvoie à des questions éthiques, à la question kantienne « que dois-je faire ? » : elle est en rapport avec des valeurs morales définissant le Bien. Il nous faut alors préciser ce qu'il en est de ces notions d'*éthique* et de *morale*. Si celles-ci sont *a priori* synonymes, l'une issue de la langue grecque et l'autre de la langue latine, une distinction peut être opérée entre elles. Paul Ricœur propose la différenciation suivante :

> « Je propose de tenir le concept de morale pour le terme fixe de référence et de lui assigner une double fonction, celle de désigner, d'une part, la région des normes, autrement dit des principes du permis et du défendu, d'autre part, le sentiment d'obligation en tant que face subjective du rapport d'un sujet à des normes. C'est ici, à mon sens, le point fixe, le noyau dur. Et c'est par rapport à lui qu'il faut fixer un emploi au terme d'éthique. Je vois alors le concept d'éthique se briser en deux, une branche désignant quelque chose comme l'amont des normes – je parlerai alors d'éthique antérieure, et l'autre branche désignant quelque chose comme l'aval des normes – et je parlerai alors d'éthique postérieure. (...) Nous avons besoin d'un concept ainsi clivé, éclaté, dispersé de l'éthique, l'éthique antérieure pointant par l'enracinement des normes dans la vie et dans le désir, l'éthique postérieure visant à insérer des normes dans des situations concrètes. » (2004, p. 689)

On peut donc considérer que la morale est davantage en rapport avec les normes sociales et les valeurs portées par une culture, tandis que l'éthique s'ancre dans l'expérience subjective, d'une part parce que l'éthique antérieure puise dans les expériences du sujet, d'autre part parce que l'éthique postérieure vient articuler les principes moraux aux conduites dans une situation donnée. C'est donc principalement cette dernière qui est à l'œuvre dans les pratiques d'aide à autrui, tout en s'appuyant sur l'éthique antérieure et les constructions sociales proposées par la morale. Paul Ricœur montre comment ces trois concepts correspondent aux différentes étapes d'un processus aboutissant aux conduites éthiques :

> «D'un autre côté, on peut dire que la morale, dans son déploiement de normes privées, juridiques, politiques, constitue la *structure de transition* qui guide le transfert de l'éthique fondamentale en direction des éthiques appliquées qui lui donnent visibilité et lisibilité au plan de la *praxis*. » (2004, p. 694)

D'autre part, les conduites d'aide renvoient à la définition du Bon : dans la mesure où l'aide vise, comme nous le soulignions précédemment, à l'amélioration de la condition d'autrui, elle se relie aux conceptions de « la vie bonne » (selon la formulation antique) et l'investigation que nous menons nous informera donc, "en creux" et en partie, sur ce à quoi correspond la vie bonne à l'orée du XXI^{e} siècle.

Dans la mesure où les pratiques d'aide peuvent être rapportées au champ des conduites éthique, pouvons nous les inscrire dans la catégorie de l'altruisme ? Selon Nathalie Depraz :

> « Etre altruiste, c'est déployer à l'égard d'autrui une attitude, non seulement d'ouverture et d'attention, mais de dévouement total, par quoi l'intérêt des autres passe au premier plan c'est-à-dire, en tout état de cause, avant tout intérêt personnel. L'altruisme s'oppose à l'égoïsme, cette attitude individuelle de repliement sur soi-même à la limite du "nombrilisme". Pourtant, ces deux dispositions d'esprit contraires sont situées sur le même plan : toutes deux s'inscrivent dans la sphère de la moralité. » (2004, p. 147)

Si Serge Moscovici (1994), dans un chapitre qu'il intitule *Les formes élémentaires de l'altruisme*, fait appel à cette catégorie pour traiter la question de l'aide à autrui, nous préférons pour notre part dégager les conduites d'aide de cette catégorie, qui introduit *a priori* un jugement quant à la nature morale de ces conduites. Considérer les pratiques d'aide comme appartenant au domaine de l'altruisme, ce serait poser dès l'abord de notre recherche que les pratiques peuvent être divisées selon qu'elles sont égoïstes, d'un côté, ou altruistes, de l'autre. Cette division initiale viendrait clore un débat que nous souhaitons pouvoir laisser se dérouler dans le temps de l'investigation, puis dans celui de l'analyse. Précisons également que lorsque nous parlons de pratiques d'aide, nous entendons plus exactement par ce terme des "pratiques soutenues par la volonté d'aide", ce qui ne signifie pas que nous postulons, d'emblée, qu'elles constituent "effectivement" une aide pour celui ou celle qu'elles visent. Le terme "aidant-e" correspond donc, pour être très précise, à celui ou celle qui a la volonté manifeste, ou simplement la mission d'aider quelqu'un-e ; celui d'"aidé-e" désigne la personne qui demande ou fait l'objet de la visée d'aide – ce qui ne présuppose rien quant aux effets des actions de l'aidant-e. C'est par commodité de langage que nous usons de ces "raccourcis".

Ayant situé notre objet dans ce contexte très large, nous pouvons progresser dans sa définition.

II. Spécificités de l'aide à autrui

a. Différenciation vis-à-vis de l'entraide

Comme nous le soulignions dans notre propos introductif, l'aide à autrui est à distinguer, en premier lieu, de l'entraide se déployant dans une communauté plus ou moins large : famille, groupe d'appartenance... L'entraide est soutenue par le lien et par la réciprocité ; ce qui n'est pas le cas lorsque l'on vient en aide à une personne que l'on ne connaît pas. Bronislaw Geremek montre, à propos de l'acte de charité, l'écart existant entre ces deux modes de soutien :

> « Les attitudes sociales face à la pauvreté sont définies, fondamentalement, par la notion d'entraide, d'abord au niveau des liens de parenté et de voisinage, puis, également, au niveau des relations professionnelles, où un groupe offre un soutien à ceux de ses membres qui n'arrivent pas à assurer eux-mêmes leur subsistance. (…) À côté d'une assistance fondée sur la solidarité et les rapports de réciprocité, le soutien aux pauvres peut s'exprimer aussi dans la relation qui s'établit entre le don et sa valeur eschatologique : par l'aumône, qui est une sorte de sacrifice, s'effectue la communication entre l'homme et la transcendance. » (1978, trad. 1987, p. 315)

Au-delà de la spécificité de l'acte de charité, c'est bien, par les questions morales et éthiques qu'elle soulève, une forme de transcendance qui différencie l'aide de l'entraide ; l'aide se rapporte à un "principe supérieur", d'ordre religieux ou non, dépassant le cadre de l'ici et maintenant pour constituer une visée qui échappe : un ailleurs. Comme l'indique André Comte-Sponville, la transcendance « est l'extériorité et la supériorité absolues : l'ailleurs de tous les ici (et même de tous les ailleurs), et leur dépassement. » (2001, p. 591). Il ne s'agit pas ici de donner une tournure métaphysique à notre propos, mais de poser les bases d'une réflexion qui ne se limite pas à une description des aspects matériels, objectivables, de l'aide à autrui pour explorer le sens, toujours subjectif, que prennent ces pratiques. Notre objet se spécifie par cette dimension transcendantale – celle de l'éthique, à laquelle nous porterons un intérêt particulier tout au long de ce travail, centré sur le ou les sens que prennent les conduites

d'aide pour leurs acteurs, la notion de sens[2] étant ici prise dans ses trois acceptions : celle de perception, celle de direction et celle de signification. Ces trois sens nous permettent de préciser les interrogations qui sous-tendent ce travail : Comment les conduites d'aide sont-elles perçues par ceux et celles-là même qui les mettent en œuvre ? Comment l'action est-elle orientée, dans la visée de la vie bonne, pour l'autre ? Quelle(s) signification(s) donne-t-on à cet ensemble de conduites ?

Dans cette visée d'exploration des sens pris par la notion d'aide, nous nous intéressons donc à une situation où le soutien matériel ou moral apporté à un tiers est référé à quelque chose d'autre que la relation aidant-e/aidé-e, puisque celle-ci est initiée par une préoccupation pour autrui : une visée éthique. Précisons tout de même que nous ne voulons pas dire par là que les questions éthiques ne concernent pas les relations amicales, amoureuses ou de voisinage (elles s'y posent bien évidemment), mais que la préoccupation éthique préside à la rencontre de l'aidant-e et de l'aidé-e, du fait d'une initiative individuelle, comme lorsque l'on donne de l'argent à quelqu'un qui "fait la manche", et/ou collective, comme lorsqu'on se fait l'agent de politiques d'action sociale. Nous nous proposons d'étudier le cas particulier où une visée éthique, portée de manière individuelle et/ou collective[3], se manifeste par la volonté d'apporter de l'aide, celle-ci étant le point de départ de la rencontre. Plus précisément, nous intéressons à la situation de "l'aide à autrui professionnalisée", c'est-à-dire au cas de figure où l'aidant-e est salarié-e par une institution ayant pour objet une visée d'aide, les missions qui lui sont confiées étant référées à cette visée. Dans ce cas, la dimension éthique, initiatrice et centrale, structure la relation[4]. C'est en cela que cette situation met en jeu une relation asymétrique.

[2] Concernant la notion de « sens », nous nous appuyons par ailleurs sur la conceptualisation suivante : « Comment apparaît donc le sens ? Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat mais attribué *a posteriori* par une interprétation. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. En schématisant et en simplifiant, il est possible d'identifier quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier et Galatanu, 2000) : il peut être tout autant cognitif qu'affectif; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. » (Blais & Martineau, 2006, p. 3)

[3] C'est-à-dire qu'elle soit liée au désir d'un sujet et/ou à l'objet d'une institution (au sens juridique).

[4] Evidemment, d'autres aspects jouent un rôle dans la relation qui s'établit (rapport homme/femme, par exemple), mais la visée d'aide vient "cadrer" les échanges qui ont lieu. Ainsi, on aura tendance à dire qu'une attitude de séduction d'un homme reçu par une assistante sociale "sort du cadre".

b. L'asymétrie de la relation aidant-e/aidé-e

En effet, l'asymétrie caractérise l'aide à autrui, contrairement à l'entraide où la relation est symétrique : si dans l'entraide les places sont et se veulent interchangeables, puisqu'elle se produit au nom de la même appartenance (familiale, groupale, communautaire…), les relations sont asymétriques quand l'aide s'inscrit dans une institution et dans un réseau de significations morales et éthiques qui dépassent le contexte de la rencontre, mais aussi qui président à cette rencontre (en sont la cause).

En géométrie, ce qui est symétrique est identique, la différence est suffisante pour créer l'asymétrie. Cependant la différence n'est pas une condition nécessaire : deux figures identiques mais dont la position dans l'espace ne permet pas de trouver un point de symétrie ne sont pas symétriques. Partant de ces constatations, nous dirons que ce qui constitue l'asymétrie dans le champ des relations humaines est avant tout une différence de place, de position, avec une impossibilité d'échanger ces places (en tout cas à court ou moyen terme). On pourra dire, avec raison, que chacun-e occupe, quelle que soit la situation une place différente. N'existe-t-il donc pas de relation symétrique ?

Si nous prenons un exemple précis, nous notons que la différence de couleur de peau a bien souvent plus de signification que le fait d'avoir les yeux bleus ou verts : c'est donc la différence socialement construite (qui se saisit d'un élément tangible, ou crée des catégories de pensée) qui introduit une asymétrie dans la relation. Nous considérons que ce sont des données, des critères ayant une signification, collectivement, et attribuant à chacun un statut, un rôle et des caractéristiques différents qui définissent l'asymétrie. Ainsi, les différences entre individus ne créent pas systématiquement une situation d'asymétrie, il faut que cette différence renvoie à des constructions sociales, à un ensemble de représentations sociales, à des donnés culturels. Partant de cette définition, les pratiques d'aide à autrui impliquent une relation asymétrique entre deux individus ayant des places, des statuts, des rôles différents : l'aidé-e et l'aidant-e – leurs rôles ne sont pas perçus comme interchangeables. L'institution au sein de laquelle se développe leur interaction soutient cette différenciation, et contribue à définir les places et rôles de chacun-e[5].

[5] Même si nous ne nous intéressons pas, ici, au cas des associations caritatives, ces dernières instaurent également un rapport asymétrique entre bénévole et bénéficiaire.

c. Proposition de définition

A partir de l'exploration sémantique du terme d'aide, nous avons pu commencer à dessiner les contours de notre objet : un ensemble de conduites qui se traduisent par le don ou la mise à disposition de biens d'ordre matériel ou symbolique. Ces conduites, dans la mesure où elles concernent un tiers (un autre auquel aucun lien *a priori* ne nous unit), s'inscrivent dans une transcendance, c'est-à-dire qu'elles sont rapportées à un ensemble de valeurs morales, et, lorsqu'elles se développent au sein d'une institution, sont caractérisées par un rapport asymétrique entre aidant-e et aidé-e. Nous sommes donc en mesure de proposer la définition suivante :

L'aide à autrui désignera donc pour nous l'ensemble des conduites de celui ou celle qui, en rapport avec une visée éthique de soutien moral ou matériel d'un tiers (portée individuellement et/ou collectivement), a un rôle d'aide et qui, dans ce cadre, apporte son concours à l'action de l'aidé-e et/ou lui transmet des biens matériels ou symboliques.

Ces pratiques prennent place, dans l'immense majorité des cas, au sein d'une institution qui soutient la visée éthique, et partant, la différenciation et la définition des places de chacun. Ainsi, ce type de relation se déploie principalement dans les champs social, médico-social, caritatif, et concerne donc à titre principal la situation de rencontre entre l'assistant-e social-e, la/le conseiller-e en insertion, l'éducateur/trice, la/le bénévole (etc.) et les personnes qu'ils ou elles reçoivent. Notre étude sera centrée sur les pratiques d'aide professionnalisées se développant dans le champ du travail social, et plus largement, de l'intervention sociale.

Les échanges qui se réalisent dans ce cadre, du fait de la visée éthique qui les sous-tend, sont donc rapportés à un ou plusieurs objectifs implicites ou explicites. Les objectifs de l'aide apportée sont liés à un ensemble de valeurs et de représentations, conscientes ou non, qui contribuent à définir ce qui est souhaitable pour l'aidé-e. Nous tenterons d'examiner, dans ce travail, le rapport entre cet ensemble de valeurs et de représentation – qui constitue un système d'éthique (en tant qu'ensemble contenant la morale, l'éthique antérieure et postérieure) – et les modalités selon lesquelles la pratique d'aide se définit pour les aidant-e-s.

d. L'aide à autrui comme expérience

Il ne s'agit pas, dans ce travail, de se situer dans la sphère d'une réflexion morale, désincarnée, mais plutôt d'aborder la complexité d'un phénomène dans la diversité de ses composantes, complexité qui se verrait réduite si l'on se limitait à la seule étude des principes moraux, ou à l'étude des pratiques telles qu'elles se mettent en œuvre. Nous visons plutôt, dans une perspective psychosociale, à étudier l'articulation entre ces différents niveaux – articulation qui s'opère au sein de l'*expérience*. Comme l'indique Denise Jodelet :

> « L'expérience comporte une dimension cognitive dans la mesure où elle favorise une expérimentation du monde et sur le monde et concourt à la construction de la réalité selon des catégories ou des formes qui sont socialement données. Et c'est à ce niveau que peut aussi se penser la liaison avec les représentations sociales. Les termes dans lesquelles on va formuler cette expérience et sa correspondance avec la situation où elle émerge vont emprunter à des pré-construits culturels et à un stock commun de savoir qui vont donner sa forme et son contenu à cette expérience, elle-même constitutive du sens que le sujet donne aux événements, situations, objets et personnes meublant son environnement proche et son monde de vie. En ce sens, l'expérience est sociale et socialement construite. » (2006, p. 241)

Comme nous le soulignions précédemment, la catégorie de l'altruisme ne permet pas de penser comment l'expérience se construit socialement, puisque cette catégorie correspond à une perspective morale proposant déjà une interprétation des comportements. Il faut donc nous situer en deçà de ce type d'interprétation, dans la définition de notre objet, pour explorer justement les modalités selon lesquelles il peut être interprété par les acteurs sociaux qui en font l'expérience. La notion d'aide, comme nous l'avons vu précédemment, est suffisamment large pour limiter autant que faire se peut l'interprétation *a priori* de l'objet de recherche. Elle présente de surcroît l'intérêt, dans la manière dont nous l'utilisons, de circonscrire un ensemble de conduites plutôt qu'un ensemble de représentations[6], ce qui apparaît comme préférable pour ouvrir le champ d'exploration des modes d'interprétation d'un fait social donné : l'étude des représentations nécessite une mise à distance de ses propres représentations qui ne peut s'opérer si l'on axe la définition de l'objet sur un registre idéel.

Vis-à-vis de l'objet dont nous venons de circonscrire les contours, notre approche vise à étudier la manière dont il se constitue dans l'expérience de ceux et celles qui jouent le rôle de l'aidant-e ; autrement dit, la perspective adoptée ici correspond au désir de comprendre

[6] Comme, par exemple, l'objet des "relations intimes", qu'étudie Thémis Apostolidis (2002), vis-à-vis de l'objet "amour" : ce dernier est du registre idéel, tandis que les relations correspondent à des conduites au sein desquelles l'idéel joue un rôle.

comment l'aide, en tant qu'ensemble de conduites, se constitue comme objet de représentations, auquel se rattache diverses cognitions, divers affects, divers souvenirs d'expériences vécues et symbolisées. Autrement dit, nous nous demandons comment cet objet est interprété par les praticien-ne-s de l'aide à autrui. Dans cette perspective, le concept de représentations sociales est un point d'appui pour explorer et penser les formes d'investissement affectif, mais aussi cognitif et psychosocial, pourrait-on dire, de l'objet de cette recherche par des acteurs sociaux particulièrement concernés par les pratiques d'aide à autrui. Notre approche se centre donc sur l'univers de pensée de ces acteurs, plus que sur leurs comportements tels qu'ils se manifestent dans la rencontre avec les aidé-e-s. Ces deux versants sont bien évidemment liés, mais la focalisation de notre attention est orientée sur le "monde interne" des aidant-e-s, celui de leur expérience, que nous envisageons comme étant dans le même temps un monde social, selon la perspective que trace Denise Jodelet. Dans l'axe de compréhension que propose le constructionnisme social, nous envisageons les représentations sociales comme l'un des lieux de production de la réalité sociale, ce qui origine notre intérêt pour cet aspect du phénomène étudié ici. Les représentations sociales sont comprises comme participant d'un système complexe où des rapports d'interaction entre conduites, contexte et représentations se développent.

Nous plaçons donc l'objet étudié dans le champ de l'expérience où se relient la cognition, l'affect et les donnés sociaux et culturels pour donner un sens, ou des sens, à cette expérience vécue. C'est la raison pour laquelle nous appuyons notre réflexion sur le concept de représentations professionnelles, comme représentations sociales spécifiques, dont nous allons à présent poser les bases théoriques.

B) La perspective ouverte par l'étude des représentations professionnelles

Après avoir tracé les contours d'un objet dont nous espérons peindre par la suite les motifs et les nuances, et en être arrivée à préciser la perspective selon laquelle nous l'abordons – une visée d'étude psychosociale de l'articulation des dimensions collective et individuelle au sein de l'expérience –, le concept de représentation professionnelle (Blin, 1997 ; Piaser &

Bataille, 2008) apparaît comme un bon étayage théorique à cette approche. Il nous faut donc préciser le cadre de pensée sur lequel nous allons nous appuyer, tout au long de cette recherche.

I. Définition

En premier lieu, il convient de préciser que le concept de représentations professionnelles est issu des développements théoriques liés à celui de représentations sociales, développement multiples depuis sa formulation initiale par Serge Moscovici (1961). Les représentations professionnelles sont donc à comprendre comme un "cas particulier" des représentations sociales : celui où le « système d'interprétation » (Jodelet, 1989) est lié à une activité professionnelle. Il nous faut donc dans un premier temps définir succinctement le concept de représentations sociales

a. Les représentations sociales : un concept à l'articulation du social et du psychologique

Depuis les travaux princeps de Serge Moscovici (1961), le champ de l'étude des représentations sociales a connu un large développement. Si ce concept trouve ses origines dans les notions de représentations collectives et individuelles d'Emile Durkheim, il s'en différencie néanmoins, lors de sa fondation par Serge Moscovici, par la volonté de le situer à l'articulation des dimensions psychologique et sociale. Comme l'affirme Denise Jodelet :

> « Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir. » (1989/1997, p. 58)

L'intérêt de ce concept réside dans l'espace heuristique qu'il ouvre pour la compréhension des interactions entre dynamiques individuelles (système cognitif, vie psychique) et dynamiques collectives (rapports sociaux, culture, histoire). Il permet donc d'analyser l'objet auquel nous nous intéressons en intégrant les aspects psychologiques, sociaux, culturels et historiques, étroitement intriqués dans l'univers de pensée des aidant-e-s.

Denise Jodelet le définit de la manière suivante : une représentation sociale est « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. (...) C'est une forme de connaissance

socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (1997, p. 53)[7]. En tant que représentations sociales spécifiques, les représentations professionnelles liées aux pratiques d'aide correspondent donc à l'ensemble des idées que les aidant-e-s se font de l'objet de leur pratique, de leur rôle vis-à-vis des personnes aidées, de ce qui se produit dans l'interaction avec ces dernières, mais aussi du contexte (institutionnel, sociétal) dans lequel l'interaction se déploie. Elles s'élaborent à partir de la construction et de la circulation sociales de significations, et en rapport avec l'expérience du sujet : « La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de "symbolisation", elle en tient lieu, et "d'interprétation", elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une "construction" et une "expression" du sujet. » (p. 61). Les représentations sociales ne sont donc réductibles ni aux déterminismes sociaux, ni au point de vue subjectif : ces « systèmes d'interprétation » ne se "manifestent"[8] que par la communication mise en œuvre par un sujet, et sont donc l'expression de son activité d'interprétation du monde, activité qui s'appuie sur la culture et qui est orientée par les cadres sociaux qu'elle fournit.

b. Spécificité des représentations professionnelles

Dans la mesure où nous nous intéressons aux représentations d'aidant-e-s professionnalisé-e-s, l'ensemble de représentations auxquelles nous nous intéressons peut être qualifié de représentations professionnelles :

> « Les rapports de travail structurent les interactions et ont pour conséquence la construction d'un système de représentations professionnelles. » (Lorenzi-Cioldi, cité par Blin, 1997, p. 79)

Dans cette perspective, le système de représentations professionnelles se caractérise ainsi :

---

[7] Dans le *Grand dictionnaire de la psychologie*, Denise Jodelet propose la définition formelle suivante : « Représentation sociale : Forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes :
1. elle est socialement élaborée et partagée ;
2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéel) et d'orientation des conduites et communications ;
3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. » (1991, p. 668)

[8] Nous mettons ce terme entre guillemets, car nous ne voulons pas traduire par là l'idée que les représentations sociales existeraient indépendamment des actes de communication (langagière, mais aussi visuelle, etc.) qui les portent. Nous ne concevons pas les représentations sociales comme un "monde des idées" se traduisant dans la communication. Dans cette perspective, c'est le langage qui porte les représentations sociales, et non les représentations sociales qui portent le langage.

> « (…) un retour à la définition première s'impose : "Les représentations professionnelles sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres d'une même profession." [Piaser, 1999] (…) Les représentations professionnelles constituent une classe particulière de représentations sociales par deux caractéristiques qui les spécifient : les groupes porteurs et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle. » (Piaser & Bataille, 2008, à paraître)[9]

Les représentations professionnelles sont en ce sens des représentations reliées à un ensemble d'expériences variées (d'autant plus si l'expérience professionnelle est longue), et dont la fonction est importante sur les plans cognitif et affectif. En effet, les représentations sociales, de manière générale, ont une fonction d'orientation et d'organisation des conduites et des communications (Jodelet, 1989), elles jouent un rôle dans l'économie cognitive et psychique des sujets, comme dans la dynamique des rapports sociaux. D'après Serge Moscovici et Georges Vignaux, « les représentations jouent toujours ce triple rôle d'éclairage (donner du sens aux réalités), d'intégration (incorporer les notions ou les faits nouveaux aux cadres familiers) et de partage (assurer les sens communs en lesquels se reconnaîtra une collectivité donnée). » (1994, p. 26).

La pratique professionnelle, quelle qu'elle soit, mobilise d'importantes ressources cognitives et l'investissement du rôle (que l'implication soit forte ou pas) soulève nécessairement des conflictualités psychiques (ne serait-ce que par les contraintes liées à l'exercice professionnel), et parfois des conflits interpersonnels que le sujet doit résoudre, ou *a minima* contenir. Bref, la pratique professionnelle génère une activité intense, sur tous les plans, et les représentations professionnelles participent de la régulation de cette activité. Leur contenu, leur organisation, leur dynamique sont intimement liés aux différents problèmes qui ont à être résolus ou évités dans le cadre d'un exercice professionnel. Elles sont donc une source d'information sur les enjeux suscités chez un sujet et/ou un groupe social par rapport à un objet source d'interactions sociales. Cet aspect est mis en avant ici :

> « Le cadre théorique des représentations sociales (…) fournit un modèle pour penser les régulations opérées par les insertions spécifiques des individus dans un ensemble de rapports symboliques et sociaux (Doise, 1992) et mettre à jour les systèmes de régulations symboliques liés à un objet (Jodelet, 1989). » (Dany, Cannone, Dudoit & Favre, 2005, p. 59)

C'est dans cette mesure que l'étude des représentations peut révéler certains des enjeux intrapsychiques, psychosociaux et/ou sociétaux à l'œuvre dans une situation donnée. L'intérêt de cet étayage théorique serait bien mince s'il s'agissait seulement de décrire le

[9] Version française d'un chapitre d'ouvrage à paraître en anglais, aimablement transmise par Michel Bataille.

contenu et la dynamique de l'univers de pensée des aidant-e-s : nous espérons pouvoir, à partir de l'exploration de ce système de représentations, en tirer des éléments d'analyse sur les enjeux susmentionnés. Cette perspective est ainsi tracée par Guy Rocher :

> « Faire appel aux acteurs et à leurs représentations, c'est cependant ouvrir deux voies d'investigation, dans deux directions différentes mais complémentaires. L'une mène à s'interroger sur les motivations personnelles des acteurs, sur leur perception particularisée, sur les rationalités et les irrationalités intimes qui les animent. C'est la voie de la recherche des fondements psychologiques des représentations sociales. L'autre porte son regard sur le contexte social des acteurs, dans lequel et par rapport auquel ils agissent, qui favorise ou contraint leur action. » (2002, p. 88)

Il précise ensuite que ces deux voies peuvent être explorées de manière parallèle dans les recherches empiriques, ce que nous tenterons de faire, tout au long de cette recherche.

II. Dynamique et historicité

> « C'est en s'interrogeant sur la dynamique et les fondements des représentations sociales – un arrière plan plus général, plus abstrait, voire plus archaïque – que l'on a les meilleures chances de voir œuvrer la mémoire sociale et de parvenir ainsi à pointer les "entrées" possibles pour un travail sur les rapports entre la mémoire sociale et les représentations. L'histoire des représentations sociales, en effet, se lit au mieux dans les mécanismes de leur construction et dans leur dépendance/localisation au regard d'une époque et d'une structure sociales, redevables d'un passé toujours reconstruit à la lumière des idées et des faits dominant le présent. » (Bonardi, 2003, p. 43)

a. Une genèse et une dynamique contextualisées

Les représentations sociales ne correspondent pas à un ensemble de cognitions figé ; elles sont traversées par une dynamique, marquées par des phases de genèse et de transformation.

Dès ses origines, ce concept est pensé de manière dynamique, puisque Serge Moscovici (1961), dans *La psychanalyse, son image et son public*, s'intéresse aux modalités selon lesquelles un objet nouveau – la psychanalyse – s'inscrit dans un ensemble de représentations : l'univers de pensée plus large selon lequel le monde est interprété. A partir de cette étude empirique, il décrit le phénomène de genèse des représentations sociales comme comprenant deux principaux processus : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation consiste en un mouvement de sélection des éléments qui constitueront le « modèle figuratif », noyau qui matérialise l'objet représenté :

> « Dans celui-ci *[le mouvement qui mène à l'objectivation]*, l'œuvre de sélection et d'organisation de la société est enfouie dans la texture de l'environnement et le social est récupéré sous une forme substantialisée. » (Moscovici, 1961/1976, p. 173)

L'ancrage est décrit comme un second temps de l'élaboration de la représentation sociale, dans lequel elle est intégrée à l'univers de pensée préexistant :

> « Le processus d'ancrage consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières. (…) En analysant le processus d'ancrage, Moscovici décrit donc comment l'image de la psychanalyse s'insère dans des systèmes préalables de classifications, de typologies de personnes et d'événements. » (Doise, 2002, p. 105)

Willem Doise (1992) propose un développement, sur la base de ce concept d'ancrage, en amenant l'idée que les représentations sociales peuvent être étudiées sous l'angle de l'exploration, au-delà de leurs contenus, de leurs ancrages psychologique, psychosociologique et/ou sociologique.

L'étude de l'ancrage psychologique concerne l'investigation des modalités selon lesquelles « l'intervention de croyances ou valeurs générales » (p. 189) contribue à organiser un système d'interprétation observable en rapport avec un objet donné. Cette investigation présente l'intérêt, d'une part, de pouvoir rattacher des représentations "locales" (au sujet d'un objet défini – ici, les pratiques d'aide à autrui) à l'univers de pensée plus large au sein duquel elles s'inscrivent, autrement dit, aux formes épistémiques[10] plus générales qui traversent une culture ; et d'autre part, cette étude peut avoir un intérêt heuristique quant à la compréhension des aspects fondamentaux ou sous-jacents à un système d'interprétation.

L'ancrage psychosociologique des représentations sociales correspond aux rapports qu'elles entretiennent avec les « dynamiques d'identité » (p. 192), avec les interactions

[10] Nous nous appuyons ici sur la notion d'*épistémè*, telle que conceptualisée par Michel Foucault (1966) : les formes épistémiques plus générales correspondent donc aux traits majeurs d'une *épistémè* donnée.

sociales, avec les relations intergroupes, bref, la manière dont les sujets s'inscrivent dans un ensemble de rapports sociaux. Cette investigation renseigne sur ces derniers, mais permet réciproquement de voir comment les aspects cognitifs et affectifs des représentations peuvent influencer le développement de ces rapports sociaux.

L'ancrage sociologique des représentations, visible au travers des différences intergroupes quant aux significations accordées à un objet donné, montre que « chaque insertion sociale partagée avec d'autres individus donne lieu à des échanges et expériences spécifiques qui modulent les représentations » (p. 189). Les différences intergroupes observables (c'est-à-dire comme étant fonction de l'appartenance à un groupe social) informe donc sur les enjeux spécifiques à un groupe, et, là encore, montre réciproquement comment l'appartenance sociale influence les modalités selon lesquelles un objet est interprété. L'étude de l'ancrage sociologique implique donc une démarche comparative : la comparaison des représentations "portées" par deux groupes sociaux différents (dans le sens où les individus témoignent d'une interprétation différente selon qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre groupe, au-delà d'une variabilité interindividuelle[11]) présente l'intérêt de mieux saisir les dynamiques spécifiques à l'œuvre au sein d'un groupe social. Dans ce travail, une telle comparaison est autorisée par la rencontre de deux groupes professionnels distincts, quoique s'inscrivant tous deux dans le champ de l'intervention sociale : le groupe constitué par les praticien-ne-s formé-e-s en travail social ; celui des acteurs des nouvelles professions du social.

Ainsi, le contenu comme la dynamique des représentations professionnelles des aidant-e-s sont à rapporter au contexte culturel et social dans lequel elles s'inscrivent, qui les éclaire et qu'elles éclairent réciproquement. C'est pourquoi, dans les chapitres qui suivront, nous témoignerons d'une démarche visant à la connaissance et à la compréhension du contexte culturel et social au sein duquel les aidant-e-s élaborent les représentations qui les guident dans leurs pratiques, et qui fournissent une matrice dans laquelle les significations accordées à leur rôle se construisent.

b. L'inscription dans une historicité

Comme l'affirme Denise Jodelet, « L'approche des représentations sociales dans leur genèse, leur structure et leur transformation est la voie pour comprendre le rôle de l'inscription

[11] C'est-à-dire que cette dernière "ne suffit pas" à expliquer les différences observées, et que l'appartenance se manifeste comme un facteur qui influence le contenu et/ou l'organisation du système de représentations.

des sujets dans un ordre social et une historicité, et rendre compte de la construction, nécessairement sociale par leurs appartenance et leurs communications, des interprétations qu'ils produisent dans le cadre d'une culture. » (2002, p. 129). Cette perspective, comme en témoigne sa citation en épigraphe, s'est constituée pour nous comme un point de référence majeur dans la recherche retracée ici. C'est elle qui nous a aiguillé sur l'exploration du contexte culturel, et donc historique, dans lequel se situent les aidant-e-s professionnalisé-e-s, et sa mise en rapport avec les discours actuels et les enjeux qui les sous-tendent.

Partant de cette objectif de nouage entre l'historicité, les ancrages et les fonctions des représentations professionnelles des aidant-e-s, nous nous sommes demandé si (et si oui comment) l'héritage historique transmis par la mémoire sociale joue un rôle majeur dans la définition du sens donné à l'aide à autrui et dans l'organisation de ce système d'interprétation. La mémoire sociale est ici comprise comme une reconstruction sociale de l'histoire, comme ensemble d'interprétations actualisées, communes et/ou spécifiques, du passé historique.

Les représentations étant socialement construites et transmises dans les actes de communication des sujets, nous pouvons nous demander comment une représentation sociale antérieurement "stabilisée", faisant l'objet d'un consensus au sein d'un groupe social sur des significations partagées (la vision commune qu'elles permettent), peut par la suite être transformée, reconfigurée à l'aune d'un contexte social en perpétuelle évolution. Quel est le devenir de représentations sociales élaborées précédemment, dans un cadre culturel et historique donné ? Selon Pierre Mannoni :

> « On peut repérer de nos jours, dotées de toute leur opérativité, des représentations sociales qui ont leur origine dans des époques reculées : leur noyau dynamique s'est conservé pour l'essentiel même si leur inscription dans l'imaginaire social a évolué avec le temps. » (1998, p. 79)

Etant donné la longue histoire des pratiques d'aide institutionnalisées, dont nous tracerons le fil ultérieurement, la mémoire sociale des pratiques et systèmes d'interprétation issus du passé peut-elle se lire dans le discours des aidants d'aujourd'hui? Nous pouvons penser que l'histoire des pratiques sociales d'aide influence le contenu et la structure actuels des représentations professionnelles de ceux qui ont en partie "pris le relais" des âmes charitables de jadis : le rôle des aidant-e-s professionnalisé-e-s d'aujourd'hui se situe à la fois dans une continuité et une rupture vis-à-vis de celui joué, par exemple, par les religieuses au sein des "maisons de charité" médiévales. Ces dernières déployaient sans doute, comme les acteurs sociaux actuels, un univers de pensée socialement partagé, et dans le même temps

ancré dans leur expérience quotidienne. Quel destin connaissent les cadres sociaux de la pratique, au fil de l'histoire ? Cette question concerne les dynamiques d'évolution et de transformation de représentations sociales étant parvenues à une phase de stabilité. Autrement dit, elle porte sur la généalogie des représentations. Différents travaux ont été menés sur cette question, et celle-ci reste encore peu explorée quoique connaissant de nouveaux développements (Laurens & Roussiau, 2002). Parmi ces travaux, ceux de Claude Flament (1989) s'inscrivent dans la perspective de « la théorie du noyau central »[12]. Celui-ci décrit deux modalités de la transformation des représentations sociales, lorsque qu'il y a « désaccord entre pratiques et représentation » :

> « - les pratiques sont en contradiction explicite avec la représentation ; on voit alors apparaître ce que nous appelons des schèmes étranges [13] , et la transformation éventuelle de la représentation est brutale, en rupture avec le passé ;
>
> - les pratiques sont admises par la représentation, mais elles étaient rares, alors que les circonstances les rendent maintenant très fréquentes ; on voit alors se modifier le niveau d'activation des schèmes périphériques, et la transformation éventuelle de la représentation est progressive, sans rupture avec le passé. » (1989/1997, p. 231)

Nous rejoignons cependant l'interrogation de Jean-Pierre Deconchy :

> « Je n'arrive pas bien à comprendre comment, en tant que telle, une pratique pourrait être en contradiction avec une représentation. » (1993, p. 83)

Aussi nous appuyons nous davantage sur la perspective dégagée récemment dans le champ des recherches sur la mémoire sociale, et qui envisage de quelle manière l'histoire, ou plus exactement l'interprétation dont elle fait l'objet dans le cadre d'une culture, transmise par la mémoire sociale, peut influencer le processus de genèse de représentations qu'un sujet met en œuvre :

> « Si l'important est d'adapter ses souvenirs aux connaissances des besoins actuels, et si ceux-ci sont bien entretenus et influencés par les appartenances groupales de tout un chacun, la mémoire pourrait intervenir dans le processus d'objectivation (…). Le second processus de

[12] Dans cette perspective, les représentations sociales sont conçues comme s'organisant selon deux sous-systèmes : le noyau central et le système périphérique. « Selon la théorie du noyau (Abric, 1976, 1987,1994), toute représentation sociale (RS) stabilisée s'organise autour d'un "noyau central". Ce noyau est constitué de quelques éléments cognitifs (opinions, croyances, informations...), qui font l'objet de larges consensus dans le groupe porteur de la représentation. Ce noyau remplit deux fonctions essentielles. La fonction "génératrice" correspond à sa capacité de déterminer la signification des autres éléments de la représentation, dits éléments périphériques. » (Moliner & Martos, 2005, p. 89)

[13] Claude Flament décrit le « schème étrange » comme comportant quatre composantes : « 1) le rappel du normal ; 2) la désignation de l'élément étranger ; 3) l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes ; 4) la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction. » (1989/1997, p. 232)

formation d'une représentation permet (Moscovici, 1976) d'intégrer l'objet nouveau dans le système de valeurs préexistant. Mais la façon dont cet ancrage va se réaliser traduit aussi l'insertion sociale de l'individu, donc l'appropriation par les groupes d'une représentation en germe dans l'environnement, avec tous les conflits qui s'ensuivent. Plus simplement, si le processus d'ancrage sert à s'approprier la nouveauté ou le non familier en le rattachant au réseau de catégories que nous possédons déjà, à un cadre sémantique pré-existant, cela ne peut se faire sans référence à la mémoire individuelle et collective. » (Roussiau & Bonardi, p. 40)

Cette perspective apporte donc des pistes d'investigation, un étayage théorique aux questions soulevées précédemment : l'héritage historique porté par la culture, ou mémoire sociale, peut jouer un rôle dans la phase de genèse des représentations, le destin des systèmes d'interprétation du passé étant donc d'orienter cette genèse et dans le même temps d'être "réinterprétés" dans l'appropriation qu'opèrent les sujets. Mais il reste alors à explorer plus précisément sur quoi repose la transmission de cet héritage historique, et ce qui contribue à organiser les processus d'objectivation et d'ancrages des représentations en rapport avec les donnés historiques de la connaissance. Ceci contribuerait, selon l'expression de Jean Viaud, à « l'explicitation des dialectiques entre mémoire collective et représentations sociales » (2003, p. 28).

C) Conclusion : problématique, axes d'investigation, hypothèse générale

Nous visons, dans ce travail de recherche, à explorer l'objet que nous nommons "aide à autrui". Plus particulièrement, ce qui nous intéresse est *le sens* que prend cette pratique sociale pour les aidant-e-s. Partant de la définition des contours de notre objet, puis de la perspective selon laquelle nous l'abordons, notre problématique peut se formuler de la manière suivante :

- Quel sens est donné aux pratiques d'aide à autrui par ceux et celles qui les mettent en œuvre ? Comment sont-elles perçues et orientées, quelles significations prennent-elles et comment ces significations donnent-elles forme(s) à l'expérience vécue par les aidant-e-s professionnalisé-e-s ?

Ainsi, l'attention est portée sur les formes de connaissance, les représentations liées à cet objet, en tant que constructions sociales partagées mais aussi créées par les individus (ce

qui peut être mis en rapport avec la notion de trouver-créer, Winnicott, 1971). Autrement dit, quelles sont les représentations professionnelles de l'aide à autrui, chez ceux et celles qui travaillent dans le champ de l'intervention sociale ? Cette problématique se décline en un ensemble d'interrogations :

Comment les aidant-e-s interprètent-ils les pratiques d'aide à autrui qu'elles mettent en œuvre ? Quels contenus et dynamiques cognitifs, affectifs, quels aspects psychosociaux et culturels (significations collectivement partagées) contribuent à définir et animer leur rapport vis-à-vis de cet objet ? Quel univers de pensée, quelles représentations professionnelles participent de la forme donnée à l'expérience des aidant-e-s ?

Par ailleurs, quelles fonctions remplissent ces représentations (orientation, régulation), quels enjeux intrapsychiques et quelles dynamiques de l'interaction viennent-elles révéler ?

Enfin, comment peut-on les rapporter au contexte social, culturel et historique dans lequel elles s'inscrivent ?

Si le premier axe d'interrogation est principalement descriptif, les deux autres se situent dans une perspective analytique concernant l'historicité, les ancrages et les fonctions des représentations professionnelles. L'ensemble de ces questions est rapporté à la dimension éthique des conduites et des représentations, qui contribue à caractériser l'objet auquel nous nous intéressons, ce qui nous amène à formuler une interrogation transversale aux précédentes : *sur quelle(s) forme(s) d'éthique s'appuient les pratiques et les représentations des aidant-e-s ?* Cette dernière question, par sa transversalité vis-à-vis des niveaux individuel, interindividuel et social, se présente comme un fil conducteur reliant les différents niveaux d'interrogation que nous venons de poser. L'étude des représentations professionnelles est en effet sous-tendue par un questionnement sur les modalités actuelles de la réflexion éthique dans le champ de l'intervention sociale : comment la dimension éthique se constitue-t-elle dans les pratiques d'aide, en rapport avec l'activité professionnelle et le contexte dans lequel elle s'inscrit ? Le fait d'observer les conditions de possibilité et les modes de développement de la réflexion éthique, dans le cadre de ces pratiques sociales, nous permettra de repérer ce qui vient soutenir cette dimension dans l'interaction entre aidant-e et aidé-e. L'ensemble de notre démarche tend donc vers la question de savoir sur quoi s'appuie, ou pourrait s'appuyer, le positionnement éthique des praticiens et praticiennes du champ de l'intervention sociale. Trouver des éléments de réponse à cette interrogation implique une investigation précise du sens donné à l'aide à autrui, dans un contexte qui se donne à la fois comme historique,

socioculturel, et qui est marqué par la rencontre de deux sujets dans une interaction orientée par la visée d'une aide apporté à l'un-e par l'autre.

Au-delà de la description des représentations professionnelles, qui révèlent la manière dont l'aide à autrui se constitue dans l'expérience des aidant-e-s, nous visons à comprendre comment cet univers éclaire et est réciproquement éclairé par les enjeux intrapsychiques, ainsi que ceux liés à l'interaction aidant-e/aidé-e et au contexte social. Vaste programme, qu'il n'est pas possible de réaliser de manière exhaustive, mais auquel nous souhaitons contribuer, à partir des observations que nous pourrons faire.

Par rapport à l'ensemble de ces interrogations, nous formulons l'hypothèse générale que l'historicité des représentations sociales contribue fortement à définir le contenu et l'organisation des représentations professionnelles de l'aide à autrui, du fait de la longue histoire qui précède les pratiques actuelles. Cette hypothèse correspond à l'idée que l'histoire transmise par la mémoire sociale, histoire des pratiques mais aussi histoire des idées, est une dimension importante pour la compréhension du contenu et de la structure du système de représentations qui constitue l'univers de pensée à l'aide duquel l'expérience est interprétée. Ainsi, nous pensons que la mémoire de cette histoire, socialement transmise et construite, sera apparente dans les représentations des aidant-e-s professionnalisé-e-s, qui s'en ressaisissent pour donner du sens à leurs pratiques. Nous nous interrogeons donc sur le destin que connaissent les formes de connaissances antérieures (savantes et de sens commun), au sujet de l'aide à autrui, dans l'actualité du champ de l'intervention sociale. Si celles-ci peuvent effectivement être "retrouvées" dans un discours actuel, comment sont-elles intégrées dans l'univers de pensée ? Par ailleurs, sur quoi s'appuie une telle intégration ?

Ces interrogations nécessitent une investigation historique, en premier lieu, afin de pouvoir rapporter l'observation de l'univers de pensée actuel des aidant-e-s aux formes antérieures de la connaissance. Nous ne pouvons accéder à ces dernières qu'indirectement, puisque seules des archives peuvent en témoigner, et que par ailleurs, nous les comprenons au regard de la rationalité qui caractérise notre époque. Néanmoins, nous pensons qu'il est possible de saisir les aspects principaux de ces formes antérieures de connaissance, même si ce n'est qu'imparfaitement, et que si des données actuelles ne peuvent être strictement comparées à des données issues du passé (des données de même type sont introuvables), nous pouvons mettre en rapport des travaux sur l'histoire des idées avec les observations que nous pourrons réaliser concernant les représentations professionnelles de l'aide dans notre temps présent. C'est pourquoi le second chapitre sera consacré à une approche historique de la question de

l'aide à autrui. Nous verrons comment cette question a été "traitée" dans la culture européenne, depuis qu'elle se traduit dans des organisations sociales spécifiquement axées sur la visée d'un secours à autrui.

Par ailleurs, de manière complémentaire à cette investigation de la généalogie des pratiques et systèmes d'interprétation de l'aide à autrui, il nous faut les situer dans le contexte socioculturel de la société française – ce qui renvoie à la question de l'hypermodernité, et dans le contexte plus spécifiques des enjeux qui caractérisent l'interaction de l'aidant-e et de l'aidé-e. Ces aspects, qui contribueront à notre compréhension des ancrages des représentations professionnelles, seront abordés dans le troisième chapitre.

Ce premier chapitre nous a permis, tout d'abord, de dessiner les contours de l'objet auquel nous nous intéressons – l'aide à autrui. Puis nous avons défini la perspective selon laquelle nous abordons cet objet : celle des représentations professionnelles, en tant que systèmes d'interprétations marqués par la culture et l'histoire, qui permet, pensons nous, d'étudier comment s'élabore le sens au sein de l'expérience, lieu de rencontre entre le vécu subjectif et les donnés sociaux. Nous nous interrogeons plus particulièrement sur l'historicité des représentations de l'aide à autrui, c'est-à-dire sur les évolutions et les transformations qui s'opèrent dans la manière de penser les conduites d'aide, afin de mieux comprendre l'organisation et le contenu des représentations actuelles, comme les enjeux qu'elles traduisent et portent.

A l'issue de ce temps de construction de l'objet et des axes de recherche, nous allons à présent mener une investigation de type historique pour appréhender ce qu'il en a été des formes de pensée antérieures proposant une interprétation des pratiques d'aide (culturellement dominante[14]), au fil des siècles, et comment ces pratiques se sont mises en œuvre dans le cadre d'une organisation sociale (institutions, lois). Nous commencerons par une histoire des idées axée sur la question suivante : quels systèmes éthiques ont guidé les pratiques d'aide, au fil de l'histoire, dans la culture européenne ? Nous verrons ensuite comment ces pratiques se sont organisées, en s'appuyant sur des institutions (Eglise, Etat), selon les différentes époques qu'a connues la civilisation européenne.

[14] Nous pensons en effet que, dans le passé comme aujourd'hui, la culture est toujours un ensemble complexe, traversé par des interprétations multiples, des conflits entre groupes sociaux soutenant des visions différentes, mais que dans cette diversité, et dans les contradictions même, une cohérence peut être trouvée, cette dernière traduisant une forme épistémique dominante autour de laquelle se structurent les conflits.

Chapitre II – Apports historiques

A) Histoire des idées : principaux systèmes d'éthique ayant guidé les pratiques d'aide à autrui

Préambule : Deux systèmes majeurs – charité et humanisme

Partant de la perspective définie précédemment, il est utile, au regard notre intérêt vis-à-vis de l'historicité des représentations professionnelles des aidant-e-s, de se pencher sur l'histoire des idées qui ont antérieurement marqué les pratiques d'aide à autrui.

Dans cette histoire des idées, nous nous intéresserons aux systèmes de pensée, aux "idéologies"[15] qui peuvent être repérés à différents moments de la civilisation "européenne", civilisation néanmoins reliée à et influencée par d'autres civilisations. Si l'on ne peut trouver de limites claires entre les civilisations, les cultures, certains courants de pensée sont plus spécifiques d'une culture donnée, et nous nous intéresserons ici à la culture "européenne". Malgré le flou et l'aspect discutable (et discuté !) de cette catégorie, nous nous centrerons sur les idées qui ont plus particulièrement circulé dans cette zone géographique, et bien sûr, plus spécifiquement en France. En effet, l'intérêt que représenterait une réflexion plus large, en soi, ferait perdre de vue notre problématique, au regard de laquelle il est plus pertinent d'étudier les systèmes de pensée majeurs du contexte historique et culturel dans lequel se situe notre objet. Ainsi, nous allons présenter les courants de pensée historiques qui ont contribué à donner un sens, à initier et organiser les pratiques d'aide à autrui. Autrement dit, quels sont les principaux

[15] Terme que nous utilisons sans connotation péjorative, mais dans son sens étymologique (« fin XIX^e^, système de pensée », *Dictionnaire épistémologique Larousse)*, comme ensemble cohérent d'idées soutenant une certaine logique de pensée. Nous nous inscrivons en cela dans un perspective proche des « vues althusseriennes » que circonscrit Denise Jodelet : « les représentations sont les lieux de l'actualisation empirique, la concrétisation de l'idéologie dont elles participent. » (p. 24). Pour autant, nous ne concevons pas les représentations sociales comme une simple objectivation de l'idéologie. Si les premières sont plus concrètes, elles sont dans le même temps plus complexes que cette dernière. Ainsi, une idéologie se soutient d'une logique (comme son nom l'indique) et s'effondre sans cela, même si cette logique est erronée du point de vue d'un raisonnement rigoureux, tandis que les représentations sociales peuvent "se passer" d'organisation logique en certains de leurs aspects, ou bien en contenir plusieurs.

systèmes d'éthique qui, historiquement[16], ont justifié, étayé et encadré le secours matériel ou moral apporté à un autre que l'on ne connaît pas ? Ceci nous permet de situer notre objet dans une dimension généalogique, de développer une connaissance utile, par la suite, pour repérer les éventuelles "traces" de ces systèmes de pensée dans les discours actuels. Cette approche historique est au service de l'interrogation posée précédemment : en quoi les conceptions actuelles de l'aide à autrui héritent-elles de cette histoire, et quelles évolutions sont repérables vis-à-vis de conceptions plus anciennes ?

Une question se pose immédiatement : comment déterminer quels sont les principaux systèmes de morale et d'éthique qui ont marqué notre culture ? De nombreuses théories philosophiques ont été élaborées, de tous temps, et proposent différentes conceptions du *Bien*, du *Bon*, du *Juste*, ces notions étant centrales dans les questions de morale et d'éthique. Certaines de ces idéologies ont connu un destin glorieux, d'autres sont restées plus confidentielles[17]… Comment savoir, parmi ces systèmes de pensée, quels sont ceux qui ont eu un impact profond sur la culture, à un niveau sociétal ? Pour évaluer leur "carrière", nous nous basons sur leur réalisation sociale : si ces systèmes ont généré un ensemble de pratiques[18], qui se sont institutionnalisées, nous considérons alors que leur influence a été importante.

Au regard de ce critère, l'éthique de la charité, portée par le christianisme, et l'éthique humaniste des Lumières apparaissent comme deux systèmes d'éthique majeurs ; le premier caractérisant l'époque médiévale, le second la période que l'on peut qualifier de modernité. L'éthique est intimement liée à la conception que l'on se fait de l'être humain, et Michel Terestchenko nous dit que deux principales conceptions ont marqué la culture européenne :

---

[16] Si nous avons cette approche historique, nous ne nous situons pas dans le "faux évolutionnisme" repéré par Claude Lévi-Strauss, et rejoignons donc ici le point de vue de Michel Terestchenko : « Il n'y a pas de nature humaine universelle ; l'homme est un être essentiellement culturel et historique. La mise en évidence de cette historicité conduit à relativiser la tradition philosophique et morale propre à l'Europe. L'Europe n'est pas le lieu de naissance, il y a quelques 2500 ans en Grèce, d'une raison promise à l'universalité : c'est une civilisation parmi d'autres civilisations, un ensemble culturel au sein d'autres ensembles culturels, lesquels ont chacun une égale dignité en valeur. (…) Faut-il comprendre les cultures comme des moments, des étapes à l'intérieur d'une conception philosophique de l'histoire comme devenir de la raison ? Dans ce cas, il y a une hiérarchisation possible des cultures et une " supériorité" de l'Occident dans le destin de l'humanité, supériorité qu'il faut penser comme accomplissement de la raison. (...) Claude Lévi-Strauss fait une critique radicale de la conception énoncée, qu'il appelle " le faux évolutionnisme" (...).» (2001, p. 13 puis p.22)

[17] Nous rejoignons ici le point de vue de Bronislaw Geremek : « Néanmoins, lorsqu'on étudie les motivations des comportements humains ainsi que l'expression des sentiments – plus exactement, non pas les sentiments mêmes, mais leurs forme extérieure –, on constate que, dans différentes périodes, certaines attitudes sont plus appréciées socialement que d'autres, et connaissent tantôt une sorte de "condensation", tantôt une "raréfaction" dans l'intensité avec laquelle elles se manifestent. » (1978, trad. 1987, p. 313).

[18] Le terme « généré » peut aussi bien être remplacé par le terme « été la conséquence de », car il s'agit à notre sens plutôt d'une interaction entre les idées et les pratiques : une idéologie peut avoir du succès parce qu'elle permet de donner un sens aux pratiques, et réciproquement, certaines pratiques peuvent se développer parce qu'elles sont étayées par un système de pensée.

« La question de savoir "qu'est-ce que l'homme ?" est, depuis Socrate, la question philosophique par excellence – que l'on songe à Platon, à Montaigne, à Pascal et à Rousseau. Pour simplifier, on retiendra, ici, deux courant historiques principaux : 1) la définition d'une essence universelle et immuable de l'homme dans la tradition métaphysique et théologique héritée des Anciens ; 2) l'idée développée par les philosophes des lumières que la nature humaine doit réaliser ses potentialités dans le cours du devenir historique : elle n'existe d'abord qu'en puissance selon la perfectibilité qui la constitue (Rousseau, Kant). » (2001, p. 14)

L'éthique de la charité s'inscrit dans le premier courant, et l'éthique humaniste dans le second. Nous allons donc aborder successivement ces deux systèmes d'éthique.

I. L'éthique de la charité

a. Origines antiques de l'éthique de la charité

Si l'éthique de la charité s'est institutionnalisée et développée au travers du christianisme et de l'Eglise, ses origines sont antérieures : ses racines plongent dans l'antiquité grecque et romaine, où a commencé à se développer une réflexion structurée sur les questions morales. Ces questions n'apparaissent pas, certes, à cette époque, mais c'est sans doute à ce moment-là qu'elles se formalisent, dans la culture européenne, au sein de cadres de pensée cohérents, quoique très divers. C'est l'idée que défend Jérôme B. Schneewind :

« La version de l'histoire de la philosophie morale qui débute avec la figure de Socrate est tenue aujourd'hui pour acquise. Il importe toutefois de savoir qu'elle n'est pas la seule possible. (...) Selon la thèse sous-jacente de cette autre version, les vérités fondamentales de la morale ne sont pas les dernières à être découvertes, mais elles sont connues depuis que les êtres humains vivent ensemble. (…) Les origines de la morale remonteraient si loin dans l'Antiquité qu'il ne servirait à rien de vouloir spéculer à leur égard. Plus encore, la morale existait bien avant qu'on ne philosophât à son sujet, et l'on trouvait des conceptions poétiques ou non systématiques du monde bien avant l'apparition des conceptions rationnelles.» (2004, pp. 838-839)

Ainsi, dans le bouillonnement de pensée qui se produit dans l'antiquité grecque, les prémisses de l'éthique qui aura un destin majeur dans le christianisme sont posées, au milieu d'un ensemble de systèmes moraux qui peuvent être comparés à des systèmes ultérieurs, comme le fait Charles Renouvier, dans son chapitre sur « La morale et la psychologie avant Socrate » :

« En éthique proprement dite, c'est, d'un côté la morale de l'obligation, avec Kant ; de l'autre,

celle de l'utilité et du sentiment avec Bentham, Stuart Mill, Herbert Spencer ; il faut ajouter celle de la pitié et du renoncement (...). En somme, rien d'établi ou qui semble près de l'être, ni populairement, ni scientifiquement ; et même les notions de la justice pénale, partie essentielle d'une morale théorique, sont un objet de débat (...). » (1896, p. 556)

La question du rapport à autrui n'est pas nouvelle, mais elle se constitue différemment, en s'appuyant sur des systèmes idéologiques, rationalisés :

« Les principaux philosophes de l'âge antérieur à Socrate, Pythagore, Héraclite, Empédocle, Démocrite, n'avaient pas manqué de formuler leurs idées sur la morale, mais sans pouvoir obtenir pour elles plus d'autorité que les poètes ; car il ne les établissaient pas sur des principes spéciaux réclamant une valeur de science (...). Le commencement de la morale comme science séparée, cherchant des principes qui lui soient propres, doit se prendre au moment où la philosophie opère un retour sur soi de la conscience en revenant de l'excursion tentée dans la connaissance universelle. » (pp. 566-567)

Cependant, la réflexion morale menée dans l'antiquité grecque est centrée sur l'individu ; elle s'articule autour de la notion de bonheur, envisagée d'un point de vue individuel. La vertu est valorisée en ce qu'elle permet, pour les Anciens, la vie heureuse. C'est ce que souligne Michel Terestchenko, à propos de l'antiquité grecque :

« La vertu est l'accomplissement par l'homme de cette fonction (*ergon*) qui consiste pour l'homme à vivre sous la conduite de la raison. (...) Cette vie vertueuse, excellente, est aussi la bonne vie, la vie heureuse. L'homme vertueux est un homme accompli, qui a réalisé son essence d'être rationnel. C'est pourquoi, pour les Grecs, c'est aussi l'homme heureux. » (2001, p. 16)

La dimension sociale et sociétale des principes moraux se développe ultérieurement, et principalement, en Europe, avec le christianisme, qui universalise ces principes, et qui introduit par conséquent, au-delà du bonheur de l'individu, le rapport à autrui avec la figure du "prochain".

« L'universalisation de la notion de nature humaine à tous les hommes sans considération de race, de culture, de sexe, de savoir, etc., est une conquête du christianisme. » (Terestchenko, 2001, p. 16)

L'éthique de la charité est, historiquement[19], le premier "système de pensée" généralisé et institutionnalisé qui soutient les pratiques d'aide à autrui, au-delà de l'entraide communautaire ou familiale, et qui vient étayer l'assistance portée à une personne que l'on ne connaît pas par un ensemble de représentations. Il est difficile, aujourd'hui, de savoir précisément quelles étaient ces représentations, puisque nous n'avons plus accès à l'ensemble

[19] Du moins pour les sociétés marquées par le monothéisme, notre propos ne visant pas l'universalité.

de l'univers de pensée au sein duquel elles prenaient leur signification : les représentations actuelles de la charité sont sans doute très différentes de celles qui ont émergées avec cette notion. Nous prenons donc en considération la remarque d'Eberhard Schockenhoff :

> « L'historien soulignera avec regret que le fait de vouloir décrire à l'aide de termes qui sont les nôtres les idées des penseurs d'autrefois entraîne une forme d'anachronisme. Si nous nous intéressons à ce que nos prédécesseurs faisaient et pensaient, il nous faut essayer de le comprendre dans les termes dont ils disposaient eux-mêmes. » (2004, p. 841)

Malgré ce risque d'anachronisme que nous limiterons en tentant de saisir les significations anciennes de la charité, nous allons présenter les principaux aspects de l'éthique de la charité, afin de pouvoir par la suite observer si cet héritage historique est repérable dans les représentations actuelles de l'aide à autrui.

b. L'éthique de la charité : un "amour du prochain" neutre et oblatif

Le terme de charité, issu du mot latin *caritas* signifiant amour du prochain[20], est actuellement défini comme « vertu qui porte à vouloir et à faire du bien aux autres » *(Dictionnaire Larousse).* Mais qu'en est-il de ce concept de *caritas* à l'époque où il a émergé ? Selon Eberhard Schockenhoff :

> « Le concept de *caritas* relève du champ sémantique latin des termes *amor, dilectio* et *amiticia* ; à l'origine, il désigne l'amour de l'homme pour Dieu, par opposition à *l'amor naturalis*, considéré comme une tendance fondamentale et naturelle de l'être. Par sa racine étymologique *caro* (cher), il désigne aussi l'aspect affectif de l'amour. (...) Dans ce contexte biblique, le concept de "charité" est chargé d'une triple signification : il désigne l'amour créateur et rédempteur de Dieu pour l'homme, l'amour voué, en réponse, par l'homme à Dieu et, inclus dans cet amour-là, l'amour que se portent mutuellement les êtres humains. » (2004, p. 282)

On voit en premier lieu que, par rapport à la raison (*ergon*) privilégiée dans l'antiquité grecque, l'attitude éthique vis-à-vis d'autrui s'appuie, ici, davantage sur la dimension affective, et surtout, qu'elle est pensée dans un rapport à Dieu. Pour éclairer davantage la notion de charité, nous allons faire un détour par le concept d'*agapè*, qui permet de comprendre plus précisément ce qu'il en est de cet « amour du prochain » prescrit par la charité. Dans l'article *agapè* de l'*Encyclopædia Universalis*, on trouve que :

[20] *Dictionnaire étymologique Larousse 2001 :* « emprunté, à l'époque carolingienne, au latin ecclésiastique *Caritas*, amour du prochain, spécialisation au sens classique de "affection", de *carus*, cher. »

« Le mot grec *agapè* signifie affection, amour, tendresse, dévouement. (…) Généralement, la langue profane emploie *agapè* pour désigner un amour de parenté ou d'amitié, distinct de l'amour-passion, distinct du désir amoureux. (…) le concept d'*agapè* reçoit une promotion soudaine quand certains auteurs du Nouveau Testament l'adoptent et le rendent synonyme d'amour chrétien. Dans ce contexte, *agapè* signifie soit l'amour condescendant et gratifiant de Dieu pour les hommes, soit l'amour inconditionné, le dévouement absolu que les chrétiens doivent avoir pour autrui, quel qu'il soit. »

Ainsi, le mot *agapè*, issu de la langue grecque antique au sein de laquelle il a une importance mineure[21], prend une toute autre dimension lorsqu'il est repris par les premiers chrétiens. En effet, il permet de nommer l'amour que les chrétiens doivent porter à autrui ; cet amour diffère de *eros*, qui désigne le sentiment amoureux, et de *philia*, qui désigne l'amitié ou plus largement un lien affectif privilégié à l'autre, ainsi que le souligne André Comte-Sponville dans son *Dictionnaire philosophique* (2001). *Agapè* est défini comme « un amour de bienveillance, de prévenance, de courtoisie, un amour oblatif et désintéressé » (*Encyclopaedia Universalis)*, il s'agit donc d'un amour "universel" pour tous les autres êtres humains, amour qui conserve tout de même une certaine neutralité, car distinct de la passion et de l'amitié, et également réparti entre les membres de l'humanité : une neutralité bienveillante? La charité définit une éthique du rapport à autrui, quel qu'il soit : cette éthique prescrit une bienveillance à l'égard de l'*alter ego* (vouloir son bien) – que celle ou celui-ci nous soit connu ou inconnu, antipathique ou sympathique – sans attendre de retour puisque la charité se veut "pur don", c'est-à-dire désintéressée.

L'investigation menée autour de la notion de charité nous a par ailleurs amenée à remarquer que l'acte de charité est envisagé, dans les écrits bibliques, comme visant le lien à Dieu, et ce, selon trois modalités alternatives.

c. La charité comme lien à Dieu

Les représentations sociales passées sont, comme nous l'avons souligné auparavant, difficilement accessibles. Comment retrouver les traces d'un système d'interprétation antérieur ? Si l'appréhension des représentations de la charité nées dans le contexte de

[21] Dans la civilisation grecque antique, ce qui est valorisé, c'est l'autonomie : se dévouer pour autrui n'est donc pas une valeur importante et positive dans les morales développées dans la Grèce antique.

l'apparition la chrétienté[22] ne peut être précise, car nous ne pouvons plus les observer de la même manière que les représentations actuelles, les écrits anciens portent encore les significations construites à cette époque. C'est pourquoi nous allons nous pencher sur des écrits bibliques, en tant que documents historiques portant la trace des représentations antérieures de la charité, ce qui permettra d'affiner notre compréhension de ce système d'éthique. Même si ces textes ne sont pas précisément datés[23], ils constituent les documents les plus anciens permettant de saisir, au moins partiellement, ce que la charité représentait dans le christianisme médiévial, au moment où ils ont été écrits.

L'amour d'autrui se "justifie", dans la chrétienté, par l'amour de Dieu : d'une certaine manière, ce n'est pas parce que le prochain est un *alter ego* qu'il faut lui porter secours, mais parce qu'il est une créature divine. Il ne s'agit pas d'une préoccupation pour l'autre, mais plutôt d'un "souci de Dieu", l'acte charitable prenant son sens au regard du lien à Dieu – comme finalité de toutes choses. La charité est donc prônée en tant qu'acte nouant un lien avec Dieu, et ce selon trois modalités.

Tout d'abord, il faut aimer son prochain parce qu'il est une créature de Dieu ; au travers de son prochain, c'est Dieu que l'on aime. L'amour du prochain apparaît dans un premier temps comme représentant une médiation du lien à Dieu. En effet, dans la *Première épître de Saint Jean*, nous trouvons dans le chapitre *À la source de la charité* :

> « Aimons-nous les uns les autres, puisque l'amour est de Dieu et que quiconque aime est né de Dieu et connaît Dieu. » (p. 2 051 ; *"1 Jn, 4, 7"*); « Quiconque aime celui qui a engendré aime celui qui est né de lui. » (p. 2 053 *;"1 Jn, 5, 1"*)

L'amour de charité apparaît donc, là, comme visant un lien à Dieu, par médiation, en ce que l'autre est un objet par lequel on aime Dieu.

D'autre part, il apparaît dans les *Epîtres de Saint Paul* qu'aimer autrui repose sur une forme d'identification au Christ :

> « Que le Dieu de la constance et de la consolation vous accorde d'avoir les uns pour les autres la même aspiration à l'exemple du Christ Jésus » (p. 1 915 ; *"Rm, 15, 5"*)

Dans cette modalité de lien par identification[24], la charité représente le fait de suivre l'exemple divin : « Si Dieu nous a ainsi aimés, nous devons, nous aussi, nous aimer les uns les

[22] Nous nous y intéresserons plus qu'à celles liées à la culture religieuse juive ou musulmane, car notre société est davantage marquée par la pensée chrétienne.
[23] Et par ailleurs ils ont été traduits ultérieurement, ce qui constitue également un filtre.
[24] Au sens psychanalytique, l'identification est un processus, où, sur la base d'un trait commun, un lien affectif à l'autre se constitue (Freud, 1921).

autres. » (p. 2 052 ; “1 Jn, 4, 11”). L’amour d’autrui devient alors un trait commun qui unit à Dieu.

Enfin, le fait d'aimer son prochain est compris comme manifestation de la présence de Dieu en soi :

> « Si nous nous aimons les uns les autres, Dieu demeure en nous, en nous son amour est accompli. » (p. 2 052 ; “1 Jn, 4, 12”).

Cette troisième justification de l'amour d'autrui peut être analysée en tant que lien par incorporation[25] au divin, c’est-à-dire que par l'amour de charité représente la présence du divin en soi.

Quelles que soient les modalités de justification de l’amour du prochain (médiation ou identification à Dieu, incorporation du divin), celui-ci ne prend son sens qu’au regard de Dieu, ce qui constitue un point de différenciation important entre l’éthique de la charité et l’éthique humaniste, comme nous le verrons ultérieurement.

Cette investigation nous a permis de repérer les principaux éléments qui caractérisent l’éthique de la charité. En premier lieu, la charité est liée à un positionnement éthique vis-à-vis de l’autre impliquant une certaine affectivité, à distinguer cependant de la sympathie et du sentiment amoureux. L’éthique de la charité prescrit la bienveillance à l’égard d’autrui, et celle-ci repose sur une forme d’amour “neutre” (car distinct de la passion et de l’amitié) et “équitable” (donné à tous) : *agapè*. L’amour de charité ne vise pas “son prochain”, en tant que tel, mais s’adresse, par son intermédiaire, à Dieu en tant que fin de toutes choses. Enfin, la charité est un don qui n’attend pas de retour. Ces traits, caractéristiques de l’éthique de la charité, seront-ils repérables dans l’univers de pensée des aidant-e-s ? Cet héritage historique marque-t-il leurs représentations professionnelles, contribue-t-il à les organiser ?

Nous savons déjà qu’Emmanuel Lévinas a réactualisé au XX^{e} siècle la notion de charité avec le concept de « responsabilité pour autrui ». D'après Alain Brossat :

> « Emmanuel Lévinas, lui, actualise “l'origine” évangélique en mettant l'accent sur le fait qu'une relation vraie à l'autre ne peut être fondée que sur une fondamentale asymétrie : « je suis responsable pour autrui sans attendre la réciproque. » La réciproque, c'est *son* affaire. « Le moi a

[25] Pour les psychanalystes, l’incorporation correspond à un processus où, fantasmatiquement, l’on fait entrer et l’on conserve un objet à l’intérieur de son corps, ceci pouvant par ailleurs s’accompagner d’une activité sur le plan physique (l’eucharistie, d’ailleurs, illustre parfaitement cela). Au travers de ce processus, les qualités (positives ou négatives) de l’objet sont, au moins partiellement, absorbées (Laplanche & Pontalis, 1967). Cette idée est sous-jacente dans la formulation « en nous son amour est accompli ».

> toujours une responsabilité *de plus* que tous les autres. » (…) Or, très précisément, ce qui s'actualise dans l'infini des relations interindividuelles sous les auspices de cette exigence (intenable et indéracinable à la fois) de l'asymétrie où se constitue la responsabilité du sujet, est ce qui, dans l'esprit comme la lettre de l'Ecriture, se produit comme "charité". » (1993, p. 95).

Ainsi, de ce point de vue éthique, la charité réactualisée implique la notion de responsabilité vis-à-vis d'autrui : je dois venir en aide à l'autre parce que ma responsabilité est engagée par sa présence. Cette éthique de la charité, reformulée et réactualisée par Lévinas qui y intègre la notion de responsabilité[26], sera-t-elle repérable dans le discours d'intervenant-e-s sociaux ?

Après avoir repéré les composantes et la structure de l'éthique de la charité portée par le christianisme – institution par laquelle ce système éthique s'est vu généralisé et concrétisé par un certain nombres de pratiques, comme nous le verrons ultérieurement – nous allons à présent aborder le second grand système qui a marqué notre culture : celui de l'éthique humaniste.

II. L'humanisme et l'éthique des Lumières

> « (…) car il s'agit d'introduire au dernier instant et comme par un coup de théâtre artificiel, un personnage qui n'avait point encore figuré dans le grand jeu classique des représentations. » : *L'Homme*. (Foucault, 1966, p. 318)

a. Fondements de l'humanisme

♦ La figure de "L'Homme"

De manière comparable au temps qui s'est écoulé entre les prémisses de l'éthique de la charité et sa reprise par le christianisme, les prémisses de l'humanisme, posées pendant la période de la Renaissance, puis développées au XVIIIe siècle, ne connaîtront leur réalisation sociale que petit à petit, pour atteindre leur apogée dans les XIX^{e} et XX^{e} siècles. La Modernité est issue du courant humaniste, qui aboutira selon Michel Foucault à l'avènement de la catégorie de "l'Homme".

[26] Il est important d'indiquer ici les conditions historiques qui jouent certainement un rôle primordial dans cette reformulation : E. Lévinas réalise son œuvre dans "l'après holocauste". L'extermination des juifs sous l'Allemagne nazie est l'arrière-plan sur lequel se dessine son travail.

« Mais il n'y avait pas *[à l'âge classique]* de conscience épistémologique de l'homme comme tel. L'épistémè classique s'articule selon des lignes qui n'isolent en aucune manière un domaine propre et spécifique de l'homme. » (1966, p. 320)

La préoccupation pour "l'humain" – dont participe largement le travail social du XX^{e} siècle, champ de pratiques intimement articulé aux sciences humaines – issue l'*épistémè* humaniste correspond, pour Michel Foucault, au fait que la figure de "l'Homme" vienne, d'une certaine manière, prendre la place de celle de Dieu, comme fin de toutes choses.

« Par elle *[la question : qu'est-ce que l'homme ?]*, une réflexion de niveau mixte s'est constituée qui caractérise la philosophie moderne. Le souci qu'elle a de l'homme et qu'elle revendique non seulement dans ses discours mais dans son pathos, le soin avec lequel elle tente de le définir comme être vivant, individu au travail ou être parlant, ne signalent que pour les belles âmes l'année enfin revenue d'un règne humain ; en fait, il s'agit, et c'est plus prosaïque et c'est moins moral, d'un redoublement empirico-critique par lequel on essaie de faire valoir l'homme de la nature, de l'échange, ou du discours comme le fondement de sa propre finitude. » (p. 352)

Mais nous anticipons, car avant d'aborder les critiques dont fait l'objet l'humanisme à l'orée de ce que l'on peut appeler l'hypermodernité, il nous faut présenter les composantes de cette pensée, afin de voir ultérieurement quelles en sont les traces dans les représentations actuelles de l'aide à autrui.

Ayant visité "l'exposition virtuelle" de la Bibliothèque Nationale de France intitulée *Lumières ! Un héritage pour demain*, nous avons trouvé que celle-ci constituait une bonne synthèse d'un courant de pensée qui a profondément marqué notre culture. Ainsi, nous nous appuierons, entre autres apports, sur des extraits de ce dossier, rédigés par Tzvetan Todorov et Pierre-Henri Tavoillot. Selon T. Todorov :

« Les Lumières sont une époque d'aboutissement, de récapitulation, de synthèse – et non d'innovation radicale. Les grandes idées des Lumières ne trouvent pas leur origine à cette époque ; quand elles ne viennent pas de l'Antiquité, elles portent les traces du haut Moyen Âge, de la Renaissance, de l'époque classique. Les Lumières absorbent et articulent des opinions qui dans le passé se combattaient. (…) Trois idées se trouvent à la base de cet esprit, tissé par leurs innombrables conséquences : celle d'autonomie, celle de finalité humaine de nos actes, celle enfin d'universalité. » (2006, *L'esprit des Lumières,* [5])

Nous allons donc développer ces trois aspects : celui de l'autonomie, qui correspond dans le champ de la morale au fait de se détacher du dogmatisme de l'Eglise pour parvenir à des principes laïques ; celui de la finalité humaine des actes, qui se traduit par une réflexion sur

les notions d'intérêt et de sentiment ; et celui de l'universalité, qui renvoie à un questionnement sur la "nature humaine", perçue comme perfectible – *via* l'éducation.

♦ « La société n'est plus liée à une Théodicée, elle est véritablement contenue dans une Sociodicée »

> « Il suffit que les hommes s'en tiennent à l'amour chrétien ; peu importe ce qui arrive à la religion chrétienne. » (Lessing, 1777)

La dimension principale de l'humanisme, comme son nom l'indique par ailleurs, correspond au fait de placer l'homme au centre des préoccupations, ce qui initie une sécularisation des sociétés européennes et l'avènement d'une « Sociodicée », comme l'explique Claude Gautier :

> « L'irruption de la figure moderne de l'individu comme "valeur" et comme "catégorie" (L. Dumont, 1977, p. 29) dans le domaine des représentations politiques et théoriques a fait éclater la belle unité hiérarchiquement articulée du tout et des parties, du dessein divin et des actions individuelles ; elle a accéléré la remise en cause de la distinction classique des déterminations religieuse, morale et politique de l'ordre à édifier. La société n'est plus liée à une Théodicée, elle est véritablement contenue dans une Sociodicée (J. Elster, 1977). » (2004, p. 913)

Dans ce cadre de pensée, les questions morales ne doivent donc plus être prises en charges par le dogme, pour devenir laïques. Dans *L'éthique des Lumières*, Jacques Domenech montre que les philosophes tentent d'établir les fondements de la morale en dehors de la religion :

> « La question du fondement de la morale doit donc désormais échapper à la religion et relever du domaine de l'investigation scientifique. Non seulement les philosophes entendent mettre fin à ce monopole de l'église que constituait l'établissement des bases de l'éthique, mais ils rejettent ouvertement la compétence de la religion dans l'exercice de ce rôle dogmatique, traditionnel et fondamental. » (1989, p. 11)

Si la religiosité n'est pas vraiment remise en cause, c'est la place de l'institution de l'Eglise qui est questionnée. La critique de l'Eglise est liée en grande partie à la place qu'elle occupe dans le pouvoir politique, ainsi qu'aux pratiques sociales de ses dignitaires, entrant en contradiction avec les principes moraux d'égalité et de justice qui connaissent un développement important. D'autre part, les valeurs évoluent, et les gratifications futures du

paradis, ou la sanction de l'enfer, laissent place à une interrogation sur la justice dans l'ici et maintenant. C'est pourquoi Dieu et l'Eglise sont mis à distance, dans cette définition des principes moraux sur lesquels peut s'appuyer la "vie sociale", ce dernier concept illustrant bien le changement des mentalités à l'œuvre dans le XVIIIe siècle.

> « Dans la conclusion de sa *Morale universelle*, il *[D'Holbach*] rappelle que "c'est véritablement l'intérêt de la morale et le bien-être de la vie sociale qui ont déterminé le philosophe à faire divorce avec la religion" (tome 3, page 372). Autrement dit, non seulement il est possible de ne point recourir à la religion pour jeter les bases de l'éthique, mais il est même absolument indispensable de se détourner de toute divinité si l'on souhaite fonder une morale efficace. » (1989, p. 11)

Il y a donc une émancipation vis-à-vis de la tutelle de l'Eglise, l'autonomie acquise étant celle d'une liberté de conscience, mais aussi de connaissance et d'expression. La rationalité devient une valeur centrale. Tzvetan Todorov nous indique la nouveauté de cette émancipation :

> « Ayant rejeté le joug ancien, les hommes fixeront leurs nouvelles lois et normes à l'aide de moyens purement humains – plus de place ici pour la magie ni pour la révélation. À la certitude de la Lumière viendra se substituer la pluralité des lumières. La première autonomie conquise est celle de la connaissance. » (2006, *Emancipation et autonomie,* [3])

La morale ne se référant plus à Dieu, c'est le délit, en tant que tort vis-à-vis de la société, qui doit être condamné ; cette notion prend le pas sur la notion de péché. On voit bien que les préoccupations se décentrent du divin pour s'orienter sur les êtres humains et la société. Mais si la rédemption n'est plus le but à atteindre (ou moins qu'auparavant), sur quoi fonder les conduites éthiques ? C'est à cet endroit que se constitue, entre autres aspects, une réflexion sur les notions d'intérêt et de sentiment.

b. Caractères de l'humanisme

♦ Fonder la morale en rapport avec la notion d'intérêt et de sentiment

Nous avons vu que, dans le cadre de la pensée humaniste, Dieu n'apparaît plus comme la fin, ou a minima l'unique fin, que doivent viser l'existence et les comportements humains. Selon Tzvetan Todorov, les Lumières se caractérisent par la recherche du bonheur, réactualisant ainsi la question qui traversait l'Antiquité grecque. Néanmoins, ce n'est pas sur le

bonheur “individuel” que porte la réflexion, elle se développe aussi sur le bien-être collectif ; ou plutôt, la question “comment puis-je avoir la vie bonne ?” se voit transformée en : “comment chaque citoyen peut-il atteindre le bonheur ?”

> « Quoi qu'il en soit de la vie dans l'au-delà, l'homme doit donner sens à son existence terrestre. La quête du bonheur remplace celle du salut. L'État lui-même ne se met pas au service d'un dessein divin, il a pour objectif le bien-être de ses citoyens. » (2006, *Finalité des actions humaines*, [3])

L’écart vis-à-vis de la pensée antique se situe pour beaucoup dans le fait que la citoyenneté apparaît comme un droit pour tous, et toutes, quel que soit son statut social. La figure de l’autre, comme héritage du christianisme, reste présente dans les préoccupations éthiques et morales.

Mais si Dieu n’est plus ce que l’on cherche à atteindre au travers de l’amour du prochain, sur quoi se fonde la morale, le positionnement éthique vis-à-vis de l’autre ? Voici la synthèse que propose J. Domenech concernant les fondements de la morale établis par les Lumières :

> « Tout en refusant les idées innées, les écrivains philosophes des Lumières pensent que l'individu moral obéit tout d'abord à une motivation a priori, directe : intérêt bien entendu, sentiments envers ses semblables, amour de l'ordre. Dictée par la nature, éprouvée par l'habitude, cette motivation intérieure à bien faire constitue l'authentique fondation d'une éthique laïque. Il est toutefois d'autres fondements, que l'on qualifierait abusivement d'immoraux pour rendre plus évidente leur spécificité. Ces motivations sont extérieures à l'individu ; ce sont des motifs indirects, mais efficaces, car il repose sur une sanction ou une récompense a posteriori ; du moins sur la menace d'une sanction pour toute faute morale ou sur la promesse d'une récompense pour la vertu. » (1989, p. 33)

Ainsi, les principes moraux sont pensés et étayés, indépendamment de l’Eglise, sur différents aspects ; leur justification ne s’appuie plus sur le lien à Dieu, mais sur que nous pourrions appeler aujourd’hui le lien social : c’est parce que nous appartenons à l’ensemble de l’humanité que nous devons avoir une conduite éthique. Cette appartenance implique, dans le courant de pensée humaniste, la prise en compte de l’intérêt de chacun (le sien et celui des autres) et le sentiment, vis-à-vis de ses semblables. C’est ce qui nous amène aujourd’hui à dire d’une personne : « elle est humaine », quand on veut signifier que cette personne est sensible à ce qu’éprouve une autre personne, et qu’elle le prend en compte. La synecdoque indique bien à quel point cette caractéristique est devenue fondamentale dans notre conception de l’être humain, celui ou celle qui se montre insensible étant d’ailleurs symboliquement exclu de cette

appartenance par le qualificatif « d'inhumain ». Cependant, en cas de "défaut d'humanité", la sanction ou la récompense viennent décourager les actes immoraux ou encourager les comportements moraux.

La notion d'intérêt, tout d'abord, se déploie à deux niveaux : celui de l'individu et celui de la société. Il s'agit de trouver un équilibre entre eux, voire de les ajuster. Helvétius formule l'idée suivante :

> « C'est uniquement de la conformité ou de l'opposition de l'intérêt des particuliers avec l'intérêt général, que dépend le bonheur ou le malheur public. » (cité par Domenech, 1989, p. 37)

L'intérêt général est une nouvelle notion, et l'intérêt de l'individu, sujet autour duquel le débat fait rage au XVIII^{e} siècle, est envisagé comme un élément à prendre en compte dans les questions morales. Si d'aucuns considèrent qu'une action qui sert son propre intérêt perd par là sa dimension morale, d'autres défendent l'idée que la vertu n'est pas incompatible avec l'intérêt. Parmi ceux-là se trouve d'Alembert :

> « Sans doute aucune loi naturelle ni positive ne peut nous obliger à aimer les autres plus que nous ; cet héroïsme, si un sentiment absurde peut être appelé ainsi, ne saurait être dans le cœur humain ; mais l'amour éclairé de notre propre bonheur nous montre comme les biens préférables à tous les autres, la paix avec nous-mêmes, l'attachement de nos semblables ; et le moyen le plus sûr de nous procurer cette paix et cet attachement, est de disputer aux autres le moins qu'il est possible, la jouissance de ces biens de convention, si chers à l'avidité des hommes. Ainsi l'amour éclairé de nous-mêmes est le principe de tout sacrifice moral. » (cité par Domenech, 1989, p. 43)

L'intérêt individuel prend donc un tout autre statut, et cet "intérêt bien compris", éclairé par la raison, par une réflexion morale, peut se trouver aux sources de l'éthique. Mais la seule raison ne constitue pas un étayage suffisant pour les philosophes des Lumières, il faut y adjoindre le sentiment. C'est ce qu'exprime Diderot :

> « Quels que soient les secours étrangers qui vous ont inclinés vers le bien, quoi que ce soit qui vous ait prêté main forte contre vos inclinaisons perverses, tant que vous conserverez le même caractère, je ne verrai point en vous de bonté : vous ne serez bon que quand vous ferez le bien d'affection et de cœur. » (cité par Domenech, 1989, p. 57)

Le sentiment valorisé dans le siècle des Lumières rejoint l'éthique de la charité dans l'idée de l'amour pour l'autre, mais désormais il se suffit à lui-même, en ce qu'il ne constitue plus un "moyen" pour atteindre Dieu[27].

Par ailleurs, certains philosophes appuient une morale laïque sur « l'amour de l'ordre », comme sentiment naturel qui porte à la justice. J. Domenech affirme que :

> « Rousseau se fait ainsi l'apologiste du sentiment, de la conscience, plutôt que de la religion, lorsqu'il définit la conscience comme étant "au fond des âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes ou mauvaises". » (1989, p. 65)

Si les philosophes des Lumières prennent plus ou moins de distance à l'égard de la religion (et Rousseau n'en étant pas le plus éloigné, tout en écrivant le *Contrat social*), ceux-ci oeuvrent tous à la constitution d'outils de pensée permettant de fonder une morale indépendamment de l'Eglise, sinon de Dieu, pour certains d'entre eux.

Alors que le sentiment (pour les êtres humains et/ou en tant qu'amour de l'ordre) est conçu comme une disposition naturelle et innée, l'intérêt bien compris repose sur une conscience éclairée. C'est pourquoi l'éducation est une valeur importante dans ce courant de pensée. L'éducation, par les lumières qu'elle apporte à la conscience, vient renforcer la disposition humaine naturelle à un comportement moral. Ainsi, l'être humain est perçu comme perfectible, l'éducation étant l'outil du perfectionnement de sa nature :

> « Qu'est-ce donc que la vertu, sinon "la nature perfectionnée" ? Cette formule, empruntée à Cicéron, dément l'assertion de Chaudon : une telle définition renferme toutes les virtualités de l'éthique des Lumières. » (Domenech, 1989, p. 33)

♦ La perfectibilité de l'homme

Comme le signale T. Todorov, l'idée de la perfectibilité de l'homme génère une réflexion sur l'éducation :

> « De Locke – *Some Thoughts Concerning Education* (1693) – jusqu'à l'œuvre majeure de Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762), l'éducation fait constamment partie du programme philosophique des Lumières et y occupe une place prépondérante. Dans un siècle acquis à l'individualisme, le souci de l'instruction et de la pédagogie s'affirme comme une priorité pour la construction des

[27] Selon la formulation de Tzvetan Todorov : « Il n'est plus nécessaire, comme le demandaient les théologiens, d'être toujours prêt à sacrifier l'amour des créatures à celui du Créateur ; on peut se contenter d'aimer d'autres êtres humains. » (2006, *Finalité des actions humaines*, [2])

individus. » (2006, *Science et éducation,* [9])

Cette réflexion n'est pas nouvelle, puisqu'elle avait débuté avec Erasme, l'un des premiers fondateurs de l'humanisme ; en effet, selon Micheal J. Heath :

> « Convaincu qu'une éducation soignée pouvait corriger une nature imparfaite, Érasme écrivit une série de livres sur l'éducation, qui envisagent chaque étape de ce processus. (...) Le but de l'éducation est l'édification morale plus que la pure érudition, but qui met pleinement en lumière les préventions humanistes d'Érasme contre les raisonnements stériles de la scolastique. » (2004, p. 667)

L'éducation, pour Erasme comme pour les humanistes qui lui succédèrent, ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances, elle vise également au développement de la moralité des individus. La conception de l'individu qui émerge à cette époque se base en effet sur l'idée d'une nature humaine universelle, qui, bien qu'étant caractérisée par le sentiment, la sensibilité vis-à-vis des autres êtres humains, doit être perfectionnée par l'éducation. L'humanité trouve, sans Dieu, dans ce contexte, sa propre fin. D'après Pierre-Henri Tavoillot :

> « C'est cette tentative d'identifier une "nature humaine" qui débute avec l'école du droit naturel moderne et que les Lumières vont achever. Pierre Manent a trouvé les mots justes pour décrire le mouvement : "Au commencement, le monde était informe et vide, sans lois, ni arts, ni sciences, et l'esprit de l'homme flottait au-dessus des ténèbres. Telles sont, en somme, les premières paroles que l'homme se dit à lui-même lorsque, rejetant la loi chrétienne comme la nature païenne, il décide de ne recevoir son humanité que de lui-même, qu'il entreprend d'être l'auteur de sa propre genèse." » (2006, *L'idée d'universalité,* [16])

Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme un projet pour l'humanité, qui tend à l'universel. Nous rejoignons là la "Sociodicée" évoquée précédemment, Sociodicée qui trace l'horizon du progrès social – individuel et collectif.

La question est de savoir en quoi le courant de pensée humaniste, qui connaît un développement important dans le siècle des Lumières – ce qui lui permet de se constituer comme système de pensée cohérent, et ainsi de circuler très largement dans la vie sociale –, marque encore notre actualité, et plus précisément celle des pratiques d'aide à autrui professionnalisées. Nous nous demandons si ce système idéologique participe toujours de l'interprétation des pratiques d'aide, en contribuant à leur donner un sens.

Retrouverons nous dans les propos des praticien-ne-s du champ social les notions et la logique à l'œuvre dans la pensée humaniste, autrement dit la rationalité (ou épistémè, au sens foucaldien) qui caractérise la modernité ? Si c'est le cas, la perspective d'une

“Sociodicée” sera sous-jacente dans leur discours, celle-ci se traduisant principalement par l’idée d’une perfectibilité de la nature humaine, universelle, par l’éducation, visant l’autonomie. Par ailleurs, les notions d’intérêt (bien compris) et de sentiment (amour des autres et/ou amour de l’ordre) apparaîtront, tout en étant articulés, cette articulation différenciant l’éthique humaniste de l’éthique de la charité : les motivations de ces praticien-ne-s seront alors reliées à la question de leur intérêt quant au fait d’endosser le rôle d’aidant-e. La finalité des actes ne sera référée qu’à une dimension humaine, et ne renverra pas à la religiosité[28].

Après cette investigation de l’histoire des idées morales, qui nous a permis d’appréhender les caractéristiques principales des deux grands systèmes d’éthique qui ont marqué notre culture, afin de pouvoir repérer leurs “traces” éventuelles dans l’univers de pensée actuel des aidant-e-s, nous allons à présent compléter cette approche par un historique des pratiques d’aide, telles qu’elles se sont mises en œuvre depuis l’époque médiévale, en rapport avec les systèmes éthiques précédemment décrits, et en lien avec les institutions jouant un rôle prépondérant dans l’organisation sociale. Comment se sont organisées, au fil du temps, les pratiques d’aide à autrui dans la société française, et plus largement la culture européenne ? Cet historique nous permettra, à son terme, d’aboutir à l’apparition du travail social, puis de l’intervention sociale, qui constitue le champ dans lequel nous avons choisi d’étudier les pratiques d’aide à autrui et leurs significations.

B) Histoire de l’organisation sociale des pratiques d’aide à autrui

Si, dans l’Antiquité grecque et romaine, certaines institutions (au sens large : organisations, lois, rites collectifs…) avaient ce que l’on appellerait aujourd’hui une fonction “d’aide sociale”, on ne peut à proprement parler de système d’aide à autrui. Colette Bec et Yves Lochard évoquent cette « pluralité de traditions » antérieures à la charité médiévale :

> « En premier lieu l'Antiquité grecque où nulle part ailleurs la “maxime de justice et de moralité publique ne fut largement appliquée qu'à Athènes pendant les quatre ou cinq siècles antérieurs

[28] Il sera probablement difficile de mettre en lumière des éléments contredisant ce dernier aspect : en effet, les institutions du champ social au sein desquelles nous allons rencontrer des praticien-ne-s sont laïques, et ces praticien-ne-s ne se sentiront de ce fait pas autorisé-e-s à évoquer l’éventuelle dimension religieuse que peut prendre pour elles/eux leur travail. Nous tenterons néanmoins de repérer si cette dimension transparaît, de manière latente.

à l'ère chrétienne". Ensuite Rome dont le *panem et circenses*, purgé de sa dimension festive et oppressive, est rétabli dans sa fonction sociale de secours à la plèbe. » (1989, p. 40)

Les jeux romains jouaient certes un rôle de redistribution des richesses à la plèbe par le don de repas, mais n'étaient pas principalement considérés comme une action de bienfaisance vis-à-vis des pauvres. C'est avec la charité, portée par le christianisme, que l'assistance aux pauvres, aux malades, aux handicapé-e-s, devient un devoir moral institutionnalisé, et qu'il est identifié en tant que tel. Un système d'aide à autrui, visant explicitement cette fonction, est alors élaboré ; il repose sur l'éthique de la charité et se met en œuvre au travers d'une organisation sociale des secours.

I. De la charité à l'aide sociale d'Etat

a. Inauguration par le christianisme d'une aide à autrui institutionnalisée

Le Moyen-Âge est marqué par le rôle social et sociétal important que l'Eglise y joue. Parmi ses fonctions sociales, elle se charge, au travers de sa mission de charité, d'apporter soutien et assistance à la population victime de la pauvreté endémique qui sévira tout au long de cette période. Ce rôle, que Robert Castel compare à celui rempli par un service social, de nos jours, est reconnu et en partie encadré par le pouvoir politique :

« Dans l'Occident chrétien, l'Eglise a très tôt à assurer l'équivalent d'un service social, y compris sous des formes mandatées par le pouvoir politique (un capitulaire de Charlemagne définit déjà la part de la dîme ecclésiale qui doit être consacrées au service des pauvres). » (1989, p. 11)

Au-delà de cette organisation institutionnelle, la charité se pratique individuellement et directement, par le don aux pauvres. En effet, l'acte charitable est un acte vertueux au sein du christianisme. Comme l'indique Bronislaw Geremek :

« Le don, moyen universel de lien des relations humaines et message traduisant l'intention d'un rapprochement d'homme à homme ou d'un groupe à l'autre, reçoit dans le christianisme une signification nouvelle, tant du point de vue spirituel qu'institutionnel. L'aumône y apparaît comme un instrument permettant le rachat des péchés ; par conséquent, la présence des pauvres dans la société chrétienne est considérée comme s'inscrivant tout naturellement dans le plan du salut. » (1978, trad. 1987, p. 29)

Ainsi, la valeur morale de ce comportement et la visée du rachat des péchés au regard de Dieu soutiennent les dons charitables effectués par la population, de manière directe ou à l'Eglise. Les institutions de charité vont connaître une évolution au cours de l'époque médiévale, et se développer :

> « C'est seulement au cours des XIe et XIIe siècle, à la suite des messages des Pères de l'Eglise grecs et de l'activité monastique orientale, que la pauvreté commence à apparaître comme une valeur spirituelle. (...) C'est dans ce contexte que se développe l'activité des institutions de bienfaisance et des ordres mendiants.» (p. 26)

La pauvreté a alors un statut particulier : elle représente « la valeur spirituelle du renoncement » (p. 45), quand elle renvoie aux " *pauperes cum Petro"*. Les "pauvres avec Pierre", parmi lesquels se trouve le clergé qui fait vœu de pauvreté, sont néanmoins distingués des "pauvres avec Lazare" : « Le *pauper Lazarus* évangélique représente la population civile qui souffre de pénurie ; les pauvres qui appartiennent à cette catégorie n'apparaissent pas comme des sujets actifs mais uniquement comme des assistés, que l'Eglise et ses fidèles doivent prendre en charge. » (pp. 35-36). D'autre part, une distinction est opérée entre *hospitalitas* et *liberalitas :*

> « Dans sa compilation, Gratien évoque la différence entre l'*hospitalitas* et la *liberalitas*, ce qu'on peut interpréter en termes modernes comme une distinction entre le système d'aumônes et l'assistance sociale. (…) [*La première*] a un caractère inconditionnel (...) [*Dans la seconde*] il faut savoir faire la distinction entre les "honnêtes" et les "malhonnêtes", les "siens" et les "étrangers", les vieux et les jeunes, les honteux et les insolents, et accorder un soutien au premier de chacune de ces différentes catégories. » (p. 38)

Cette distinction est importante et Bronislaw Geremek montre, dans *La potence ou la pitié*, qu'elle organise les secours apportés aux pauvres, selon le principe de l'*hospitalitas* ou de la *liberalitas*. Dans cette dernière, la pitié sera destinée aux "bons pauvres", la potence, la sanction devant être mise en œuvre pour les "mauvais pauvres". Cette organisation peut d'ailleurs se traduire, très concrètement, par des réglementations concernant l'assistance[29] (règles juridiques municipales). L'exercice de la mendicité devient un métier, ce qu'indique par exemple l'existence d'organisations corporatives des mendiants, ou l'obligation d'exposer « publiquement les raisons pour lesquelles il sollicite l'assistance d'autrui » (p. 68).

[29] « Le système d'insignes distribués aux pauvres, attesté dans plusieurs villes bas-médiévales, peut être considéré comme un essai d'étendre le privilège de "prébende des pauvres" à des groupes plus nombreux de gens déclassés, aspirant à des subventions régulières : il sert, en effet, à établir des distinctions entre différentes catégories de pauvres et à désigner les ayants droits au soutien, donc ceux qui, selon la doctrine bas-médiévale de la charité, ne peuvent plus vivre de manière conforme à leur rang social. » (p. 60)

Mais la réglementation de cette activité va être modifiée au cours du XIVe siècle, dans le contexte d'une crise du travail, ce qui inaugure, pour Robert Castel, « la question sociale » :

> « Édouard III d'Angleterre et Alphonse IV du Portugal en 1349, Jean dit le Bon en France en 1350, Pedro II de Castille en 1351, prennent une série d'ordonnances dont la quasi simultanéité et l'unité d'inspiration sont à première vue surprenantes. Ces mesures sont d'ailleurs réitérées et complétées par d'autres dispositions prises dans la seconde moitié du XIVe siècle. Que disent-elles ? Elles associent deux séries de prescriptions, l'interdiction de la mendicité et du vagabondage et l'obligation de travail. » (1989, p. 10)

Ces mesures montrent que les prémisses d'un changement social important se dessinent, changement qui conduira à une transformation des structures de l'aide à autrui. Le point de vue de Luther, issu du manifeste *A la noblesse chrétienne de la nation allemande*, touchant la réformation de la chrétienté, témoigne, ultérieurement, de ce changement :

> « Il est de la plus haute importance d'extirper la mendicité du monde chrétien. Aucun chrétien ne devrait mendier. » (Cité par Geremek, 1978, trad. 1987, p. 233)

Les évolutions sociales, économiques et culturelles à l'œuvre à la fin du Moyen-Âge conduiront à une transformation importante des structures sociales, et à l'avènement de la Modernité. Mais la période de transition, avant le passage à une organisation des secours étayée par l'éthique humaniste, s'étend sur plusieurs siècles, et va être caractérisée par la très grande ambivalence de l'aide apportée aux "nécessiteux/ses". Débutant par cette série de mesures interdisant la mendicité et instaurant l'obligation de travailler, elle aboutira sur ce Michel Foucault, dans l'*Histoire de la folie à l'âge classique*, qualifie de « grand renfermement ».

b. Une période de transition marquée par une forte ambivalence de l'aide à autrui

> « Soyez sans crainte ! Je ne me venge pas du mal mais je force au bien. J'ai la main lourde, mais mon coeur est plein d'amour. » (Inscription sur le portique de la maison de travail pour femmes, à Amsterdam, citée par Geremek, 1978, trad. 1987, p. 274)

Comme le montre B. Geremek, la crise qui secoue le XVI[e] siècle, et la misère sociale qu'elle génère, vient révéler l'étendue du malaise social d'une société dont les structures s'effondrent :

> « Enfin, le cycle des mauvaises récoltes qui s'étendra de 1526 à 1535 accuse dans toute sa cruauté le décalage, qui s'accentue de plus en plus, entre le nombre de la population toujours en croissance et la quantité insuffisante de vivres : le vagabondage prend l'ampleur d'un phénomène de masse, des mesures répressives envers les pauvres se multiplient. » (p. 162)

Ainsi, à Lyon, en 1529, la population se révolte ; c'est la Grande Rebeyne : « tous, salariés, femmes, jeunes gens, participent à la révolte ; ils mettent à sac le grenier à blé municipal, le couvent des franciscains et les maisons des riches bourgeois, exigeant que les autorités interdisent « la spéculation sur le blé et en fassent baisser le prix » » (p. 214). Dans les suites de ce soulèvement populaire, un organisme d'« Aumône générale » est créé. Cet exemple, parmi d'autres, montre que les révoltes populaires conduisent à mettre en place un système d'assistance publique :

> « L'assistance sociale publique, qui puise ses origines dans les crises sociales, s'affirme au cours des décennies, même si elle se heurte constamment à des obstacles nouveaux. » (p. 206)

L'Aumône lyonnaise, comme dans d'autres villes, apporte un soutien matériel (pain et argent) aux habitant-e-s tout en exerçant un contrôle rigoureux sur ses bénéficiaires pour s'assurer que ces secours sont "bien utilisés". Par ailleurs, elle est dotée de prérogatives judiciaires et policières, et appuyée par les autorités publiques, ceci permettant « certaines mesures répressives à l'égard des vagabonds et des mendiants invétérés comme, par exemple celle, du travail forcé » (p. 215).

Ainsi, avant la Révolution française, et bien que la charité se maintienne, la laïcisation de l'aide à autrui est à l'œuvre. Selon Bronislaw Geremek, à l'aube du XVII[e] siècle :

> « La charité manifestée publiquement demeure l'élément stable des comportements rituels dans la vie et face à la mort (...), et constitue également une affirmation du prestige, des richesses et du pouvoir. Seulement, elle a cessé d'être la forme dominante de l'assistance aux pauvres. » (p. 230)

Cependant, cette assistance publique a un caractère répressif[30], c'est pourquoi la sympathie populaire qu'elle inspire est toute relative. Et en effet, de nombreux et nombreuses

[30] « Nous nous trouvons maintenant face au phénomène inverse : le dessein charitable d'une politique dont les méthodes restent pourtant ouvertement policières et répressives. À l'origine à des actes de violence se trouve le désir, inspiré par le sentiment chrétien, d'apprendre aux pauvres à vivre dans la dignité. » (p. 282)

pauvres sont enfermé-e-s dans des maisons de rééducation. On voit que l'aide apportée est associée, comme dans la charité où l'édification des pauvres s'associait à leur soutien, à une visée de redressement moral, ce dernier aspect prenant une dimension plus prégnante. Selon Michel Foucault :

> « D'entrée de jeu, un fait est clair : l'Hôpital général n'est pas un établissement médical. Il est plutôt une structure semi-juridique, une sorte d'entité administrative qui, à côté des pouvoirs déjà constitués, et en dehors des tribunaux, décide, exécute et juge. (…) L'Hôpital général est un étrange pouvoir que le roi établit entre la police et la justice, aux limites de la loi : le tiers ordre de la répression. » (1964/1972, pp. 72-73)

A cette époque, la distinction que nous opérons actuellement entre les pauvres, les fous/folles, les malades et handicapé-e-s n'est pas si claire, et tou-te-s sont regroupé-e-s dans une catégorie de personnes prises en charge par l'Aumône, dans le meilleur des cas, et par l'Hôpital quand un redressement est jugé nécessaire, ou quand la personne ne peut vivre sans soins. Comme dans les siècles précédents, l'obligation du travail reste centrale. Elle le restera après la Révolution, et jusqu'à nos jours, ce devoir continue à organiser les systèmes d'aide (ce qui est très visible dans l'organisation du dispositif RMI, dès l'origine, mais à plus fort titre dans sa reformulation en terme de Revenu de Solidarité Active).

La violence avec laquelle s'effectue cette assistance aux démuni-e-s a quelque chose de paradoxal. Nous pensons que celle-ci s'explique en grande partie par la disparition du cadre que fournissait l'éthique de la charité. La pauvreté a perdu la signification que lui accordait l'époque médiévale. Comme le montre Michel Foucault :

> « La Renaissance a dépouillé la misère de sa positivité mystique. (…) Quant à l'œuvre de charité, d'où tiendrait-elle sa valeur ? Ni de la pauvreté qu'elle secourt, puisque celle-ci ne recèle plus de gloire qui lui soit propre ; ni de celui qui l'accomplit, puisque, à travers ce geste, c'est encore une volonté singulière de Dieu qui se fait jour. » (pp. 80-81)

Ainsi, cette période de transition est marquée par l'absence d'un système de pensée étayant donnant une signification à l'aide à autrui. Le « grand renfermement » peut alors être compris comme un mouvement collectif de "passage à l'acte" des membres d'une société qui ne parvient plus à fournir un cadre symbolisant pour l'aide à autrui. Si l'ambiguïté vis-à-vis de la pauvreté existe de tous temps, comme le montre B. Geremek, et que notre attitude oscille entre « la potence ou la pitié », cette période révèle très clairement cette ambivalence, mal contenue par des cadres sociaux qui s'effondrent – avant l'avènement de la Modernité.

c. Où l'assistance devient (en partie) un devoir de l'Etat vis-à-vis des citoyen-ne-s

Dans la Modernité, l'aide à autrui prend un sens différent : on passe d'une éthique de la charité à une éthique humaniste, une nouvelle compréhension du monde et de la place qu'y occupe "l'Homme" émerge, comme nous l'avons vu précédemment. L'organisation des secours aux pauvres, aux malades et aux handicapé-e-s se transforme pour devenir, en partie, l'une des missions de l'Etat. Cette mission correspond, comme l'indiquent Colette Bec et Yves Lochard, au *droit*, pour les citoyen-ne-s, d'avoir des moyens de subsistance :

> « Le décret du 19 mars 1793 déterminant les bases des secours publics reconnaît le « droit » de tout homme à sa subsistance par le travail, s'il est valide ; par les secours gratuits, s'il est hors d'état de travailler. » (1989, p. 46)

La logique qui sous-tend l'assistance est donc profondément modifiée : le courant humaniste et la Révolution française bouleversent les structures sociales et culturelles antérieures. La laïcité de l'Etat est affirmée. Dans ce cadre, l'assistance aux pauvres est définie comme une mission d'Etat par la loi du 28 juin 1793, mission contenant l'organisation des secours pour les enfants, les vieillards et les indigents. Dans son chapitre IV, *Des agences de secours*, article sept, nous trouvons :

> « Les fonctions des agences seront de différentes des espèces. Elles consisteront : 1 -- à distribuer, chaque trimestre, aux personnes portées dans les rôles de chaque municipalité, les secours qui leur auront été assignés, à en surveiller l'emploi, à examiner si les pensions ne sont point détournées de leur destination, à assister ces citoyens dans leur maladie, à assurer des secours de l'officier de santé : toutes ces dernières fonctions seront particulièrement confiées aux citoyennes. 2 -- à déterminer, d'après les demandes des municipalités de l'arrondissement, les travaux qui devront être faits chaque année ; à en indiquer la nature, l'étendue et le lieu où ils seront exécutés, et à surveiller ceux qui y seront employés. » (Cité par Comiti, 2002, p. 292)

Ceci donne une idée de l'esprit dans lequel les secours sont attribués : la répression est moindre, mais le contrôle du devenir des secours et la valeur du travail restent présents. Cette loi aboutit à la création des « bureaux de bienfaisance », premières structures d'Etat à apporter une assistance aux citoyen-ne-s. Alain Borderie nous explique que :

> « Les bureaux de bienfaisance ont été instaurés dans chaque commune de France par la loi du 7 Frimaire An V (*27 Novembre 1797)*. Ils étaient financés par une taxe sur les spectacles, le « droit des pauvres ». Ainsi est née une forme laïque de l'assistance en lieu et place de l'enfermement dans des hôpitaux généraux à la charge des grandes villes, et de la charité à l'initiative des autorités religieuses. » (2006, p. 11)

Il décrit également comment s'organise tout d'abord l'activité de ces bureaux :

> « Au début, les établissements de bienfaisance créent des soupes populaires, répartissent les indigents entre les familles aisées qui seront chargées de leur entretien. (...) Pour les secours en argent, les bureaux tiennent un fichier divisé en deux parties, l'un pour les indigents secourus temporairement, comme les chefs de familles ayant plus de trois enfants de moins de 14 ans, les veuves, les femmes abandonnées, l'autre pour les indigents secourus annuellement, comme les vieillards âgés de plus de 64 ans. » (2006, p. 31)

C'est le début d'une longue histoire de l'assistance apportée au niveau communal : aujourd'hui, les Centres Communaux d'Action Sociale sont les héritiers de cette première mise en œuvre d'une aide citoyenne et non plus chrétienne.

La charité individuelle et institutionnelle ne disparaissent pas entièrement, elles perdurent parallèlement à l'assistance publique. Plus tard, Colette Bec et Yves Lochard témoignent du débat qui a lieu entre promoteurs de l'aide étatique et défenseurs des dons caritatifs :

> « L'harmonisation du champ de la bienfaisance et de l'assistance avec le régime républicain inscrite dans le vaste mouvement de sécularisation de l'État et de la vie sociale (politique, laïcisation des hôpitaux, neutralisation des cimetières...), qui s'opère entre 1880 et 1914, voit s'affronter les républicains réformateurs animés de principes laïques et une opposition cléricale défendant l'Eglise des oeuvres et l'initiative privée qu'elle veut sauvegarder de toute ingérence étatique. » (1989, p. 38)

Il ressortira de ce débat l'idée d'une coexistence de ces deux modes de secours. Si ceux-ci s'opposent à ce moment-là, nous allons voir qu'ils ne sont pas tout à fait étrangers l'un à l'autre dans la première moitié du XX^{e} siècle.

II. Naissance et développement du travail social

a. Les prémisses du travail social

Dans cette période (1900-1965), la fameuse loi éponyme de 1901 sur la liberté d'association ouvre tout un champ de possibilités pour l'action sociale. Selon Evelyne Diebolt :

> « C'est une période au cours de laquelle une partie de la société civile s'organise sous une forme nouvelle – l'association –, pour obtenir des pouvoirs publics la reconnaissance et le financement

d'actions sociales, immédiates et concrètes (…). L'histoire des associations caritatives médico-sociales qui sont à l'origine de ce qui deviendra le "travail social" permet de poser plusieurs questions. [*Dont :*] celle de la place que ces associations occupent dans la structure des institutions, notamment par rapport à l'Etat et aux Eglises. » (1997, p. 268)

Or, dans le contexte de cette loi, les congrégations religieuses sont obligées de se déclarer et se voient parfois refuser leur autorisation. Le contexte est également celui de la rupture des relations diplomatiques entre la France et le Vatican, ainsi que celui de la loi de 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat. Ainsi, de nombreuses associations visant une action sociale ont des origines religieuses (courant du catholicisme social) ; certaines se regroupent en 1923 au sein de l'Union catholique de service social (UCSS). Selon E. Diebolt :

« Les milieux catholiques se fixèrent alors pour objectif de maintenir et renforcer la représentation confessionnelle au sein des instances internationales du service social et affirmer ainsi une conception confessionnelle, face au courant "neutre". » (1997, p. 273)

Dès ses origines, le courant de l'action sociale et médico-sociale accorde une grande importance à la formation de ses intervenantes. D'après Bertrand Delaunay :

« Les fondatrices de ces structures d'assistances seront des femmes pionnières qui rapidement ont réalisé la nécessité de former leur personnel. Si les premières formations ressemblent à des conférences mondaines, rapidement ont été créées les premières écoles de service social : la première école de formation à Montrouge en 1902, fondation de l'Ecole Pratique de Service Social en 1908, ouverture de l'Ecole Normale Sociale à Paris en 1911 et création de l'Ecole d'Action Sociale « Pro Gallia » en 1919… » (2005, p. 18)

Parallèlement, les années 30 voient la naissance de la loi sur les assurances sociales et sur les allocations familiales versées par les entreprises. Ces droits sociaux n'empêchent pas, pour autant, le développement de l'action sociale. En 1932, la création du brevet de capacité professionnelle de service social donne le titre « d'assistante de service social ». Cet examen d'Etat contribue à la professionnalisation du secteur médico-social, et génère par là des interrogations sur l'identité professionnelle. Selon Evelyne Diebolt, c'est la modalité caritative qui prendra le dessus :

« Cette relative indétermination [*de la philosophie de la profession]* favorise sa reprise en main idéologique par l'UCSS qui impose sa conception des valeurs du service social – vocation, bénévolat, dévouement – qui prévalaient déjà au XIX^{e} siècle. » (1997, p. 277)

D'autre part, dans ces prémisses de l'action sociale, « s'intéressant à l'amélioration de la condition de la femme, les pionnières ont également des liens avec les mouvements

féministes. » (p. 279). La formation et la rémunération sont défendues par certaines d'entre elles :

> « C'est dans ce but qu'elles ouvrent des écoles de formation de haut niveau. Ces femmes et leurs élèves sont à l'origine des services sociaux et des premières grandes actions sanitaires et sociales. Leurs pratiques professionnelles, hétérogènes, ont contribué à définir les réalités, les contours, et à donner un sens à ce qu'on appelle aujourd'hui le travail social. » (1997, p. 282)

Les lois établies après la Seconde guerre mondiale (Sécurité sociale, etc.) conduiront au développement des services sociaux, qui sont encore, dans un premier temps, souvent privés, mais reçoivent régulièrement des subventions. Parallèlement à l'activité de ces "prestataires de services", les services sociaux étatiques seront ensuite développés et les assistantes sociales deviendront progressivement fonctionnaires, dans leur grande majorité (70%), jusqu'à aboutir en 1964 à la création d'un système qui organise l'ensemble des actions sociales menées ou contrôlées par l'Etat, et qui se concrétise par la mise en place des Directions Départementales des Actions Sanitaires et Sociales (DDASS). Selon Alix Héricord et Jeanne Revel :

> « Issues de dispositifs d'hygiène et d'assurance anciens, de nature religieuse ou bien liées à la figure classique de l'hôpital-hospice ou encore conçus selon le vieux modèle républicain et paternaliste de l'assistance, les DDASS seraient une façon pour l'État de se ressaisir d'une prolifération un peu trop spontanée, non planifiée, dans le champ du sanitaire et du social. » (2000, [6])

Cette histoire explique pourquoi les pratiques des services sociaux d'Etat sont fortement inspirées de celles menées dans le cadre d'institutions privées lors de la première moitié du XX^{e} siècle.

b. L' "âge d'or" du travail social

Dans sa seconde phase de développement, marquée par la professionnalisation et l'étatisation, le travail social est fondé sur des bases humanistes. Selon Brigitte Bouquet :

> « L'après-guerre voit d'une part une inclusion éthique dans le statut officiel des assistantes sociales et d'autre part l'élaboration de leur code de déontologie. (...) Ce code de déontologie est sous-tendu par des options philosophiques humanistes fondamentales concernant la personne (...). Les années 1950 marquent une autre étape, par la conjonction de l'éthique et du *case work*. Issus des USA, le *case work* français apporte une relation d'aide qui se démarque de l'assistance, et qui s'appuie sur des savoirs, une approche technique et méthodologique, eux-mêmes sous-

tendus par des valeurs. » (2004, p. 32)

Le travail social se démarque ainsi d'une démarche caritative, au moins dans les objectifs généraux qui lui sont donnés par l'Etat. Cette distanciation tient pour beaucoup à la visée collective de bien-être social qui lui est donnée, héritée de la pensée des Lumières et de la Révolution française.

La catégorie du "travail social" se construit de manière définie dans les années 70, une identité professionnelle nouvelle se dessine dans les suites du retour du politique, de la question sociale, qui se joue à la fin des années 60. Cette catégorie, composée de trois corps professionnels – assistant-e-s de service social, éducatrices et éducateurs, animateurs et animatrices socioculturels, devient une entité significative pour ses membres comme pour le reste de la population. Comme l'indique Brigitte Bouquet :

> « Ce sont les années 70 qui ont marqué l'évolution du secteur social dans son acception actuelle par la naissance du terme fédérateur de "travail social", pour désigner un ensemble d'interventions dispersées et contribuer à leur donner un sens commun ainsi que les débuts de la technicisation de l'intervention sociale. » (2004, p. 34)

Le mouvement de Mai 68, qui marque profondément ce secteur, va initier un changement dans les écoles de formation en travail social et dans les pratiques de ses acteurs. En effet, le travail social a été fortement questionné, pendant les années 70, comme en témoigne la parution, en 1972, d'un numéro de la revue *Esprit* intitulé *Pourquoi le travail social ?* Celui-ci est très représentatif de la critique formulée à l'endroit du travail social, à cette époque : celle d'avoir un rôle de contrôle social, de normalisation, et d'être un outil de reproduction des rapports de domination. Cette critique a joué un rôle crucial dans l'évolution des pratiques et des représentations à l'œuvre dans le champ du travail social, elle marque un tournant important ; ses praticien-ne-s se sont vus remis-e-s en cause et se sont interrogé-e-s sur les enjeux de leur rôle social.

Si les lois de décentralisation ont ensuite modifié l'organisation de la structure initiée avec les DDASS pour en faire progressivement une administration "sans guichet" (les compétences d'attribution des aides, par exemple, étant transférées à d'autres institutions, telles que le Conseil Général), le principe d'une action étatique s'est maintenu jusqu'à peu. La loi-cadre de lutte contre l'exclusion, votée en 1988, et le dispositif du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) qui l'accompagne va cependant générer une transformation de cette organisation.

Actuellement, on observe un retour d'une privatisation de l'action sociale, au travers des nombreuses associations qui "sous-traitent" l'accompagnement social des populations "exclues". A la fin des années 80, le travail social traverse un crise : de nouveaux phénomènes sociaux créent une inadéquation des pratiques établies précédemment, indexées sur la période des 30 glorieuses et ses problématiques sociales. Or ces dernières se voient renouvelées et une nouvelle logique est à l'œuvre. Alain Touraine en propose la description suivante :

> « Nous avions pris l'habitude de nous situer les uns par rapport aux autres sur des échelles sociales, de qualification, de revenu, d'éducation ou d'autorité ; nous avons remplacé cette vision verticale par une vision horizontale : nous sommes au centre ou à la périphérie, dedans ou dehors, dans la lumière ou dans l'ombre. » (1997, p. 19)

C'est pourquoi "l'exclusion", et son pendant, "l'insertion" deviennent les thèmes développés dans les politiques sociales et dans les discours des praticien-ne-s du champ social. De nombreuses associations visant l'insertion (chantiers d'insertion, insertion par l'économique, insertion professionnelle) voient le jour à l'aube nouvelle du XXI^{e} siècle, aube qui révèle qu'au sein du paysage s'est installé « le temporaire en permanence »[31] : la précarité.

c. Apparition de "l'intervention sociale"

La catégorie du travail social tend à se dissoudre avec l'apparition de nouvelles structures et de nouvelles professions d'aide et d'accompagnement social. Celles-ci se développent massivement autour du dispositif du RMI, qui appartient à la loi cadre de lutte contre l'exclusion votée en 1988. Dans le premier article de la loi sur le RMI, nous trouvons les fondements suivants :

> « Toute personne qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation de l'économie et de l'emploi, se trouve dans l'incapacité de travailler, a le droit obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence. L'insertion sociale et professionnelle des personnes en difficulté constitue un impératif national. Dans ce but, il est institué un revenu minimum d'insertion mis en oeuvre dans les conditions fixées par la présente loi. Ce revenu minimum d'insertion constitue l'un des éléments d'un dispositif global de lutte contre la pauvreté tendant à supprimer toute forme d'exclusion, notamment dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, de la formation, de la santé et du logement. » (Loi 88 – 1088 relative au revenu minimum d'insertion du 1er Décembre 1988 (titre premier : dispositions générales), citée

[31] Nous reprenons ici un slogan d'agence d'interim, qui, comme l'indique Nicolas Fieulaine (2006, p. 16), exprime bien la nature du phénomène marquant notre actualité.

par Comiti, 2002, p. 345)

Nous voyons que si le travail reste une valeur centrale, et le droit à la subsistance affirmé, l'Etat se donne également une mission « d'insertion sociale ». Ainsi, c'est autour des missions d'insertion sociale et professionnelle que se développe une activité d'accompagnement en partie confiée à de nouveaux/elles praticien-ne-s, travaillant dans le cadre d'associations – souvent récemment créées. Les professions traditionnelles du travail social se voient interrogées par l'apparition de ces praticien-ne-s, peu ou prou formés, ou d'une autre manière, et auxquel-le-s on confie des missions assez proches des leurs.

Par ailleurs, le développement du travail de partenariat crée une dynamique d'échange entre ces deux formes de pratiques : l'une est ancrée dans le contexte institutionnel de la fonction publique – historique, complexe, très structuré – où le statut professionnel s'appuie sur une formation professionnelle, un poste clairement défini, une convention collective ; l'autre s'inscrit dans un cadre associatif – récent et plus "léger" – où les pratiques se construisent au fil de l'expérience. Des référentiels, fournis par les structures qui encadrent l'activité d'insertion, apparaissent néanmoins progressivement dans les diverses associations intervenant en rapport avec la loi de lutte contre l'exclusion (1989), et en particulier dans le cadre du dispositif RMI.

Ainsi, la catégorie du travail social est-elle encore pertinente ? Comme le soulignent Pierre Bonjour et Françoise Corvazier :

> « Toutefois, à mi-chemin entre la réalité sociale mouvante et les principes démocratiques qui régissent l'équilibre du rapport (*entre Etat et société civile)*, le travail social s'est développé de manière exponentielle jusqu'à constituer une sorte de nébuleuses. Ce processus de complexification, qui a fait apparaître, au fil du temps, de nouveaux métiers (notamment dans le domaine de l'insertion), de nouveaux dispositifs (tels que le RMI) et de nouvelles instances de décision politique (notamment dans le cadre de la décentralisation), a rendu tout aussi complexe de garantir ce qui constitue le sens même du travail social, et à exposer dangereusement ses acteurs. (...) Par ailleurs, la remise en cause néolibérale de l'intervention sociale dans l'espace public, au profit d'une privatisation et d'une marchandisation de l'acte social lui-même, rend plus aiguë la question du sens du travail social. » (2003, p. 188)

Les évolutions sociales qui marquent la fin du XX^{e} siècle amènent à une profonde transformation des pratiques d'aide à autrui : un certain nombre d'entre elles échappent à la fois au système traditionnel de l'action sociale d'Etat, et au modèle de l'action caritative.

Ces praticien-ne-s, dont la dénomination et la formation professionnelle sont variables, constituent un nouveau corps professionnel encore mal identifié et identifiable : les

divers référent-e-s de parcours, conseiller-e-s en insertion, formateurs/trices, agents d'insertion, etc., apparaissent comme un ensemble polymorphe indéfini, voué-e-s à un statut flottant. D'après ce que nous avons pu observer[32], ce groupe professionnel est hétérogène : certain-e-s ont des diplômes de haut niveau, d'autres ne sont pas allés "au bout de leurs études" (universitaires), d'autres encore ont eu un parcours professionnel différent avant de s'orienter sur cette profession ; leur origine socioculturelle est très diverse. Ils/elles travaillent au sein d'associations subventionnées, mais dont les subventions ne sont jamais acquises d'une année sur l'autre, ce qui place leur pratique dans un cadre précaire, soumis aux variations des politiques locales, étatiques et européennes. A situation précaire, intervention précaire. Nous verrons que cette instabilité est bien présente à l'esprit des conseiller-e-s en insertion.

C'est dans ce contexte qu'émerge la notion d'intervention sociale, qui englobe le champ du travail social, des nouvelles professions du social, et celui de l'action caritative (religieuse ou laïque, puisque des associations telles que le Secours Populaire sont habituellement rangées dans cette catégorie). Comme le montrent Jacques Ion et Bertrand Ravon :

> « L'émergence de la notion d'*intervenant social* nous paraît significative : outre que cette notion relativise le caractère professionnel (…), elle met l'accent sur le caractère situé et limité dans le temps de la pratique relationnelle (…). » (2002, p. 16)

Si l'apparition de la notion d'intervention sociale est à notre sens liée, en grande partie, à l'émergence des nouvelles modalités de travail que nous venons de décrire, elle se trouve entérinée par le Conseil supérieur du travail social, en 1996. Celui-ci publie un rapport intitulé *L'intervention sociale d'aide à la personne*, qui se veut un cadre de référence pour les pratiques des assistant-e-s de service social. Elle est définie de la manière suivante :

> « L'intervention sociale d'aide à la personne est une démarche volontaire et interactive, menée par un travailleur social qui met en oeuvre des méthodes participatives avec la personne qui demande ou accepte son aide, dans l'objectif d'améliorer sa situation, ses rapports avec l'environnement, voire les transformer. Cette intervention est mandatée par une institution qui définit, par son champ légitime de compétence, le public concerné » (Annexe III de la circulaire du 27 mai 2005)

Ainsi, les enjeux actuels qui traversent le champ des pratiques d'aide à autrui transforment les modalités de travail des praticien-ne-s : quels effets produisent ces

[32] Il n'existe pas d'étude sur la composition socio-culturelle de ce groupe professionnel, aussi faisons nous référence à notre expérience de ce milieu (dans divers lieux, et sous divers statuts) qui nous est apparu comme étant de composition très hétéroclite. En ce qui concerne les participant-e-s de notre recherche, les "profils" des praticien-ne-s rencontré-e-s sont très divers.

transformations ? Si le travail social tel qu'il s'est construit au fil du XX^{e} siècle ne constitue plus un cadre adapté aux problématiques à l'œuvre, quelles formes de pratiques s'esquissent au sein de l'hypermodernité ? Quelles sont les problématiques, les enjeux sociaux posés par l'hypermodernité ?

Nous parvenons au terme de notre visite de l'histoire des pratiques d'aide à autrui dans la société française, les édifices suivants n'étant pas encore construits. Dans ce contexte de désagrégation des formes traditionnelles du travail social, quel horizon se dessine pour les pratiques à venir ? C'est ce que nous tenterons de mettre à jour dans l'exploration menée. La connaissance de cette histoire des institutions ayant eu vocation à aider autrui nous sera utile pour observer si les pratiques actuelles en "portent les stigmates".

Afin de mieux comprendre les changements qui se manifestent dans le champ des pratiques d'aide à autrui, il nous faut également situer cet objet au sein du contexte socioculturel dans lequel se jouent ces évolutions, pour tenter d'en saisir les reliefs. Ceci permettra de situer notre objet à l'intersection de deux axes : l'axe historique et l'axe du contexte actuel ; le premier correspond à la question : « dans quelle histoire s'inscrivent les pratiques actuelles d'aide ? », et le second à la question : « dans quel contexte spécifique se mettent actuellement en œuvre ces pratiques ? ». Ayant apporté des éléments de réponse à la première – éléments utiles pour l'approche généalogique des représentations professionnelles – , nous allons à présent avancer sur cette seconde question. Celle-ci se subdivise en deux aspects : tout d'abord, celui du contexte socioculturel général dans lequel s'actualise la question de l'aide à autrui ; puis celui du contexte particulier d'une interaction ayant pour enjeu l'apport d'une aide à une personne qui, dans la rencontre, est caractérisée par un certain nombre de problèmes à résoudre, problèmes auxquels l'aidant-e tente d'apporter des solutions ou des compensations. L'exploration de ces deux aspects nous fournira les bases théoriques pour l'analyse des enjeux sociaux, et de ceux plus spécifiquement liés à l'interaction aidant-e/aidé-e, ce qui nous permettra de soutenir une compréhension (partielle) des ancrages psychologique, psychosociologique et sociologique des représentations professionnelles des intervenant-e-s sociales.

Chapitre III : L'aide à autrui et son contexte

A) La société hypermoderne : de nouvelles questions éthiques à prendre en charge

Après avoir relié le champ de l'intervention sociale au contexte historique qui l'a précédé, voyons à présent quel est le contexte actuel, français mais aussi mondial, au sein duquel s'inscrit l'aide à autrui professionnalisée. Nous espérons ainsi, en situant notre objet à l'intersection de ce deux axes – l'axe historique et celui du contexte actuel, faire apparaître ses coordonnées : le contexte dans lequel il s'ancre et les enjeux qui le traversent.

Il apparaît comme essentiel de relier l'étude de l'aide à autrui au contexte qui les entoure : comment comprendre sans cela les pratiques et représentations mises en œuvre par les intervenant-e-s de l'aide professionnalisée ? Les conduites de ceux et celles-ci, le sens qu'elles prennent, sont intimement liés aux enjeux qui traversent l'ensemble sociétal. A la limite, on peut considérer, comme Yves Barel, le travail social comme l'un des creusets où s'élaborent les socialités requises par le contexte :

> « C'est l'occasion d'évoquer la représentation, la plus large possible, que je me fais du travail social : non pas ou non plus simple travail d'assistance ou de prise en charge du social par opposition à l'économique, mais lieu de production, parmi d'autres, du social, c'est-à-dire des socialités, des rapports sociaux et interindividuels, et de la *société* elle même en définitive. » (1982, p. 23)

Les pratiques d'aide peuvent ainsi être comprises à la fois comme révélatrices des formes de socialité à l'œuvre dans l'hypermodernité, et comme participant de leur production.

Nous avons commencé à souligner le fait que des phénomènes spécifiques se font jour à la fin du XX^{e} siècle (étant entendu que chaque époque est traversée par des problématiques propres liées aux conditions sociales, culturelles et économiques qui la caractérisent) ; parmi ceux-ci, "l'exclusion" concerne plus particulièrement le champ des pratiques d'aide à autrui. Nous expliquerons pourquoi nous préférerons la notion de précarité à celle d'exclusion, en décrivant brièvement ce qui se joue autour des processus de précarisation. Ensuite, nous tenterons d'avancer dans la compréhension des phénomènes et enjeux à l'œuvre dans la société française en les situant dans le contexte plus large des évolutions sociales et

culturelles qui marquent la “mondialisation”, ou globalisation des échanges économiques mais aussi culturels. De cette manière, nous tenterons de mettre en lumière ce qui se joue dans la société française (et qui concerne également un certain nombre d’autres sociétés des pays dits “occidentaux”), les mutations qu’elle connaît et qui indiquent, comme l’analysent un certain nombre de travaux, le passage de la modernité à l’hypermodernité.

Par ailleurs, nous tenterons de mettre en évidence qu’à ce contexte, en partie lié à une nouvelle préoccupation pour l’intériorité, correspond la figure de “l’individu hypermoderne” (Aubert, 2004) ; le “canon esthétique”[33] auquel est rapporté cette figure prenant comme critère la réalisation de soi en tant que norme à atteindre.

Dans un troisième temps, nous verrons que, en rapport avec ces évolutions sociales, émerge une proposition de philosophie morale : celle de l’éthique du *care*. Celle-ci se voit-elle reprise par les aidant-e-s du champ de l’intervention sociale ?

I. Contexte socioculturel

a. Phénomènes d’ “exclusion” et de précarité

Comme nous l’avons vu précédemment, la loi de lutte contre l’exclusion (1989) témoigne de l’émergence de nouveaux phénomènes. La notion d’exclusion, apparue dès les années 60, est tout d’abord rendue visible par l’ouvrage de Pierre Lenoir, *Les exclus* (1974), ouvrage qui inaugurera une série de travaux sur cette notion, jusqu’à ce qu’elle se voie reconnue de manière institutionnelle par la loi de lutte contre l’exclusion.

En 1974, Pierre Lenoir regroupe dans la catégorie émergente d’exclus les « inadaptés physiques », les « débiles mentaux » et les « inadaptés sociaux ». Si l’on pouvait déjà interroger la validité d’une telle catégorisation, à présent, la notion d’exclusion peut être rapportée à une infinité de situations (chômeurs et chômeuses, Rmistes, SDF, habitant-e-s de banlieues, personnes en situation de marginalité, handicapé-e-s physiques et maintenant psychiques – on n’arrête pas le progrès ! – bref, la liste serait interminable). Or, les “exclus” sont bel et bien partie prenante de notre société : ils sont, si tant qu’ils existent, partout ! N’étant pas en dehors de la société, mais plutôt bien présents, et de plus en plus nombreux, de quoi sont exclus les “exclus” ?

[33] Cf. « l’esthétique de l’existence » foucaldienne (1984, p. 18).

Le flou de cette notion quasi volatile montre en fait surtout, à notre sens, l'existence d'un sentiment omniprésent : celui correspondant à la crainte de "ne plus en être", de se voir relégué-e en marge d'un système vécu comme une centrifugeuse qui peut à tout moment nous expulser, nous décrocher du lieu où nous souhaitons être – si ce n'est déjà fait. C'est pourquoi il nous semble plus pertinent de considérer le mouvement à l'œuvre plutôt que de tenter de cerner une catégorie à la croissance exponentielle, de s'interroger sur les processus plutôt que de mener une activité vaine en voulant saisir ce qui s'échappe sans cesse.

Les notions de précarité et de processus de précarisation permettent davantage de penser ce qui se joue dans une société évoquant un accélérateur de particules dont la collision produit des particules élémentaires. Cette image a été popularisée par Michel Houellebecq (1998), dans *Les particules élémentaires*, où il nous narre l'errance et la désespérance de deux frères, particules issues de l'éclatement d'une structure et qui ne peuvent se lier à nouveau : l'impossibilité d'établir un lien à l'autre qui tienne aboutira d'un côté à la recherche d'une satisfaction pulsionnelle, qui s'avèrera illusoire ; et de l'autre, au projet fou d'une espèce humaine génétiquement modifiée, stérilisée pour dissocier la reproduction et le plaisir. Dans les deux cas, le lien à l'autre et le monde qui nous entoure n'ont plus de sens, la dimension symbolique est mise à mal et ne peut s'articuler aux situations vécues pour en faire des expériences signifiantes. La précarisation conduit-elle à ce vide de sens ?

La précarité est un terme principalement utilisé pour décrire les transformations à l'œuvre dans le champ du travail. Selon Nicolas Fieulaine :

> « Les situations de précarité correspondent à des insertions sociales marquées par l'instabilité et l'incertitude structurelles (chômage, emploi précaire, risque de licenciement, temps partiel, faiblesse des revenus) qui fragilisent l'accès aux supports offerts par l'intégration sociale (travail, revenus, protection sociale), et ce à la fois au niveau de leur quantité (niveaux de travail, de revenus et de protection) et de leur qualité (centralement la stabilité du travail, des revenus et de la protection). » (2006, p. 82)

Au-delà de ce champ, la précarité peut être considérée comme un phénomène beaucoup plus large qui désigne une déstabilisation des repères identitaires et sociaux, une fragilisation de "l'équilibre psycho-social" : la place occupée par chacun-e, les liens aux autres, l'équilibre psychique apparaissent comme précaires, peu assurés, « temporaires en permanence ».

Sur le plan social, la précarité renvoie à ce que Robert Castel appelle la désaffiliation, mouvement de rupture ou de distanciation vis-à-vis des ancrages sociaux que constituent le

travail, la famille, la vie collective, le lien aux institutions… Pour lui, la désaffiliation se caractérise, dans la nouvelle question sociale qui est la nôtre, par la figure du précaire :

> « Fin du deuxième épisode de la lutte contre la désaffiliation, lorsque les sociétés modernes paraissent en mesure, à travers l'édifice de l'État-Providence, de maîtriser complètement la question sociale grâce à cette articulation souple de l'obligation du travail et de la garantie de secours que promeut la technologie assurantielle. (...) Mais on sait qu'aujourd'hui cet optimisme s'est brisé devant la résurrection d'une vieille forme d'organisation/désorganisation de l'existence que l'on croyait en voie de disparition : la précarité. Troisième épisode de la question sociale dans lequel le rôle principal n'est plus joué par le vagabond puis par le sous-prolétaire, mais par le précaire, précarité par rapport au travail, mais aussi par rapport à la famille, au logement, aux principaux secteurs de l'existence, qui fait de la vie du précaire une confluence de risques à conjurer. » (1989, p. 24-25)

Dans ces conditions sociales, économiques et culturelles de risque permanent (Beck, 1986), la notion de « souffrance psychique » apparaît dans le champ de l'intervention sociale[34]. Les "psys" se voient de plus en plus sollicité-e-s par les praticien-ne-s de ce champ, quand ils ou elles n'en sont pas directement partie prenante. On voit ainsi des psychologues ou des intervenant-e-s ayant suivi pendant quelques années un cursus en faculté de psychologie travailler dans le secteur de l'insertion[35], en tant que conseiller-e-s en insertion par exemple, et proposer un accompagnement qui semble parfois flirter avec la démarche de psychothérapie.

S'il faut être vigilant à l'égard d'une possible "psychologisation" des enjeux sociaux, il n'en demeure pas moins que nous semblons découvrir les effets des conditions socio-économiques sur la vie psychique. Ainsi, Nicolas Fieulaine montre la portée des situations de précarité sur le rapport que l'on entretient à la temporalité :

> « Si la précarité constitue un phénomène social qui interroge la dimension du temps, c'est que les insertions sociales précaires, par leurs caractéristiques d'instabilité et d'incertitude, se particularisent de manière centrale par les modalités temporelles d'inscription sociale qu'elles définissent structurellement. Les trajectoires biographiques complexes et chaotiques, les places sociales situées dans un entre-deux instable, et l'imprévisibilité de l'avenir qu'elles instaurent questionnent directement la possibilité pour ceux qui s'y trouvent confrontés de s'inscrire dans le temps de manière à pouvoir s'inscrire dans le social, mais également de s'inscrire dans le social de manière à pouvoir s'inscrire dans le temps. » (2006, p. 337)

[34] Les différentes contributions de l'ouvrage *Travail social et souffrance psychique*, dirigé par Jacques Ion (2005b), comme la thèse de Christian Laval (2003) sur *Les réaménagements de la relation d'aide à l'épreuve de la souffrance psychique*, témoignent de cela.

[35] Le plus souvent dans le cadre de mesures d'Appui Social Individualisé (ASI).

La précarité induit donc nécessairement un changement du rapport à la temporalité, ce dernier n'étant pas un aspect circonscrit, "accessoire", de la vie psychique, mais étant au contraire intimement lié à l'ensemble des vécus, à l'expérience subjective du monde qui nous entoure. « S'inscrire dans le temps de manière à pouvoir s'inscrire dans le social » est par ailleurs une condition nécessaire à l'inscription dans le symbolique, c'est-à-dire au fait de donner un sens aux situations que l'on rencontre. Ainsi, nous pensons que la précarisation, au-delà des conditions sociales et économiques auxquelles elle conduit, fragilise les assises symboliques sur lesquelles nous nous étayons pour construire notre identité et le lien aux autres. La désymbolisation (Durif-Bruckert, 2007) peut par ailleurs être rapportée au mouvement « désinstitutionalisation » décrit par Alain Touraine (1997), l'ébranlement des grands "systèmes symboliques" – religions et/ou idéologies –, qui ouvre le champ à la désorganisation que constitue la précarité ?

b. Autonomie et désinstitutionalisation, universalisme et interculturalité

D'une certaine manière, les phénomènes culturels et sociaux actuels peuvent être compris comme une atteinte des limites de l'idéal humaniste. Nous pouvons en effet penser que ses deux principales visées – l'autonomie et l'universalité – ont contribué à conduire à la désinstitutionalisation et à la globalisation, ainsi qu'à l'une de ses conséquences : les situations d'interculturalité, qui viennent interroger l'humanisme des Lumières. C'est la raison pour laquelle le terme "d'hypermodernité" nous semble adéquat pour décrire et analyser les dynamiques sociétales actuelles : le préfixe « hyper » comporte la notion d'intensité, voire d'excès dans la présence d'un élément donné. Notre société souffrirait-elle d'un "trop" de modernité ? Comme l'a montré Arthur Schopenhauer (1864), le fait de pousser un raisonnement à l'extrême finit par le rendre absurde, et nous pouvons comprendre, parmi d'autres dimensions, l'hypermodernité comme un contexte où nous touchons aux limites du raisonnement posé sur les bases de la philosophie des Lumières.

La visée émancipatrice issue de la pensée des Lumières, formulée en terme d'autonomie, s'est progressivement mise en œuvre dans notre culture, jusqu'à atteindre ce qu'analyse Alain Erhenberg :

> « Le séisme de l'émancipation a d'abord bouleversé collectivement l'intimité même de chacun : la modernité démocratique – c'est sa grandeur – a progressivement fait de chacun de nous des

hommes sans guide, nous a peu à peu placés dans la situation d'avoir à juger nous-même et à construire nos propres repères. » (1998, p. 14)

Les idéaux émancipatoires aboutiraient-ils, en dernière instance ou alors dans une phase transitoire qui serait la nôtre, à un égoïsme généralisé, selon la vision que rapporte Eugène Enriquez ? La voici :

« L'individu hypermoderne ne serait donc que la concrétisation ultime de l'individu moderne, issu du siècle des Lumières et de la Révolution française, qui n'aurait de désir qu'égoïste (égoïsme individuel ou groupal) et qui aurait, tout au long du XIX^e^ et XX^e^ siècle, tenté de se libérer des contraintes sociales et du collectif. » (2004, p. 40)

Cet angle d'analyse nous paraît en partie valable, mais ne suffit pas à rendre compte de la complexité des mutations à l'œuvre dans l'hypermodernité. Si les valeurs se classent relativement aisément dans les catégories du bien ou du mal, il en est tout autrement pour les phénomènes qui traversent une société : d'un côté, la visée d'émancipation a permis, par exemple, le développement de la liberté d'expression et de pensée ou le fait que les femmes obtiennent des droits identiques à ceux des hommes ; de l'autre, elle nous mène à la société du risque décrite par Ulrich Beck (1986), aux processus de désinstitutionalisation. Pour Alain Touraine :

« Par désinstitutionalisation, il faut entendre l'affaiblissement ou la disparition des normes codifiées et protégées par des mécanismes légaux, et plus simplement la disparition des jugements de normalité qui s'appliquaient aux conduites régies par des institutions. » (1997, p. 54)

En effet, un processus d'émancipation conduit nécessairement à interroger et à se dégager de l'autorité ou des autorités existantes, des institutions physiques et morales qui les portent. C'est pourquoi la remise en cause des valeurs, des normes et des lois est inhérente à ce processus. Mais à cette émancipation correspond en général une intériorisation des interdits, d'un système éthique guidant les conduites, aboutissant à une intégration des valeurs et normes morales portées par l'autorité ou à leur transformation. Or, Eugène Enriquez souligne l'accroissement des violences physiques[36] et surtout des violences psychiques :

« La violence directe est partout (…). Cette violence directe, s'attaquant aux corps, n'est pas la seule. Une autre, plus subtile, plus insidieuse, plus masquée, croît tous les jours (…). La violence psychique devient multiforme mais elle a toujours la même cause : ne pas supporter l'altérité de

[36] En tout cas par rapport à la seconde moitié du XX^e^ siècle, et pour des violences se situant en dehors d'un "cadre" institutionnel (guerre, crime organisé…), ce qui peut être à l'origine du sentiment d'insécurité : la violence devient alors imprévisible et encore plus dénuée de sens.

l'autre, ne pas la considérer, ne pas la respecter. » (2004, pp.53-54)

Ainsi, y a-t-il émancipation sans intégration d'un système éthique définissant, structurant et encadrant le rapport à l'autre ? Si de nouvelles normes et valeurs se forment, quelles sont-elles ? Nous n'assistons pas à une complète disparition des normes sociales partagées, et les codes sociaux restent bien ancrés : le style vestimentaire, les "langages" spécifiques (celui des universitaires ou celui des "banlieues", par exemple), les attitudes physiques, etc., sont toujours des signes traduisant l'appartenance sociale d'un individu, et que chacun et chacune est à même de repérer. Il y a toujours des choses qui ne se font pas, et d'autres qui sont valorisées. Comme le souligne Vincent de Gaulejac, nous sommes pris dans une contradiction :

> « L'individu hypermoderne doit se présenter comme un homme libre, responsable, créatif, capable de faire des projets et en même temps de se couler dans des modèles (être bon élève, diplômé, bien dans sa peau...), des contraintes (concours, sélection, embauche...), des normes très strictes. » (2004, p. 130)

Si les normes et codes sociaux sont encore actifs, une dénégation de la portée de cette organisation sociale s'opère selon deux modalités. En premier lieu, les normes sont considérées comme choisies, et l'on fait "comme si" elles ne traduisaient qu'une appartenance librement adoptée et sans effets autres qu'identitaires (Laplantine, 1999). D'autre part, le mythe de l'autodétermination des normes sur lesquelles on indexerait son comportement a pour corollaire l'idée, plus ou moins explicite, que chacun est responsable de son destin (la recherche actuelle d'une "responsabilité génétique" aux divers maux et phénomènes qui préoccupent notre société n'enlève d'ailleurs, au final, rien à la culpabilité que l'on doit assumer face à ses conduites). Ces deux attitudes sont ce qui permet de nier dans un même mouvement les effets du contexte matériel et social sur les individus, ou autrement dit, la condition qui est la leur, et le rapport entre la culture et le psychisme, ou autrement dit, la dimension symbolique dans laquelle nous nous inscrivons[37]. L'être humain apparaît ainsi comme maître et donc responsable de sa destinée. Comme l'indique V. de Gaulejac :

> « À partir du moment où la responsabilité de « son destin » est renvoyée à l'individu lui-même, où la vie même s'inscrit dans un projet entrepreneurial d'excellence et de dépassement perpétuel, il devient responsable de sa réussite ou de son échec. Il ne peut donc s'en prendre qu'à lui-même. » (p. 130)

[37] A un niveau individuel, un tel mouvement serait qualifié de maniaque, au sens kleinien : il y a une part de déni de la réalité et une part de sentiment de toute-puissance.

Mais si chacun est la cause de ce qui lui arrive comme de son devenir, pourquoi lui venir en aide, pourquoi le soutenir ou l'accompagner ? Et même, une telle action a-t-elle un sens puisque seul le choix de l'autre est considéré comme ayant un effet ? On voit bien en quoi cette vision de l'être humain interroge les fondements de l'éthique humaniste, les valeurs morales qu'elle soutient.

Ce qui contribue à questionner le système moral à l'œuvre dans la modernité est également la globalisation, la mondialisation[38] des échanges économiques et culturels. Ce processus, en partie lié à la visée universaliste des Lumières, vient paradoxalement remettre en cause ses fondements : d'une part, les valeurs portées par ce courant de pensée ne s'exportent pas si facilement dans d'autres contextes socioculturels, porteurs de leurs propres systèmes de normes et de valeurs ; d'autre part, les migrations de populations génèrent des situations d'interculturalité. Dans les deux cas, ce qui paraissait *a priori* comme universel s'avère ne pas l'être forcément, et l'altérité culturelle résiste – fort heureusement – à être réduite à un folklore différent.

Ainsi, les rencontres interculturelles qui se produisent dans le champ du travail social (Amin & Gonin, 2007)[39] amènent les praticien-ne-s de ce champ à interroger les bases éthiques et morales sur lesquelles s'appuient leurs pratiques : l'altérité culturelle vient souligner l'écart entre conformité et normalité. Un écart vis-à-vis des normes sociales, le fait de ne pas s'y conformer, peut tout à fait s'inscrire dans la normalité – en tant qu'équilibre viable et vivable. C'est le cas de la majorité de la population issue de l'immigration, qui n'a pas perdu les normes sociales inscrites au sein de la culture dont elle provient au cours de son voyage migratoire[40] !

La situation interculturelle met donc particulièrement en lumière l'écart existant entre conformité et normalité, et l'on ne peut plus faire l'économie d'un questionnement concernant ce qui appartient à une norme sociale toute relative, et ce qui relève au contraire d'une dimension éthique, des fondements du rapport à l'autre. La difficulté étant que ces derniers ne peuvent être définis de manière abstraite et définitive, mais ont toujours à être pensés, réélaborés dans l'ici et maintenant d'une relation et d'une situation donnée. C'est l'une des

[38] Comme le dit B. Geremek : « Dans l'idéologie des humanitaristes et des philanthropes, la solidarité et l'unité de l'espèce humaine constituait l'argument fondamental, mais, pour eux aussi, l'horizon national fixait les limites de leur raisonnement. » (1978, trad. 1987, p. 307) La globalisation interroge donc ce raisonnement.

[39] L'article rédigé avec Azzam Amin s'appuie sur un travail de recherche-action mené communément autour des questions interculturelles avec un groupe de praticien-ne-s du champ social et éducatif, sur la commune de Saint-Priest (69).

[40] Nous ne voulons bien évidemment pas dire par là que cette population gardera à jamais ces normes sociales, ces dernières étant toujours évolutives et surtout d'ailleurs dans la rencontre de normes différentes.

raisons pour lesquelles, à notre sens, une distinction s'établit entre la notion de morale et celle d'éthique. La morale est une donnée sociale contextuelle, l'éthique se construit dans un contexte social donné. Cela ne signifie pas que la morale est devenue inutile, car comme l'indiquait Paul Ricœur (2004), l'éthique s'étaye sur la morale, et réciproquement. Ces distinctions – entre morale et éthique, entre conformité et normalité – apparaissent pour nous comme l'un des effets positifs induits par l'hypermodernité, et comme la voie d'une possible réarticulation de l'émancipation et du lien à l'autre, celle-ci ne pouvant se faire qu'avec la prise en compte du contexte dans lequel nous sommes situés, des conditions dans lesquelles nous évoluons.

En effet, ce dont semble souffrir *L'individu hypermoderne*, et dont témoigne l'ouvrage éponyme regroupant différentes contributions (sous la direction de Nicole Aubert, 2004), c'est d'une désintrication entre ce mouvement d'émancipation et le mouvement de liaison à l'autre et aux autres en tant que collectivité, le premier semblant s'exercer au détriment du second. Selon Alain Touraine :

> « La démodernisation est définie par la rupture des liens qui unissent la liberté personnelle et l'efficacité collective. » (1997, p. 40)

Dans ce contexte, comment est située, comprise, la vie du sujet humain, dans l'interprétation culturelle qui marque l'hypermodernité ?

II. Subjectivation et réalisation de soi

a. Les effets de la « troisième blessure narcissique »

L'ensemble de ces processus socioculturels génère une nouvelle donne dans la compréhension de l'être humain et du social. Par ailleurs, le courant de pensée psychanalytique a contribué à la transformation de cette compréhension : celui-ci vient en effet profondément modifier la conception de l'être humain, par, selon la célèbre expression de S. Freud, la « troisième blessure narcissique » infligée à l'humanité avec la théorie de l'inconscient[41].

[41] Il nous est ici difficile d'envisager ce courant de pensée avec la même distance que celui du christianisme ou de l'humanisme, d'une part parce que la distance historique est moindre, d'autre part parce que nous nous appuyons sur cette théorie, comme grille de lecture et d'analyse des enjeux qui traversent les êtres humains. La question, pour nous, n'est pas tant de savoir si cette théorie est "juste" ou "fausse" ; elle constitue pour nous le meilleur système d'interprétation, à l'heure actuelle, pour la compréhension de la vie psychique, et ce d'autant plus que cette théorie a eu une portée sociale majeure (la notion d'inconscient est connue de tou-te-s, même si elle n'est pas admise par tou-te-s).

Après la révolution copernicienne et la révolution darwinienne, le statut de l'humanité est une nouvelle fois bouleversé par l'idée qu'une part de nous-même nous échappe.

La notion de conscience, centrale dans l'éthique humaniste, n'est pas fondamentalement remise en cause, mais la notion nouvelle d'inconscient a des implications pour les enjeux éthiques et moraux. Si la pensée des Lumières a articulé l'intérêt à la morale, ce qui troublait l'idée de la "pureté" du don contenue dans l'éthique de la charité, la psychanalyse intrique la pulsion d'amour (*eros*) à la pulsion destructrice (*thanatos*) par les notions de conflictualité psychique et d'ambivalence, et ultérieurement, avec Melanie Klein (1957), par la notion de réparation (développée infra). Le "sentiment" à l'égard de nos semblables, qui nous rend « humains », se voit donc à son tour troublé par l'idée que n'y demeurent pas que de bons sentiments, même quand la relation se teinte d'amour ou de sympathie. Ceci n'est pas sans effet sur nos conceptions morales : si l'amour et la haine sont intriqués, l'amour du prochain (*agapè*) et le sentiment à l'égard de l'humanité prennent une signification différente.

De manière plus générale, cette troisième blessure narcissique a des effets sur notre manière de comprendre ce qu'est la vie humaine, sa finalité, sa condition. Freud, et plus largement le courant de pensée de la psychanalyse ne peut être considéré comme seul artisan de cette transformation, antérieurement initiée par le romantisme, par la vie artistique qui s'immerge dans l'exploration de l'âme humaine, de la sensibilité et de l'imagination. Le nouveau continent est alors celui de l'intériorité :

> « Le romantisme n'est précisément ni dans le choix des sujets ni dans la vérité exacte, mais dans la manière de sentir.
>
> Ils l'ont cherché en dehors, et c'est en dedans qu'il était seulement possible de le trouver. » (Baudelaire, 1846, p. 8)

L'œuvre de Marcel Proust, contemporaine des premiers développements de la psychanalyse (et qui est actuellement la plus traduite et diffusée de la littérature française), participe d'une exploration de la vie psychique, vie psychique qui prend à présent une part importante dans la conception de ce qu'est un être humain, au sein de la société hypermoderne. Cette "nouvelle" donne contribue à transformer les rapports sociaux, comme les significations qui leur sont accordées : l'avènement de la société hypermoderne n'est sans doute pas étranger au mouvement commun qui anime le romantisme, les œuvres artistiques qui l'ont suivi et la psychanalyse : celui d'une exploration de l'intériorité, d'un appel à la subjectivation. Nous remarquons une fois encore que les prémisses posées par des courants de pensée déploient

leurs effets progressivement ; la propagation sociale des idées issues de ce mouvement est peut être un facteur important des évolutions que connaît actuellement notre société. Nous voyons déjà tout l'intérêt d'une prise en compte de la dimension historique pour la compréhension des phénomènes actuels.

Concernant l'objet qui nous intéresse, nous chercherons donc à comprendre quelque chose des effets de "l'avènement" du sujet porteur d'une vie psychique sur les pratiques d'aide, sur l'interaction aidant-e/aidé-e et les significations qu'elles prennent dans le contexte de l'hypermodernité.

b. Statut de "l'individu hypermoderne"

Nicole Aubert esquisse à grands traits le portrait de cet individu :

> « L'individu qui émerge des bouleversements accomplis durant ces trente dernières années (…) présente des facettes contradictoires : centré sur la satisfaction immédiate de ses désirs et intolérant à la frustration, il poursuit cependant, dans de nouvelles formes de dépassement de soi, une quête d'Absolu, toujours d'actualité. Débordé de sollicitations et d'exigences d'adaptation permanente conduisant à un état de stress chronique, pressé par le temps et talonné par l'urgence, développant des comportements compulsifs et trépidants visant à combler ses désirs dans l'immédiat et à gorger chaque instant d'un maximum d'intensité, il peut aussi tomber dans un "excès d'inexistence" lorsque la société lui retire les supports qui lui permettent d'être un individu au sens plein de ce terme. » (2004, p. 8)

Ainsi, ces caractéristiques montrent en quoi les processus de précarisation sont liés à des mutations sociales touchant chacun-e, mais affectant différemment les individus selon les ressources économiques, mais aussi psychiques, sociales et culturelles dont ils ou elles disposent. Dans ce contexte, l'adaptabilité devient une valeur centrale : il nous faut saisir et adopter le plus rapidement possible les codes et normes des différents univers que nous traversons, car c'est leur maîtrise (le « savoir-être » s'additionne au savoir-faire, comme nous le verrons au cours de notre investigation) qui permet de réussir sa carrière – au sens goffmanien – sur le plan professionnel comme sur le plan amoureux ou encore sur celui des relations sociales (liens d'amitiés, vie associative…).

En effet, ces différents "plans" s'autonomisent : une forme de cloisonnement entre les espaces publics et privés se renforce. Par ailleurs, on observe une fragilisation des liens qui deviennent plus ténus car moins ancrés dans la durée, mais plus nombreux et diversifiés.

Comme l'indique Vincent de Gaulejac, ce phénomène est en lien avec la question de la subjectivation :

> « Chaque individu–sujet peut établir des relations avec différents mondes sociaux et développer une socialité réticulaire (en réseau). Mais lorsque les relations sont multiples, chacune d'elle est plus fragile, plus instable, plus éphémère. (…) Et c'est bien parce qu'il est confronté à l'instabilité permanente et à des injonctions paradoxales multiples qu'il est condamné à se positionner comme sujet. » (2004, p. 132)

Ces éléments nous renseignent sur le statut de l'individu hypermoderne : cet homme ou cette femme, uni-e par des liens plus fragiles mais à des groupes plus divers, est envisagé-e comme l'entrepreneur-e de sa propre existence (de Gaulejac, 2004), la réussite se mesurant à proportion du bonheur obtenu ! Après le paradis chrétien, après le progrès social humaniste, le bonheur hypermoderne apparaît comme l'une des finalités majeures données à l'action humaine : il se manifeste comme représentant un indicateur privilégié de la "réalisation de soi". L'esthétique hypermoderne de l'existence, en tant que modalité – culturellement marquée – de concevoir ce qu'est la vie bonne, paraît alors ériger en "canon" de cette esthétique, donc en norme, la réalisation de soi, comme valeur de référence. Cette idée de réalisation personnelle peut-elle être rapportée à la notion de construction de soi, ou à celle de subjectivation, théorisée dans les années 80 par Michel Foucault ?

Nous comprenons les processus de subjectivation, d'après Michel Foucault[42], comme processus d'exploration de l'intériorité (affects, désirs, pensées) et/ou d'expression dans les conduites des choix auxquelles cette dernière conduit. Michel Foucault, concernant la subjectivation, parle de moments où le sujet « agit sur lui-même, entreprend de se connaître, se contrôle, s'éprouve, se perfectionne, se transforme » (1984, p. 35). Dans ce rapport de soi à soi, ou « travail sur soi », le sujet opère une mise à distance vis-à-vis des règles et normes sociales, ou une réappropriation de ces normes, pour ouvrir un espace de création et autoriser la possibilité d'une réflexion et d'une conduite éthique. La subjectivation se donne donc à penser comme un mouvement de mise en travail de la norme, soit par sa réappropriation subjective, soit par l'instauration d'un écart vis-à-vis de celle-ci. En ce sens, la subjectivation peut en

[42] Cette notion a connu une évolution dans ses écrits, aussi nous référons nous davantage au sens qui lui est donné dans les écrits des années 80 : « McNay soulève que dans ses travaux plus tardifs, les contraintes de la subjectivité sont comprises par Foucault comme pouvant également favoriser la créativité individuelle. Best et Kellner notent également que Foucault réexaminera l'*Âge des lumières* afin de récupérer les concepts de la liberté et de l'autonomie en s'attardant au sujet comme agent qui a la capacité de se produire, et qui s'assure ainsi une certaine marge d'autonomie et de liberté. Foucault cherche ainsi à définir un espace de réflexion critique tout en rejetant les suppositions humanistes essentialistes. » (de Courville Nicol, 2002, p. 176).

partie se comprendre comme opposée à la normalisation (en tant qu'imposition de la norme), tout en entretenant un rapport étroit avec cette dernière[43] : la subjectivation apparaît ainsi comme un processus "tout contre" celui de normalisation, pour reprendre le mot de Sacha Guitry.

La norme de "l'entreprenariat de soi" (qui se traduit par exemple dans l'idée de « développement personnel ») portée par la culture, dans l'hypermodernité, peut alors, au premier abord, être rapprochée du processus de subjectivation. Mais si la construction de soi est une norme, on voit bien le paradoxe que cela constitue… La subjectivation peut-elle se soutenir d'une injonction à la mener ? Le champ de l'intervention sociale étant un lieu privilégié d'expression des normes[44], et d'observation de l'ensemble des jeux qu'elles peuvent susciter dans l'interaction, notre investigation pourra peut-être être l'occasion de mettre en travail cette question, qui concerne la dimension éthique de l'aide à autrui. Nous verrons d'ailleurs que les aidant-e-s professionnalisé-e-s rencontré-e-s invitent, et même souvent enjoignent les aidé-e-s à un travail d'exploration intérieure et de transformation de leur subjectivité.

Dans ces prémisses théoriques, nous pouvons seulement en arriver à l'idée que l'hypermodernité comprend un versant négatif, ou plus exactement mortifère, quand la négation des conditions matérielles, sociales, culturelles au sein desquelles nous évoluons aboutit à l'illusion d'une toute-puissance vis-à-vis de notre destinée[45] ; mais aussi un versant positif, quand elle ouvre la possibilité d'une activité créatrice liée à la reconnaissance des limites et des conditions de notre existence – reconnaissance qui nous permet d'échapper à un assujettissement qui semble paradoxalement produit par sa négation. C'est de cette possibilité dont témoigne Alain Touraine :

> « Ce n'est pas l'individu comme tel qui cherche à se reconstituer, à retrouver son unité et la conscience de celle-ci ; sa reconstruction ne peut s'opérer que s'il se reconnaît et s'affirme comme Sujet, comme créateur de sens et de changement, et tout autant de rapports sociaux et

[43] Comme le souligne Florence Caeymaex : « La question qui se pose est celle de savoir à quelles conditions une pensée — celle de Foucault — pouvait en arriver à la thèse selon laquelle une subjectivation n'est en elle-même rien d'autre qu'un processus de franchissement, un travail sur les limites. » (Caeymaex, 2004, p. 4)

[44] Dans de nombreux travaux des années 70, le travail social est même analysé comme l'un de lieux privilégié d'imposition de la norme, *via* la violence symbolique : « Malgré les différences manifestes qui séparent le travail social du système d'enseignement, la notion de violence symbolique est également opérante pour interpréter les fonctions globales du travail social, les moments de son évolution et les stratégies professionnelles des agents. (…) Cette notion de violence symbolique s'impose d'autant plus que les modalités de l'intervention provoquent localement des réactions de rejet violentes contre un projet d'inculcation et de contrôle qui n'a pas encore réussi à faire oublier complètement l'arbitraire de son imposition. » (Verdès-Leroux, 1978, p. 10-11)

[45] Et à son corollaire maniaque : le mépris de l'autre.

d'institutions politiques. » (1997, p. 80)

Le tableau, assez sombre, dressé par ces différentes analyses, qui représente au premier plan un individu séduit par l'illusion de la toute-puissance, et au second plan, un individu désespéré de son impuissance, nous laisse donc néanmoins entrevoir un horizon où pourraient se construire de nouveaux modes du rapport à l'autre. C'est dans ce contexte qu'émerge la pertinence d'une proposition théorique, dans le champ de la philosophie morale, au regard des enjeux soulignés précédemment (processus de précarisation, désinstitutionalisation, situations d'interculturalités) : l'éthique du *care.*

III. Une proposition théorique : l'éthique du "care"

a. Une nouvelle prise en charge des questions éthiques

Le contexte social a beaucoup évolué depuis le XVIII^{e} siècle. L'industrialisation puis la mondialisation des échanges viennent modifier notre environnement, tant sur le plan matériel que sur le plan symbolique. Nous avons vu que différents phénomènes interrogent et bousculent les systèmes de pensée préalablement constitués, et que parmi ceux-ci, la migration des populations et l'émancipation des femmes jouent un rôle non négligeable. L'universalité à laquelle tend la pensée humaniste se heurte à ses limites : celles d'être située dans un contexte culturel donné, à savoir celui d'une culture européenne qui se constitue en rapport avec une *épistémè* historiquement ancrée, et dans une perspective androcentrée. Or les valeurs sur lesquelles s'appuie l'humanisme, telles que celle la rationalité ou l'autonomie, peuvent être questionnées.

Selon Tzvetan Todorov :

> « Le premier trait constitutif de la pensée des Lumières consiste à privilégier ce qu'on choisit et décide soi-même, au détriment de ce qui vous est imposé par une autorité extérieure. Cette préférence comporte deux facettes, l'une critique, l'autre constructive : il faut se soustraire à toute tutelle imposée aux hommes du dehors et se laisser guider par les lois, normes, règles voulues par ceux-là même à qui elles s'adressent. » (2006, *Emancipation et autonomie,* [1])

Si la facette critique de l'émancipation n'est pas remise en cause – tout le monde est d'accord sur le fait de se soustraire à une tutelle, une interrogation est posée sur les « lois, normes, règles voulues par ceux-là même à qui elles s'adressent » : il se trouve que "ceux-là",

ceux qui veulent et qui défendent leur volonté, ne se superposent pas exactement à ceux et celles à qui s'adressent ces lois et ces règles. Autrement dit, dans quelle mesure ceux et celles qui ne bénéficient pas d'un statut social favorable – les pauvres, les étranger-e-s, les femmes, etc. – participent-ils/elles à l'élaboration des règles voulues pour une société ? Quand la mesure est faible, l'universalité correspond en fait aux préoccupations et intérêts des hommes à peau blanche ayant un statut privilégié… Ainsi, différentes critiques se construisent à l'égard de l'humanisme tel qu'il se pense, et surtout, se met en œuvre dans notre culture. Ces critiques concernent les fondements éthiques et moraux posés par l'esprit des Lumières.

Parmi celles-là, une remise en cause des valeurs d'autonomie et de rationalisme portées par l'humanisme se traduit dans une réflexion féministe sur l'éthique du "*care*". Depuis les années 70, dans les suites du mouvement de pensée qui traverse les années 60, avec les manifestations culturelles et sociales commémorées en ce quarantième anniversaire de mai 68, une réflexion est menée, dans une perspective féministe, sur les questions éthiques et morales. Selon Alison M. Jaggar :

> « L'idée selon laquelle la philosophie morale occidentale était elle-même masculine a été encouragée par l'émergence de théories féministes qui mettaient l'accent sur les différences, et non sur les similitudes, entre les femmes et les hommes. En France, ces thèses ont été formulées par Annie Leclerc (1974), Hélène Cixous (1975), Luce Irigaray (1977 et 1984) et Julia Kristeva (1977). Aux États-Unis, ce sont surtout des psychologues comme Carol Gilligan (1982), Jean Baker Miller (1976) et Nancy Chodorow (1978) qui ont démontré que la perspective morale des femmes différait systématiquement de celle des hommes. » (2004, p. 718)

L'idée d'une universalité de la "nature humaine" peut donc contribuer à rendre invisible la diversité des expériences, liée à la différence socialement construite des places et des rôles dans un contexte donné. Si ces différences sont socialement construites, elles ont des effets en ce qu'elles génèrent une réalité sociale. Les valeurs de chacun-e sont liées à son expérience, et cette expérience est marquée par la condition sociale dans laquelle nous sommes situé-e-s. Les valeurs morales des femmes, du fait de leurs expériences, peuvent donc différer de celles des hommes :

> « Ainsi, la place centrale que la philosophie morale moderne accorde à des valeurs telles que le respect, l'autonomie, l'égalité et l'impartialité reposerait sur une conception de la nature humaine qui représente les individus comme étant essentiellement séparés les uns des autres, et possédant des appétits insatiables et des intérêts généralement conflictuels. Or cette conception refléterait en fait l'expérience masculine de la compétitivité au sein des relations commerciales. (…) La philosophie morale occidentale a marginalisé et parfois même condamné des valeurs

> telles que la responsabilité et la sollicitude à l'égard de personnes particulières, valeurs qui présupposent que l'on conçoive les être humains comme des êtres interdépendants, contraints et inégaux. Or, selon de nombreuses féministes cette conception traduit l'expérience qu'ont les femmes du soin et de l'éducation de leurs enfants. » (p. 719)

Il ne s'agit pas d'envisager la sollicitude comme étant un "attribut" féminin, cette attitude pouvant tout à fait caractériser le comportement d'un homme, mais de souligner le fait que l'expérience des femmes du soin des enfants[46], par exemple, amène à prendre en compte les situations où l'autonomie n'est pas possible. La dépendance d'une personne à l'égard d'une autre crée une relation asymétrique, même si cette relation de dépendance est appelée à évoluer (ce qui n'est pas toujours le cas).

L'idéal d'autonomie n'est pas d'un grand secours lorsque l'on s'occupe d'une personne handicapée qui sera toujours dépendante des soins qu'on lui prodigue, et peut même conduire à dévaloriser ces soins, puisqu'ils ne résolvent pas la dépendance. Sur quelle éthique peuvent alors s'appuyer les pratiques d'aide à ces personnes ? Le vieillissement de la population française, par le fait qu'on ne puisse se situer dans une perspective d'autonomie avec des personnes âgées dépendantes, est un phénomène qui contribue à soulever la question de l'éthique des relations asymétriques : il devient de plus en plus difficile de faire l'impasse sur cette question.

Ainsi, il est important d'envisager la diversité des situations et des contextes dans lesquels se trouvent les personnes ; des principes moraux abstraits ne suffisent pas pour s'orienter dans le contexte, toujours spécifique et complexe, au sein duquel se posent les questions éthiques. Par ailleurs, les valeurs de justice, d'équité – tout à fait pertinentes en certains contextes –, ne peuvent que renvoyer à la souffrance du "manque" quand un handicap, ou une situation particulière comme le fait d'être malade, rend difficile ou impossible l'exercice d'une autonomie (physique ou de pensée). Une telle souffrance du manque peut bien sûr concerner avant tout une personne malade ou handicapée, mais les praticien-ne-s aidant cette personne, s'ils/elles ne trouvent d'autres valeurs que l'autonomie et la justice[47], ne pourront vivre leur intervention que comme un échec, ou comme une activité dévalorisée.

---

[46] Tâche qui leur est traditionnellement dévolue, et qui en cela marque davantage l'expérience des femmes que celle des hommes.

[47] Ce ne sont pas les seules valeurs sur lesquelles s'étaye l'humanisme, comme nous l'avons vu précédemment, mais celles-ci sont dominantes dans la conception du bonheur de l'individu. Par ailleurs, le courant de pensée que nous décrivons ici adresse tout particulièrement sa critique à la "théorie de la justice" de John Rawls, ayant connu un grand succès, où la dimension affective des êtres humains, les liens qui les relient, l'asymétrie des positions ne sont pas pris en compte.

b. L'invention du « sujet relationnel »

C'est à cela que l'éthique du "*care*" tente de trouver une réponse, en défendant l'idée, d'une part, que les valeurs morales d'attention à l'autre, de sollicitude, de responsabilité, doivent avoir davantage de place ; et d'autre part, que les conceptions de l'être humain doivent évoluer pour prendre en compte sa dimension relationnelle, celle-ci pouvant impliquer l'asymétrie. Selon Fabienne Brugère :

> « La référence au *care* commence avec une invention théorique, celle du sujet relationnel ou interdépendant et vulnérable, pris dans une relation de soin définie de manière bipolaire. D'une part, la relation décrite engage la responsabilité de celui qui prend soin d'autrui ; d'autre part, elle témoigne de la vulnérabilité de celui dont on prend soin. (…) Le soi est toujours immédiatement social et passionnel. L'indépendance est une illusion, au mieux une injonction sociale qui cache une réalité corporelle et psychique toujours relationnelle. » (2006, pp. 127-128)

Ainsi, en sortant de l'idéal d'autonomie pour s'interroger sur la dimension relationnelle, l'asymétrie des positions – qui ne correspond pas à une inégalité, dans le meilleur des cas – peut être prise en compte.

Le terme anglophone *care* est difficilement traduisible en français, sans réduire l'étendue de sa signification, c'est pourquoi nous conservons ce mot. Littéralement, il signifie *soin*, mais la langue anglaise distingue deux formes de soin : *to cure* correspond à ce que nous appelons soigner, dans le champ médical, *to care* pourrait être traduit par *s'occuper de, avoir le souci de quelque chose ou de quelqu'un.* Comme le soulignent Bachmann et al., le *care* correspond à une activité physique et mentale, mais aussi à une activité émotionnelle marquée par l'ambivalence :

> « Le *care* se décompose donc en deux dimensions, c'est un *geste* – une activité – accompagné d'une *émotion* faite généralement de sollicitude, d'empathie, mais aussi, ce qui est peut-être moins admis et peu visible, de dégoût, colère ou haine. » (2004, p. 6)

La traduction "d'éthique de la sollicitude" souvent employée ne rend pas compte de l'activité physique (ne serait-ce que par la présence ou par la parole), affective et mentale qu'impliquent le *care*, et tend également à réduire la dimension ambivalente de ce souci de l'autre, qui est fait de sentiments positifs et négatifs à la fois.

Nous avons défini l'aide à autrui comme une interaction asymétrique. Selon Frédéric Worms, cette asymétrie est constitutive de la relation de soin :

> « Il n'y a pas de relation de soin sans une relation entre une faiblesse qui appelle de l'aide, mais qui peut devenir une soumission, et une capacité qui permet le dévouement mais qui peut

devenir un pouvoir, et même un abus de pouvoir. » (2006, p. 142)

De la même manière, nous considérons que l'asymétrie caractérise les relations où se loge la visée d'aide à autrui, et tout particulièrement quand cette aide est professionnalisée. L'asymétrie décrite par Frédéric Worms est renforcée par la différence de statut entre aidant-e et aidé-e : l'un-e est salarié-e au sein d'une institution, qui lui confie un rôle et des missions précises, l'autre se présente en tant que personne en difficulté[48]. Les apports de cette réflexion sur l'éthique du *care* sont donc à notre sens tout à fait valides en ce qui concerne le champ de l'intervention sociale. Les limites de l'humanisme, telles que nous les avons analysées précédemment, amènent à formuler cette proposition de philosophie morale critique, ou plutôt complémentaire, à notre sens, vis-à-vis de l'éthique issue de la philosophie des Lumières. Sommes-nous dans une phase de transition épistémique majeure, où l'éthique et sa visée (la définition du Bon, du Bien) prennent un sens nouveau ? Nous ne visons pas à répondre à une telle question, mais le champ spécifique de notre objet peut être compris comme l'un des lieux d'expression des transformations de l'*épistémè*, cette dernière se traduisant dans la manière dont se formulent le(s) sens donné(s) aux pratiques d'aide à autrui.

Après cette exploration des dynamiques qui traversent actuellement notre culture, nous en arrivons au questionnement suivant : comment, au sein de ce contexte socioculturel, peut-on plus précisément comprendre et analyser le contexte spécifique lié aux enjeux caractérisant l'interaction entre aidant-e et aidé-e ?

B) Cadres sociaux et spécificités de l'interaction aidant-e/aidé-e

Partant du contexte général examiné précédemment, nous voyons qu'à l'hypermodernité correspondent des dynamiques sociales et culturelles qui interrogent nécessairement les fondements du travail social, tel qu'il s'est constitué puis développé au cours du XX^{e} siècle. Nous avons jusqu'à présent porté notre intérêt sur des aspects macrosociaux. Or, dans une perspective psychosociale, nous visons à articuler, dans l'analyse

[48] La personne aidé-e est donc moins "protégée" que le ou la praticien-ne qui connaît bien les attributions de son rôle : le rôle que doit jouer l'aidé-e est moins bien défini, l'étayage que constitue par exemple une formation d'assistant-e social-e n'étant pas à sa disposition. Par ailleurs, il est évident que l'intimité de l'intervenant-e est protégée par son statut professionnel, les limites de ce que l'aidé-e dit, ou pas, dans ce contexte, est beaucoup moins claire.

du phénomène qui nous intéresse, la dimension sociale à la dimension individuelle, toutes deux s'intriquant dans les pratiques d'aide et les représentations professionnelles qui leur sont associées. Pour parvenir à une compréhension des modalités selon lesquelles les enjeux socioculturels s'expriment dans une interaction donnée, et réciproquement, à étudier comment les dynamiques intrapsychiques et interpersonnelles influencent la construction sociale de la réalité, il nous faut à présent recentrer notre attention sur les particularités de la situation d'aide à autrui.

Nous ne pouvons avancer sur ces questions sans disposer préalablement d'un outillage théorique qui permettent d'analyser les enjeux spécifiquement à l'œuvre dans l'interaction aidant-e/aidé-e : afin de pouvoir relier la dimension individuelle du bricolage que chacun-e opère à la dimension socioculturelle, il nous faut pouvoir penser ce qui se produit dans l'interaction, puisque après tout, c'est dans celle-ci que se déploient les modalités que le sujet emploie pour s'accommoder du monde qu'il trouve et crée à la fois. Nous allons donc faire appel aux modèles théoriques qui peuvent constituer des *analyseurs*[49] de la situation particulière que constitue l'interaction aidant-e/aidé-e.

En premier lieu, cette interaction constitue une situation où, au-delà de la communication, se développent des échanges sociaux, en tant que circulation de biens matériels et/ou symboliques. L'aide, qu'elle prenne la forme d'une mise à disposition des compétences de l'aidant-e ou de biens matériels (locaux, ordinateurs…) pour concourir au mieux-être de l'aidé-e, ou la forme d'une transmission de richesses (aides financières) ou de connaissances, est le lieu d'échanges de nature diversifiée. Nous allons voir que ces échanges peuvent s'organiser selon différents régimes, que nous comprenons comme des cadres sociaux de l'échange de biens matériels et symboliques.

Ensuite, nous allons voir sur quelles bases peut s'organiser l'interaction, en fonction de la "philosophie", au sens de signification générale, d'arrière-plan idéologique, dans laquelle les aidant-e-s peuvent inscrire leur action.

Enfin, nous explorerons les processus qui sous-tendent la possibilité d'une préoccupation pour autrui, puisque la volonté d'apporter une aide s'appuie, au-delà de la dimension morale, sur l'actualisation de cette préoccupation dans la rencontre de l'autre – ce qui correspond aux conditions de possibilité de l'éthique postérieure, en tant qu'insertion de l'éthique antérieure et de la morale dans une situation donnée (Ricœur, 2004).

[49] Nous utilisons le terme d'analyseurs (« appareil qui sert à l'analyse », selon le *Trésor de la langue française*) pour désigner les appareils théoriques qui nous semblent pertinents pour analyser ce qui se produit dans l'interaction aidant-e/aidé-e.

I. Echange par le don, échange contractualisé

L'approche de la question des régimes d'échanges va nous permettre de saisir certains des enjeux mobilisés dans la rencontre entre aidant-e et aidé-e, les cadres sociaux (régimes d'échange, organisation de la relation de service) sur lesquels peuvent s'appuyer l'interaction. Ces cadres sociaux peuvent en effet être compris comme des "formes de base" à partir desquelles l'interaction s'organise, tant du point de vue des conduites que de la signification construite au sein de l'expérience.

a. Le paradoxe du don

Dans l'*Essai sur le don*, Marcel Mauss met à jour une structure fondamentale des échanges humains : l'échange par le don, et le cycle qui le caractérise, est défini comme « un des rocs humains sur lesquels sont bâties nos sociétés » (1925/1950, p. 148). Les conclusions qu'il tire d'observations réalisées dans différentes sociétés sont considérées comme « archéologiques », en ce qu'elles proposent une histoire du développement des systèmes d'échange dans les sociétés humaines, que ces échanges soient d'ordre matériel et/ou symbolique[50]. Le régime d'échange par le don est compris comme une modalité ancestrale d'échange, mais également comme un système actuel, dans une « survivance de ces principes ». Ces principes sont définis comme une triple obligation de faire, d'accepter et de rendre des dons. En premier lieu, nous sommes tenus de donner et de recevoir des dons :

> « Refuser de donner, négliger d'inviter, comme refuser de prendre équivaut à déclarer la guerre ; c'est refuser l'alliance et la communion. » (p. 162) ; « Le don est donc à la fois ce qu'il faut faire, ce qu'il faut recevoir et ce qui est cependant dangereux à prendre. C'est que la chose donnée elle-même forme un lien bilatéral et irrévocable (…).» (p. 249)

Ces propos indiquent la dimension obligatoire du don et de sa réception, mais aussi les raisons de cette obligation : elle tient au rapport étroit qui unit la création d'un lien (interpersonnel ou intergroupe) et l'échange par le don. Ce dernier apparaît alors comme ayant pour fonction et effet[51] la création d'une alliance avec l'autre. En effet, dans la mesure où

[50] Marcel Mauss nous indique que, dans le régime d'échange par le don, ces deux dimensions sont étroitement intriquées : « (…) il y a, avant tout, mélange de liens spirituels entre les choses qui sont à quelque degré de l'âme et les individus et les groupes qui se traitent à quelque degré comme des choses. » (1925, 1950, p.163)

[51] Du fait de l'intrication étroite qui unit don et alliance, il ne nous semble pas possible de désigner l'un comme cause, et l'autre comme conséquence : il y a, à notre sens, une interaction entre ces deux phénomènes, que

« quelque chose de l'âme » du donateur est lié à l'objet matériel ou symbolique qui se transmet, le donataire accepte, dans le même temps que le don, un lien « irrévocable » avec le donateur.

Ces obligations de faire, d'accepter et de rendre des dons sont néanmoins paradoxalement liées à la liberté :

> « Une partie considérable de notre morale et de notre vie elle-même stationne toujours dans cette même atmosphère du don, de l'obligation et de la liberté mêlés. » (p. 258)

Tout en restant libres de faire, d'accepter et de rendre des dons, ou pas, nous savons cependant que si nous ne faisons pas de don, ou si nous n'acceptons pas les présents de l'autre, nous refusons de faire alliance avec lui. L'obligation du contre-don tient plutôt, quant à elle, au fait que nous demeurons "l'obligé" du donateur si nous ne lui rendons rien :

> « Ce qui dans le cadeau reçu, échangé, oblige, c'est que la chose reçue n'est pas inerte. Même abandonnée par le donateur, elle est encore quelque chose de lui. Par elle, il a prise sur le bénéficiaire (…). » (p. 160)

Rendre le don reçu permet de se dégager de cet ascendant. Le contre-don comporte un autre aspect : il doit être supérieur au don reçu, sans quoi l'honneur n'est pas entièrement sauf.[52] C'est pourquoi le don est un cycle qui se répète. Le contre-don étant supérieur au don, le donataire devient donateur, ce qui appelle à nouveau un contre-don qui devra être supérieur… et ainsi de suite[53]. Dans l'échange par le don, un déséquilibre permanent est maintenu, et même entretenu. En effet, pour garder le lien, la dette – qui nourrit l'alliance – ne doit pas être résorbée, mais passer alternativement d'une personne ou d'un groupe à l'autre.

Ce régime d'échange contribue-t-il à organiser l'interaction entre aidant-e et aidé-e ? Marcel Mauss nous indique le lien qui peut être établi avec l'objet de notre recherche :

> « Le don non rendu rend encore inférieur celui qui l'a accepté, surtout quand il est reçu sans esprit de retour. (…) La charité est encore blessante pour celui qui l'accepte, et tout l'effort de notre morale tend à supprimer le patronage inconscient et injurieux du riche "aumônier". » (p. 258)

Marcel Mauss souligne nettement : « Accepter quelque chose de quelqu'un, c'est accepter quelque chose de son essence spirituelle, de son âme. » (1925/1950, p. 159)

[52] « Dans cette vie à part qu'est notre vie sociale, nous ne pouvons "rester en reste", comme on dit encore chez nous. Il faut rendre plus que l'on a reçu. » (p. 258)

[53] Marcel Mauss ne précise pas comment ce système d'échange se "stabilise", à terme : la surenchère peut-elle s'arrêter sans aboutir à la rupture du lien ? Nous gageons que oui, peut-être quand le sentiment réciproque que la dette vis-à-vis de l'autre ne pourra être résorbée s'installe, et que cette dette est vécue de manière positive de part et d'autre.

Si l'aidant-e professionnalisé-e n'est pas un « aumônier », et reçoit au contraire un salaire en contrepartie du travail qu'il ou elle fournit, Paul Fustier (2000) montre que les échanges développés dans le champ de l'intervention sociale peuvent tout à fait s'organiser sur ce mode, en ce que l'aidant-e et/ou l'aidé-e peuvent interpréter ces échanges comme un ensemble de dons et contre-dons. Nous allons voir que, de manière générale, les échanges peuvent se structurer sous une autre forme : celle de l'échange contractualisé.

b. Socialité primaire, socialité secondaire

On voit bien toute la complexité du système d'échange par le don, qui ne connaît pas de fin. C'est pourquoi d'autres modalités ont été "inventées" au fil de l'histoire : comment maintenir uniquement ce système quand la société s'agrandit, se complexifie et que les partenaires possibles, comme les biens, deviennent de plus en plus nombreux ? C'est sans doute cette complexification qui a amené les sociétés humaines à définir d'autres formes d'échange, et plus particulièrement à créer le système d'échange marchand[54], qui lui est contractuel. La nature de ce qui est échangé et les modalités d'échange font l'objet d'une convention, d'un accord préalable à l'échange, ce dernier prenant fin quand les deux choses considérées comme étant de valeur équivalente ont été transférées.

Cependant, le don n'a pas disparu, comme nous l'avons vu précédemment : « Une partie considérable de notre morale et de notre vie elle-même stationne toujours dans cette même atmosphère du don ». En effet, il reste au service du lien social, et ce tout particulièrement dans la sphère de ce que nous pouvons appeler la socialité primaire. Selon Alain Caillé :

> « (…) la socialité primaire recouvre des domaines aussi variés et étendus que ceux de la parenté, de l'alliance, de l'amour, etc. Cette sphère de la socialité primaire et des relations de personnes à personnes fonctionne, croyons-nous, essentiellement à l'obligation de donner, recevoir et rendre, et ne peut d'ailleurs fonctionner sur d'autres bases, sauf à se dissoudre. » (Caillé, cité par Fustier, 2000, p. 9)

[54] « Ce principe de l'échange-don a dû être celui de sociétés qui ont dépassé la phase de la prestation totale (de clan à clan, de famille à famille) et qui cependant ne sont pas encore parvenues au contrat individuel pur, au marché où roule l'argent, à la vente proprement dite et surtout à la notion du prix estimé en monnaie pesée et titrée. (…) Des institutions de ce type [*marquées par le système d'échange par le don*] ont réellement fourni la transition vers nos formes, nos formes à nous, de droit et d'économie. » (pp. 227-228). On peut comprendre le "passage" à l'échange contractualisé comme un régime qui permet (au moins en partie) de dissocier la chose de l'âme de son propriétaire initial.

Ainsi, si d'autres modalités d'échanges ont apparu, la forme ancestrale d'échange par le don est toujours à l'œuvre dans notre culture. Elle caractérise principalement les échanges qui se déroulent sur la scène privée, par opposition à la scène publique où les échanges contractualisés sont privilégiés – ces deux scènes n'étant cependant pas purement attachées à l'une ou l'autre modalité d'échange. On peut distinguer la socialité primaire de la socialité secondaire, mais aucune de ces socialités n'existe "à l'état pur". Paul Fustier explique ainsi les caractéristiques de la socialité secondaire :

> « Elle *[la socialité secondaire]* régit les sphères du politique et de l'économique (…) elle convoque moins les personnes que les rôles, les statuts ou les fonctions (…) elle produit une forme équilibrée de lien, (…) une transaction entre deux partenaires s'établit pour arriver, en principe, à une solution de compromis qui satisfera chacun, éteindra les dettes et fera disparaître un lien interpersonnel devenu inutile. » (2000, p. 10)

Les échanges contractualisés relèvent davantage de la scène publique, qui fonctionne principalement sur le registre de la socialité secondaire, mais peuvent également prendre place au sein d'une relation intime (ce qui correspond alors au fait de négocier pour en arriver à une situation qui paraisse équitable). De même, l'échange par le don peut s'insérer dans la socialité secondaire.

L'aide à autrui professionnalisée se déroule sur la scène publique d'une institution, et la définition des missions et rôle des intervenant-e-s sociaux, leur rémunération inscrit leur activité dans le champ de la socialité secondaire. Dans le même temps, la relation qui se noue entre aidant-e et aidé-e peut se développer dans le champ de la socialité primaire. L'aide professionnalisée apparaît donc comme une pratique mixte, ne pouvant être réduite à l'une ou l'autre forme de socialité (Fustier, 2000). Les échanges qui se déroulent au sein de l'interaction peuvent donc s'organiser selon le régime du don ou du contrat.

c. Penser l'aide dans la solidarité organique

Avec la complexification des sociétés, l'apparition du "marché"[55] simplifie les transactions mais ne prend pas en charge les questions morales et éthiques qui traversent une société. Par ailleurs, les processus d'individualisation à l'œuvre dans notre culture (comme dans d'autres), selon Emile Durkheim (1893), amènent à passer, de plus en plus, de la socialité

[55] Au sens où Marcel Mauss l'utilise, c'est-à-dire comme convention d'échange où la valeur de chaque objet, matériel ou symbolique, fait l'objet d'un accord préalable.

mécanique à la socialité organique. La solidarité mécanique se fonde sur la similitude, l'appartenance à une même communauté ; elle correspond à l'entraide que les membres d'un groupe s'apportent. La solidarité organique naît selon Durkheim de la division du travail, qui crée une dissemblance mais aussi une interdépendance entre individus. Parallèlement, une « conscience individuelle » émerge et se dégage de la « conscience collective », et la solidarité devient ainsi plus "rationnelle" : elle est moins automatique car réfléchie dans le cadre de cette conscience individuelle. Ceci peut expliquer l'apparition relativement récente, au regard de l'histoire de l'humanité, de systèmes éthiques et moraux (charité, humanisme) permettant d'étayer rationnellement les conduites d'aide à autrui. Avec le processus d'individualisation, la solidarité, le soutien et l'assistance matériels ainsi que moraux, qu'apportaient la famille et la communauté se voient réduits. Ceci ne réduisant pas les difficultés auxquelles les individus peuvent être confrontés, qui prend en charge, ou en compte, la maladie, la pauvreté, la souffrance morale… ? Comment se construit cette solidarité organique ?

L'institutionnalisation de l'aide à un niveau sociétal peut tout à fait être comprise comme prenant le relais de l'entraide apportée auparavant (ou pas) par la communauté. C'est pourquoi, dans le contexte de l'hypermodernité où la solidarité mécanique décline au profit de la solidarité organique, il est utile de s'interroger sur la question de l'aide à autrui, qui correspond à une prise en compte des difficultés des individus dans le champ de la solidarité organique[56]. L'ouvrage réalisé sous la direction de Serge Paugam (2007) témoigne bien de la vivacité de cette question : dans *Repenser la solidarité*, l'objectif annoncé est bien de construire des modèles éthiques et moraux correspondant au contexte social qui nous entoure.

Le point de vue défendu par Jacques Derrida, concernant le don, peut à notre sens difficilement constituer un étayage pour penser les pratiques d'aide. Selon Maria Michela Marzanzo-Parisoli :

> « Cependant, en travaillant sur le concept de don et en le déconstruisant, Derrida arrive non seulement à souligner le caractère paradoxal du don gratuit, mais aussi à détruire la possibilité même de toute donation : " à la limite, le don comme don devrait ne pas apparaître comme don ni au donataire, ni au donateur." (Derrida, *Donner le temps*, p. 26). " En ce sens le don est impossible. Non pas impossible mais l'impossible. La figure même de l'impossible" (p. 19). Selon Derrida, le vrai don sera seulement le don de quelqu'un qui, sans raison, donne sans savoir qu'il donne à quelqu'un qui ne lui devrait jamais rien puisqu'il ne saurait pas qu'on lui a donné. (...) Si le don pur et sublime a besoin pour être de ne se manifester ni au donateur, ni au donataire,

[56] Cet ancrage principal de l'intervention sociale dans le champ de la socialité secondaire n'exclut pas pour autant le fait qu'une socialité primaire puisse se développer entre aidant-e et aidé-e.

le don effectivement ne peut même pas exister. » (2004, pp. 551 – 552)

Comment appuyer sa pratique sur cet impossible ? C'est pourquoi nous rejoignons en partie M. M. Marzanzo-Parisoli, lorsqu'elle affirme la nécessité d'une "troisième voie" :

> « C'est pourquoi il convient de sortir de la logique économique construite par Mauss et, en même temps, de la logique de la déconstruction pensée par Derrida : il convient ainsi d'inscrire le don à l'intérieur d'une éthique de la réciprocité asymétrique. En réalité, le don existe au-delà de la tâche d'avoir à produire et reproduire des rapports sociaux fondamentaux, communs à tous les membres de la société, même s'il n'est jamais un acte complètement subjectif et individuel. (...) Le véritable don, en effet, ne se présente jamais comme le résultat d'un altruisme parfait et désintéressé, ni comme le produit d'une obligation : en tant que qualité intrinsèque de l'ordre des relations humaines, il ne peut être pensé qu'en relation avec le choix éthique qui le détermine. » (p. 552)

Si la logique construite par Marcel Mauss ne nous semble pas qu'économique, cette perspective de la « réciprocité asymétrique » nous paraît intéressante pour la compréhension des échanges qui s'opèrent dans le cadre de l'interaction aidant-e/aidé-e, échanges qui ne peuvent être réduits au versant contractuel qu'instaure la professionnalisation du secours apporté. Le versant contractuel d'une aide apportée à un tiers a été plus précisément analysé par Erving Goffman, dans le cadre de sa réflexion sur la « relation de service » et le « schéma de réparation ».

d. Relation de service et schéma de réparation

Erving Goffman, dans *Asiles* (1968), s'intéresse aux « métiers réparateurs » et introduit la notion de relation de service, celle-ci se déroulant dans le champ de la socialité secondaire. Dans ce "cadre social", l'interaction se structure autour de l'échange d'un service, qui organise la relation entre « client » et « réparateur ». La relation de service se caractérise par une organisation autour de trois pôles :

- l'objet, défectueux, qui doit être réparé ;

- le/la praticien-ne à qui est confié-e la réparation, ce qui suppose l'existence et la reconnaissance de la possession d'une compétence technique ;

- le/la client-e, possédant l'objet défectueux, qui accorde sa confiance au praticien ou à la praticienne.

D’autre part, l’interaction qui s’organise autour de la visée de réparation comporte trois aspects :

> « (…) une partie "technique" : renseignements reçus ou donnés sur la réparation (ou la construction) envisagée ; une partie "contrat" : indication approximative et en général pudiquement écourtée du coût du travail, des délais nécessaires et autres détails ; enfin une partie "civilités" : échanges de politesses accompagnés de quelques amabilités et marques de respect. » (Goffman, 1968, p. 383)

Les pratiques d’aide développées dans le champ de l’intervention sociale peuvent être mises en rapport avec ce cadre d’analyse, mais pour en démontrer, comme le soulignent Christian Laval et Bertrand Ravon, la spécificité :

> « Ce qui caractérise la relation d’aide, c’est l’impossibilité de traiter les trois composantes (technique, contractuelle et civile) de la relation sur des plans isolés les uns des autres ou dans des temps différents : il est en effet impossible de dissocier le « client » de l’ « objet défectueux », de même qu’il est impensable de construire un diagnostic isolé de ce qui se passe dans la rencontre elle-même entre l’intervenant et l’usager. » (2005, p. 242)

Par ailleurs, les pratiques d’aide s’inscrivant dans le champ de l’intervention sociale ne correspondent pas à un « service personnalisé », où le client rémunère l’acte de réparation, mais s’inscrivent dans un contexte institutionnel, et l’institution constitue, d’une certaine manière, un quatrième terme par rapport aux trois pôles précédemment décrits. Ceci conduit à la configuration suivante : « ces personnes ne sont plus que des sujets de son travail et non ses clients » (Goffman, 1968, p. 379). Dans ce cas particulier, l’organisation qui sous-tend les pratiques doit alors être intégrée au cadre d’analyse, comme l’indique Anni Borzeix :

> « Certes, ainsi comprise, la relation de service met en contact, physique ou non, des personnes. Mais celles-ci sont « prises » dans la gangue des « agencements organisationnels » (Girin, 1995). Leur interaction, ses lieux, ses moments, ses formes, ses supports, sont autant d’objets empiriques à décrire. » (2000, p. 45)

Nous prenons donc note de cette remarque pour la suite de notre travail, et prêterons attention aux aspects organisationnels, qui participent des pratiques développées dans le champ de l’intervention sociale. Cette approche du schéma de réparation goffmanien nous a permis de saisir certaines des spécificités de l’interaction aidant-e/aidé-e, mais aussi de voir que la relation de service constitue une modalité possible d’organisation des échanges dans le champ de la socialité secondaire, un “cadre social” qui peut soutenir les jeux de rôle sur la scène publique d’une institution à vocation sociale : les aidant-e-s font-ils appel à ce cadre, dans

leurs pratiques et dans le sens qui leur est donné au travers du système d'interprétation que constituent les représentations professionnelles ?

Nous visons à explorer, au travers du point de vue de celles et ceux qui travaillent au sein d'institutions ayant dans leur objet l'aide à autrui, les modèles et les conceptions sur lesquels s'appuient leurs pratiques. Par rapport à la question de l'aide à autrui, il nous a paru pertinent d'interroger des aidant-e-s professionnalisé-e-s[57], car ils/elles se situent à cette interface des échanges par le don et contractualisés. En tant qu'acteurs spécifiques de l'aide à autrui s'ancrant dans un contexte institutionnel, leur regard nous permettra d'explorer comment se pense et s'organise l'aide à autrui dans le contexte actuel.

Différents travaux se sont précédemment intéressés à cette question, et nous allons à présent en rendre compte. Ceux-ci proposent une analyse des différentes "philosophies", en tant que significations générales données aux pratiques d'aide, à l'œuvre dans le champ de l'intervention sociale. Ils décrivent différents systèmes de pensée, que nous pouvons envisager comme des idéologies (au sens étymologique, sans connotation péjorative) contribuant à générer les représentations professionnelles des aidant-e-s, et à organiser leur interaction avec les aidé-e-s.

II. Analyses des "philosophies" de l'aide dans le champ de l'intervention sociale

a. Modèle caritatif et modèle de la militance

Paul Fustier (2000) propose une analyse des pratiques des intervenant-e-s sociales, et de la signification qu'elles prennent pour elles/eux, où il distingue le modèle caritatif du modèle de la militance. Le sens donné à l'aide diffère selon que les praticien-ne-s s'inscrivent dans l'un ou l'autre modèle. Ces modèles peuvent orienter les pratiques, à un niveau individuel, mais la référence implicite à l'un ou l'autre modèle est également souvent déterminée, à un niveau institutionnel – dans les statuts d'une association, par exemple.

Le modèle caritatif est, selon lui, caractérisé par l'interprétation des échanges selon un régime d'échange par le don horizontal, entre un donataire et un donateur qui sont

[57] Plutôt que des bénévoles qui se situent davantage dans le registre du don.

différenciés l'un de l'autre. L'échange est "horizontal" car le cycle du don s'établit et demeure entre le donateur et le donataire :

> « Le praticien social en position caritative A donne à B en position de donataire, mais B lui "rend" des contre-dons. » (2000, p. 155)

Dans ce "cas de figure", l'aidant-e aura tendance à attendre qu'un contre-don de l'aidé-e lui soit adressé. Par ailleurs, Paul Fustier repère que dans les pratiques de "type caritatif", l'intervenant-e vise à donner ce dont il ou elle a bénéficié à d'autres personnes qui ne l'ont pas eu, et à qui cela manque (amour, argent, savoir…). Un tel positionnement crée une différenciation sur la base de la perception de l'aidé-e "en creux", comme sujet auquel il manque quelque chose – quelque chose dont l'aidant-e a au contraire bénéficié.

Le modèle de la militance conduit par contre à une interprétation du cycle du don selon un échange vertical : le contre-don ne doit pas être rendu à l'aidant-e, mais à une tierce personne auprès de laquelle l'aidé-e s'acquitte de sa dette, selon le mode de la transmission entre générations. Par ce processus, le donataire devient donateur et change de position, il acquiert un statut différent (ce modèle est illustré, par exemple, par l'association des Alcooliques Anonymes). Par ailleurs, le modèle de la militance est fondé par le sentiment d'une similitude entre le donataire et le donateur :

> « C'est de similitude dont il est question, de cette similitude qui se construit à partir d'une souffrance ou d'un traumatisme commun, et qui devient ici moteur de l'action. » (2000, p. 153)

Ainsi, pour le travailleur social dont la pratique est référée (explicitement ou non) au modèle de la militance, l'identification à la personne qui le sollicite est un élément important : la communauté de destin (qui peut tout simplement reposer sur l'idée du partage de la condition humaine) justifie son action. C'est davantage au sein de ce cadre de référence que s'inscrit la notion de solidarité, puisque celle-ci soutient une identification à l'autre.

La relation à l'autre en tant qu'*alter ego*, ou en tant que personne différente en ce qu'elle manque ou a manqué de quelque chose, apparaît ainsi comme une clé de lecture fondamentale pour comprendre le positionnement des intervenant-e-s du champ social. En effet, nous pensons que les implications de ce rapport à l'autre en tant qu'*alter ego*, ou en tant qu'être différent de soi sont nombreuses, ce que nous aurons l'occasion de développer ultérieurement, lors de l'analyse de nos données.

b. Modèle éducatif et modèle de l'accompagnement

D'autres auteurs, travaillant collectivement au sein d'un groupe de recherche[58], proposent l'idée que le rôle des intervenant-e-s sociaux peut être interprété selon deux modèles alternatifs : le modèle éducatif et le modèle de l'accompagnement. Christian Laval et Bertrand Ravon synthétisent ainsi les caractéristiques qui fondent chacun de ces modèles :

> « Tendue vers l'idéal éducatif du travail social, l'aide marque tout à la fois la solidarité entre aidants et aidés et le rapport pédagogique qui les réunit dans une relation dissymétrique. Mais lorsque l'aide n'est tenue que par l'horizon de la situation d'aide elle-même – ce que dit très bien le maître mot d'accompagnement, la relation entre aidants et aidés change de sens et devient même le principal enjeu du travail. » (2005, p. 236).

Les pratiques de type éducatif sont sous-tendues par un idéal de "réparation" de l'autre, et par l'idée d'une technicité de l'intervention. La réparation n'est pas à entendre ici au sens de la réparation kleinienne[59], mais au sens du « schéma de réparation » qu'a décrit Erving Goffman (1968). En ce sens, dit Robert Castel, « il s'agit de remédier à un dysfonctionnement en mobilisant une compétence professionnelle de type technico-psychologique » (cité par Laval & Ravon, 2005, p. 241). Comme dans le modèle caritatif, « l'usager »[60] est perçu comme manquant de quelque chose, voire comme défaillant. La fonction l'aidant-e est alors de permettre à l'usager de combler ou de compenser son ou ses manques, grâce aux compétences qu'il met en œuvre.

D'après Jacques Ion, « l'idéal éducatif est inséparable du mythe du progrès social » (2005a, p. 8). En cela, il repose sur les valeurs d'autonomie, d'émancipation et de perfectibilité. Les pratiques des travailleurs sociaux visent alors à une transformation positive durable des personnes. Le modèle éducatif décrit ici s'ancre dans la culture professionnelle du travail social tel qu'il s'est institué, au milieu du XX^{e} siècle, en s'étayant selon J. Ion sur le courant de pensée né dans le siècle précédent :

> « L'idéal éducatif est sans doute non seulement ce qui exprime le mieux la pratique du travail social des années de croissance mais aussi peut-être l'idée même de ce social inauguré dans les soubresauts du milieu du XIX^{e} siècle, qui vise cet impossible objectif de réconcilier le politique et l'économique, l'égalité républicaine et la logique capitaliste. » (2005a, pp. 7-8)

[58] Atelier de recherche conduit en 2002-2003 au sein du CRESAL (UMR 5043 du CNRS), réunissant Jacques Ion, Anne Benoit-Janin, Béatrice Deries, Frédéric Giuliani, Christian Laval, Pascale Pichon, Jean-Baptiste Pommier et Bertrand Ravon.

[59] Bien qu'il puisse y avoir un lien avec le concept psychanalytique qu'a construit Mélanie Klein, et que nous développons infra.

[60] Terme le plus utilisé, dans ce contexte, pour désigner les personnes qui sollicitent l'intervenant social.

Intéressons nous à présent au second modèle, qui donne un sens différent aux pratiques des intervenants sociaux. En effet, la pratique n'est plus centrée sur le bénéficiaire, mais davantage sur la relation qui s'établit entre l'aidant et l'aidé. Il ne s'agit plus d'agir sur une personne, mais de "co-agir" avec elle, c'est pourquoi le terme d'accompagnement est privilégié dans ce cadre de référence. La visée des intervenant-e-s peut alors être décrite de la manière suivante :

> « La plupart des démarches examinées dans cet ouvrage tendent à rechercher dans la personne elle-même les propres ressources de son dépassement. (…) Moins que de corriger le sens de l'action du sujet, c'est davantage sa capacité à agir qui est au cœur de l'intervention. » (pp. 8-9).

Ce mode d'action est à rapprocher des théorisations de la relation d'aide élaborées par Carl Rogers (1942, 1961), lorsque celui-ci défend le principe de non-directivité dans la relation, qui vise à ce que la personne mette en œuvre les ressources dont elle dispose. La personne détermine ainsi par elle-même les perspectives et les solutions qui s'offrent à elle, tout en étant accompagnée par le/la praticien-ne. Par ailleurs, on voit bien que ce modèle place la relation au centre de la pratique : il rejoint en cela l'éthique du *care* décrite précédemment.

Pour Christian Laval et Bertrand Ravon, ce second modèle émerge des évolutions qui marquent notre société hypermoderne, et plus particulièrement, reflète une adaptation des intervenants sociaux aux problématiques de l'exclusion et du lien social :

> « Si la notion d'accompagnement est indéniablement devenue le marqueur principal de cette mutation en cours, (…), les dissymétries de position entre accompagnant et accompagné sont sans arrêt soumises au feu roulant de la critique des acteurs en coprésence. L'écart (quel qu'il soit) entre aidant et aidé est mis à l'épreuve et au travail réflexif sur soi et dans la relation (supervision, analyse de la pratique). » (2005, p. 246)

Dans ce contexte, les catégories distinguant praticien-ne et « usager » sont remises en cause. En cela, le modèle de l'accompagnement est à rapprocher du modèle de la militance que propose Paul Fustier.

c. Les figures de la charité, de la prise en charge et de la prise en compte

Saül Karsz (2004) analyse les pratiques des intervenants sociaux et les significations auxquelles elles peuvent se rattacher en faisant appel à trois figures, structurant selon lui le champ de l'intervention sociale : la figure de la charité, de la prise en charge et de la prise en

compte. Ces figures, dit-il, fonctionnent comme des « styles » qui caractérisent le fonctionnement d'une institution et/ou la pratique d'un professionnel. D'autre part, il souligne que ces styles n'interviennent pas de manière "pure" ; chaque intervenant-e, chaque institution a intégré ces trois modes d'approche qui instaurent les lignes de démarcation ou de partage des pratiques. La figure qui les caractérise est celle qui occupe une place « stratégique », c'est-à-dire une place dominante vis-à-vis des autres, mais aussi une place structurante. Enfin, le style d'une institution ou d'un intervenant n'est pas déterminé a priori par le champ dans lequel s'exercent les pratiques. Un service social peut fonctionner sur le mode de la charité, et les bénévoles d'une association caritative mettre en œuvre une pratique de type « prise en charge ».

Ces préalables étant posés, comment ces trois figures se dessinent-elles ? La figure de la charité comporte les traits suivants : en premier lieu, le bénéficiaire est envisagé sous l'angle du *besoin*. Ici encore, le spectre du manque est présent. Il s'agit donc de répondre au besoin, de combler le manque dont souffre la personne. D'autre part, « la charité convoque des serviteurs, des témoins, des compagnons » (2004, p. 64). Dans cette perspective, les qualifications, la technicité, semblent bien secondaires… Le schéma de la réparation goffmanien semble par contre correspondre à la figure de la prise en charge, qui « requiert des professionnels, des acteurs (les acteurs du social, justement) » (p. 64). Au sein de cette seconde figure, l'intervenant vise à traiter, à répondre à la *demande* de la personne. La figure de la prise en charge est, selon Saül Karsz, historiquement liée à l'émergence du travail social, qui s'est en grande partie constitué dans un rapport d'opposition à la charité de l'Eglise. La création du "champ social" est donc à comprendre dans ce contexte :

> « Dans cette opposition à la charité, certains problèmes deviennent des problèmes sociaux, des pratiques acquièrent un statut social, des institutions sont labellisées sociales, et des travailleurs estampillés sociaux. » (p. 65)

La troisième figure, celle de la prise en compte, est décrite comme moins solidement ancrée dans l'espace de l'intervention sociale, du fait de son émergence récente ; elle affleure dans les pratiques où l'on s'adresse à des « sujets socio-désirants », c'est-à-dire où les personnes sont, pour les intervenants sociaux, des sujets porteurs d'un désir singulier, et dans le même temps, des sujets situés dans l'espace social qu'ils occupent. La prise en compte « mobilise des intervenants » (p. 64). Ce qui est pris en compte, dans ce contexte, est le *désir* du sujet, mais également la place qu'il occupe en tant qu'acteur social.

L'analyse que propose Saül Karsz rejoint en partie les deux approches précédentes : la figure de la charité éclairée ici peut être mise en parallèle avec le modèle caritatif mis en exergue par Paul Fustier, la figure de la prise en charge correspond dans l'essentiel au modèle éducatif décrit par Ion (2005a), Laval et Ravon (2005). Celle de la prise en compte peut également être mise en relation avec le modèle de l'accompagnement de ces derniers.

Ces trois figures correspondent par ailleurs aux trois grands systèmes éthiques et moraux de l'éthique de la charité, de l'éthique humaniste et de l'éthique du *care* que nous avons abordés précédemment. Si ceci soutient notre hypothèse générale concernant l'historicité des représentations professionnelles, il reste à examiner la part qu'elles prennent dans l'univers de pensée des intervenant-e-s sociales, et à savoir comment ces différentes figures s'articulent. En effet, S. Karsz souligne que ces figures n'existent pas à l'état pur, mais qu'elles coexistent (même si l'une est dominante par rapport aux autres).

d. Modèle de la bienveillance et modèle de la compassion

A un niveau différent, Michel Autès propose un décryptage des enjeux qui contribuent à définir le sens donné à l'intervention sociale. Il pose la question suivante : comment la société traite-elle les inégalités entre les individus qui la composent, ou autrement dit, comment la question de l'injustice sociale est-elle prise en compte socialement ? A son sens, deux manières de répondre à ces problématiques existent : le modèle de la bienveillance et le modèle de la compassion.

Selon Michel Autès, le modèle de la bienveillance repose sur la notion de solidarité. Au-delà de l'entraide groupale et communautaire, les membres d'une société, dans cette perspective, se doivent d'être solidaires. Les inégalités sociales doivent être prises en compte et corrigées, dans une certaine mesure, par la société, et par conséquent par l'Etat. C'est le sens de l'action sociale, du droit social, des systèmes de protection et de redistribution. La doctrine du solidarisme de Léon Bourgeois correspond à cette posture idéologique et politique. Dans ce cadre, ce n'est plus la religion qui relie les hommes, qui leur offre l'horizon d'une justice, d'une équité : l'Etat, par les lois qu'il promulgue, prend en charge la question des inégalités et des injustices sociales.

D'autre part, le modèle de la compassion, comme l'analyse Michel Autès, renvoie à la notion de responsabilité. Le système de pensée de John Rawls correspond à la logique qui

sous-tend ce modèle : J. Rawls se propose de distinguer les inégalités qui sont à corriger, de celles qui sont légitimes. Ces dernières sont légitimées, pour lui, en ce qu'elles permettent d'améliorer le sort des plus démunis. La théorie de la justice rawlsienne repose sur l'idée que les différences sont acceptables dans la mesure où les individus ayant les mêmes capacités ont des chances égales d'obtenir des biens (matériels, sociaux, culturels…), les "biens premiers"[61] devant être équitablement répartis. Dans ce cadre de pensée, il est ensuite de la responsabilité de chacun de mettre en œuvre ses capacités, ou pas :

> « La société, c'est-à-dire les citoyens comme corps collectif, accepte la responsabilité de protéger l'égalité des libertés de base et l'égalité équitable des chances, et de fournir une part équitable des biens premiers à tous dans ce cadre ; les citoyens, quant à eux, en tant qu'individus, et les associations acceptent la responsabilité de la révision et de l'ajustement de leurs fins et de leurs aspirations en fonction des moyens qu'ils peuvent espérer, étant donné leur situation présente et prévisible. » (Rawls, cité par Valade, article « justice sociale », *Encyclopaedia Universalis, 2004*)

On voit alors que la notion de responsabilité prend un sens très différent vis-à-vis de celui que donne Emmanuel Lévinas à cette notion, ou de celui soutenu par l'éthique du *care*. Comme l'affirme Michel Autès, « Ces deux modèles actualisent des principes de justice et des conceptions différentes de la personne (individu ou sujet) et des liens de société. Ce sont bien les conceptions d'autrui, du rapport à autrui, et de ce qui fait coopération et cohésion entre les hommes qui constituent la trame de ces morales sociales implicites. » (2005, p. 67). Le modèle de la compassion repose sur l'idée que les êtres humains, quand la société assure l'égalité des libertés de base et des chances, disposent des mêmes possibilités[62] ; dans ce cadre de pensée, ils portent la responsabilité de leur présent et de leur devenir.

Ce système de pensée, apparu récemment, vient interroger les fondements de la solidarité au sein d'une société : si chaque individu est responsable de son sort, l'intervention de l'Etat, en dehors de l'assurance de l'égalité pour les libertés de bases et de l'égalités des chances, devient compassionnelle, caritative, elle ne représente plus une correction des inégalités présentes au sein d'un ensemble social.

Concernant les significations générales qui peuvent être données à l'intervention sociale, l'état de la question que nous venons de réaliser – forcément incomplet du fait du

[61] Les biens premiers sont pour John Rawls les droits, les libertés et les opportunités, le respect de soi-même.

[62] On voit bien que, dans ce cadre de pensée, les effets du contexte sur les individus ne sont pas pris en compte, et qu'il s'agit d'une pensée abstraite qui ignore la complexité et l'intrication des processus psychiques et sociaux. Pour ne prendre qu'un exemple, de nombreuses études montrent que les processus de discrimination, à un niveau social, ont une influence profonde sur l'identité des individus, et partant, sur le comportement. La légitimation des inégalités qu'opère ce mode de pensée ne tient pas si l'on considère les interactions existant entre les niveaux social et individuel.

travail de sélection que nous avons dû opérer dans l'ensemble (important) des travaux consacrés au champ de l'intervention sociale, pour conserver ceux qui nous semblaient le plus directement en rapport avec notre sujet – nous permettra de rapporter nos observations à ces analyses, de les reprendre pour les discuter dans la phase finale de ce travail.

Les travaux de Michel Autès, qui introduisent les notions de compassion et de bienveillance, nous amènent à nous pencher sur la question de l'empathie de l'aidant-e vis-à-vis de l'aidé-e, à faire appel à d'autres analyseurs pour comprendre les processus qui sous-tendent une préoccupation pour autrui, comme éthique postérieure, et les modalités selon lesquelles ces processus peuvent s'organiser. Disposer d'une compréhension de ces aspects est indispensable comprendre quelque chose des conditions de possibilité d'un positionnement éthique des aidant-e-s professionnalisé-e-s, vis-à-vis des aidé-e-s qu'ils ou elles rencontrent.

III. Comment se constitue la préoccupation pour l'autre ?

a. L'empathie

La théorie psychanalytique soutient l'idée que le lien à l'autre est marqué par l'ambivalence. Ce lien n'est pas fait que d'amour, mais comporte également une part d'hostilité, or cette dernière est taboue, parce que socialement indésirable : le fait qu'une assistante sociale dise qu'une personne reçue dans le cadre de son travail l'agace, voire qu'elle n'a pas envie de l'aider, paraîtrait choquant pour bien des personnes. Et en effet, il n'est pas souhaitable (tant du point de vue de la personne accueillie que du point de vue des missions confiées à l'assistante sociale) que cette praticienne se montre agressive, ou mette carrément la personne dehors, en lui disant de sortir de son bureau ! Si les principes moraux de respect, de justice, etc., aident à contenir la part d'hostilité inhérente à toute relation humaine, celle-ci génère une souffrance, voire peut amener les aidant-e-s à de la maltraitance, quand elle ne trouve pas d'espace d'expression et d'élaboration. Comme l'indique Pascale Molinier :

> «Dans les collectifs d'aides-soignantes et ou d'infirmières, celles-ci ne se privent pas d'exprimer leurs sentiments d'hostilité à l'encontre des malades (des surveillantes, des médecins). Le collectif a une fonction cathartique très importante. (…) Centrées sur la reconnaissance du réel et de l'échec, les techniques collectives d'élaboration de la souffrance mises en œuvre par les aides-soignantes et les infirmières sont très efficaces pour conjurer la haine et la violence, et

pour élaborer les dimensions ambiguës et ambivalentes de l'expérience soignante. » (2004, p. 23)

Le fait d'être confronté à une personne qui souffre, que ce soit sur le plan physique et/ou moral, suscite davantage d'affects négatifs que lorsque l'on est en interaction avec une personne en bonne santé et manifestant des affects positifs. Nous allons voir pourquoi, en nous appuyant sur les travaux actuels menés sur les processus cognitifs à l'œuvre dans l'empathie, processus mis en lumière à l'aide des nouvelles techniques d'imagerie cérébrale.

Jean Decety montre que l'empathie est en partie un processus automatique, car le fait de voir un visage exprimant de la souffrance génère implicitement et spontanément l'activation des mêmes zones cérébrales que si l'on souffrait soi-même :

> « Chez l'homme, les techniques d'imagerie cérébrales fonctionnelles ont par la suite montré que les régions cérébrales du cortex pré-moteur et pariétal, spécialisées dans la génération des actions, sont aussi activées lorsque nous observons une action réalisée par autrui à condition qu'elles fassent partie de notre répertoire comportemental. (…) Ce phénomène de résonance s'applique en partie au domaine des émotions. Il a en effet été montré que la perception de certaines expressions émotionnelles déclenche chez son observateur les représentations motrices qui sont responsables de leur génération. Un tel mécanisme explique la contagion émotionnelle, c'est-à-dire la tendance spontanée, involontaire et non consciente que nous avons de mimer et de synchroniser nos mimiques faciales (mais aussi postures, vocalisation et maniérismes comportementaux) avec celles d'autres personnes au cours de nos interactions. » (2005, p. 19)

Ce réflexe d'empathie non conscient, qui est pour J. Decety issu d'une évolution adaptative des êtres humains à la vie sociale[63], ne communique certes pas tout à fait le même vécu émotionnel, car il est par ailleurs régulé afin de pouvoir distinguer ce que l'on ressent soi-même de ce que l'on perçoit de l'état affectif de l'autre. La contagion émotionnelle, phénomène décrit par Gustave Le Bon (1895) trouve plus d'un siècle plus tard un éclairage quant aux processus neurobiologiques qui y participent, n'est donc pas entièrement automatique : l'émotion n'est pas intégralement transmise, mais le vécu négatif de l'autre, sa tristesse ou sa colère, nous fait vivre quelque chose de cette tristesse ou de cette colère.

Ces affects négatifs doivent pouvoir être tolérés par les aidant-e-s, sans quoi l'hostilité et le rejet constitueront un moyen de défense vis-à-vis de la souffrance de l'autre. Quoi qu'il en soit des capacités d'élaboration de l'aidant-e professionnalisé-e, être confronté à

[63] Ce qui tend à être confirmé par l'existence de ce même phénomène chez certains animaux. « La communication des émotions (dont la contagion émotionnelle) existe largement dans le monde animal. Elle a une valeur adaptative pour la survie des individus et contribue à leur adaptation (au sens de *inclusive fitness*), parce qu'elle les assiste dans les comportements nécessaires à leur survie comme la collecte de nourriture, la détection des prédateurs ou la recherche de partenaires sexuels. » (p. 17).

une personne qui souffre est un facteur de pénibilité du travail, en raison des ressources affectives, cognitives et psychiques mobilisées par l'empathie (que celle-ci se réalise purement par la contagion émotionnelle automatique mise en lumière par J. Decety, ou soit associée à une attitude de soutien de l'autre). On peut distinguer deux versants dans le phénomène "primaire", non contrôlé, d'empathie, c'est-à-dire envisagé du point de vue des processus cognitifs et émotionnels mis en œuvre face à la souffrance de l'autre :

> « Malgré la diversité des définitions conceptuelles de l'empathie, la majorité des auteurs considèrent qu'elle intègre deux composantes primaires : 1) une réponse affective envers autrui qui implique parfois (mais pas toujours) un partage de son état émotionnel, et 2) la capacité cognitive d'adopter le point de vue subjectif de l'autre personne. » (2005, p. 18)

L'empathie, dans son sens commun donné par le *Dictionnaire Larousse* de « mode de connaissance intuitive d'autrui, reposant sur la capacité de se mettre à la place de l'autre », correspond donc à une activité émotionnelle et à une activité cognitive. Mais ce réflexe d'empathie, commun aux êtres humains et à certains animaux, ne conduit pas nécessairement à une attitude empathique, celle-ci requérant un travail supplémentaire. Si le terme d'empathie est pris dans un sens plus restreint, celui entendu dans l'expression "avoir de l'empathie", ce phénomène comprend pour J. Decety quatre composantes :

> « L'hypothèse générale est que l'empathie implique différentes composantes : le partage affectif, la flexibilité mentale pour adopter le point de vue de l'autre, la régulation émotionnelle qui permet d'identifier et se représenter les émotions de soi et d'autrui, l'ensemble reposant sur la conscience de soi. Ces composantes interagissent pour produire l'empathie et aucune à elle seule ne suffit à en rendre compte. » (2005, p. 18)

Il s'agit donc d'un phénomène complexe, mobilisant d'importantes ressources cognitives et émotionnelles, ainsi qu'un travail d'élaboration psychique. A notre sens, il est important de distinguer une certaine empathie "automatique", de l'empathie – attitude empathique – nécessitant un travail d'élaboration psychique qui ne va pas de soi, loin s'en faut[64]. Les travaux de Didier Fassin (2005), nous rapportant comment l'absence d'empathie dans un groupe social donné peut prendre des proportions choquantes pour qui pose un regard extérieur sur ce qui s'y joue, montrent que les conditions socioéconomiques peuvent exercer une forte influence sur les comportements et valeurs morales : « l'homme bon » au sens moral du terme, dans une situation de famine, peut alors devenir celui qui… a de quoi manger. La

[64] Si le réflexe empathique d'identification du vécu d'autrui entraînait automatiquement une attitude empathique, les crimes, les agressions, la maltraitance (etc.) n'existeraient pas.

dimension socioculturelle, que n'intègre pas la définition de Jean Decety, joue donc également un rôle dans le développement, ou non, d'une attitude empathique vis-à-vis d'autrui.

Ces aspects neurobiologiques ne suffisent donc pas pour éclairer les conduites d'aide, mais ils apportent des d'éléments de compréhension quant à l'ambivalence inhérente au lien de l'aidant-e à l'aidé-e : au-delà de la nature ambivalente de tout lien montrée par la psychanalyse, la situation spécifique de rencontre d'une personne en difficulté, sur le plan physique et/ou moral, implique d'avoir à surmonter des affects négatifs, et à effectuer un travail coûteux d'élaboration psychique. Comment ne pas éprouver alors, de manière plus ou moins consciente, une certaine hostilité vis-à-vis de celui ou celle qui nous fait partager son état émotionnel pénible ?

Si l'on se limite à cette théorie, il est difficile de comprendre pourquoi les êtres humains ont développé des conduites d'aide à autrui : il suffirait de s'éloigner de celui ou celle qui souffre (physiquement ou "psychologiquement"[65]) pour ne plus avoir à partager son vécu pénible. Certes, les normes sociales jouent un rôle en valorisant les conduites morales, socialement désirables ; ceux et celles qui ont des comportements altruistes obtiennent une reconnaissance sociale qui constitue un bénéfice : celui de se voir renvoyer une image positive d'eux-mêmes. La théorie kleinienne de la réparation permet de sortir d'une logique binaire, clivée, où l'aide à autrui apparaît soit comme un comportement purement altruiste, soit comme un comportement purement intéressé. Les travaux de Melanie Klein ouvrent la possibilité de penser l'aide à autrui selon d'autres modalités, où "altruisme" et "égoïsme" tiennent ensemble, co-existent et se mêlent dans l'activité de réparation. Celle-ci permet par ailleurs de comprendre comment peut se développer l'éthique postérieure, en tant qu'insertion « des normes dans des situations concrètes » (Ricœur, 2004, p. 689).

b. La réparation kleinienne

Melanie Klein, à partir de son travail clinique avec des enfants, propose le concept de réparation pour décrire les mécanismes psychiques qui sous-tendent la mise en œuvre de conduites de soin, de préoccupation (sollicitude) dirigées vers autrui, ces mécanismes étant à l'œuvre chez les enfants, mais également à l'âge adulte. Selon cette auteure, le mécanisme de réparation commence à se mettre en œuvre quand l'enfant est en mesure de constituer l'autre

[65] Les recherches sur les auteurs d'actes de cruauté montrent d'ailleurs que ceux-ci ont recours à une forme de "distanciation psychologique" vis-à-vis de leur victime, en lui déniant son humanité pour la considérer comme une chose (Browning, 1994).

comme « objet total », c'est-à-dire quand l'objet interne n'est plus clivé en bon objet (quand il est satisfaisant) et mauvais objet (quand il ne l'est pas). Cette unification de l'objet conduit à une ambivalence à son endroit, les sentiments d'amour et d'hostilité mêlés vis-à-vis de l'autre générant alors une conflictualité psychique. Cette dernière suscite de la culpabilité, des vécus dépressifs, et la réparation apparaît comme un moyen spécifique de surmonter ces affects :

> « Quand le bébé sent que ses pulsions et phantasmes destructeurs se dirigent vers la personne totale de son objet aimé, la culpabilité apparaît dans toute sa force, et, avec elle, le besoin impossible à assouvir de réparer, de préserver, de faire revivre l'objet aimé endommagé. (…) Puisque la tendance à réparer dérive en dernière instance de l'instinct de vie, elle entraîne des phantasmes et des désirs libidinaux. Cette tendance entre dans toutes les sublimations et reste à partir de ce stade le grand moyen de tenir en lisière et de diminuer la dépression. » (1952, trad. 1966, p. 202)

La réparation apparaît ainsi comme liée à l'activité fantasmatique. L'objet interne, vécu comme endommagé ou perdu, va être réparé fantasmatiquement, mais à cette activité correspondent également des conduites effectivement bienveillantes, pour peu que la réparation arrive à sa réalisation complète dans « l'acte affectif » de réparation. Selon Willy Baranger :

> « L'*acte* affectif de réparation est la seule issue à la position dépressive et, bien qu'il puisse comporter des fantasmes maniaques et des pratiques obsessionnelles, il est radicalement différent de ceux-ci. » (1999, p. 239)

Le processus de réparation peut en effet connaître des échecs partiels et, en lieu et place d'une "vraie" réparation, peut advenir une réparation maniaque ou obsessionnelle. Ces échecs partiels du mécanisme de réparation peuvent se manifester, principalement dans les premiers temps de sa mise en œuvre, mais également à tous moments de la vie : ce sont alors la « réparation maniaque » ou la « réparation obsessionnelle » qui se déploient. Nous allons développer ces deux points, qui peuvent être utiles pour la compréhension de ce qui se joue dans les pratiques d'aide à autrui.

La réparation maniaque peut être considérée comme une défense psychique vis-à-vis de la perte de l'objet idéal, et de la culpabilité éprouvée : c'est-à-dire que ce processus ne permet pas l'intégration du deuil ni de la culpabilité, il vise plutôt à les "annuler". D'après Hanna Segal :

> « La réparation correcte peut difficilement être considérée comme une défense, car elle se fonde sur la reconnaissance de la réalité psychique, sur le vécu de la souffrance causée par cette réalité et sur l'action adéquate entreprise pour la soulager en fantasme et dans la réalité. (…) La

réparation maniaque est une défense en ce sens qu'elle vise à réparer l'objet de telle manière que ni la culpabilité ni la perte ne soient jamais vécues. (…) finalement, l'objet doit être considéré comme inférieur, dépendant, et, au fond, méprisable. » (1964, trad. 1969, pp. 101-102)

Cette annulation de la perte et de la culpabilité repose sur la position maniaque de toute-puissance et de "triomphe" vis-à-vis de l'objet. Les considérations d'Hanna Segal sur certaines institutions de charité montrent de quelle manière la réparation maniaque peut se manifester dans les conduites d'aide à autrui :

« On peut parfois observer cette sorte de réparation maniaque dans des institutions de charité quand, par exemple, le personnel administratif se voit comme gaspillant charité et réparation à des gens qui n'en sont pas dignes, qui sont ingrats et qu'il considère comme foncièrement mauvais et dangereux. » (p. 102)

Nous voyons bien, dans ce rapport aux personnes aidées, que le mépris traduit une posture maniaque de dévalorisation de l'objet. Or la vraie réparation mobilise les sentiments d'amour à l'égard de l'objet [66], qui se traduit par une bienveillance et une préoccupation authentiques vis-à-vis de cet objet, se traduisant dans le comportement : le *care* ? En tout cas, l'acte affectif de réparation peut se comprendre comme une clé ouvrant l'espace de la réflexion et du positionnement éthiques.

Le second mode d'inachèvement du processus de réparation est la réparation obsessionnelle. Par rapport à la réparation maniaque, celle-ci se situe également dans une certaine toute-puissance, mais n'annule pas la perte et la culpabilité. Ce second échec partiel de la réparation prend davantage une forme "magique" et répétitive. Selon Dominique J. Arnoux :

« La réparation peut suivre deux courants, celui de la toute puissance des idées et de l'illusion ou celui de la réussite impliquant l'abandon du sentiment de toute-puissance. La réparation obsessionnelle, elle, peut devenir un procédé vertigineux et sans fin où s'épuisent toutes les capacités à construire. » (1997, p. 67)

Melanie Klein décrit ce versant obsessionnel comme intégrant la culpabilité, mais d'une manière qui ne permet pas sa résolution par une élaboration psychique créatrice :

« Quand leur culpabilité déclenche des actes obsessionnels en guise de défense, ils se servent de leur culpabilité dans un but de réparation, mais ils doivent alors la subir sous une forme compulsive et excessive, leur réparation étant obligatoirement sous le même signe de la toute-

[66] Comme en témoigne l'affirmation suivante : « Le besoin de réparer et d'aider l'objet envié sont aussi des moyens très importants de faire échec à l'envie. Cela revient, en fin de compte, à neutraliser les pulsions destructrices en mobilisant les sentiments d'amour. » (Klein, 1957, trad. 1968, p. 71).

puissance que leurs destructions. » (1932, trad. 1959, p. 186)

La tentative de réparation se répète alors inutilement pour conjurer, dans un rituel magique qui ne parvient pas à la symbolisation, la destruction fantasmatique de l'objet interne. C'est en cela que la réparation obsessionnelle se distingue de la vraie réparation : la conjuration prend lieu et place de l'acte affectif de réparation, au sein duquel l'aveu du manque et de la douleur est à la fois contenu et transformé. Comme l'indique Julia Kristeva :

> « Si le moi est capable de réparer l'objet perdu, il peut s'engager dans une œuvre créatrice qui contient la douleur et tout le travail de deuil, au bénéfice de l'engendrement du symbole. » (2000, p. 129)

La réparation, quand elle parvient à sa réalisation complète, est intimement liée à la sublimation, à la créativité et à la symbolisation. C'est en cela que cette activité est à la fois un bénéfice pour soi et pour l'autre : si elle nous permet de surmonter nos affects dépressifs, elle est dans le même temps le fruit d'une authentique préoccupation pour l'autre, autorisant un positionnement éthique, dans la relation, qui trouve son expression dans l'acte affectif de réparation. Ces apports théoriques sur les dynamiques intrapsychiques qui participent de l'interaction aidant-e/aidé-e nous permettent de comprendre comment, au-delà du mécanisme automatique d'empathie – qui ne permet pas, à lui seul, d'expliquer la bienveillance vis-à-vis d'autrui –, des conduites d'aide peuvent se mettre en œuvre.

A partir de ces différents apports concernant l'empathie et la conceptualisation de la réparation, d'après les travaux de Melanie Klein, nous voyons se tracer les enjeux spécifiques qui concernent la possibilité d'un positionnement éthique de l'aidant-e vis-à-vis de aidé-e. Nous avons pu, en partant du substrat cognitif qui sous-tend nos relations à autrui, mais en soulignant l'importance de leur dimension culturelle, aborder les aspects intrapsychiques des conduites d'aide, pour mieux comprendre, de manière générale, comment peut se constituer une préoccupation pour l'autre dans les pratiques d'aide à autrui. Ceci nous permettra de repérer certains aspects de ce qui, dans le contexte des pratiques, les conduites ou les représentations, soutient ou inhibe le développement de cette préoccupation.

Synthèse

♦ Dans le premier chapitre de ce travail, nous avons tout d'abord dessiné les contours de notre objet de recherche : l'aide à autrui professionnalisée, puis défini la perspective selon laquelle nous l'abordons : celle de l'étude des représentations professionnelles. Partant de cette construction, nous avons tracé notre problématique, axée sur l'investigation des représentations professionnelles des aidant-e-s (aspects principaux, organisation) et la visée de compréhension de leurs fonctions au regard des enjeux intrapsychiques, interpersonnels et socioculturels. Ces représentations professionnelles sont comprises comme nous informant réciproquement sur ces enjeux, du fait de l'interaction étroite qui unit les pratiques et l'interprétation dont elles font l'objet, associées dans la construction de l'expérience comme lieu socialisé d'expression subjective. Dans cette perspective psychosociale, nous visons plus spécifiquement à comprendre la posture éthique adoptée par les praticien-ne-s de l'aide professionnalisée, à investiguer les conditions de possibilité d'une réflexion et d'un positionnement éthiques.

Nous avons tracé une hypothèse générale proposant l'idée que l'historicité des représentations constitue une dimension pertinente pour comprendre et analyser le système d'interprétation actuel mis en œuvre dans le champ de l'intervention sociale, du fait de l'histoire – histoire des idées et histoire des pratiques d'aide – dans laquelle s'inscrivent les pratiques d'aide. Nous cherchons donc à observer et à comprendre comment la mémoire sociale de cette histoire contribue à donner un sens (perception, signification, orientation) aux conduites d'aide. Nous nous interrogeons sur le destin que connaissent les systèmes d'interprétation antérieurs lorsque le contexte socioculturel évolue : quelles "traces" laissent-ils ? Quel rapport est entretenu avec les formes de connaissance (savantes et naïves) caractéristiques d'une période historique, de son *épistémè*, transmises par la mémoire sociale ?

♦ C'est pourquoi le second chapitre a été consacré, en premier lieu, à l'exploration historique des systèmes éthiques qui ont marqué notre culture : d'abord celui de l'éthique de la charité, puis celui de l'éthique humaniste. Cette investigation nous a permis de voir comment

se caractérisent et s'organisent ces systèmes, et quelles transformations se sont opérées dans le passage d'une éthique de la charité à une éthique humaniste.

Nous avons vu que l'éthique de la charité s'articule, avec la notion d'*agapè*, autour de l'idée qu'un amour universel et "neutre" doit être porté à son prochain (amour distingué de l'érotisme et de la sympathie), sans attente de retour – ce qui constitue l'aide comme un don oblatif ("pur", désintéressé). La finalité de l'amour de charité n'est pas dirigée vers autrui, mais vers Dieu : c'est pour être en lien avec Dieu que l'acte charitable doit être effectué.

L'éthique humaniste instaure une rupture vis-à-vis de l'interprétation générale que la charité propose aux conduites d'aide. Leur finalité n'est plus reliée au divin, mais à « l'Homme », en tant que citoyen ou citoyenne inscrit dans une "Sociodicée". Le progrès social, sous-tendu par la visée d'autonomie, par l'éducation – dans l'idée d'une perfectibilité des êtres humains –, devient alors l'horizon vers lequel tend l'avenir rêvé pour l'humanité. L'émancipation vis-à-vis de l'Eglise s'appuie sur le fait de donner des bases laïques à la morale. Aider autrui, en tant que frère en humanité, s'appuie sur la notion d'intérêt bien compris (ce qui contredit l'oblativité de la posture charitable) et sur le sentiment vis-à-vis de ses semblables (il s'agit d'aimer « l'Homme », et non plus Dieu).

Ces éléments sont utiles au regard de l'hypothèse générale que nous avons formulée, et nous permettront de mettre en rapport les observations réalisées auprès d'une population d'aidant-e-s professionnalisé-e-s avec ces aspects historiques, afin d'examiner l'historicité des représentations professionnelles à l'œuvre dans le champ de l'intervention sociale.

♦ Le troisième chapitre a tout d'abord visé à compléter le repérage des coordonnées qui situent notre objet : après l'exploration de l'axe historique, nous avons apporté des éléments concernant l'analyse qui peut être faite du contexte socioculturel actuel. Celui-ci, qui semble bien se constituer comme "période hypermoderne", est caractérisé par les processus de précarisation, de globalisation des échanges, de désinstitutionalisation. Sur cet arrière-plan se dessine la figure de l'individu hypermoderne, comme sujet porteur d'une vie psychique et, ainsi, appelé à la découverte de son intériorité, mais surtout à la réalisation de soi. Cette dernière se manifeste comme une norme sociale, une valeur privilégiée. Dans ce contexte émerge la proposition théorique de l'éthique du *care*, envisageant le sujet comme être relationnel, marqué par le contexte et les rapports sociaux, et ne pouvant donc faire l'objet de théorisations générales et abstraites qui ignorent les effets du contexte et le fait qu'au-delà de

l'autonomie, les sujets humains éprouvent un bien-être en créant et entretenant des relations avec d'autres sujets.

Le second temps de ce chapitre a été l'occasion d'explorer les cadres sociaux sur lesquels peut s'appuyer l'interaction aidant-e/aidé-e, et les spécificités de cette interaction. En premier lieu, en ce que l'aide constitue une interaction où s'opèrent des échanges, nous avons fait appel à des analyses permettant de décrire les cadres sociaux de ces échanges. Nous avons ainsi vu que les échanges peuvent s'organiser, de manière mixte, selon le régime d'échange par le don, ou selon l'échange contractualisé. Le premier caractérise la socialité primaire ; le second marque davantage la socialité secondaire, et dans ce cadre d'échange, l'interaction peut plus particulièrement s'organiser autour d'une relation de service et du schéma de réparation. Ceci nous a permis de pointer certaines des spécificités de l'interaction aidant-e/aidé-e. Partant de la compréhension plus fine, à l'aide de ces analyseurs, des enjeux qui caractérisent notre objet, nous avons pu examiner les différents travaux qui décrivent les modes actuels d'organisation des pratiques, dans le champ de l'intervention sociale, et les "philosophies" générales qui peuvent leur être données. Pour finir notre exploration des enjeux spécifiques à l'interaction aidant-e/aidé-e, nous avons fait appel à différents apports théoriques permettant de comprendre comment peut se constituer une préoccupation pour l'autre, au sein d'une relation, en tant qu'élément clé, à notre sens, d'un positionnement éthique des aidant-e-s professionnalisé-e-s.

Ayant posé les principaux aspects du cadre théorique sur lequel s'est appuyé notre démarche de recherche, nous allons à présent expliciter le cadre épistémologique et méthodologique au sein duquel nous avons pensé et "rencontré" le phénomène qui nous intéresse : les représentations professionnelles de l'aide à autrui sont abordées selon une méthode de recherche qualitative inductive, d'inspiration phénoménologique, qui s'appuie sur les principes de rigueur et de triangulation méthodologique, pour ancrer solidement le cadre d'analyse dans les observations réalisées lors de l'investigation. Nous allons développer ces points dans le premier temps de cette seconde partie, qui commencera également à exposer les premiers résultats issus d'une phase exploratoire de recherche.

DEUXIEME PARTIE

> « D'inspiration phénoménologique, la recherche qualitative considère le monde non pas comme une entité définie et finie, mais comme un construit subjectivement vécu. » (Drapeau, 2004, p. 126)

Ayant présenté dans la première partie le cadre d'analyse théorique sur lequel nous nous appuyons dans cette démarche de recherche – cadre qui, s'il est présenté ici comme premier lieu de la démarche, a en fait été élaboré dans un aller-retour avec les observations réalisées sur nos terrains d'investigation – nous allons à présent aborder la méthode sur laquelle s'est appuyé ce travail de recherche.

Avant de décrire la méthodologie de recueil de données, il nous faut préalablement de définir le statut de l'investigation, par une réflexion épistémologique sur la démarche de recherche. Ceci nous permettra ensuite de préciser quelles ont été les modalités de recueil et d'analyse des données par une explicitation de la méthodologie adoptée. Le premier chapitre (chap. IV) de la seconde partie de ce travail sera donc consacré à la précision de ces aspects, qui se sont élaborés au fil de la phase exploratoire de recherche. Les données qu'apporte cette dernière seront présentées dans le deuxième chapitre (chap. V) de ce temps d'élaboration du dispositif méthodologique de la recherche.

Chapitre IV – Construction et explicitation de la méthode

A) Perspective épistémologique et démarche de recherche

Dans ce chapitre, nous allons exposer l'ensemble de la méthode sur laquelle repose le travail d'investigation mené dans le cadre de notre thèse pour un doctorat en psychologie sociale. En premier lieu, nous allons rendre compte de la réflexion qui fût la nôtre concernant le statut du phénomène auquel nous nous intéressons, et sur le statut d'une possibilité de connaissance d'un objet se situant dans la dimension symbolique, en ce qu'il concerne l'activité de pensée : les représentations professionnelles de l'aide à autrui.

I. Cadre épistémologique

a. La question de la subjectivité du/de la chercheur-e

Alex Mucchielli (1980) formule l'idée d'une « équation personnelle de l'observateur » : il signifie ainsi que chaque observateur perçoit l'objet étudié avec des catégories de pensée qui lui sont propres, et celles-ci lui permettent de donner une forme, un sens à ses observations, tout en excluant les autres mises en formes possibles. Ceci interroge sur le statut de la connaissance, en tant que description ou explication des phénomènes observés : y aurait-il nécessairement, dans l'activité de connaissance, une déformation de la réalité ? Mais quel est le statut de cette réalité, en ce qui concerne l'approche des phénomènes auxquels s'intéressent les sciences humaines ?

> « En effet, on se rend compte de plus en plus, avec le recul du regard historique sur l'élaboration des sciences et de leurs résultats, que la "réalité" étudiée par les sciences, est une construction intellectuelle qui dépend des prérequis conceptuels et théoriques pris comme référentiels. On découvre que l'on ne peut pas ne pas avoir de référentiel pour percevoir et analyser les phénomènes. » (Mucchielli, 2005, p. 8)

L'ensemble de la méthode, comme les moments particuliers de recueil et d'analyse des données, sont sous-tendus par des présupposés épistémologiques et des choix théoriques. Autrement dit, la perspective de recherche adoptée marque l'ensemble de cette démarche, et partant, ce qui va être observé, récolté, analysé tout au long du parcours effectué. En effet, quand on observe un objet, on ne peut à la fois le regarder de côté, du dessus, de l'intérieur, de travers, avec attention et détachement… Bref, un-e chercheur-e n'a pas le don d'ubiquité, et elle/il entretient un rapport singulier avec son objet de recherche. Certes, il est possible et souhaitable que l'on approche son objet selon différents points de vue théoriques (nous y reviendrons à propos de la triangulation), ce qui permet de relativiser et d'interroger les catégories de pensée utilisées, mais aucune de ces catégories ne peut être considérée comme neutre, ou comme correspondant à une dénomination et une classification définitives.

Par ailleurs, toute abstraction, toute théorisation correspond à la création ou à l'utilisation de catégories et constitue en cela une réduction, et en conséquence une certaine simplification de ce qui est perçu. Comme l'indiquent Yves Couturier et François Huot :

> « La catégoricité pose ses énoncés comme vérité (*Kategoreîn,* soit affirmer), et se constitue autant comme constat que prédicat ; elle se définit donc par un ensemble de règles formelles de réduction de la réalité et de ses diverses tonalités et formes sensibles. » (2003, p. 112)

Or, la réduction réalisée, dans l'observation – où il y a une sélection d'informations, parmi toutes celles que l'on pourrait collecter – puis dans l'analyse, diffère d'un-e chercheur-e à l'autre, selon la perspective adoptée et les catégories de pensée auxquelles on fait appel. Si d'aucun-e-s pensent que la part de subjectivité qui joue dans l'observation menée conduit à ce que cette dernière n'ait pas de valeur scientifique, nous avons pour notre part une approche qui ne vise pas à la "neutraliser", mais à la mettre en travail.

Une posture scientifique, souvent qualifiée de positiviste, vise à atteindre l'idéal d'une perception "objective", absolue. L'objectivité correspondrait alors à une observation dégagée de la subjectivité liée aux catégories que possède l'observateur. Or, dans l'étude du sens, des réseaux de significations déployés par des acteurs sociaux, cet absolu ne peut à, notre sens, être atteint. Prenant acte de cette part subjective, et la considérant de surcroît non comme un obstacle à la connaissance, mais comme source de compréhension[67], nous visons alors à expliciter les modalités de notre démarche afin de permettre sa compréhension et d'ouvrir ainsi

[67] Notre propos se limite à la démarche de recherche en sciences humaines et sociales, quand celle-ci vise à explorer les phénomènes de constitution du (des) sens donnés aux objets sociaux : l'investigation de la dimension symbolique propre aux êtres humains diffère dans ses modalités épistémologiques et méthodologiques d'une investigation des phénomènes biologiques, physiques, etc., car les caractéristiques de l'objet de recherche sont tout autres.

la possibilité d'une adhésion, d'un accord quant aux différentes étapes qui jalonnent notre parcours de recherche. Nous nous appuyons ici sur la pensée de Georges Devereux :

> « La quatrième étape [*d'une démarche scientifique*] est d'accepter et d'exploiter la subjectivité de l'observateur, d'accepter le fait que sa présence influence le cours de l'événement observé (...). Par bonheur, ce qu'on appelle les "perturbations" dues à l'existence et aux activités de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique. » (1967/1980, pp. 29-30)

La subjectivité n'est alors plus considérée comme un "biais" dans la compréhension des réseaux de significations à l'œuvre au sein d'un ensemble social, et devient un outil au service d'une objectivité qui se définit davantage comme intersubjectivité que comme neutralité ou vérité. Autrement dit, l'objectif dans cette recherche n'est pas de nous "défaire" de notre subjectivité (ce qui nous paraît de toute façon impossible en ce qui concerne la perception d'objets sociaux, liés au symbolique et donc à des catégories qui ne peuvent prendre valeur d'absolu), mais de viser à un partage, à une communication des interprétations produites, de tenter de trouver un espace d'intelligibilité commun (transcendant donc si possible notre propre intelligibilité du phénomène étudié). Ce point de vue est défendu par Joséphine Mukamurera, France Lacourse et Yves Couturier :

> « C'est la qualité et la transparence du discours scientifique qui crée la présomption, en suscitant un accord ou une adhésion. Cet accord émerge autant de la conviction intersubjective que, dans une perspective bourdieusienne ou grangérienne, de la nécessité d'exposer le mouvement de la pensée, la théorie, la méthode, bref d'exposer ce qui se passe dans la boîte noire de l'analyse scientifique. (…) Or, si on admet qu'il est difficile de faire complètement abstraction de ses *a-prioris* théoriques et que donc ceux-ci interfèrent d'une certaine façon avec toutes les phases de la recherche et notamment le travail d'analyse (…), il apparaît primordial de composer avec ce fait en explicitant dès le départ ses éléments théoriques et en étant conscient de ses propres biais. » (2003, pp. 111 et 115)

Cette explicitation présente également l'intérêt de "mettre en travail" la subjectivité inhérente à la démarche de recherche pour tendre à la rigueur de cette démarche. La réflexivité qu'elle soutient permet d'explorer, autant que faire se peut, "l'impensé" de la recherche : ses propres présupposés, les "évidences", qui sont autant d'hypothèses implicites à questionner, sans quoi elles fonctionnent comme des postulats. Mais si ceux-ci sont erronés ? Nous avons pu mesurer tout l'intérêt, lors des entretiens de recherche, de l'adoption d'un regard naïf, autrement dit de jouer le rôle du Candide, s'étonnant de ce qui n'étonne pas les habitants d'un

province donnée, et voulant bien les suivre dans leurs explications[68]. Les termes d' « écoute », d' « évaluation », par exemple, se donnent a priori comme des évidences, et en premier lieu on sait bien "ce que l'on veut dire par là". Mais si l'on demande à notre interlocuteur ou interlocutrice d'expliquer ce qui est dit "par là", on est assez frappé par l'étonnement, les hésitations que suscitent une telle question. Le discours assez "lisse", assuré, de qui maîtrise son sujet, devient alors beaucoup plus complexe et témoigne des enjeux qui sous-tendent un lieu commun, révélant ainsi, par le vide de son "contenu", sa *fonction* (résoudre l'ambivalence, catégoriser les choses, par exemple).

Dans ce temps, la difficulté, bien souvent, n'est pas de trouver des explications, mais de s'en défaire pour ouvrir au questionnement ce qui ne l'est plus ; les moments où nous avons eu le sentiment d'y parvenir ont été très riches, sur le plan heuristique. Interroger de cette manière sa perception et son interprétation subjectives, dans et par la rencontre d'un *alter ego*, peut conduire à découvrir l'empreinte de croyances collectives qui recouvrent des enjeux sociaux, l'imprégnation intime des représentations sociales qui délimitent les catégories contribuant à construire la réalité sociale et à orienter nos conduites. Ce travail de recherche nous aura apporté une part de compréhension de ce nouage étroit du subjectif et du collectif.

b. Une approche d'inspiration phénoménologique

Bien souvent, les questions méthodologiques sont posées en premier lieu au regard de l'objectif de validité (interne, externe, des indicateurs), dans la visée de refléter le plus fidèlement possible les phénomènes observés. Il est tout à fait pertinent et important de s'interroger sur la valeur des résultats que l'on obtient, et nous nous interrogerons sur ce point ; mais avant cela, une étape importante, au préalable, selon Udo Kelle, doit être explicitée : elle concerne la définition de la nature du phénomène que l'on souhaite observer.

> « Any serious methodological consideration in the framework of any science should, however, regard the nature of the investigated phenomenon first, and thereafter address the question which method may be adequate to describe, explain or understand this phenomenon. »[69] (2001, [4])

[68] Ce qui ne signifie que ce nous ayons conservé ce rôle tout au long de notre parcours de recherche : c'est dans la rencontre avec les participant-e-s que nous avons tendu vers cette posture, afin de suivre au plus près leur raisonnement.

[69] Notre traduction : « Toute réflexion méthodologique sérieuse, dans le cadre d'une science, devrait cependant considérer tout d'abord la nature du phénomène exploré, et ensuite poser la question de la méthode adéquate pour décrire, expliquer ou comprendre ce phénomène. ».

Dans cette perspective, l'arrière plan épistémologique sur lequel s'inscrit l'étude d'un phénomène ne doit pas rester implicite, voire impensé, et il s'agit d'établir une cohérence entre la conception que l'on a d'un phénomène et la méthodologie. Or, cette conception ne peut être "neutre" : elle tend soit vers une vision réaliste, c'est-à-dire à une approche d'une réalité « considérée indépendamment des actes de connaissance qui portent sur elle » (*Encyclopaedia Universalis*, 2004, Article : Représentation et connaissance.), soit vers une vision idéaliste qui accorde « la priorité au sujet, et plus précisément au sujet en tant que pensée », l'attention étant alors portée sur l'activité du sujet. Enfin la conception d'un phénomène peut se situer dans une perspective phénoménologique, où la connaissance du monde est comprise comme « une sorte de foyer d'éclairement qui, en dirigeant sa propre clarté vers le monde, permet à celui-ci de se montrer, de se constituer comme phénomène ».

On atteint ici les limites de la notion "d'objectivité scientifique", correspondant souvent à une vision réaliste qui n'interroge pas son postulat. Ainsi, le regard posé sur l'objet exploré, qui traduit le choix épistémologique du chercheur, guide les choix méthodologiques et induit donc nécessairement des effets sur les résultats obtenus, et sur les conclusions que l'on en tire. Brewer souligne ces aspects dans le champ de l'ethnographie, mais ces considérations peuvent tout à fait s'étendre au champ de la psychologie sociale :

> « Even in this type of (postmodern) ethnography, practitioners recognise that all methods impose perspectives on reality by the type of data that they collect, and each tends to reveal something slightly different about the same 'symbolic' reality. » (cité par Nigel Fielding et Margrit Schreier, 2001, [43])[70]

En ce qui concerne le regard posé sur le phénomène étudié dans le cadre de cette recherche, nous nous situons dans une perspective phénoménologique qui se caractérise, selon Léo-Paul Bordeleau, ainsi : « En sciences humaines et sociales, il est impossible d'isoler le sujet-observateur de l'objet de son observation, d'évacuer le monde de la vie - *Lebenswelt* -, la subjectivité humaine, les valeurs, les choix, les conflits, la réflexion et l'histoire personnelle, de l'entreprise cognitive du chercheur. » (2005, p. 120). Dans cette perspective, nous tendons vers la démarche de recherche que décrit ce même auteur :

> « Vivant une expérience singulière face à un fait, un événement ou un phénomène particuliers que nous voulons connaître le mieux possible, nous nous mettons en mode d'*épochè*, c'est-à-dire de suspension de jugements naïfs, précipités ou partisans. Nous observons minutieusement les

[70] Notre traduction : « Même pour ce type (postmoderne) d'ethnographie, ceux qui la pratiquent reconnaissent que toutes les méthodes imposent des perspectives sur la réalité, par le type de données collectées, et chacune tend à révéler quelque chose de légèrement différent sur la même réalité "symbolique". »

> objets perçus, la qualité de nos perceptions et la rencontre que nous faisons avec eux. Nous construisons les éléments d'une connaissance scientifique de quelque chose de subjectivement vécu, c'est-à-dire que nous élaborons un réseau conceptuel qui puisse maintenir un lien présentiel dans la distance ou la distinction entre nous comme sujets de connaissance et les objets, en nous mettant en mode réflexif et interactif. Finalement, nous revenons explicitement et autrement, c'est-à-dire plus éclairés, aux faits, événements ou phénomènes considérés. » (2005, p. 115)

Le « lien présentiel » évoqué par Bordeleau, soutenu par cette posture de recherche, ouvre par ailleurs la possibilité d'un positionnement éthique vis-à-vis du phénomène étudié. En tant qu'acteur socialement situé, un ou une chercheur-e développe, comme le souligne Christiane Gohier, une action qui comporte une dimension politique, au sens large :

> « Une recherche interprétative fondée sur une épistémologie constructiviste qui prône la prise en compte du sujet/acteur de la recherche qui ne ferait pas montre de préoccupations éthiques dans le rapport à l'autre serait en contradiction avec cette posture épistémologique et en porte-à-faux avec ses propres fondements. (…) Le chercheur est un acteur de la société dont il reçoit souvent son mandat, financé à même les deniers publics, et est redevable envers celle-ci des résultats de sa recherche autant que du contexte dans lequel elle a été effectuée, dans le respect de tous. La pertinence sociale de sa recherche, ses visées et la valeur qu'elle a font partie intégrante de celle-ci. Car que serait une recherche valide sans valeurs ? » (2004, pp. 13-14)

Nous ne souhaitons pas faire l'économie de ces questionnements, et afin de favoriser leur mise en débat, nous viserons donc à mettre en lumière (autant que faire se peut) nos options, et les implications sociales que nous percevons quant à l'objet de cette recherche. Ainsi, nous allons, d'une part, préciser quelle place nous occupons, en tant qu'acteur social, et ce en quoi ceci éclaire le point de départ de cette recherche ; et d'autre part, tâcher d'expliciter le positionnement à l'aune duquel les phénomènes observés seront situés quant à leur dimension éthique : il s'agit là de nos points de repère vis-à-vis de cette dimension.

II. Point de départ, points de repère

Il convient d'expliquer plus précisément comment est née l'interrogation qui traverse l'ensemble de ce travail de recherche. Celle-ci a, bien entendu, évolué au fil des cinq années qui lui ont été consacrées, parallèlement à une activité de psychologue au sein de différentes institutions, et d'enseignante dans le cadre de l'université. Et c'est sur ce point que commence un récit qui ne peut être écrit qu'à la première personne.

Peu après l'obtention d'un titre de psychologue[71], qui m'ouvrait la voie de cette pratique, le projet d'une démarche de recherche est né : il me semblait intéressant de pouvoir associer ces deux activités, la recherche pouvant venir nourrir une pratique naissante pour moi, et réciproquement. En effet, cette activité m'a permis d'ouvrir un espace de réflexion pour mettre en travail certaines des questions suscitées dans le cadre de mon rôle de psychologue praticienne, et, en retour, d'enrichir les axes de recherche tracés dans le cadre de mon doctorat par les expériences professionnelles que j'ai vécues par ailleurs.

Le lecteur ou la lectrice a peut-être déjà pensé que la question de l'aide à autrui, posée ici dans le champ de l'intervention sociale, concerne également l'activité des psychologues. Ne dit-on pas communément : « il faudrait que tu te fasses aider », pour conseiller à quelqu'un-e d'aller « voir un psy » ? Les psychologues s'identifient sans doute davantage à un rôle de "soignant-e" plutôt qu'à celui d' "aidant-e", mais, d'après notre expérience, la demande des patient-e-s se formule assez régulièrement par les termes : « j'ai besoin d'aide », une formulation en termes de soin étant beaucoup moins fréquente. Aussi la question de l'aide concerne-t-elle ce champ de pratiques, et aborder le sujet du sens que prend cette notion pour les intervenant-e-s sociaux correspond bien évidemment, pour moi, au désir de mettre en oeuvre une réflexion autour des questions suivantes : qu'est-ce qu'aider autrui ? Pourquoi le fait-on ? Quelles formes peut prendre l'aide apportée à un tiers ?

Ces questions me concernent de près, d'une part dans le travail à visée psychothérapique que j'exerce depuis quatre ans, dans le cadre d'un Centre Médico-Psychologique[72], et d'autre part dans le cadre d'un travail avec des équipes d'intervenant-e-s sociales et éducatifs dans lequel je me suis engagée depuis plus de cinq ans[73]. Ainsi, cette recherche visait, parallèlement à mon intérêt pour la démarche de recherche, à m'aider dans ma pratique. Dès le départ, il était très clair pour moi qu'un doctorat me permettait de disposer d'un cadre pour mettre ces questions en travail, et de construire ainsi des outils de pensée

[71] J'ai obtenu en 2001 le DESS de psychologie des liens sociaux et des relations interculturelles (Université Lyon2). Je travaille à temps partiel au sein d'un Centre Médico-Psychologique (secteur de l'hôpital psychiatrique) et travaille avec différentes équipes de praticien-ne-s du champ social et éducatif, dans le cadre de démarches d'analyse de la pratique et de recherche-action – nous avons déjà témoigné de notre intérêt pour ce dispositif d'intervention psychosociale. C'est une équivalence de DEA qui m'a permis d'initier ce travail de recherche, son commencement étant contemporain des débuts de ma pratique de psychologue, comme de celle d'enseignante (dans le cadre des cours qui m'ont été confiés au sein de l'Institut de psychologie) : ces trois pôles de mon activité professionnelle ont donc pu se nourrir respectivement dès mes premières expériences.

[72] Ces structures appartiennent au champ de ce qui est habituellement nommé le « travail de secteur » de la psychiatrie, et qui vise à proposer des soins dans des structures de proximité, dans un objectif de prévention, d'accessibilité et de continuité des soins.

[73] Sous différentes formes : analyse de la pratique, démarche de recherche-action, travail d'équipe.

pertinents, en premier lieu, pour l'activité d'analyse de la pratique. Ayant perçu tout l'intérêt d'un tel travail pour des équipes d'intervenant-e-s sociaux, la question des enjeux à l'œuvre dans l'aide à autrui professionnalisée m'est apparue comme pertinente. En effet, afin d'aider au mieux les aidant-e-s, il apparaît comme utile d'avoir une connaissance de ces enjeux liés à la rencontre aidant-e/aidé-e, mais également liés au contexte de cette rencontre.

Explorer les modalités de définition du rôle de l'aidant-e dans notre culture permet de les interroger, afin d'ouvrir une réflexion sur les pratiques et ce qui les guide. Une telle exploration se donne pour objectif, ici, de repérer – au travers du discours porté sur la pratique – les aspects normatifs, voire délétères[74] qui peuvent s'inscrire au sein de l'interaction aidant-e/aidé-e d'une part, et d'autre part, les aspects étayants pour l'aidé-e, pour l'aidant-e, et pour la richesse de leur interaction. Il ne s'agit pas de définir de "bonnes pratiques" ou de "mauvaises pratiques", mais plutôt d'appréhender, au-delà de la compréhension des contenus, organisation et dynamique des représentations professionnelles, quels processus mènent à des effets positifs, et quels sont ceux qui conduisent à des effets négatifs.

Il y a donc lieu de définir à présent ce sur quoi se base une telle évaluation en terme de "positif" ou "négatif" : les axes par rapport auxquels les phénomènes seront situés, d'un point de vue éthique. Ceux-ci, qui me sont personnels mais sur lesquels le lecteur ou la lectrice me rejoindra peut-être, correspondent à l'émancipation d'une part et au bien-être (matériel et psychosocial) d'autre part. La notion d'émancipation sera ici préférée à celle d'autonomie, car l'émancipation est nécessairement située par rapport à l'exercice d'une contrainte, voire d'une tutelle données, elle se donne comme mouvement (s'émanciper vis-à-vis de quelque chose) ; tandis que l'autonomie se présente comme un idéal qui ne définit pas vis-à-vis de quoi il s'agit de s'autonomiser (être autonome). Etymologiquement, le terme d'autonomie signifie "se donner ses propres règles", il est ainsi difficile de prendre en compte, dans ce cadre de pensée, le principe de réalité – c'est-à-dire les limites, les lois et les normes sociales auxquelles nous

[74] D'une manière générale, la "normalisation", c'est-à-dire le fait de pousser les personnes à se conformer aux normes sociales, pose problème du point de vue éthique, car elle ne va pas dans le sens d'une émancipation, du développement de la possibilité de faire des choix. Pour autant, la transmission ou l'explicitation de normes sociales, par les aidant-e-s, peut permettre aux aidé-e-s de mieux les connaître et ainsi de "s'en débrouiller", de trouver des moyens de composer avec la réalité sociale – ce qui est à notre sens une condition de l'action. La transmission de normes sociales apparaît donc comme étant acceptable éthiquement, si elle se fait sur le mode d'un échange qui laisse la possibilité à l'aidé-e de bricoler des solutions où il lui est possible de maintenir ensemble son désir et la réalité sociale, autrement dit le principe de plaisir et le principe de réalité. Ce qui est délétère, c'est le mode de l'emprise, où l'on impose à l'autre des normes en faisant "comme si" il n'y avait pas de choix possible : c'est dans ce cas que nous parlerons de normalisation. Les enjeux autours des normes sociales apparaissent donc comme complexes, et à double tranchant : selon la posture de l'aidant-e vis-à-vis de ces données socio-culturelles, leur transmission pourra être le vecteur d'une emprise ou au contraire la voie d'une émancipation.

sommes confrontés. De par notre condition humaine, nos appartenances et relations sociales, nous ne pourrons jamais être autonomes, au sens plein du terme. Par contre, une émancipation vis-à-vis de ces conditions est toujours possible, en ce qu'elle est reliée à l'action du sujet dans le monde, celle-ci étant comprise dans le sens que précise Homi K. Bhabha :

> « En tant que créatures littéraires et animaux politiques, nous devons veiller à comprendre l'action humaine et le monde social comme un moment où quelque chose est *hors contrôle, mais non pas hors accommodation.* (...) Notre tâche demeure toutefois de montrer comment l'agent historique est transformé par le processus signifiant ; comment l'événement historique est représenté dans un discours *en quelque sorte hors de contrôle.* Cela pour appuyer la suggestion de Hannah Arendt que l'auteur de l'action sociale peut être l'initiateur de sa signification spécifique, mais qu'en tant qu'agent il ou elle ne peut en contrôler le résultat. » (1994, trad. 2007, pp. 45-46)

L'émancipation correspond alors à « introduire l'invention dans l'existence »[75], selon l'expression de Frantz Fanon, à créer le(s) sens donné(s) à l'expérience, les effets de cette création échappant dans le même temps à leur auteur-e. Ainsi, si nous sommes confrontés à des limites physiques, comme à une réalité sociale (socialement construite), nous n'y sommes pas pour autant nécessairement assujettis, dans le sens où l'activité de l'imagination, et ses effets, ouvrent la possibilité d'un mouvement d'émancipation. Cette notion nous apparaît donc comme plus féconde que celle d'autonomie, parce qu'elle renvoie à l'action humaine vis-à-vis d'une condition donnée, plutôt qu'à un état "autonome" dont la définition, les critères sont difficiles à cerner.

Mais l'émancipation ne suffit pas à définir une position éthique, car l'action humaine ne peut être dissociée de l'expérience vécue, au regard de laquelle elle prend tout son sens[76]. La notion de bien-être (subjectivement vécu) individuel et collectif[77] est donc le second axe par rapport auquel les phénomènes seront situés, d'un point de vue éthique. Les processus qui seront décrits comme négatifs, délétères ou mortifères sont ceux qui ont pour effet du mal-être et/ou de l'emprise, de l'assujettissement ; tandis que ceux présentés comme ayant une valence positive seront les processus perçus comme contribuant à une expérience de bien-être (sans

[75] « Je demande qu'on me considère à partir de mon Désir. Je ne suis pas seulement ici-maintenant, enfermé dans la choséité. (...) Je dois me rappeler à tout instant que le véritable saut consiste à introduire l'invention dans l'existence. Dans le monde où je m'achemine, je me crée interminablement. Et c'est en dépassant la donnée historique, instrumentale, que j'introduis le cycle de la liberté. » (Frantz Fanon, cité par Homi K. Bhabha, 1994, trad. 2007, p. 40).

[76] Dans les trois acceptions du terme : perception, direction et signification.

[77] Le bien-être individuel ne peut suffire à situer les phénomènes, d'un point de vue éthique, car, pour prendre un exemple extrême, un tueur en série peut se sentir parfaitement heureux lorsqu'il passe à l'acte !

nuisance pour autrui) et/ou à un mouvement d'émancipation (pour l'aidé-e, mais aussi pour l'aidant-e).

J'ai tâché d'expliciter ici, pour suivre la démarche de recherche définie précédemment, la perspective selon laquelle j'aborde les questions éthiques qui traversent l'objet de recherche auquel j'ai choisi de m'intéresser. Ces préalables étant posés, nous pouvons à présent expliciter le cadre méthodologique sur lequel s'est appuyée l'investigation menée dans ce travail de recherche.

B) Cadre méthodologique

Dans les pages qui suivent, nous allons tenter d'expliciter au mieux la méthode employée, de rendre compte des jalons posés sur ce parcours et des choix opérés quant à l'itinéraire que nous avons suivi.

I. Une recherche qualitative de type inductif

a. L'analyse de discours comme support de la prise en compte de la complexité du phénomène étudié

Partant de la problématique que nous avons définie, centrée sur les représentations professionnelles de l'aide à autrui dans le champ de l'intervention sociale, nous avons choisi de les étudier en nous appuyant sur l'analyse du discours d'intervenant-e-s sociales. Les données discursives sont en effet une modalité privilégiée d'étude de l'ensemble de représentations, des « systèmes d'interprétation » (Jodelet, 1989) qui contribuent à organiser le sens donné aux expériences, comme les conduites.

Dans l'axe de compréhension que constitue le constructionnisme social, les représentations professionnelles se situent à l'intersection des dimensions collective et individuelle, en tant qu'expression de l'articulation – opérée dans la "production de sens" – des "donnés socioculturels", supports d'une symbolisation, à l'expérience subjective. Cette perspective psychosociale nous conduit à axer notre investigation sur l'étude de l'historicité et des ancrages psychologiques, psychosociologique et sociologiques des représentations des

aidant-e-s. Dans la mesure où notre approche vise à explorer l'ensemble complexe[78] des rapports entretenus entre les représentations professionnelles et le contexte des interactions sociales, ainsi que le contexte plus large d'une dimension historique et culturelle, une démarche qualitative s'avère indispensable. Pour investiguer ce nouage, le recueil d'un discours "de surface" ne suffit pas : une telle exploration implique l'analyse d'un discours où se développe dans sa spécificité et dans sa complexité la pensée d'une personne. C'est pourquoi le recueil de données qualitatives, et la faible directivité de la production discursive apparaît comme indispensable à l'étude de cette articulation.

Ceci nous amène à nous interroger sur le statut du discours. Reiner Keller propose le point de vue suivant :

> « It *[the perspective of Wissenssoziologische Diskursanalyse]* defines discourse as identifiable ensembles of cognitive and normative devices. These devices are produced, actualised, performed and transformed in social practices (not necessary but often of language use) at different social, historical and geographical places. They unfold in time as well as they are embedded in historical contexts. Discourses in this sense constitute social realities of phenomena. At least they compete in the everlasting struggle over symbolic order. Insofar, discourses occur as "structured and structuring structures" (Pierre BOURDIEU) : They emerge out of historically situated practices and "problematisations". They gain a certain—and never ultimately fixed—"internal stability and structure". They propose a symbolic-material structure of the world. Such discourses (as structures) do not exist in an imaginary (idealistic) "heaven" above society. Instead they are realised by social action, i.e. by social actors' practices and activities. » [79] (2005, [11])

Par rapport à ce point de vue, nous préfèrerons le concept de représentations professionnelles (en tant que représentations sociales spécifiques), qui recouvre à notre sens

[78] Nous ne cherchons donc pas à isoler un facteur pour en observer les effets sur un phénomène donné, mais à partir de l'observation détaillée de la complexité d'un phénomène (les représentations professionnelles de l'aide) pour repérer les différents aspects qu'il comporte, et tenter de comprendre leur fonction dans un système incluant les représentations, les conduites et leur contexte – comme ensemble où se développent des jeux de rétroactions adaptatives. Les représentations professionnelles sont donc comprises comme l'une des entrées possibles pour la compréhension de ce système.

[79] Notre traduction : « *(La perspective de l'analyse du discours dans la sociologie de la connaissance)* définit les discours comme ensembles identifiables de dispositifs cognitifs et normatifs. Ces dispositifs sont produits, actualisés, mis en œuvre et transformés au sein des pratiques sociales (pas nécessairement mais souvent par l'utilisation du langage) dans différents lieux sociaux, historiques et géographiques. Ils se développent dans le temps tout en étant ancrés dans leurs contextes historiques. Dans ce sens, les discours constituent la réalité sociale des phénomènes. Du moins concourent-ils à l'éternelle lutte pour l'ordre symbolique. Ainsi, les discours apparaissent comme "des structures structurées et structurantes" (Pierre Bourdieu) : ils émergent de pratiques et de "problématisations" historiquement situées. Ils parviennent à une certaine "stabilité et structure interne"– jamais définitivement fixée. Ils proposent une structuration symbolique et matérielle du monde. De tels discours (comme structures) n'existent pas dans un "ciel" imaginaire (idéaliste) surplombant la société. Ils se réalisent par l'action sociale, c'est-à-dire par les pratiques et les activités des acteurs sociaux. »

l'ensemble des processus (fort bien) décrits dans cette définition, et utiliserons le terme de discours pour parler de la production langagière, comme comportement portant ces représentations. Les discours que nous étudierons seront considérés, selon la perspective que propose Paul Atkinson, comme des actions sociales dont nous examinerons la structure, ainsi que le contexte d'expression :

> « We need, therefore, to analyse narratives and life-materials, in order to treat them as instances of social action—as speech-acts or events with common properties, recurrent structures, cultural conventions and recognisable genres. (…) We need to regard such accounts as social performances, or forms of social action, embedded within organisational contexts, and socially shared undertakings. » (2005, [11-12])[80]

Ce propos peut tout à fait s'étendre, à notre sens, aux entretiens de recherche axés sur la pratique professionnelle conduits dans le cadre de cette recherche. Ces entretiens sont donc à comprendre comme une interaction sociale entre participant-e et interviewer, marquée par le contexte au sein duquel elle s'inscrit et ayant une fonction pour la/le participant-e, comme pour l'interviewer.

L'enjeu majeur pour les participant-e-s est à notre sens, dans ce contexte, de défendre une identité professionnelle positive vis-à-vis d'une chercheure qui interroge leur pratique – même si ce questionnement est conduit avec bienveillance. De manière générale, les entretiens peuvent être envisagés comme une démonstration, par les participant-e-s, de la pertinence et/ou de la légitimité de leur action dans le contexte d'intervention qui est le leur. Ceci poserait problème si nous souhaitions investiguer les comportements mis en œuvre dans la pratique, mais cherchant justement à connaître les conceptions que ces praticien-ne-s ont d'une action pertinente et/ou légitime, les tensions existantes entre ces conceptions, le contexte institutionnel et la réalité vécue dans la pratique, ces enjeux favorisent le déploiement d'une dialectique autour de ces questions, et c'est précisément ces tensions, cette dynamique, qui nous intéressent.

[80] Notre traduction : « Nous devons, ainsi, analyser les récits et histoires de vie, de manière à les traiter comme des modes d'action sociale – comme des événements ou actes de parole avec des propriétés communes, des structures récurrentes, des conventions culturelles et des genres reconnaissables. (…) Nous devons regarder de tels comptes rendus comme des représentations, au sens théâtral, sociales, ou comme des formes d'action sociale, ancrées dans un contexte organisationnel, et dans des processus sociaux. »

b. Une démarche à visée compréhensive

Partant du cadre épistémologique tracé précédemment, une telle démarche ne peut fonctionner sur les bases de la recherche hypothético-déductive : dans la mesure où il y a une visée de mise en travail de la subjectivité, le cadre d'analyse doit rester ouvert et évolutif, afin de permettre un aller-retour entre les observations faites et la compréhension qui peut en être produite. La première partie de ce travail nous a amenée à tracer des axes de recherche et à formuler une hypothèse générale que nous ne chercherons pas à opérationnaliser avant la première phase d'investigation : la démarche suivie est de type inductif, et repose sur une approche qualitative. Comme le souligne Jean Poupart :

> « Dans ce type de recherche *[qualitative]*, le terrain d'étude n'est pas pré-structuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Même s'il doit élaborer une problématique de recherche qui cerne bien son objet d'étude et critiquer les présupposés théoriques sous-jacents à toute recherche, le cadre d'analyse de son étude ne lui est pas fourni d'emblée : il s'élabore en cours de route par le questionnement incessant des données. Le schéma d'analyse s'effectue donc en cours et en fin de recherche. » (Poupart, 1981, p. 426)

Ainsi, les hypothèses de travail plus fines ne seront formulées qu'à l'issue d'un premier temps d'investigation ; elles seront donc ancrées dans les observations réalisées, et pas seulement dans le cadre d'analyse théorique développée dans la première partie de ce travail.

Du fait de cette démarche, notre approche de notre objet de recherche a beaucoup évolué, au fil de cette investigation. Par exemple, si nos premières pistes de recherche concernaient principalement, voire uniquement, les enjeux relationnels, nous avons petit à petit élargi le champ d'investigation au contexte dans lequel s'inscrit l'interaction entre aidant-e et aidé-e, jusqu'à nous intéresser à l'arrière-plan culturel, sociétal et historique sur lequel se dessine leur rencontre. La première phase de recueil de données a été décisive de ce point de vue.

Si l'ensemble de la démarche est inductive, et par conséquent plus exploratoire (moins centrée et opérationnalisée dans le temps de recueil des données) qu'une démarche hypothético-déductive, nous différencions tout de même une phase exploratoire de recherche, menée au tout début de ce travail de doctorat (en 2003), d'une seconde phase de recueil de données conduite sur une population plus large (en 2006-2007). La phase exploratoire, tout en ayant un statut informatif, se caractérise alors par sa fonction de validation de la méthodologie de recueil et d'analyse des données, qui est dans ce temps particulièrement évolutive. Elle sert

dans le même temps à repérer les principaux axes de résultats qui se dessinent dans le corpus, afin de voir si cette structure se reproduit dans le second corpus. Enfin, elle oriente la conduite de la seconde phase d'investigation, car les hypothèses peuvent être développées, sur la base des observations réalisées, et se décliner sur des points plus précis qu'il s'agit de confirmer ou d'explorer lors du second temps de recueil de données.

Comme l'affirme Martin Drapeau :

> « L'avantage de la recherche qualitative est de reconnaître l'aspect subjectif comme faisant partie intégrante de la recherche. À mesure que la recherche progresse, l'idée d'origine est réadaptée à la réalité de l'objet d'étude et se précise, se définit et se solidifie, en s'appuyant sur la réalité évolutive de la problématique. » (2004, p. 125)

Ainsi, la construction du modèle d'analyse est progressive, et la méthode d'investigation employée, pour permettre cet aller-retour, garde tout au long de la recherche un caractère exploratoire en ce que le recueil des données vise à une sélection minimale par le/la chercheur-e (même s'il y a nécessairement une sélection) des données retenues, pour laisser une part plus grande, dans cette sélection d'informations, aux acteurs auxquels nous nous intéressons. L'intersubjectivité, en tant qu'intelligibilité commune, visée dans cette démarche de recherche commence par le déploiement d'un espace qui rend possible l'intersubjectivité entre observateur et observé, dans le sens d'une visée de compréhension du point de vue subjectif de l'observée par l'observatrice. Cette rencontre intersubjective ne peut avoir lieu que si les participant-e-s sont en mesure d'exprimer leur point de vue, subjectif et complexe, notre rôle en tant que chercheure étant compris comme la tentative de les rejoindre "sur leur terrain" (au sens propre comme au figuré !), pour dans un premier temps essayer d'adopter le regard qu'ils ou elles posent sur le monde qui les entoure, autant que faire se peut. C'est dans un second temps seulement, celui de l'analyse des données, que nous "réduirons" et "ordonnerons" volontairement [81] l'ensemble des données recueillies. La méthode du questionnaire ne peut donc convenir, puisqu'elle correspond à un cadre précis, trop resserré au regard de l'objectif de cette recherche, objectif d'exploration et de compréhension des significations déployées par les intervenant-e-s sociaux dans le cadre de leur pratique, et plus précisément en lien avec la notion d'aide. Nous avons donc choisi le recueil de productions langagières auprès d'un nombre restreint de participant-e-s, mais qui ont la possibilité de développer leur pensée dans le cadre d'un entretien conduit de manière peu directive.

[81] L'ordonnancement et la réduction des informations s'opère également dans le premier temps, mais de manière involontaire, du fait des limites de la perception, de la sélection et de l'organisation automatiques et inconscientes liées à nos catégories de pensée, etc. Néanmoins, la place plus grande laissée aux acteurs dans le choix des aspects à évoquer au sujet d'une question donnée ouvre davantage l'espace d'intersubjectivité.

c. Choix de l'entretien semi-directif individuel

La méthode de recueil utilisée a donc été celle de l'entretien semi-directif. Cette méthode est en effet un moyen privilégié pour étudier les représentations professionnelles des aidant-e-s : la liberté de parole donnée à l'interviewé-e permet d'observer le déploiement de la pensée dans toute sa richesse et sa complexité, ainsi que les articulations du discours, les liens logiques (similitude, différence, causalité…) établis par la personne interrogée entre les différents éléments qu'elle évoque.

D'autre part, la sélection de l'information qui apparaît dans un entretien tient beaucoup plus à la personne interrogée que dans le cadre d'un questionnaire où une présélection de l'information a été effectuée par le/la chercheur-e. Les informations obtenues par un questionnaire passent par le filtre d'un cadre précis, et ne peuvent donc être que celles qui ont été préalablement déterminées par l'enquêteur-e comme pertinentes au regard de l'objet de recherche : les réponses peuvent difficilement échapper aux limites de la question posée. L'entretien semi-directif permet à l'interviewé-e d'aborder des aspects imprévus pour nous, autrement dit, de répondre à des questions qui n'ont pas été posées ! En cela, le risque de projection du système explicatif du/de la chercheur-e est moins important, du moins au moment du recueil des données. Ce risque se présentera ultérieurement, dans le temps de l'analyse des données, qui nécessite donc un dispositif solide que nous décrirons ultérieurement.

Nous avons évoqué le fait que l'entretien semi-directif permet d'observer le mouvement, la richesse et la complexité de la pensée. En effet, si nous cherchons constamment à avoir un discours univoque et logique, car nous tendons à la consistance cognitive[82], la complexité, les contradictions et les paradoxes caractérisent, à notre sens, la pensée humaine qui tente de saisir un environnement changeant et en partie insaisissable du fait des limitations qualitatives et quantitatives du système cognitif. De surcroît, la pensée, l'activité de représentation, sont intimement liées à la dimension affective, qui a la propriété d'être labile et ambivalente. Ainsi, il est relativement facile de maintenir une rationalité illusoire pendant quelques minutes : le temps de répondre à une question assez précise. Mais lorsque le discours se prolonge, se développe, les doutes, l'ambivalence, voire les contradictions apparaissent petit à petit et l'on voit se déployer une dialectique beaucoup plus complexe, qui s'articule à

[82] Heider (1946) fut le premier à montrer que nous tendons à la "consistance cognitive", c'est-à-dire à maintenir un équilibre cognitif dans notre compréhension du monde, en tentant de résoudre les contradictions qui apparaissent nécessairement entre nos représentations, nos croyances et la réalité observée.

l'expression d'affects. Les entretiens ont donc été enregistrés, puis intégralement retranscrits en prenant en compte les silences, les hésitations, les lapsus, etc., afin de pouvoir repérer les dynamiques intrapsychiques et cognitives à l'œuvre. Une présentation détaillée des modalités de conduite d'entretien (contexte, guide d'entretien…) sera faite plus tard, lorsque nous narrerons le déroulement du recueil de données.

Dans la mesure où nous ne visons pas uniquement une étude descriptive des représentations professionnelles de l'aide à autrui, mais ambitionnons aussi la compréhension des enjeux socioculturels et psychologiques auxquels elles sont liés, limiter notre champ d'investigation à une verbalisation succincte ne nous aurait pas permis de dépasser la description des représentations professionnelles consensuellement partagées. Ainsi, la méthode de l'entretien semi-directif donne la possibilité de recueillir, au-delà d'une verbalisation univoque, contrôlée par la rationalité, un discours qui se développe et s'articule de manière complexe, donnant accès à une pensée en mouvement qui se contredit parfois mais qui révèle peut-être par là sa cohérence.

Enfin, Michel Autès souligne l'intérêt du recueil de verbalisations autour de la pratique :

> « La conséquence de cette inscription du travail social dans l'ici et maintenant est qu'on ne peut en rendre compte que par le récit. Le travail social se raconte. (…) Quant au sens de l'action, à ses résultats, aux modifications qu'elle a introduit dans la réalité, pour tout ce que relève de la dimension de l'acte, ils n'apparaîtront que dans le récit historique de l'action. » (1999, p. 250)

Il apparaît donc comme pertinent de baser notre étude sur des verbalisations, et parmi celles-ci de favoriser le récit historique de l'action (point que nous développerons ultérieurement). Nous aurions pu tenter d'observer des séquences d'interaction entre aidant-e et aidé-e, mais, sans parler des refus que nous aurions sans doute essuyés, comme le dit Michel Autès, le sens se constitue *a posteriori*, dans la reconstruction signifiante qu'opère le sujet. Nous aurions également pu travailler à partir d'un dispositif de focus group (Marková, 2004). Mais compte tenu de notre intérêt pour les modalités d'interprétation et d'investissement du rôle d'aide, le cadre de confidentialité d'un entretien individuel paraissait plus pertinent pour favoriser une explicitation de celles-ci incluant la dimension affective et l'implication personnelle de l'aidant-e. Par ailleurs, la situation groupale mobilisant davantage de phénomènes de contrôle du discours, de désirabilité sociale, sans parler des facteurs qu'induisent la dynamique de groupe et qui conduisent par exemple à ce que certain-e-s

prennent la parole plus que d'autres, nous avons opté pour un dispositif plus intime d'interview en face-à-face.

d. Choix des participant-e-s

Concernant l'objet que nous nous proposons d'investiguer : l'aide à autrui professionnalisée, nous avons vu précédemment qu'un lieu privilégié d'observation de cet objet est le champ de l'intervention sociale.

♦ Deux populations distinctes d'aidant-e-s professionnalisé-e-s

Au regard des enjeux qui traversent actuellement ce champ, c'est-à-dire l'émergence de nouvelles pratiques et de nouvelles professions qui viennent brouiller les pistes précédemment tracées par le travail social, il nous a paru intéressant de pouvoir rencontrer, d'une part, des praticien-ne-s pouvant représenter les professions "traditionnelles" du travail social, et d'autre part, des praticien-ne-s représentant les nouvelles professions créées dans le champ de l'intervention sociale. Le fait d'interroger des praticien-ne-s issu-e-s de chacune de ces catégories présente un double intérêt : tout d'abord, celui de pouvoir comparer les propos tenus par les aidant-e-s formées en travail social à ceux des nouvelles professions du social ; ensuite, celui de mener une investigation transversale aux lieux (structures qui les emploient) où s'exercent l'activité professionnelle et aux spécificités des missions confiées à chacun-e. Ce dernier aspect correspond ainsi en partie à un échantillonnage délibérément hétérogène, pertinent au regard du nombre restreint de participant-e-s rencontré-e-s. L'effectif restreint est cependant au profit d'une approche intensive de leurs propos, ce qui fournit tout de même un grand nombre d'observations *via* l'importance du corpus : environ 800 pages d'entretiens (dans un format de texte identique à celui-ci).

Une variabilité sera-t-elle repérable, entre ces praticien-ne-s qui déploient leur activité dans des contextes institutionnels différents, et qui diffèrent également par leur niveau de formation à l'intervention sociale ? Afin que l'éventuelle variabilité repérable entre ces deux groupes ne soit pas liée au fait d'avoir des pratiques très différenciées, nous avons ciblé des praticien-ne-s ayant en commun une activité d'accompagnement individuel en rapport avec le dispositif RMI (même si pour la plupart, cette activité ne représente qu'une partie de leur temps de travail, l'autre partie pouvant être consacrée à un encadrement de groupes, ou à un

accompagnement dans le cadre d'autres dispositifs). Tou-te-s consacrent la majorité de leur temps d'exercice professionnel en entretiens de face-à-face conduits avec les personnes accompagnées.

Nous avons ainsi choisi d'interroger :

- d'un côté, une population d'acteurs du travail social : douze assistantes de service social et une conseillère en économie sociale et familiale, travaillant au sein d'institutions publiques (Conseil Général, Mairie), pour un total de treize participantes dans ce groupe, toutes sont des femmes ; nous les appellerons pour plus de commodité le "groupe des assistantes sociales"[83].
- et de l'autre, une population regroupant les nouvelles professions du social : il s'agit un ensemble de praticien-ne-s travaillant en général au sein de structures associatives (loi 1901), et dont le statut est variable du fait de la diversité des missions et de la faible organisation de ce secteur professionnel : neuf sont conseiller-e-s en insertion, deux occupent des postes de chargé-e-s de mission, et deux sont formateur/trices ; sur treize participant-e-s de cette population, deux sont des hommes. Ces praticien-ne-s seront désignés par le terme de "groupe des conseiller-e-s en insertion", car ces dernier-e-s sont majoritaires, et que cette appellation tend actuellement à se généraliser pour désigner ces intervenant-e-s.

♦ Deux terrains d'investigation

Nous avons tout d'abord mené une investigation, au cours de l'année 2003, sur la commune de Givors (69). Celle-ci a été réalisée en articulation avec la recherche-action « Précarité, santé, accès à l'aide et aux soins », conduite par Christine Durif-Bruckert : nous préciserons dans le chapitre suivant, consacré à cette phase exploratoire, les modalités de cette articulation. Nous avons pu, dans ce cadre, enregistrer et retranscrire neuf entretiens, dont quatre avec des assistantes sociales, et cinq avec d'autres professionnels (nouvelles professions).

[83] Nous regroupons la participante ayant un diplôme de conseillère en économie sociale et familiale (CESF) avec les assistantes sociales (AS), car ce diplôme, quoique moins ancien, fait partie des professions du travail social. De plus, il est acquis dans les mêmes écoles et la formation, plus courte d'une année, est relativement proche de celle des AS. Enfin, si la pratique des CESF est davantage axée sur la question du budget, elle présente de grandes similitudes avec celles de leurs collègues AS : le dispositif est similaire (rencontres en face-à-face dans un bureau, le plus souvent), et les questions abordées sont souvent identiques (difficultés à l'origine de la demande, budget, vie familiale, projets…).

Entre l'automne 2006 et le printemps 2007, nous avons par ailleurs complété cet ensemble de données par une nouvelle phase de recueil : celle-ci a eu lieu sur la commune de Rillieux-la-Pape, qui a été choisie pour les similitudes qu'elle présente avec la ville de Givors (ceinture lyonnaise, populations comparables par leur taille et leur profil – quartiers pauvres, population multiculturelle et habitant-e-s français-es issu-e-s de l'immigration) afin de ne pas introduire de variations trop importantes dans le contexte au sein duquel les praticien-ne-s travaillent. Afin d'obtenir, globalement, un effectif équivalent dans les deux groupes (treize participant-e-s chacun pour l'ensemble des données) auxquels nous nous intéressons, nous avons réalisé dix-sept entretiens, avec neuf assistantes sociales et huit conseiller-e-s en insertion.

Ces deux terrains nous ont permis de constituer un corpus composé d'un total de 26 entretiens, ayant une durée moyenne d'environ une heure trente, ce qui correspond à un ensemble de données qualitatives important. Par ailleurs, nous avons pu observer une certaine « saturation des données » (Martineau, 2005)[84], où, si les spécificités individuelles auraient bien entendu apporté de nouveaux éléments à l'analyse, les récurrences dans les modalités de définition du rôle, dans les scénarii de récits d'expériences professionnelles, dans l'explication des motivations se manifestaient de plus en plus régulièrement. La similitude des résultats observés à Givors et à Rillieux-la-Pape (comme nous le verrons plus tard), comme les conclusions identiques auxquelles amènent l'analyse de contenu et l'analyse Alceste, étayent l'idée qu'une saturation des données a été atteinte.

La perspective épistémologique tracée précédemment interroge le statut des données observées et de la connaissance qui peut en être tirée. Comment cette dernière, si elle est intimement liée à la subjectivité de l'enquêteur-e, peut-elle être soutenue par une démarche scientifique ?

[84] Il en propose la définition suivante : « (…) la saturation des données (atteinte du moment où plus rien de significatif ne s'ajoute pour accroître notre compréhension du phénomène observé) » (2005, p. 14)

II. Rigueur, qualité de l'analyse et triangulation

a. Appui sur les critères de rigueur et de qualité de la recherche

La perspective phénoménologique décrite précédemment conduit à renouveler la question de la scientificité et de la rigueur méthodologique : la notion de vérité, qui fonctionne sans trop de problème pour la dimension tangible des faits, devient nettement plus problématique en ce qui concerne des faits sociaux – tels que les représentations professionnelles – où la dimension symbolique est un aspect majeur dans le phénomène. Il faut alors considérer le fait que, dans ce cas, "l'outil" de perception est de même nature que le phénomène observé : seul un être humain doté de références symboliques (en partie) communes à celles employées par l'auteur-e du comportement peut avoir une compréhension de ce qu'il observe. Ces références, plus ou moins partagées, constituent donc un média au travers duquel s'échangent, se communiquent (en partie également) les significations portées par le discours, et les gestes (intonations, attitude corporelle…) qui l'accompagnent. C'est ainsi au travers de son propre ensemble de représentations que l'observateur traduit ce qu'il perçoit. Cette perception est donc d'ores et déjà une interprétation, et ne peut prétendre à la vérité – qui est un absolu[85], puisqu'elle est relative aux références de l'observateur-e.

Dans ce contexte, comment peut-on viser à une scientificité ? Autrement dit, une connaissance dont la véracité ne peut être attestée peut-elle être considérée comme scientifique ? Si la perception, et donc à plus fort titre l'analyse et l'interprétation d'un phénomène ne peuvent être isolées des représentations et références symboliques du/de la chercheur-e, peut-on sortir l'analyse produite de la "gangue" qui a permis son émergence ? Ceci ne peut se faire à notre sens que progressivement, et sans doute, jamais complètement. Mais une démarche de recherche rigoureuse, où, pierre après pierre, l'on pose les fondements de l'analyse, soutient la mise en travail de la subjectivité pour tendre vers une solidité du cadre d'analyse élaboré au fil de la démarche. Cette solidité tient au fait que ce cadre soit bien ancré dans la matière de l'observation, autrement dit qu'il soit dans un "vrai rapport" avec les données, et c'est pourquoi la méthodologie de recueil et d'analyse des données doit s'appuyer sur un dispositif précis, et dont les implications (effets) sont réfléchies, prises en compte.

[85] « Vérité : Connaissance reconnue comme juste, comme conforme à son objet et possédant à ce titre une valeur absolue, ultime » (*Trésor de la langue française).*

D'une certaine manière, la notion de vérité se voit décalée : elle n'est plus située dans le cadre d'analyse, ou dans le statut des données recueillies, mais plutôt dans "l'entre deux" de leur mise en rapport. La justesse de l'interprétation se constitue dans la correspondance des données et de l'analyse, non comme adéquation mais comme dialogue – il s'agit alors d'éviter un soliloque qui ignore les réponses appelées par l'investigation. Autrement dit, nous comprenons cette justesse comme le fait de quitter l'axe de l'imaginaire (la projection de ses attentes sur l'écran des données) pour se laisser affecter par l'observation, tout d'abord, puis viser à l'organisation et enfin à la "métabolisation" de cette expérience. Dans cette perspective, appuierons notre démarche de recherche sur les notions d'*utilité,* comme le propose François Huot[86], et de *rigueur*, ainsi que sur le principe de triangulation.

La triangulation (Denzin, 1978 ; Flick, 1998 ; Apostolidis, 2003) se définit comme une démarche où l'on croise différentes approches d'un objet de recherche, dans le but d'augmenter la validité et la qualité des résultats obtenus. Comme l'indiquent Nigel Fielding et Margrit Scheier, « The conventional logic of triangulation's multiple sources of information is that by using several we can diversify biases in order to transcend them. » (2001, [51])[87]. La triangulation par multiplication des sources d'information peut se mettre en œuvre à différents niveaux[88] :

- La triangulation théorique correspond au fait d'utiliser plusieurs modèles d'analyse, plusieurs cadres théoriques pour lire et expliquer les phénomènes observés.
- La triangulation de l'investigation implique la participation de plusieurs chercheur-e-s, qui observent les mêmes phénomènes.
- La triangulation des données se réalise par le recueil de données à différents moments, lieux et/ou auprès de différentes personnes ou groupes de personnes.

[86] Lors d'une intervention au sein d'un séminaire du Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (Université Lyon2), le 23/10/07. L'utilité d'une connaissance (notion, concept, modèle théorique, interprétation) correspond à sa valeur descriptive ou explicative vis-à-vis des phénomènes. Comme le souligne Alex Mucchielli : « Les chercheurs actuels savent très bien qu'ils n'ont pas atteint, au final, une "vérité", mais plutôt une "représentation", utile pour leurs objectifs de simplification, d'action ou de renouvellement d'une problématique. » (2005, p. 13).

[87] Notre traduction : « La logique conventionnelle de la triangulation par la multiplication des sources d'information correspond à l'idée que, par cette multiplicité, nous pouvons diversifier les biais liés à chaque source afin de les transcender. ».

[88] "Many have followed DENZIN's (1970) argument that triangulation should not only involve multiple methods ("data triangulation") but multiple investigators ("investigator triangulation") and multiple methodological and theoretical frameworks ("theoretical and methodological triangulation")." (Fielding & Schreier, 2001, [41]).

- La triangulation méthodologique est accomplie si différentes méthodes sont mises en œuvre dans la recherche.

La rigueur de la démarche de recherche correspond selon Christiane Gohier aux critères suivants :

> « En recherche interprétative, (...) on parlera de rigueur et on évoquera principalement les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité. (...) La crédibilité traduit un souci de "validation" interne, au plan de la saisie des données, par l'utilisation de la technique de triangulation des sources et des méthodes ainsi qu'un souci d'établir la validité de signifiance de l'observation (accord entre le langage et les valeurs du chercheur et ceux de l'acteur) et la validité des signifiances des interprétations (corroboration de l'interprétation du chercheur avec d'autres personnes, voire avec l'acteur lui-même). (2004, pp. 6-7)

En ce qui concerne le critère de crédibilité, nous tentons d'y correspondre par la triangulation des méthodes d'analyse et par une exploration de la validité, du point de vue des participant-e-s, de la grille d'analyse thématique que nous avons utilisée et des résultats qu'elle permet d'obtenir. Ainsi, nous avons organisé un temps de restitution[89] des résultats qui nous a permis d'appréhender la réaction des participant-e-s par rapport à la grille d'analyse thématique en premier lieu, puis par rapport aux résultats obtenus avec cet outil. Dans l'ensemble, les participant-e-s ont exprimé leur accord vis-à-vis de la catégorisation établie, tout en questionnant la définition de certains sous-thèmes (ce qui a été utile pour les circonscrire plus précisément) et en proposant quelques remaniements quant à l'organisation de la grille (repositionnement d'un sous-thème dans un autre ensemble…). Par ailleurs, elles/ils ont affirmé se reconnaître dans la synthèse des résultats qui leur a été présentée, disant que ceux-ci reflétaient, de leur point de vue, leur pratique professionnelle. Enfin, les interprétations proposées ont conduit à une discussion dialectique entre les participant-e-s, ce qui indique qu'elles remplissent la fonction que nous souhaitons leur donner : nourrir la réflexion sur les pratiques. C'est en effet dans ce sens que nous concevons leur utilité sociale : celle d'une mise en débat plutôt que d'une fixation d'un modèle de "bonne pratique".

En ce qui concerne le principe de transférabilité, c'est-à-dire le fait que les connaissances puissent être "exportées" dans d'autres contextes, ce principe est soutenu par le fait que nous avons conduit des investigations sur deux terrains différents : si les observations réalisées dans le cadre du premier sont comparables à celles du second, ceci indique une potentielle transférabilité de ces observations. Par ailleurs, sur chaque terrain, nous avons

[89] Un temps de réunion (enregistré) a donc eu lieu, au cours duquel nous avons présenté la grille et les résultats aux participant-e-s présent-e-s (en majorité, certain-e-s étant en congés, ou pris-es par d'autres obligations).

rencontré deux groupes distincts de praticien-ne-s : celles occupant un poste d'assistante de service social ou de conseillère en économie sociale et familiale (appartenant aux professions traditionnelles du travail social), et ceux et celles exerçant de "nouvelles professions du social" (se caractérisant en particulier par l'absence ou le faible niveau de formation à leur emploi) : conseiller-e-s en insertion et autres chargé-e-s de mission. Si certaines observations sont transversales à ces deux groupes, ceci soutient l'idée qu'elles pourraient être valables pour les divers intervenant-e-s sociales (professions traditionnelles comme récentes). Néanmoins, ce travail qualitatif vise davantage à éclairer les processus complexes à l'œuvre, dans un contexte donné, qu'à une généralisation des conclusions. Plutôt qu'une volonté de démontrer les effets d'un facteur par son isolation – et même si la question de l'historicité des représentations professionnelles de l'aide est un axe central –, nous visons à repérer quel ensemble de facteurs se manifestent comme jouant un rôle dans la globalité et la complexité du phénomène observé.

En ce qui concerne le critère de constance interne, « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques (le temps, par exemple ou la personnalité du chercheur) » (Gohier, 2004, p. 7), nous avons visé à la maîtrise de ces variations par la triangulation des données, recueillies sur deux terrains différents, et à trois ans d'intervalle, ainsi que par la triangulation méthodologique, qui soutient la correspondance entre les données observées et l'analyse.

Enfin, le paramètre de fiabilité est défini par Christiane Gohier de la manière suivante :

> « La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur ; elle requiert la transparence du chercheur par le biais de l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques, par une implication à long terme sur le terrain et la triangulation des données. » (p. 7)

La stratégie de triangulation, qui permet de transcender les spécificités de chaque approche théorique et méthodologique, conduit à une observation et une analyse plus fines (qualité de la recherche), d'une part, et plus fiables d'autre part (rigueur de la recherche). L'augmentation de la qualité de la recherche est liée au fait de mieux appréhender la complexité d'un phénomène, par le croisement de différents regards sur cet objet, en faisant alterner les filtres méthodologiques et théoriques utilisés. Par ailleurs, la rigueur de la démarche est étayée par la mise en parallèle d'observations et de résultats issus de méthodes différentes, si ceux-ci convergent vers des conclusions identiques. Comme l'affirme Thémis Apostolidis, « La stratégie de triangulation vise à conférer aux démarches qualitatives non

seulement de la validité mais aussi, et surtout, de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur à la recherche. » (2003, p. 15). En somme, au-delà de l'enrichissement de la lecture des phénomènes, la triangulation permet de s'assurer de la stabilité de certaines observations et de la fiabilité des conclusions obtenues par des voies différentes.

Dans cette recherche, la triangulation s'opère à trois niveaux.

1) La triangulation théorique tient à l'association d'une perspective psychosociale (via l'approche des représentations sociales, principalement), de la théorie psychanalytique et d'un questionnement plus large sur les dynamiques socioculturelles, nous amenant à utiliser des connaissances et modèles issus de travaux historiques, sociologiques et anthropologiques. Ces champs de connaissance sont utiles pour tenter d'explorer le nouage des dimensions intrapsychique, psychosociale et culturelle dans le phénomène qui nous intéresse : le sens donné aux pratiques d'aide à autrui.

2) D'autre part, la triangulation des données s'opère par le recueil auprès de différentes praticien-ne-s, dans différents lieux (deux terrains de recherche) et dans une temporalité différente (premier temps de recueil en 2003, et deuxième temps en 2006-2007).

3) Enfin, une triangulation méthodologique est mise en œuvre dans l'analyse des données recueillies. Ce troisième niveau de triangulation nécessite un développement spécifique, car il convient d'exposer dès à présent les méthodes d'analyse employées. Nous avons souligné précédemment que le risque de projection de nos propres représentations et attentes est important, dans le temps d'analyse du matériel discursif. Afin que notre analyse s'ancre solidement dans ce matériau, nous avons élaboré un dispositif d'analyse permettant une triangulation méthodologique : nous allons à présent l'exposer.

b. Une triangulation méthodologique dans l'analyse des données

Le langage peut s'étudier à de multiples niveaux : la complexité, la richesse d'un discours en font un objet d'étude dont les potentialités d'exploration tendent à l'infini… Les nombreuses méthodes d'analyse de données langagières, ne serait-ce qu'en se limitant à celles existant dans le champ de la psychologie, sont autant de manières d'aborder les productions discursives et témoignent de ces multiples possibilités de lecture : certaines visent une investigation du contenu explicite, d'autres du contenu latent, certaines se centrent sur la forme du discours, d'autres sur le contenu, certaines permettent de quantifier les formes lexicales,

d'autres de repérer les fils conducteurs du discours… Sans pour autant prétendre à une étude exhaustive des différents aspects du discours que nous avons recueilli (une vie n'y suffirait sans doute pas !), nous avons souhaité éclairer notre corpus sous différents jours : les discours de praticien-ne-s de l'aide à autrui que nous avons retranscrits comportent plusieurs dimensions et il est important pour nous, si nous ne pouvons toutes les prendre en compte, de croiser différentes perspectives afin d'en cerner si possible, en filant la métaphore géométrique, la hauteur, la largeur, la profondeur et… la temporalité !

La triangulation méthodologique se constitue donc dans ce travail par l'usage de différentes méthodes d'analyse du discours recueilli : les entretiens font l'objet d'une analyse de contenu thématique et qualitative, et d'un traitement par le logiciel Alceste. Thémis Apostolidis souligne la pertinence d'un tel dispositif pour l'étude des représentations mobilisées par les acteurs sociaux :

> « Etudier, comme le suggérait Moscovici, la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet et la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par les individus et les groupes, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie. » (2003, p. 14)

Nous avons préféré croiser de multiples modalités d'analyse, pour le même "matériau" – à savoir les verbalisations produites dans le cadre des entretiens semi-directifs, qui se sont avérées très riches d'information, sur le plan de leurs contenus, comme sur le plan de leur structuration – plutôt que de mettre en œuvre une autre méthode de recueil de données, comme nous l'avions envisagé à un moment : avant d'initier un tâche associative comme source complémentaire d'information, nous avons souhaité étudier en profondeur les entretiens réalisés, et finalement, cette exploration s'est avérée constituer un ensemble d'observations au sujet desquelles il y avait largement matière à réflexion. Nous avons donc opté pour une analyse visant davantage la compréhension de l'intrication subtile des dimensions socio-culturelle et subjective, que la généralisation des résultats.

C'est pourquoi nous avons mis en œuvre, dans une triangulation méthodologique qui soutient en premier lieu l'enrichissement de la lecture des données, diverses méthodes d'analyse des entretiens :

- une analyse de contenu, en premier lieu, selon plusieurs modalités : « logico-sémantique » et « sémantique et structurale » (Mucchielli, cité par Blanchet, 1991), analyse de l'énonciation.

⇒ une analyse de contenu de type logico-sémantique, *via* la méthodologie de l'analyse thématique – qui donne à la fois une vision d'ensemble exhaustive sur le corpus et une connaissance précise de son contenu explicite ;

⇒ une analyse de contenu de type sémantique et structurale, *via* l'observation des relations logiques au sein du discours ;

⇒ une analyse de l'énonciation (D'Urung, 1974).

- un traitement des données par le logiciel Alceste, mettant à jour les mondes lexicaux repérables dans le corpus des propos des aidant-e-s rencontré-e-s, ensuite.

Nous décrirons dans un premier temps la méthode adoptée pour l'analyse thématique, puis celle pour l'analyse de l'énonciation et de type sémantique et structurale, et enfin présenterons le logiciel Alceste et les procédures qu'il met en œuvre, afin de rendre les résultats obtenus par cette méthode compréhensibles.

♦ Analyse thématique

> « L'analyse thématique répond à un besoin : elle reste la seule méthode applicable lorsqu'il s'agit de retrouver *ce qui est dit sur un objet donné*. » (D'Urung, 1974, p. 25)

Cette analyse de type logico-sémantique vise à réorganiser le contenu d'entretiens selon des thèmes, définis comme « unité perceptive dans laquelle un problème est vécu ou perçu » (Palmade, cité par D'Urung, 1974, p. 27). La démarche adoptée est ici de type inductif :

> « L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. » (Blais et Martineau, 2006, p. 3)

Le regroupement des phrases – unités de base de l'analyse – en catégories, thèmes et sous-thèmes (du plus large au plus restreint) permet de "réduire" les données pour en avoir une

vision et une compréhension générale. Cette réduction s'opère par paliers, comme l'indique le schéma suivant (Thomas, cité par Blais et Martineau, p. 9) :

Processus de réduction des données dans l'analyse thématique

Tableau 2
Le processus de codification menant à la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
→	→	→		
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories
			→	→

Source : Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266).

Si la démarche que nous avons suivie présente des similitudes avec la schématisation proposée ci-dessus (bien que la démarche ne soit pas aussi linéaire, mais implique des allers-retours), nous avons réalisée une analyse thématique exhaustive (toutes les phrases ont été classées – même les "inclassables", regroupés dans une catégorie « autres »[90]) et déterminé, au sein de la grille d'analyse, différents niveaux de catégories (propos, sous-thèmes, thèmes, catégories) dont le niveau d'abstraction diffère.

Au fur et à mesure de l'étude des données se constitue la grille d'analyse, composée au premier niveau de ce que nous qualifions de *propos*[91]. Les propos rassemblent les phrases porteuses d'une intention (ou idée, argument) similaire pouvant être résumée par un mot ou une formule (ex : « aimer son travail », « écouter les personnes »). Ce niveau d'abstraction minimal, encore très proche du contenu explicite de la phrase, s'inscrit ensuite dans un sous-

[90] Au fur et à mesure de l'analyse, certains des éléments classés dans les « autres » peuvent s'agréger pour former une thématique qui n'avait pas été initialement repérée. D'autre part, les inclassables ne sont pas écartés de l'analyse, puisqu'ils sont regroupés dans une catégorie hétéroclite qui est également examinée.

[91] La notion que nous proposons de conceptualiser ici dans le cadre de la méthode d'analyse thématique se rapproche de celle de « *initial code* » proposée par Braun et Clarke : « Codes identify a feature of the data (semantic content or latent) that appears interesting to the analyst, and refer "to the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon" (Boyatzis, 1998 : 83). » (2006, p. 88) : « Les codes identifient un trait des données (contenu sémantique ou latent) qui apparaît comme interéssant à l'analyste, et se réfèrent "au segment, ou élément, le plus basique dans le matériau, ou l'information qui peut être établie de manière signifiante au regard du phénomène. »

thème qui regroupe des propos comparables dans leur teneur (aspects d'une expérience, points de vue sur une situation donnée…), puis dans un thème rassemblant les sous-thèmes au sein desquels un objet commun peut être trouvé (les sous-thèmes sont ainsi les différentes manières dont un thème se décline). Enfin, les thèmes sont reliés à une entité plus large, la catégorie, qui constitue le niveau d'abstraction le plus élevé de la grille. Le tableau ci-dessous illustre, à partir d'exemples tirés de notre corpus, l'architecture de la grille d'analyse utilisée :

Organisation de la grille d'analyse thématique[92]

abstraction ↑

Catégorie:	**Rôle**						
Thème :	***Activité développée***				***Cadre de référence***		
Sous-thème :	**Compétences techniques**		**Compétences relationnelles**		**Missions**		**…**
Propos :	*Apport d'information*	*Soutien technique*	*Ecoute*	*Etayage*	*Protection enfance*	…	
Phrase :	- « Je leur explique comment ça se passe, les différentes étapes de la procédure » - …	« Donc on va travailler avec ces personnes sur la... leur façon de gérer un budget familial au quotidien. »	« J'essaye au maximum, parce que voilà, d'être dans l'accueil, et dans l'écoute. »	« Les soutenir, parce qu'il y en a des fois qui sont bien descendus.»	« Alors la première mission, c'est la protection de l'enfance, me concernant.»	…	

Comme l'indiquent Virginia Braun et Victoria Clarke :

> « A theme capture something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set. » (2006, p. 82)[93]

Si ces deux auteures distinguent une analyse thématique inductive d'une analyse thématique théorique (2006, pp.83-84), la première étant fortement liée aux données, et la seconde davantage liée aux perspectives théoriques et au cadre d'analyse de la recherche, nous croisons ces deux modalités : le niveau des propos reste proche du contenu explicite des entretiens, les niveaux "supérieurs" de catégorisation de la grille étant de plus en plus (au fur et

[92] L'exemple donné ici, avec la catégorie « rôle », ne présente pas l'ensemble des thèmes et sous-thèmes qu'elle recouvre, sans quoi le tableau n'aurait pu tenir dans cette page… il s'agit juste d'illustrer l'organisation réalisée.

[93] Notre traduction : « Un thème saisit quelque chose d'important dans les données, en lien avec les questions de la recherche, et représente (à un certain niveau) les motifs, les formes des réponses ou des significations repérables dans le corpus étudié. »

à mesure du processus d'analyse et d'abstraction) liés aux axes de recherche tracés et aux concepts mis en œuvre pour l'organisation et la compréhension des données. Ainsi, avec une perspective théorique ou des axes de recherches différents, les propos listés seraient identiques (ou presque[94]), mais leur agrégation au sein des sous-thèmes, thèmes et catégories diffèrerait.

Finalement, selon la méthode suivie par Laurence Bardin (1977), nous avons comptabilisé le nombre de phrases regroupées dans chaque propos (nombre d'occurrences), ce qui permet d'observer leur poids par rapport à l'ensemble du corpus, et en conséquence, celui de chaque sous-thème, thème et catégorie. Cette "quantification" ne vise aucunement à faire des calculs statistiques, mais permet de repérer comment le discours se répartit selon les différentes thématiques de la grille d'analyse. Nous avons par ailleurs pris en compte le nombre de participant-e-s (effectif : N) contribuant à chaque propos, sous-thème, etc. Ceci permet d'observer si un grand nombre d'occurrences correspond dans le même temps à un consensus très large, ou s'il est lié à une verbalisation importante, autour d'un thème donné, d'un-e ou plusieurs participant-e-s, sans faire l'objet d'un consensus. Au contraire, un propos donné peut faire l'objet de peu d'occurrences, mais emporter un large consensus, ce qui nous informe sur cette affirmation. Nous obtenons donc les informations suivantes pour chaque catégorie, thème, etc. :

Analyse thématique : comptabilisation des occurences

	Nombre d'occurrence par participant-e			Nombre d'occurrence total	Effectif
	Mme CF	Mme AL	…		
Catégorie : « Rôle »	36	55		380	9
Thème : « Activité »	24	35		232	9
Sous-thème : « compétences techniques »	7	10		57	7
Propos : « apport de solutions, de réponses »	0	9		33	4

[94] Nous nuançons tout de même cette affirmation : une phrase peut parfois être porteuse de plusieurs idées (ex : « Les soutenir parce qu'il y en a des fois qui sont bien descendus » comprend à la fois l'idée d'une activité de soutien moral, d'étayage, et l'idée que les personnes aidées sont parfois très déprimées), le choix de la classer dans le propos « étayage » étant lié à un intérêt plus spécifiquement axé sur l'activité décrite par les participant-e-s.

L'analyse thématique est donc un travail de fourmi. Il s'agit, patiemment, de prendre chaque phrase pour la "classer" à un endroit défini. Oui, mais lequel ? C'est là toute la difficulté de ce travail d'analyse, où, dans la modalité selon laquelle nous l'avons réalisée, un travail d'interprétation est déjà à l'œuvre. En effet, les phrases ne se laissent pas classer si facilement, certaines résistent à la catégorisation par leur atypisme, ou par le fait qu'elles se situent à la jonction de deux thématiques, par exemple. Marie-Christine D'Urung souligne cette difficulté :

> « On procède à des regroupements mêmes s'ils ne sont pas très satisfaisants ; il intervient souvent une part d'arbitraire dans la décision de placer un thème dans telle catégorie plutôt que dans telle autre, les rapprochements possibles étant trop nombreux pour tenir compte de tous. » (1974, p. 27)

Ainsi, face à nos interrogations et notre désir d'effectuer un classement valable, nous avons fini par comprendre que ce travail fastidieux est d'ores et déjà un travail d'interprétation, d'organisation du sens : il s'agit à la fois de s'approprier et de déconstruire les réseaux de significations à l'œuvre dans les entretiens pour reconstruire un ensemble cohérent (qui a du sens !) à la fois fidèle au contenu et porteur du travail d'élaboration qui se réalise au fil de l'analyse des entretiens, de leur lecture à leur catégorisation. Ce travail d'élaboration est donc le fruit, idéalement, de la rencontre de deux intelligibilités : celle du/de la chercheur-e et celle des personnes interrogées. Bien entendu, c'est la/le chercheur-e qui interprète ce qui lui est dit, mais la posture de recherche[95] correspond à notre sens au fait de se laisser guider et imprégner par la pensée de l'autre, dans un premier temps, pour ensuite, l'ayant "intégrée" autant que faire se peut, reprendre la distance de l'analyse. Comme l'indique André Levy, dans un propos plus général sur l'analyse de discours :

> « L'analyse de discours consiste donc à passer du singulier au général, du "je" au "on", du soi au tiers, de l'anecdotique au structural. Mais, contrairement à ce que prétend la perspective classique, cela s'obtient par un déplacement de la position de l'analyste qui ne s'identifie à aucun des interlocuteurs concrets mais à ce qui est constitutif de leur échange. Déplacement qui se traduit par une décentration de l'analyste par rapport aux intentions de signification du message, et un déplacement de la position respective des signifiants du discours les uns par rapport aux autres. » (1974, p. 48)

Nous avons pu observer ce mouvement en réalisant l'analyse thématique : si, durant les entretiens et la retranscription nous suivions le fil de la pensée des participant-e-s, il était étonnant de voir que, pendant l'analyse thématique, notre rapport aux propos tenus était tout autre et que nous redécouvrions le contenu des entretiens. En effet, la grille d'analyse permet de réinstaurer un écart qui vient – fort judicieusement – réduire l'identification que nous favorisions précédemment. L'identification étant réduite, un travail d'interprétation se met en œuvre : les

[95] Notre propos concerne la posture de recherche qui vise à comprendre les modalités de pensée d'une autre personne.

catégories, thèmes, et sous-thèmes construits correspondent au sens que nous avons, petit à petit, donné à l'ensemble du corpus. Ce processus est fort bien décrit par André Lévy :

> « C'est le décalage entre la position de l'analyste et celle des locuteurs, et l'effet de la décentration qui en résulte, qui lui permet la généralisation. (…) Le déplacement symbolique de l'analyste est matérialisé dans le processus même de l'analyse, par le travail de réorganisation qu'il effectue, sur les discours, des signifiants qu'il y identifie pour les combiner autrement. (…) C'est ce qui surdétermine les conditions de cette production matérielle (et non le lieu idéal), qui spécifie la position de l'analyste et rend possible, à partir de la réorganisation de signifiants produits par d'autres, ailleurs, l'énonciation d'un discours producteur de sens. » (p. 49)

La « production de sens » que nous espérons avoir mise en œuvre au cours de l'analyse thématique du discours recueilli est donc liée à la position décalée, décentrée que nous occupons vis-à-vis des praticien-ne-s interrogé-e-s. Par ailleurs, la rencontre entre la subjectivité du ou de la chercheur-e avec celle des participant-e-s, nécessaire à la compréhension[96], est également la source d'une possible généralisation : comme nous l'avons discuté précédemment, l'objectivité peut être vue comme lieu de rencontre intersubjectif, comme une transcendance de la subjectivité plutôt que comme sa mise à l'écart. Ainsi, si nous ne prétendons aucunement qu'une autre personne aurait pu aboutir à la même grille d'analyse thématique – notre compréhension des propos tenus et donc notre subjectivité jouant un rôle dans sa constitution –, nous avons néanmoins tendu à une rigueur scientifique dans la démarche d'analyse. Dans cette posture épistémologique, il s'agit alors de tenir à la fois la visée d'une fidélité aux propos tenus et la constitution d'un cadre d'analyse heuristique qui permette de saisir – tels que nous les avons compris – les principaux motifs de l'univers de pensée des personnes rencontrées.

La validité de l'analyse thématique tient donc, dans cette perspective, à deux principaux aspects. D'une part, sa qualité : elle correspond à l'intérêt que présentent les catégories, thèmes et sous-thèmes regroupant des propos et leur agencement. La catégorisation réalisée permet-elle de faire émerger des axes selon lesquels s'articule le discours ? Autrement dit, permet-elle de repérer des "lieux communs", des modes d'interprétation partagés ? Le processus d'abstraction qui mène à regrouper certaines phrases est-il suffisamment pertinent pour générer la compréhension de cette organisation des données, et emporter l'adhésion à la catégorisation réalisée ? La qualité de l'analyse dépend donc de sa valeur heuristique et de sa capacité à convaincre. Sur ce dernier point, le fait d'emporter l'adhésion, la conviction, témoigne que l'intersubjectivité va au-delà de la rencontre chercheur-e/participant-e-s, le but de tout-e chercheur-e étant évidemment de pouvoir partager son analyse avec d'autres personnes !

D'autre part, la validité de l'analyse tient à sa fidélité au corpus : la catégorisation, qui réduit nécessairement la complexité de ce qui est dit, doit néanmoins correspondre au contenu du

[96] Même si la compréhension ne se produit pas dans tous les entretiens, ou à chaque moment de l'entretien…

discours. Autrement dit, comme elle traduit une part de ce contenu seulement, il faut au moins que cette partie soit effectivement présente dans le corpus, sans quoi le travail d'analyse se réduit à un processus de projection des attentes du/ de la chercheur-e sur l'écran des données recueillies. Notre vigilance a été particulièrement développée sur ce point, c'est pourquoi notre premier niveau de catégorisation (les propos) est souvent resté au plus près de la forme littérale du discours tenu par les participant-e-s, afin d'éviter toute interprétation hâtive, qui favorise la projection. L'intégralité de la grille d'analyse sera présentée ultérieurement : il est plus logique qu'elle s'inscrive après la présentation du terrain et des modalités des entretiens, pour ouvrir à la présentation des résultats obtenus.

♦ Analyse de l'énonciation, analyse des relations logiques

L'analyse thématique déconstruit le fil de l'énonciation pour réorganiser le contenu des entretiens de manière signifiante. Néanmoins, la production discursive d'une personne n'est pas un assemblage aléatoire d'idées : elle est sous-tendue par une certaine logique, qui structure les entretiens, celle que met en œuvre la personne interrogée principalement, dans le cas d'entretiens semi-directifs (même si les relances ou questions de l'interviewer jouent un rôle dans l'enchaînement des propos tenus). Cette logique, qui n'est pas à entendre comme construction rationnelle, est liée à l'interaction interviewé-e/interviewer (Haas et Masson, 2006) d'une part, et aux mouvements cognitifs et affectifs du/de la participant-e vis-à-vis des objets (au sens très large donné par la psychanalyse : objets matériels mais aussi idées, personnes…) de son discours d'autre part. Ces enjeux de l'interaction, ces mouvements cognitivo-affectifs – comme, par exemple, la projection, en tant que déplacement d'une motion interne, émotion ou idée, sur un objet externe – ne sont repérables que par l'analyse de l'énonciation, qui se réalise dans l'approche intensive des entretiens et en s'appuyant sur un cadre d'analyse précis.

Nous avons, pour ce mode de lecture des entretiens, fait appel aux connaissances et modèles d'analyse issus de la théorie psychanalytique, et prêté attention aux mécanismes psychiques repérables au travers du langage. Pour n'en citer que quelques uns, le clivage (séparation de l'objet en "mauvais" et "bon" objet), l'isolation (isoler une représentation des affects qu'elle suscite), la dénégation (formuler une idée en niant qu'elle nous appartienne), qui peuvent être induits à partir du contenu ou du mode d'énonciation (silences, accumulation, métaphores… cf. D'Urung, 1974), nous informent sur la dynamique cognitive et affective que suscitent les objets du discours. Cette approche complémentaire des entretiens apporte donc une connaissance du contenu latent des entretiens (significations qui ne sont pas formulées explicitement), des enjeux inconscients qui contribuent à organiser le discours. Cette connaissance soutient par ailleurs l'interprétation du contenu manifeste mis en lumière par

l'analyse thématique. Enfin, par les conflictualités psychiques qu'elle éclaire, des aspects structuraux[97] du discours peuvent être repérés. Comme nous le verrons au fil de l'analyse des entretiens, l'attention portée à la dynamique cognitive et affective contribuera à nous renseigner sur les fonctions et sur les ancrages des représentations professionnelles.

L'analyse thématique est également complétée par une lecture des entretiens centrée sur les relations logiques, explicites ou implicites, établies entre les différents éléments du discours ; cette analyse est de type « sémantique et structurale ». Comme l'indiquent Piret, Nizet et Bourgeois, une telle analyse « est aussi *[en plus d'une méthode d'analyse sémantique]* une méthode structurale, car elle consiste à saisir les associations, les oppositions qui relient les thèmes d'un discours, autrement dit, et comme son nom l'indique, à saisir la structure du discours. » (1996, p. 8). Nous avons alors, en nous appuyant à la fois sur les connecteurs logiques du langage et sur le sens des propositions, observé comment le discours s'articule selon des relations d'opposition, comparaison, cause, conséquence, but, énumération… (cf tableau des relations et connecteurs logiques ci-après[98], nous citons ici les relations auxquelles nous avons prêté le plus d'attention). Ce travail s'appuie sur une schématisation de ces liens logiques (représentés par différents symboles) et des éléments qu'ils associent (résumés en quelques mots), réalisée au fil de la lecture des entretiens. Les schémas ci-après montrent deux exemples de ce travail d'analyse.

Cette approche complémentaire du contenu des entretiens s'appuie sur l'analyse thématique, et sur les questionnements qu'elle soulève au fur et à mesure de sa réalisation.

[97] C'est-à-dire les rapports que différents éléments du discours entretiennent entre eux. Selon la définition du *Trésor de la langue française*, une structure est un « agencement, entre eux, des éléments constitutifs d'un ensemble construit, qui fait de cet ensemble un tout cohérent et lui donne son aspect spécifique. ».

[98] Document mis à disposition par l'Université du Québec à Montréal, consulté le 24/05/2005 sur : http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/fichiers_communs/module7/connecteurs.html

InfoSphère

Tableau d'équivalence des connecteurs logiques selon le type de relation

Relation	Connecteurs logiques		
Addition	Et De plus	Puis En outre	Non seulement... mais encore
Alternative	Ou Soit... soit Soit... ou	Tantôt... tantôt Ou... ou Ou bien	Seulement... mais encore L'un... l'autre D'un côté... de l'autre
But	Afin que Pour que	De peur que En vue de	De façon à ce que
Cause	Car En effet Effectivement Comme Par Parce que	Puisque Attendu que Vu que Etant donné que Grâce à Par suite de	Eu égard à En raison de Du fait que Dans la mesure où Sous prétexte que
Comparaison	Comme De même que Ainsi que Autant que Aussi... que	Si... que De la même façon que Semblablement Pareillement Plus que	Moins que Non moins que Selon que Suivant que Comme si
Concession	Malgré En dépit de Quoique Bien que Alors que	Quelque soit Même si Ce n'est pas que Certes Bien sûr	Évidemment Il est vrai que Toutefois
Conclusion	En conclusion Pour conclure En guise de conclusion En somme Bref	Ainsi Donc En résumé En un mot Par conséquent	Finalement Enfin En définitive
Condition, supposition	Si Au cas où A condition que Pourvu que A moins que	En admettant que Pour peu que A supposer que En supposant que Dans l'hypothèse où	Dans le cas où Probablement Sans doute Apparemment
Conséquence	Donc Aussi Partant Alors Ainsi Par conséquent	si bien que D'où En conséquence Conséquemment Par suite C'est pourquoi	De sorte que En sorte que De façon que De manière que Si bien que Tant et
Classification, énumération	D'abord Tout d'abord En premier lieu Premièrement	En deuxième lieu Deuxièmement Après Ensuite De plus Quant à	En troisième lieu Puis En dernier lieu Pour conclure Enfin
Explication	Savoir A savoir	C'est-à-dire Soit	
Illustration	Par exemple Comme Ainsi	C'est ainsi que C'est le cas de Notamment	Entre autre En particulier
Justification	Car C'est-à-dire En effet Parce que	Puisque En sorte que Ainsi C'est ainsi que	Non seulement... mais encore Du fait de
Liaison	Alors Ainsi Aussi D'ailleurs	En fait En effet De surcroît De même	Également Puis Ensuite
Opposition	Mais Cependant Or En revanche Alors que	Pourtant Par contre Tandis que Néanmoins Au contraire	Pour sa part D'un autre côté En dépit de Malgré Au lieu de
Restriction	Cependant Toutefois Néanmoins Pourtant Mis à part	Ne... que En dehors de Hormis A défaut de Excepté	Sauf Uniquement Simplement
Temps	Quand Lorsque Comme Avant que	Après que Alors que Dès lors que Tandis que	Depuis que En même temps que Pendant que Au moment où

Le principe de cette analyse est de symboliser les relations logiques établies entre différents éléments du discours, afin de les rendre particulièrement visibles, ce qui peut donner le résultat suivant :

Schématisation de relations logiques[99]

⇒ 1er exemple :

Mme MB. : Moi j'crois, oui. [...] Ou qu'il y a les bonnes assistantes sociales qui donnent pas trop d'aides, et puis les mauvaises, quoi, qui croient tout ce que les gens leur racontent, enfin bon, je pense que c'est… au niveau des responsables de notre service, il paraît que c'est comme ça, quoi.

⇒

Les responsables pensent que :

bonnes AS = pas trop d'aides financières données / mauvaises AS = croient tout ce qu'on leur dit

⇒ 2e exemple :

Mme S. : Oui oui, elle a fumé pendant l'entretien, dans le secteur de la restauration, donc elle a… elle a pas eu une attitude qui a fait que l'employeur a eu envie de la recruter donc elle s'est mis en échec. Ensuite, donc, euh… qu'est-ce qui est arrivé… j'avais appris qu'une maison de retraite recrutait donc je lui ai fait passer l'information, elle s'est pas rendue à l'entretien, donc j'ai compris à travers ces situations-là qu'elle était… avait un pr… dans une problématique par rapport à l'alcool, elle disait je veux travailler, B., je veux travailler, trouvez moi quelque chose, donc je suis allé loin au niveau de l'accompagnement, parce qu'elle avait besoin de ces mises en échec répétées pour prendre conscience que… y'avait des difficultés, bon elle avait besoin de… de passer par là.

⇓

- Fumer pendant l'entretien
- Absence entretien d'embauche

} mises en échec répétées

↓

prise de conscience des difficultés

[99] Ici, « : » symbolise l'explication, « = » la comparaison, « / » un rapport d'opposition, « - » l'énumération, « → » un lien de cause à effet.

Cette autre approche sémantique et structurale du contenu des entretiens, davantage basée sur la rationalité mise en œuvre au fil du discours, est également complémentaire à l'analyse thématique en ce qu'elle permet d'établir des liens entre des thèmes issus de la catégorisation, thèmes précédemment isolés par la classification opérée. Les deux méthodes d'analyse de contenu complémentaires que nous venons de décrire peuvent s'opérer dans le même temps. Dans les deux cas, l'analyse par entretien réalisée s'inscrit dans l'analyse plus globale du corpus, les récurrences de liens logiques identiques entre deux éléments similaires, par exemple, permettant de saisir, au-delà des "lieux communs", les logiques communes aux participant-e-s rencontré-e-s.

♦ L'analyse Alceste

Pour conclure cette partie consacrée aux méthodes d'analyse des données recueillies, nous allons finalement présenter l'analyse réalisée par le logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte).

Cet outil d'analyse de données langagières, s'appuyant sur des techniques lexicométriques, met en évidence les principaux "lieux" habités par les locuteurs lors de l'énonciation de leur discours, c'est-à-dire les principaux réseaux de formes lexicales "fréquentés" dans un corpus donné. Ces lieux correspondent à la notion de « mondes lexicaux » (Reinert, 2001), mondes lexicaux constitués au travers d'un repérage des cooccurrences fréquentes de formes lexicales dans l'énonciation. Autrement dit, les mots fréquemment employés ensemble correspondent à des mondes lexicaux, qui peuvent être compris comme des foyers de sens :

> « Une redondance de traces lexicales circonscrit un lieu usuel du discours, un lieu donc où un *certain* vocabulaire est utilisé *fréquemment*, un lieu référentiel où le sujet-énonciateur semble avoir déposé du sens. » (Kalampalikis, 2003, p. 154)

Nous allons résumer les étapes qui conduisent à la mise en lumière de ces mondes lexicaux :

1) En premier lieu, le lexique est "simplifié" par la lemmatisation des termes présents dans le corpus : on obtient ainsi le lexique de toutes les "formes réduites", ou lexèmes,

utilisées par les personnes interrogées (par exemple, les mots « aide, aidant, aider » se trouvent regroupés sous la forme réduite « aid+ »[100]).

2) Le logiciel Alceste, après une fragmentation du corpus en sections de taille comparable, les « unités de contexte élémentaires » (u.c.e.), repère quelles formes lexicales sont associées, ou au contraire rarement employées ensemble, afin de diviser le corpus en classes, division opérée sur la base d'un contraste de leur vocabulaire (on recherche un contraste maximal, par un test de Khi2). Les fragments du corpus sont tout d'abord regroupés en deux classes, de manière à ce que leur lexique soit le plus différent possible, puis cette opération est répétée sur la classe la plus importante, et ainsi de suite, jusqu'à obtention de 10 classes. Seules les classes stables[101] seront conservées, ainsi le nombre de classes obtenues varie d'un corpus à l'autre. On obtient de cette manière un certain nombre de "classes", dont les lexiques sont les plus dissemblables possible.

3) Des calculs statistiques sont opérés afin de mettre en évidence le lexique spécifique et représentatif de chaque classe, les variables incluses dans l'analyse qui les caractérisent… Ce qui fournit diverses informations sur les caractéristiques de la classe :

> « La troisième étape décrit les classes obtenues à l'aide de plusieurs types de procédures : sélection du vocabulaire spécifique de chaque classe ; sélection des énoncés de chaque classe les plus représentatifs de ce vocabulaire ; calcul des segments répétés par classe ; etc.. » (Reinert, 2000, [21])

Les classes regroupent les sections du discours dont le lexique présente des similitudes, et se caractérisent par un vocabulaire identifié comme spécifique et représentatif à la fois (par un calcul du Khi2), éventuellement par des variables (incluses dans l'analyse par le ou la chercheur-e) repérées comme liées à l'une ou l'autre classe. Ces classes mettent en évidence, *via* leurs formes représentatives, les « mondes lexicaux » distincts selon lesquels le discours se structure :

> « L'objectif de cette méthode n'est pas le calcul du sens, mais l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence de "mondes lexicaux" » (Kalampalikis, 2003, p. 153)

La lecture des résultats est appuyée par une bonne connaissance du corpus, tirée de l'approche intensive de l'analyse de contenu réalisée antérieurement.

Selon Max Reinert, ces classes peuvent être interprétées selon trois points de vue. Tout d'abord, on peut les analyser du point de vue de leur contenu, au travers du lexique

[100] Les mots sont cependant analysés en prenant en compte le fait qu'il s'agisse de noms, verbes, adjectifs, mots outils… (cf. *liste des clés et valeurs d'analyse* selon laquelle s'organise l'analyse, en annexe)

[101] La stabilité est vérifiée par une analyse parallèle, avec un découpage du corpus différent.

spécifique de la classe. Ensuite, l'organisation des classes vient renseigner sur la structure de l'énonciation des locuteurs (rapports de proximité ou de distance entre les classes, sur la base de leurs lexiques). Enfin, les classes peuvent être envisagées « comme représentation, puisque ces classes font système et reflètent une certaine stabilisation de l'activité de l'auteur. » (2001, p. 34). Ainsi, ces trois angles d'analyse montrent la pertinence de cette méthode pour l'étude des représentations professionnelles. Cette méthode d'analyse, par le traitement quantitatif des données langagière qu'elle opère, soutient la triangulation méthodologique vis-à-vis des méthodes d'analyse de contenu complémentaires exposées précédemment, consistant en une approche qualitative du discours.

Ayant explicité la perspective épistémologique dans laquelle cette recherche est située et la méthode sur laquelle elle s'appuie, nous allons par la suite présenter les premières observations réalisées dans le cadre de la phase exploratoire de recherche. Nous espérons avoir donné dans cette présentation générale du cadre épistémologique et méthodologique les premiers éléments nécessaires à la compréhension et ainsi au partage du « référentiel » et des « règles », évoqués par Alex Mucchielli, qui ont été établis pour ce travail de recherche :

> « *[Le travail intellectuel scientifique]* s'appuie sur des règles énoncées et partagées ; ceux qui connaissent le référentiel peuvent vérifier les analyses faites ; les validations sont des raisonnements faits à l'intérieur du contexte et avec ses règles... (…) *[Les chercheurs]* énoncent des constructions, en référence à une approche méthodologique identifiée. Ces constructions étant, dans la vision considérée, vérifiables par d'autres spécialistes. L'intérêt de leurs constructions étant alors examiné par rapport à leurs utilités pratiques pour des problèmes concrets donnés. » (2005, p. 20)

Les constructions – observations et analyses – proposées dans les chapitres à venir pourront donc être vérifiées (dans le sens de « soumises à un examen », *Trésor de la Langue Française*), à la lumière des éclairages supplémentaires donnés sur le contexte de recueil des données.

Nous pouvons à présent clore ce chapitre consacré à l'élaboration de la méthode générale : de son arrière-plan épistémologique jusqu'aux outils méthodologiques mis en œuvre, *via* les principes de rigueur et de qualité de la recherche, nous avons retracé les grandes étapes de la construction du cadre sur lequel s'appuient les résultats obtenus. Nous en arrivons donc à la présentation de la phase exploratoire de recherche, qui a rempli la double fonction de contribuer à l'élaboration de la méthode et de fournir un premier ensemble d'observations.

Dans le prochain chapitre, nous relaterons tout d'abord le déroulement de cette phase initiale d'investigation, puis mettrons en lumière les résultats issus de l'analyse des entretiens réalisés sur la commune de Givors – premier lieu où s'est mise en œuvre notre investigation de terrain. A l'issue de ce second temps, nous dégagerons les perspectives ouvertes par cette première phase d'investigation.

Chapitre V - Phase exploratoire de recherche

Une phase exploratoire de recherche se donne en général pour objectif, à partir d'une problématique initialement formulée et d'hypothèses générales, l'élaboration d'hypothèses complémentaires, voire d'une théorie explicative à valider dans une seconde phase de recueil de données. Une première investigation permet de confronter les hypothèses générales constitués *a priori*, d'après la perspective de recherche et les modèles théoriques auxquels celle-ci fait appel, à une expérience de terrain perçue, interrogée et décryptée à l'aide d'une "grille de lecture". Cette grille de lecture constitue, comme dans toute activité de perception, un filtre qui va retenir certains éléments tandis que d'autres passeront au travers de la grille… Aussi paraît-il important de trouver un tamis qui permette de recueillir un matériau de qualité, et pertinent, c'est-à-dire présentant un intérêt au regard des axes de recherche. Nous pouvons encore filer la métaphore de l'orpailleur, en ajoutant qu'il faut bien sélectionner la matière qu'il d'agit de faire passer au crible du tamis : est-elle aurifère ?

Cette image, quelque peu simplificatrice puisqu'elle ne rend pas tout à fait compte des effets de l'activité et de l'implication du chercheur sur le matériau même qu'il explore (même si nous ne pensons pas qu'il soit possible de changer le plomb en or avec une pierre philosophale !), nous est néanmoins utile pour illustrer notre démarche. Cette phase exploratoire nous a permis d'ajuster progressivement la méthode, au fil des tentatives, et cet ajustement progressif a conduit à un recueil de données plus large, moins sélectif que celui initié dans les premiers temps de l'investigation : le guide d'entretien s'est davantage ouvert car nous avons peu à peu mesuré qu'une démarche inductive était préférable pour explorer la complexité des systèmes d'interprétation mis en œuvre par les praticien-ne-s rencontré-e-s. Au fur et à mesure, nous avons donc pu abandonner la directivité des entretiens, dont nous avons compris qu'elle traduisait davantage nos propres préoccupations que celle des participant-e-s, pour nous laisser guider, autant que possible, dans les chemins plus ou moins sinueux qu'empruntait la pensée en mouvement des aidant-e-s professionnalisé-e-s interrogé-e-s.

La production langagière à laquelle se sont aimablement prêté-e-s les participant-e-s est à comprendre en rapport avec le contexte qui l'a vue naître (que nous décrirons en premier lieu, A)I.) et à mettre en lien avec l'interaction interviewer/interviewé-e, qui est en partie

organisée par les axes d'interrogation amenés dans le guide d'entretien, présenté dans un second temps (A)II.).

Le second temps de ce chapitre sera consacré aux résultats de la phase exploratoire, issus de l'analyse de contenu (B)I.), puis de l'analyse Alceste (B)II.)

Dans un troisième temps, nous synthétiserons ces premiers résultats (C)I.) et en tirerons des perspectives pour la suite de notre investigation (C)II.).

A) Déroulement de l'investigation

I. Contexte du recueil et participant-e-s

a. Le contexte givordin

La première phase d'investigation s'est déroulée sur la commune de Givors, ville d'environ 20 000 habitant-e-s, située à une vingtaine de kilomètres au sud de Lyon, au bord du Rhône. Givors est une ville industrielle et se caractérise donc par une importante population ouvrière. Givors est "réputée" pour le grand nombre de travailleurs sociaux intervenant auprès de la population : cette spécificité givordine (ou en tout cas perçue comme telle) est apparue à plusieurs reprises dans les entretiens. De manière générale, la ville de Givors est le lieu d'une dynamique sociale particulièrement développée. En témoigne le fait que cette ville a été dans les premières à mettre en œuvre des dispositifs tels qu'un Conseil Local de Santé Mentale (CLSM), qui développe et formalise le partenariat entre acteurs du champ de la santé mentale et acteurs du champ social, médico-social, etc., ou encore celui d'un Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (CLSPD). L'Instance Locale de Gérontologie est un troisième dispositif partenarial : il réunit les différentes structures qui interviennent auprès de la population âgée de Givors. Aussi existe-t-il un partenariat important entre les différentes structures et institutions oeuvrant dans le champ social, sanitaire... D'autre part, Givors est le lieu de nombreuses démarches de diagnostic et de recherche, qui témoignent de ce dynamisme local et viennent le renforcer.

Ces éléments sont à prendre en compte dans le regard porté sur les données que nous présenterons ultérieurement : la dynamique partenariale, qui génère beaucoup de rencontres, de réunions, de travail collectif, vient créer des lieux d'échange qui participent à une

transmission, à une transformation et à une création de représentations professionnelles. C'est pourquoi ce contexte ne peut être négligé dans l'étude du discours que nous avons recueilli. Etant donné notre objet de recherche, qui vise à saisir les transformations actuelles des représentations de l'aide à autrui, ce contexte s'avère particulièrement pertinent pour observer l'évolution des représentations professionnelles à l'œuvre dans le champ social. Si le discours recueilli ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble du champ de l'intervention sociale, du moins vient-il témoigner de ce qui se produit dans ce laboratoire du champ social que constitue le terrain givordin. Ce contexte général étant décrit, nous allons préciser les modalités du déroulement des rencontres. Là encore, la narration ne peut être formulée qu'à la première personne.

Le terrain givordin ne m'était pas inconnu lorsque j'y suis arrivée pour cette phase exploratoire de recherche. En effet, j'avais eu l'occasion, deux ans auparavant, de mener une recherche sur cette même commune de Givors. Cette recherche, réalisée dans le cadre du DESS de Psychologie des Liens Sociaux et des Relations Interculturelles, portait sur la question du suicide des personnes âgées. J'ai abordé cette problématique sous l'angle des représentations sociales, et plus précisément des représentations des acteurs professionnels du secteur gérontologique : comment ceux-ci décrivaient-ils et comprenaient-ils ce phénomène ? Ceci m'avait amenée à rencontrer, pour des entretiens, différents acteurs professionnels et bénévoles de ce champ. Si cette première incursion sur les terres givordines m'a apporté une connaissance du contexte local, aucune des personnes interrogées dans le cadre de ma recherche actuelle n'avait été rencontrée précédemment. Aussi les effets de ma première investigation sont-ils minimes, du moins du côté des participant-e-s que j'ai interrogées. De mon côté, cette précédente recherche, bien que centrée sur un autre questionnement, a amorcé une réflexion sur le positionnement des intervenants sociaux : le profond sentiment de culpabilité qui émergeait dans les entretiens m'a amenée à m'interroger sur les modes d'implication et d'intervention de ces acteurs. Cette expérience n'est donc pas sans lien avec le choix de l'objet de recherche étudié ici. Elle a d'ailleurs fondé la rédaction d'un article (non publié) et une communication orale (Gonin, 2002) dans le cadre du GREPSY[102], qui ont justifié l'équivalence de DEA que j'ai obtenue et qui m'ont permis d'initier ce doctorat en psychologie sociale.

[102] Association qui organise des conférences au sein de l'Hôpital Saint-Jean-de-Dieu (69).

b. Articulation au dispositif de recherche-action « Précarité, santé, accès à l'aide et aux soins »

L'investigation pour la phase exploratoire de cette recherche sur l'aide à autrui a été articulée à un dispositif de recherche-action. En effet, au moment où cette recherche a débuté, Christine Durif-Bruckert, qui assure la co-direction de cette thèse, mettait en place un dispositif de recherche-action dans le cadre d'une convention entre le Conseil Général du Rhône et l'Université Lyon 2. Aussi m'a-t-elle proposé de m'inscrire dans cette démarche qui me permettait de rencontrer des intervenants sociaux appartenant à différentes structures. En effet, la recherche-action portait, selon les termes de Christine Durif-Bruckert, « sur les trajectoires d'accès à l'aide et aux soins, les formulations de la demande et de la plainte, et les modalités d'utilisation des structures sanitaires et sociales chez les populations de 50-60 ans en situation de précarité et de désaffiliation sociale »[103]. Ainsi, dans un premier temps, la démarche de recherche-action a visé les professionnels travaillant dans les secteurs du social et de l'insertion, ainsi que dans le champ de la santé. Des élus ont également été rencontrés pour compléter le point de vue donné par les intervenant-e-s des champs social et sanitaire. Le second temps de la recherche-action a ensuite été centré sur la population givordine.

J'ai donc participé aux entretiens réalisés dans le premier temps de la recherche-action. Nous avions convenu avec Christine Durif-Bruckert de mener ces entretiens à deux, et de prévoir plusieurs rencontres, la première étant centrée sur la problématique de la recherche-action, la seconde étant ensuite axée sur le questionnement de l'aide à autrui. La conduite des entretiens a donc été assurée lors des premières rencontres par Christine Durif-Bruckert, et je prenais ensuite ce rôle pour les entretiens reconduits. Pour autant, chacune avait la possibilité d'intervenir, même sans mener l'entretien, lorsqu'elle souhaitait voir approfondi un point abordé au cours de l'entretien.

Dans leur majorité, les participant-e-s ont été sollicité-e-s individuellement ; quelques entretiens ont cependant été réalisés collectivement, ce choix méthodologique étant effectué empiriquement par Christine Durif-Bruckert lors des premières rencontres. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un magnétophone.

[103] Issu d'un document de travail rédigé lors de la mise en place du dispositif.

c. Rencontres d'intervenant-e-s du champ social et de l'insertion

Si 40 praticien-ne-s ont été rencontré-e-s pour un premier entretien dans le cadre des entretiens ciblés sur les axes de recherche liés à la démarche de recherche-action, tous les entretiens n'ont pas été reconduits pour une rencontre sur la question de l'aide à autrui : cette recherche concernant les intervenants du champ social et de l'insertion, seuls ceux et celles appartenant à ce champ ont été sollicité-e-s pour une seconde rencontre. Ainsi, neuf entretiens, centrés sur la question de l'aide à autrui, ont été enregistrés et retranscrits : ils constitue le corpus de notre phase exploratoire. Quatre ont été réalisés avec des assistantes de service social, dont trois travaillent au sein des Maisons du Département du Rhône (MDR), la dernière exerçant au sein d'un Centre Communal d'Action Social (CCAS, qui dépendent des Mairies). Cinq ont été conduits avec des praticien-ne-s pouvant être regroupés dans la catégorie des "nouvelles professions du social" : ils/elles occupent des postes de chargé-e-s de mission ou formateurs/trices. Ils/elles exercent pour la plupart dans le cadre d'associations loi 1901 (ALPES, PLIE, AJD), à l'exception de deux participantes : l'une travaille au sein d'une société d'économie mixte (SONACOTRA), l'autre au sein de la Mairie de Givors.

Les premiers entretiens, centrés sur la précarité et l'accès aux soins, réalisés avec ces participant-e-s n'ont pas fait l'objet des trois formes d'analyses (analyses de contenu et analyse Alceste) décrites précédemment : le travail d'analyse thématique, etc., aurait été trop considérable au regard de leur contenu indirectement lié à nos axes de recherche[104]. Nous nous sommes donc limitée à la lecture attentive de ces premiers entretiens et au pointage des passages qui nous semblaient intéressants pour notre problématique. Ces éléments sont venus nourrir notre réflexion mais ne sont pas intégrés aux résultats présentés ci-après, car les modalités de leur sélection est difficilement défendable sur le plan de la rigueur méthodologique. Ces premiers entretiens constituent donc un ensemble informatif plus large que celui de ces neuf reconductions d'entretiens (ils élargissent "l'expérience de terrain"), mais ne participent pas des données étudiées ici, dans le cadre d'une méthode rigoureusement établie. La participation aux premiers entretiens, centrés sur la démarche de recherche-action, peut ainsi être comprise comme une investigation complémentaire, moins formalisée, qui a

[104] Ce contenu, quoique orienté sur les questions de précarité et d'accès aux soins, nous informe par moments sur les conceptions du rôle d'un-e aidant-e professionnalisé-e, mais cet abord indirect des questions qui nous occupent aurait été très complexe sur les plans théorique et méthodologique.

nourri notre connaissance des conceptions mises en œuvre par les intervenant-e-s sociaux, en lien avec leur pratique professionnelle.

Nous saisissons l'occasion de cette explicitation de la fonction remplie par notre participation aux entretiens de recherches liés au dispositif de recherche-action pour dire que notre expérience professionnelle[105] constitue également un arrière-plan informatif qui soutient notre connaissance des enjeux à l'œuvre dans le champ de l'intervention sociale. Ces différentes expériences professionnelles ayant amené à rencontrer des praticien-ne-s du champ social, médico-social et éducatif auraient pu être le lieu d'un recueil de données pour cette démarche de recherche, mais pour raisons déontologiques (avoir une place identifiable) et méthodologiques (disposer d'un cadre spécifiquement construit au regard des enjeux de recherche), une distinction de ces espaces a paru préférable. Pour autant, les observations et analyses réalisées de cette autre place, celle de psychologue et d'intervenante psychosociale, contribuent à la compréhension du phénomène étudié dans le cadre de cette recherche.

C'est dans ce contexte que sont situés les neuf entretiens de recherche réalisés pour la phase exploratoire, et qui constituent les données analysées dans la seconde partie de ce chapitre. Ces entretiens ont été intégralement retranscrits, en prenant en compte les silences (indiqués par des points entre crochets dans la retranscription, où un point représente un silence d'environ une seconde), les erreurs de langage, les hésitations : l'exploration des dynamiques cognitives et affectives à l'œuvre dans les entretiens nécessite que de tels aspects soient rendus visibles dans la retranscription. D'autre part, l'écoute des enregistrements, à plusieurs reprises, permet de s'appuyer sur les intonations de la voix, le rythme de la parole (informations qui disparaissent lors de la retranscription), pour repérer les émotions liées à tel ou tel énoncé (colère, enthousiasme…). Ces écoutes multiples favorisent une interprétation bien ancrée dans le contenu des entretiens. A présent, précisons les modalités de la conduite des entretiens.

[105] Nous avons eu l'occasion de travailler avec différentes équipes d'intervenant-e-s sociales : en tant que collègue psychologue d'une équipe éducative d'un foyer ADAPEI, puis d'une équipe pluridisciplinaire d'un Centre d'Action Educative de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ; en tant qu'intervenante extérieure pour des groupes d'analyse de la pratique de deux équipes travaillant dans le champ de l'insertion ; en tant que coordinatrice d'une intervention psychosociale (démarche proche de la recherche-action, initiée en 2005 et toujours en cours ; Gonin & Amin, 2006 ; Gonin, 2008) menée avec des praticien-ne-s des champs social, socio-culturel et éducatif travaillant sur la commune de Saint Priest (69).

II. Une démarche de recherche évolutive

a. Evolution de la problématique et des axes de recherche

Avant de présenter le guide d'entretien initialement constitué, il paraît utile d'indiquer quelle était la formulation initiale de la problématique, et les premiers axes de recherche tracés. Notre posture d'interrogation de l'objet "aide à autrui" a été évolutive, au cours de ce travail, mais tout particulièrement dans le temps de la phase exploratoire. Aussi la première formulation de la problématique n'est-elle qu'un point de départ dans la trajectoire effectuée. Si le point d'arrivée diffère du point de départ, le questionnement est toujours resté ancré dans le champ de la psychologie sociale : nous visons à étudier les articulations entre le niveau individuel et le niveau social, pour cet objet de l'aide à autrui. Ces précisions nous semblaient nécessaires avant d'énoncer la formulation initiale de la problématique :

Quels enjeux psychiques[106] *et quelles représentations sociales fondent, alimentent et structurent la dynamique de la relation d'aide, du côté de l'aidant, dans le contexte institutionnel du champ social ? Comment peut-on mettre en lumière les liens unissant ces deux niveaux ?*

A ce moment, nous n'avions pas encore dégagé la notion "d'aide à autrui", et faisions appel à la notion de "relation d'aide" pour désigner l'interaction entre aidant-e et aidé-e. Ce n'est que plus tardivement que nous avons perçu le fait que cette formulation comportait un présupposé – celui d'une aide basée sur le lien existant plutôt que sur l'échange de biens matériels ou symboliques.

Le projet de l'investigation des représentations organisant la pensée et les conduites des praticien-ne-s du champ de l'intervention sociale s'est constitué dès l'origine. Mais notre perspective a beaucoup évolué, principalement dans le sens d'un plus grand intérêt porté au contexte socioculturel, comme troisième terme d'un système complexe où aspects intrapsychiques, représentations professionnelles et contexte lié aux rapports sociaux et à la culture s'intriquent étroitement pour constituer la réalité sociale de l'aide à autrui. Les

[106] Nous pensons à présent que ce terme, très flou, car renvoyant à l'ensemble des processus psychiques à l'œuvre pour un individu, ne nous permet pas de définir une perspective suffisamment précise pour questionner notre objet : l'étendue et la variabilité de ces enjeux, d'une personne à l'autre, est telle que ce point de vue n'aurait correspondu qu'à un survol de la question que nous abordons, et n'aurait pas ouvert la possibilité d'une compréhension plus générale de la pensée qui se constitue autour des pratiques d'aide à autrui.

concepts d'historicité et d'ancrages des représentations se sont dans le même temps révélés comme pertinents pour l'analyse des nouages et interactions entre ces différentes dimensions de l'objet que nous étudions.

b. Evolution de la conduite d'entretien

Nous avons déjà souligné que la méthodologie de recueil a été évolutive. L'évolution principale concerne le passage d'une conduite d'entretien assez directive, avec une grille d'entretien bien définie qui comprenait un certain nombre de questions, à une méthode beaucoup moins directive comportant trois axes d'interrogation. Au fur et à mesure des rencontres, une adaptation la conduite des entretiens a été réalisée, de manière à donner un champ d'expression de plus en plus large aux intervenant-e-s interrogé-e-s. Cette évolution peut s'expliquer par deux principaux éléments.

Tout d'abord, le fait d'assister et de participer aux premiers entretiens menés par Christine Durif-Bruckert a été très instructif, en ce qu'il a permis d'interroger les "habitudes" développées au fil d'expériences d'investigation précédentes. L'intérêt du dispositif constitué avec Christine Durif-Bruckert tient beaucoup, à notre sens, au fait qu'il est venu éclairer et questionner notre positionnement subjectif de chercheure, de par la présence d'une autre chercheure, qui par son altérité a mis en perspective notre propre pratique de recherche. C'est la grande richesse de la méthodologie adoptée ici : confronter sa pratique à celle d'un autre est un vecteur puissant de mise à distance de sa subjectivité, mais aussi d'élaboration d'un positionnement qui ne l'évacue pas et mais cherche à constituer un espace d'intersubjectivité – même si l'on ne peut tout à fait parler d'une triangulation de l'investigation, du fait des problématiques spécifiques élaborées par chacune d'entre nous.

Le deuxième élément, qui se situe dans la continuité du premier parce qu'il en découle, est que le champ d'investigation a pu être étendu bien au-delà du cadre des interrogations posées initialement. Or, c'est bien une décentration vis-à-vis de nos propres questionnements qui a ouvert la possibilité d'une écoute plus large : au-delà des points de vue consensuels, assez formels, qu'appelaient les questions utilisées lors des premiers entretiens, une place a pu être donnée à une expression plus singulière des personnes interrogées. Fort heureusement, les interventions de Christine Durif-Bruckert ont souvent donné, dans les premiers entretiens, la possibilité aux participant-e-s de dépasser le cadre des questions formulées ; ceux-ci ont donc tout de même pu être le lieu d'un développement de la pensée des

personnes interrogées. A la fin de cette période d'investigation commune, nous avons convenu avec Christine Durif-Bruckert que les derniers entretiens se déroulent sans sa présence, les trois dernières rencontres ont donc eu lieu sans elle.

A posteriori, on peut observer une nette évolution dans ma conduite d'entretien : « *mes* questions » (le nous de la distance et du partage ne pouvant être utilisé ici), auxquelles les participant-e-s avaient souvent du mal à répondre, se sont petit à petit estompées pour laisser les participant-e-s cheminer, à leur manière, avec la question de l'aide à autrui. Bien entendu, la subjectivité se manifeste encore dans les interventions (questions, relances, réactions que l'on ne peut neutraliser sans rendre la rencontre inquiétante pour les participant-e-s) et continue ainsi à influencer le cours des propos tenus, mais du moins n'a-t-elle plus fait barrage à l'expression des praticien-ne-s rencontré-e-s. On le voit très bien dans le fait que les premières questions généraient des réponses courtes, avec peu d'implication, le discours prenant une tonalité tout autre dans les derniers entretiens.

Ainsi, notre pratique de recherche a pu évoluer dans le sens d'un élargissement du champ d'investigation. La subjectivité, qui peut constituer un barrage ou générer une orientation du discours recueilli, est aussi, quand elle prend une place plus juste, le moyen de rencontrer celle de l'autre. Or, pour aller au-delà d'une simple description des représentations professionnelles partagées, et comprendre en quoi elles étayent et organisent les pratiques, leur rapport avec le contexte (« matériel, social, idéel », selon l'expression de Denise Jodelet, 2002, explorer le système d'interprétation spécifiquement mis en œuvre par une personne permet de mieux saisir comment se constituent les modèles de pensée à l'œuvre dans le champ de l'intervention sociale, de la même manière que la partie immergée de l'iceberg sous-tend sa face émergée[107]. Ceci implique un mouvement de décentration vis-à-vis de ses hypothèses explicites ou implicites, qui sont bien souvent l'expression de sa propre subjectivité : un point de vue plus généralisable nécessite la rencontre de plusieurs subjectivités. C'est pourquoi cette phase exploratoire nous a amenée dans un champ d'investigation bien plus vaste que celui initialement délimité par nos premiers axes de recherche, pour laisser se déployer les « matrices de signification » des intervenants sociaux rencontrés. En cela, la méthodologie adoptée s'est rapprochée des recommandations formulées par Georges Devereux :

> « Une science du comportement qui soit scientifique doit commencer par l'examen de la matrice complexe des significations dans lesquelles prennent racine toutes les données utiles, et par la

[107] Observer la seule face émergée de l'iceberg autorise une description de celle-ci mais ne pourra expliquer comment il s'est formé, ni la place qu'il prend dans le paysage, ni son devenir possible dans le contexte qui l'entoure…

spécification des moyens susceptibles de donner au chercheur l'accès à un aussi grand nombre que possible de ces significations, ou de lui permettre de les tirer au clair. » (1976/1980, p. 29)

Notons toutefois qu'à ce mouvement de décentration vis-à-vis des axes de recherche initialement tracés a ensuite succédé un mouvement inverse, au fil de l'analyse des données, de recentrage, mais à partir des pistes de travail qui nous sont apparues lors de la réalisation, puis de l'étude des entretiens. Nos hypothèses de travail initiales, en partie grande partie centrées sur les dimensions intrapsychique et interpersonnelle, aboutissent à l'issue de cette phase exploratoire sur une mise en perspective socioculturelle du discours recueilli : l'éclairage historique et culturel s'est avéré pertinent pour l'étude des représentations professionnelles que nous avons pu repérer dans les entretiens.

c. Evolution du guide d'entretien

D'autre part, cette phase exploratoire a mis en évidence l'intérêt d'une approche de ces représentations au travers d'un discours référentiel, au-delà du simple discours modal auquel faisait principalement appel la première version du guide d'entretien. C'est ce que soulignent Alain Blanchet et Anne Gotman :

« Ces enquêtes, qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.), nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques. » (2001, p. 33)

Nous avons donc intégré une invitation à la narration d'expériences professionnelles afin de favoriser – de manière complémentaire au discours modal, en grande partie, que générait la première version de notre guide d'entretien – l'expression d'un discours référentiel et narratif dont l'intérêt est apparu au fil des premières rencontres. En effet, quand les participant-e-s en venaient à parler spontanément d'expériences professionnelles, nous avons pu observer que ces récits d'accompagnements permettaient de dépasser un discours "de surface", rationnel et contrôlé, pour en arriver à une verbalisation "plus spontanée", c'est-à-dire témoignant davantage des contradictions, des mouvements affectifs, des enjeux à l'œuvre dans l'interaction avec les personnes aidées et dans l'implication des aidant-e-s professionnalisé-e-s rencontré-e-s. Selon Michel Autès (1999), il faut prêter attention à la

« *Mètis* du travail social »[108], en tant qu'intelligence pratique mise en œuvre par les praticien-ne-s, et il affirme que celle-ci se donne à entendre dans le récit. Ces deux formes du discours présentent chacune leur intérêt, et le fait de se limiter à l'une ou l'autre aurait conduit à un recueil de données moins riche.

La version initiale du guide d'entretien se présentait sous la forme suivante, organisée autour de quatre axes d'interrogation :

- 1er axe : définition du rôle

- Pouvez-vous me dire en quoi consiste votre travail ?

- Comment définissez vous votre rôle ?

- Quels objectifs donnez-vous à votre travail ?

- 2e axe : identité professionnelle

- Vous définissez vous comme un/une aidant-e ? (Quels sont les éléments qui, à votre sens, caractérisent ce rôle ? Avez-vous l'impression d'appartenir à l'ensemble des "travailleurs sociaux" ?)

- D'après vous, quelles doivent être les qualités ou les compétences d'une personne qui occupe cette place ?

- 3e axe : notion d'aide et de relation d'aide

- Quelle place prend la notion d'aide dans votre travail ? (Pourriez vous me dire ce qu'est "l'aide", pour vous ?)

- Et pour vous, qu'est-ce qu'une relation d'aide ?

- Pour vous, qu'est-ce qu'une relation d'aide "réussie" ? Et quand vous semble-t-il que celle-ci a échoué ?

- 4e axe : modalités d'implication et d'investissement du rôle

- Qu'est-ce qui vous motive, dans ce travail ?

- Quels sont les aspects positifs de votre travail ? Et quels en sont les éléments négatifs ? (Qu'est-ce qui est satisfaisant, et qu'est-ce qui ne l'est pas ?)

Une dernière question visait, par une tâche associative, à explorer la dimension structurale des représentations professionnelles *(« Pouvez-vous me donner 5 mots qui vous*

[108] Il définit cette notion de la manière suivante : « La Mètis est ce qui chez les Grecs s'oppose au Logos. Le Logos construit un ordre du monde à partir du pouvoir fondé dans la science, dans la vérité, dans la capacité de décrire un monde ordonné, rationnel, et gouvernable depuis cette certitude fondée sur des énoncés vrais et identifiée dans des lieux de pouvoir. La Mètis, la ruse, l'intelligence pratique, représente tout ce qui s'échappe de cet ordre, tout ce qui se passe dans les interstices. » (1999, p. 252)

viennent à l'esprit, en rapport avec le mot "aide" ? »), mais nous avons finalement abandonné cette perspective pour nous centrer sur l'investigation de la complexité des systèmes d'interprétation mis en œuvre.

Ce guide d'entretien, au fil des interviews, s'est simplifié pour aboutir à la formulation de trois grandes questions : la première centrée sur la définition du rôle ; la seconde où les personnes étaient invitées à relater deux expériences, l'une ayant une connotation positive, l'autre une connotation négative ; la troisième concernant les aspects satisfaisants, et au contraire, les sources de frustration de ce métier. C'est sur ce modèle qu'à été constitué le guide d'entretien de la seconde phase d'investigation.

Après avoir retracé le parcours effectué dans cette phase exploratoire et montré l'élaboration méthodologique à laquelle elle nous a mené, nous allons à présent pouvoir aborder les premiers résultats qu'elle apporte.

B) Résultats de la phase exploratoire

I. Analyse de contenu

Préambule : Constitution de la grille d'analyse thématique

Pour introduire aux résultats de la phase exploratoire (et la grille d'analyse constituant l'un de ces résultats), nous allons à présent expliquer comment s'est constituée la grille d'analyse thématique. La construction de la grille d'analyse est un temps intermédiaire entre le temps de l'investigation (puisqu'elle participe de la prise de connaissance du contenu des entretiens) et la phase d'organisation et d'analyse des données : cette élaboration est donc un moment charnière, un espace transitionnel entre l'exploration du phénomène et le cadre d'analyse qu'on se propose de produire.

Cette grille d'analyse s'est constituée peu à peu, et a commencé par la formulation synthétique des idées amenées au fil de l'entretien, qui ont ensuite été regroupées dans des ensembles signifiants : les thèmes et sous-thèmes sont issus de ce travail de regroupement. Les catégories créées ont finalement visé à organiser l'ensemble des thématiques dégagées, de manière à construire une structure générale qui fasse apparaître différents objets, objets sur

lesquels porte le discours mais qui sont dans le même temps sculptés par le travail d'analyse, dans un processus d'abstraction. La définition de ces objets et de leurs contours repose donc sur une conceptualisation, et au fur et à mesure du repérage des thématiques traversant les entretiens, nous avons pu les regrouper au sein de cinq catégories, permettant de prendre en charge une très large majorité du corpus (plus de 85%). Cette catégorisation s'appuie tout d'abord sur le concept de rôle :

- Première catégorie : **rôle de l'aidant-e professionnalisé-e – l'activité qu'il comprend, sa visée, ses contours**

Nous avons regroupé dans cette catégorie l'ensemble des propos contribuant à définir, décrire, circonscrire le rôle rempli par les praticien-ne-s rencontré-e-s ; la catégorie de rôle étant conceptualisée de la manière suivante :

> « En ce sens, les rôles sociaux sont à la frontière floue entre l'influence de l'environnement (milieu de vie, normes, valeurs, etc.) et l'expérience de l'individu (rôle en tant que conduite, manière d'interpréter et de construire sa réalité, ses activités de vie quotidienne, etc.). » (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 48)

Ainsi, cette catégorie comprend trois principaux thèmes, chacun répondant à une question précise qui participe de la définition du rôle :

- Quelle activité est développée par l'aidant-e dans le cadre de son exercice professionnel ? Ce thème rassemble donc l'ensemble des propos où les participant-e-s décrivent leur action (de manière générale, comme par exemple dans l'affirmation suivante : *« j'ai énormément un rôle d'étayage pour les gens »,* M. D., ou dans le récit d'une action réalisée dans un contexte donné : *« on tire plein d'offres, je passe des coups de fil à sa place, je lui fais des petites lettres, hein, des petits fax et cetera… »,* Mme SR.).

- Quels objectifs sont mis en avant, concernant ce rôle ? Ce thème regroupe les propos où la visée du rôle est explicitée (ex : *« Donc quand même l'objectif, c'est qu'à un moment donné, on ait au moins réussi à socialiser les gens »*, M. D.).

- Quels contours sont donnés à ce rôle ? Quelles frontières sont tracées par les participant-e-s, entre ce qui relève de leur champ de compétence et ce qui en est exclu ? Ces frontières s'appuient sur la définition de missions *(« nous on a quand même toute la mission protection de l'enfance »,* Mme AL.) et sur la formulation de « limites » (ex : *« nous, on écoute et même temps on peut pas leur apporter la réponse, comme ça. Et… ça… Voilà, ce sont les limites. »*, M. G.).

- Deuxième catégorie : **interaction entre aidant-e et aidé-e – ses caractéristiques, les processus qui s'y jouent**

Pour cette seconde catégorie, nous nous appuyons sur le concept d'interaction, pour rassembler les propos qui contribuent, selon l'expression de Serge Moscovici (1970), à « définir la qualité sociale de l'interaction, la nature et les termes du rapport » (p. 30). C'est pourquoi cette catégorie se décline en deux thèmes, répondant aux interrogations suivantes :

- Quelle est la nature de la relation, son "état", autrement la manière dont elle peut être caractérisée, à un moment donné, par les participant-e-s ? Le thème de la nature de la relation réunit les propos qui caractérisent son état, de manière générale (ex : *« Souvent les… les conflits c'est au niveau logement parce que les gens se retrouvent à la rue un beau jour et il faut tout de suite qu'il aient un logement, quoi.»,* Mme MB.) ou particulière (ex : *« Et là en fait, ça a redémarré sur quelque chose de… d'assez confortable, où y'a une confiance réciproque, quoi, et ça c'est quand même assez sympa, quoi. »,* Mme MB.).

- Quels sont les processus (le rapport dynamique) à l'œuvre dans l'interaction, du point de vue des aidant-e-s ? De la même manière que pour la thématique de la nature de la relation, ce versant dynamique peut être décrit de manière générale (ex : *« les personnes ont des ressources, hein, et on fait en sorte qu'elles puissent en prendre conscience, hein. »*, Mme S.) ou en rapport avec une situation précise (ex : *« c'est discuter, échanger, essayer de donner une nouvelle ouverture à sa vie. »,* Mme H.).

- Troisième catégorie : **du côté de l'aidant-e – vécus exprimés, caractéristiques**

Le troisième objet qui peut être dégagé du corpus langagier étudié est celui qui se rapporte à ce que les participant-e-s disent d'eux/elles-mêmes, les propos sont alors focalisés non plus sur le rôle ou sur l'interaction avec les personnes aidées, mais sur les spécificités, l'individualité pourrait-on dire, de celui ou celle qui s'exprime. Cette catégorie se subdivise en deux thèmes :

- L'un concerne les vécus liés à la pratique, la manière dont les participant-e-s témoignent de leur intériorité, des émotions et pensées qui les traversent : quels affects sont exprimés dans la verbalisation des participant-e-s (ex : *« je me sens franchement diminuée et très en colère parce que… »,* Mme MB.), et quel rapport entretiennent-elles vis-à-vis de leur travail ? (ex : *« c'qui me plaît dans mon boulot, et ben, moi j'aime bien être au près des gens, être proche des gens, c'est c'te relation un peu privilégiée qui me plaît »*, M. D.)

- L'autre concerne les "caractéristiques de l'aidant-e", ce qui contribue à définir son identité et ce qui sous-tend les analyses et interprétations réalisées par les participant-e-s : parcours de vie (ex : *« Moi j'ai eu un père militant PC, puis une mère mili... gaulliste, mais féministe, qui... Comme De Gaulle a fait voter le vote des femmes... (rire) »*, Mme CF.), opinions, valeurs et vision du monde (ex : *« Et moi je trouve qu'au niveau des références, y'a besoin... il en auraient bien... les références... quelles sont... y'en a... enfin... On se rend bien compte les parents manquent de... Y'a des grosses difficultés éducatives et... y'a pas de références, les parents n'ont pas de références. »*, Mme CF.).

- Quatrième catégorie **: du côté de l'aidé-e – les « difficultés », la demande**

Dans cette catégorie sont regroupés les propos qui caractérisent les personnes aidées. Parmi ceux-ci, deux aspects intéressants au regard de nos axes de recherche peuvent être distingués :

- Quelles sont les difficultés, les problèmes rencontrés par les personnes qui sollicitent une aide, d'après les participant-e-s ? (ex : *« Alors le problème de santé principal, c'est l'alcool, qu'il nie toujours et qui est vraiment très ancien. »*, Mme FA.)

- Comment les aidé-e-s formulent-ils ou elles leur demande ? (ex : *« Non mais… j'ai aussi énormément de personnes qui peuvent plus demander, avoir une demande d'emploi. Et qui à l'inverse, arrivent en me déballant tout. J'ai tant d'enfants, j'ai mal là, j'ai mal ci, j'ai… »*, Mme SR.)

- Cinquième catégorie **: le contexte – institutionnel, local, social**

Les propos portant sur le contexte de la pratique sont rassemblés dans cette dernière catégorie, nous les avons ensuite classés selon trois thèmes, en fonction du "niveau" de contextualisation : contexte institutionnel, contexte local, contexte social.

Les sous-thèmes qui constituent la déclinaison des thématiques repérées seront définis au fil de la présentation des résultats de l'analyse thématique, que nous allons à présent pouvoir aborder. Ceux-ci seront amenés en même temps que ceux issus de l'analyse de l'énonciation et de type sémantique et structurale, car ces analyses s'éclairent mutuellement.

a. Répartition globale du discours selon les catégories

En premier lieu, observons comment se répartit le discours selon les différentes catégories élaborées et les différents thèmes repérés dans l'analyse thématique.

Aperçu de la répartition du discours selon les catégories et thèmes (Givors)

Catégories et thèmes utilisés pour l'analyse	**Effectif (N=9)**	**Nombre d'occurrences** (unité : phrase)	***Pourcentage*** : **- Par rapport au total** - Par rapport à la catégorie
1) Le rôle de l'aidant-e	**9**	**380**	**23,6 %**
Activités décrite	9	232	61,1
Les objectifs définis	9	40	10,5
Autres aspects	9	108	28,4
2) L'interaction	**9**	**211**	**13,1 %**
Nature de la relation	9	113	53,6
Les processus à l'œuvre	9	98	46,4
3) L'aidant-e	**9**	**257**	**15,9 %**
Les vécus liés à la pratique	9	127	49,4
Caractéristiques de l'aidant	9	130	50,6
4) L'aidé-e	**9**	**265**	**16,4 %**
Difficultés identifiées	8	80	30,2
La demande	7	44	16,6
Autres (explication de la situation, …)	9	141	53,2
5) Le contexte	**9**	**278**	**17,2 %**
Institutionnel	9	136	48,9
Local	7	59	21,2
Social	5	83	29,9
6) Autres	**9**	**222**	**13,8 %**
Métacommunication[1]	9	119	53,6
Santé[2]	4	25	11,3
Autres	8	78	35,1
TOTAL	**9**	**1613**	**100 %**

[1] Ce que nous appelons ici métacommunication correspond aux communications sur la communication (ex : « Alors bon je vais jusqu'au bout (*de son explication)* parce que du coup ça peut expliquer un peu différemment mon poste et peut-être les choses que je vais vous expliquer. » Mme R.)

[2] La présence du thème de la santé dans la catégorie "autres" est liée au fait que nous avons regroupé ici les propos qui s'adressaient davantage à la recherche-action « santé, précarité, accès aux soins et à l'aide » menée par Christine Durif-Bruckert.

La majorité des catégories représentent environ 15% du corpus, hormis la première catégorie représentant quasiment le quart de l'ensemble du discours. Cette première catégorie, regroupant les propos sur le **"rôle"** de l'aidant-e, est celle qui a le poids le plus important : ceci n'est guère surprenant puisque nous avons centré, en grande partie, les entretiens sur cet aspect.

La répartition relativement équitable du discours selon les catégories définies témoigne du fait que celles-ci se situent à des niveaux d'analyse similaires et qu'elles permettent une catégorisation satisfaisante du discours, en ce qu'elle laisse se déployer les différents éléments abordés dans les entretiens. Les éléments qui n'ont pu être regroupés à d'autres – thème *autres* de la catégorie **"autres"** (!), comprenant également les thèmes de la "métacommunication"[109] et de la santé[110] – représentent 4,8 % du corpus total, ce qui est également satisfaisant car une faible partie seulement du contenu ne peut être synthétisée par l'analyse thématique.

Nous allons à présent observer le contenu de chacune de ces catégories et tracer, au fur et à mesure de la présentation de ces résultats, des perspectives pour la seconde phase d'investigation, ce qui nous amènera finalement à formuler des hypothèses et des axes d'exploration plus précis pour la suite de ce travail.

b. Ce que les participant-e-s disent de leur rôle : quelle activité, quelles limites et quels objectifs ?

♦ Modalités de description de l'activité mise en œuvre dans le cadre du rôle

En premier lieu, nous observons une grande diversité dans les activités évoquées par les aidant-e-s interrogé-e-s quand ceux et celles-ci parlent de leur rôle. Des termes diversifiés quant à la nature de leur action sont utilisés dans les entretiens pour décrire les pratiques :

« Orienter ; écouter ; accompagner ; conseiller ; soutien ; suivi ; médiation ; impulser ; diriger ; animer ; faire les démarches ensemble ; diagnostic ; proposer des solutions ; dire ; rôle de recadrage ; aider ; analyser ; redynamiser ; rôle d'étayage ; rôle de révélateur ; identifier ; recevoir

[109] Ce que nous appelons ici métacommunication correspond aux communications sur la communication (ex : « Alors bon je vais jusqu'au bout (*de son explication)* parce que du coup ça peut expliquer un peu différemment mon poste et peut-être les choses que je vais vous expliquer. », Mme SR.)

[110] La présence du sous-thème santé dans le thème autres est liée au fait que nous avons regroupé ici les propos qui s'adressaient davantage à la recherche-action « santé, précarité, accès aux soins et à l'aide » menée par Christine Durif-Bruckert.

des personnes ; rôle de relais ; apporter une réponse ; amener à participer ; solliciter ; repérer ; donner des solutions ; intermédiaire ; faire réfléchir ; travail éducatif ; permettre à la personne de se confier ; soutien matériel ; soutien moral ; établir un lien ; aider à faire ; faire à la place ; valorisation ; faire des liens (…) »

La diversité qui apparaît ici correspond davantage à une polyvalence, à une multiplicité de postures adoptées par un-e même praticien-ne qu'à une disparité des pratiques entre les participant-e-s : six d'entre elles/eux évoquent par ailleurs la polyvalence de leur rôle.

Cette polyvalence est expliquée par une démarche d'adaptation aux besoins de la personne qui les sollicite. Ainsi, la diversité des pratiques correspond à la diversité des demandes exprimées par « les gens », à la diversité des besoins perçus par l'intervenant-e social-e :

« Je crois que c'est différent l'aide qu'on peut leur apporter, parce que y'a des gens qui viennent chercher une aide plus morale, et d'autres c'est des choses plus concrètes, des offres d'emploi ou des techniques pour chercher. » (M. G.)

Ainsi, il est important de remarquer que les pratiques des intervenants sociaux se déploient en un éventail d'activités et de postures qui relèvent de différents champs de compétences. Nous avons regroupé les activités décrites dans les entretiens selon qu'elles relevaient, à notre sens, de compétences de type *"relationnelle"*, *"technique"*, *"sociale" ou "éducative"*, ces sous-thèmes étant définis de la manière suivante :

- L'activité de type "relationnelle" *(« écouter, accompagner, soutien moral »)* correspond à une activité qui vise à établir et à maintenir un lien, à développer les échanges, la communication, de manière quantitative et qualitative, ainsi qu'à une activité de soutien moral.
- L'activité "technique" *(« apport de solutions, soutien technique, diagnostic »)* correspond à la mise en œuvre d'un savoir technique, qui est mis à la disposition de la personne aidée.
- L'activité de type "sociale" *(« orientation, médiation »)* renvoie à l'usage de connaissances sur la structure sociale, mises à la disposition de l'aidé-e également, dans une visée d'orientation, mais elles renvoient aussi à "faire jouer" le rôle de l'aidant-e sur une scène sociale où ce dernier médiatise la rencontre entre l'aidé-e et un tiers. Autrement dit, il s'agit là de donner des clés d'accès à certains espaces sociaux.

- Enfin, l'activité "éducative" *(« transmission, recadrage »)* est mise en œuvre lorsque l'intervenant social se porte garant d'un cadre, pour lui et pour l'autre, ou lorsqu'il/elle transmet des normes, des règles ou des valeurs.

Les propos des participant-e-s seront intégrés à l'un de ces sous-thèmes s'ils décrivent une activité qui peut être caractérisée par l'un de ces "types". Nous avons de plus créé un cinquième sous-thème : celui de la "polyvalence", qui correspond aux moments où les aidant-e-s interrogé-e-s soulignent la polyvalence de leur rôle, c'est-à-dire le fait de déployer leur activité dans différents champs (par exemple, aide technique et relationnelle). Quel est le poids respectif de chacun de ces sous-thèmes dans le discours recueilli ? Observons comment se répartissent les propos recueillis dans les différents sous-thèmes que nous proposons :

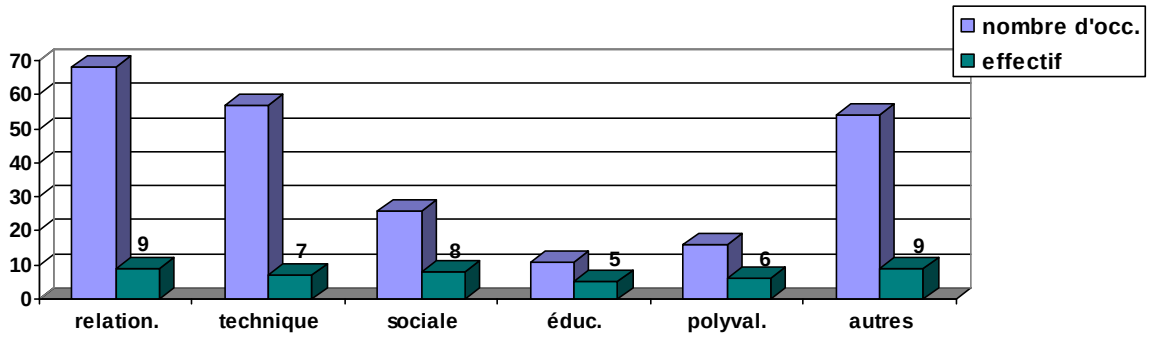
Description par les participant-e-s des activités mises en œuvre (Givors)

Activités décrites dans les entretiens	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**	**Illustrations**
Compétences relationnelles	**9**	**68**	« Donc c'est aider les personnes, les soutenir, les… les dynamiser, les… les valoriser. » Mme S.
Etayage (soutien moral, valorisation)	7	26	« Et… mon rôle c'est, dans ce cadre là, enfin, après l'écoute et avoir cerné un petit peu les… parce que les gens viennent essentiellement pour nous parler de leur… de difficultés diverses, euh… » Mme AL.
Ecoute	7	22	
Accompagnement	6	20	« Pour moi aider c'est accompagner » Mme F.
			« Faire réfléchir, travailler sur la relation » Mme MB.
Compétences techniques	**7**	**57**	**«** Notre rôle aussi, c'est de pouvoir, quand même, apporter des éléments de réponse. » Mme AL.
Apport de solutions, réponses	4	33	« On essaie de les aider à faire les courriers, soit ils arrivent à faire tous seuls, soit on les conseille sur la rédaction. » Mme CF.
Soutien technique	4	16	
Diagnostic	3	8	« J'ai un rôle essentiellement situé sur du diagnostic. » Mme SR.
Compétences sociales	**8**	**26**	**«** Y'en a certains je prend directement rendez-vous avec les assistantes sociales, je les dirige, quoi. » Mme LC.
Orientation	6	13	« J'insiste aussi beaucoup sur le travail d'orientation et de relais avec les autres structures » Mme FA.
Médiation	3	13	« Le rôle c'est être un peu le relais entre la personne qui vient nous voir et les institutions. » Mme AL.
Compétences éducatives	**5**	**11**	« Donner des points de repères dans tous les dispositifs, les…et puis dans la vie courante, le quotidien. » Mme FA.
Poser des limites	4	9	« (…) le rôle de recadrage, et ce rôle-là, je l'ai. » Mme SR.
Transmission de valeurs et de règles	2	2	« La difficulté avec les chômeurs c'est de leur expliquer que c'est important qu'ils se lèvent tous les matins à la même heure. » Mme CF.
Polyvalence	**6**	**16**	« Ca amène à réfléchir et à tenter plusieurs choses pour aider la personne. » Mme FA.
Autres	**9**	**54**	

Nous voyons dans un premier temps que chaque personne interrogée inscrit son activité dans plusieurs des champs que nous avons définis. Sept participant-e-s se situent dans au moins trois types différents. Ce résultat est à mettre en parallèle avec le fait que six participant-e-s sur neuf soulignent la polyvalence de leur rôle. Cette première constatation tend à montrer que la pratique professionnelle est présentée comme comportant différents aspects, comme faisant appel à des compétences diversifiées.

Ensuite, nous observons que les activités relationnelle et technique sont les plus fréquemment citées : le nombre d'occurrence est très élevé pour ces deux sous-thèmes. C'est ce qu'illustre, à titre indicatif[111], le graphique suivant :

Poids de chaque "type d'activité" dans le discours : occurrences et effectif



Ce graphique fait clairement apparaître que les intervenant-e-s interrogé-e-s parlent plus volontiers de l'activité relationnelle et technique qu'elles et ils peuvent développer : le nombre d'occurrence est supérieur pour ces deux sous-thèmes. La dimension relationnelle – principalement caractérisée par l'écoute et l'étayage – et la dimension technique – activité de conseil et de soutien technique au premier chef – du rôle apparaissent comme des pôles d'identification majeurs dans l'identité professionnelle.

Les compétences relationnelles et techniques sont "centripètes" en ce qu'elles sont tournées vers la relation duelle aidant/aidé-e ; les compétences sociales et éducatives sont "centrifuges" car elles visent l'extérieur de la relation : elles se réfèrent à un tiers, à un ailleurs. Les pratiques des intervenant-e-s interrogées apparaissent ici comme majoritairement centrées sur l'interaction, le face-à-face entre aidant-e et aidé-e dans l'ici et maintenant. Les compétences sociales et éducatives, davantage tournées vers l'extérieur, visant un après et un

[111] Ces graphiques servent juste à rendre les résultats plus lisibles, nous ne prétendons pas qu'ils correspondent à des résultats significatifs d'un point de vue statistique.

ailleurs, prennent une part plus restreinte dans la description du rôle joué. L'aidant-e apparaît donc avant tout comme un individu qui entre en relation avec un autre individu et qui lui offre un service. L'agent social qui transmet des règles et/ou médiatise l'accès à la scène sociale ne vient qu'en arrière plan, dans le discours analysé.

La posture éducative est très minoritaire dans le discours porté par les aidants interrogés. Ces résultats peuvent s'expliquer de deux manières : soit les intervenants parlent peu de leur rôle éducatif parce qu'il leur apparaît comme négatif, soit la dimension éducative est très minoritaire dans les pratiques. Tout d'abord, ces résultats peuvent témoigner d'un "tabou" sur l'activité éducative exercée dans le cadre de l'intervention sociale. Cette activité peut en effet être considérée comme socialement indésirable, les participant-e-s préférant alors ne pas l'évoquer, ou rarement. La seconde explication, selon laquelle les intervenant-e-s joueraient peu ce rôle éducatif, est également à envisager. Nous verrons par la suite, par notre investigation complémentaire, que la première hypothèse trouvera davantage d'arguments pour la soutenir, et que l'activité qui ressort d'un registre éducatif – et plus particulièrement ses versants de rappel à la règle et à la norme – fait l'objet d'un déni dans la définition générale du rôle (ce qui explique le faible nombre d'occurrences à ce sujet), et parfois d'une dénégation (quand les participant-e-s affirment ne pas jouer ce rôle).

♦ Les contours du rôle de l'aidant-e : limites et cadre de référence

Le thème de l'activité a été le premier constitué, dans la catégorie du rôle. Nous avons ensuite regroupés les propos qui pouvaient être compris comme participant d'un traçage des contours de ce rôle : ses limites, son cadre.

En premier lieu, 30 phrases (pour un effectif de sept participant-e-s) peuvent être regroupées dans le sous-thème *"limites du rôle"*, ce terme de « limites » étant fréquemment employé dans les entretiens. En effet, quand les personnes interrogées parlent de leur travail, une partie des propos tenus concernent les limites qu'ils ou elles repèrent quant à leur rôle :

> « Je pense pas qu'on puisse aider heu… les tierces personnes avec sa seule énergie. (…) Je leur aurais dit que j'ai pas une baguette magique, et ils l'entendent plus ou moins. (…) Il y a d'autres services qui sont mieux à même que moi de s'en occuper. » (Mme MB.)

> « Bon j'ai pas les capacités… je veux pas faire de bêtises, ça paraît tellement… Déjà qu'ils sont en souffrance, alors je vais pas l'aider n'importe comment, quoi. » (Mme AF.)

« Je fais pas du… enfin du soutien moral, non plus, je suis à l'écoute, disponible par rapport aux personnes mais je peux pas entendre… enfin y'a des choses que je peux pas entendre, je peux pas consacrer à… Enfin moi je suis vraiment sur de la recherche d'emploi. » (Mme S.)

« On écoute et même temps on peut pas leur apporter la réponse, comme ça. Et… ça… (…) y'a des limites, Et puis de toute façon on a pas de baguette magique, ça on s'en aperçoit vite, et que on peut pas résoudre… même si les gens sont vraiment des fois dans la souffrance, et ça, moi ce qui m'a été le plus dur au début c'est de voir des gens qui était vraiment dans la souffrance et d'être un peu… impuissant. (…) On est pas tout-puissant, voilà. » (M. G.)

Ces différentes citations illustrent le sous-thème que nous nommons "*les limites du rôle"* : y sont regroupés les propos où les intervenant-e-s interrogé-e-s repèrent et posent les limites de leur champ d'action, de leurs compétences et de leurs capacités. Nous voyons que ces limites se rencontrent sur trois principaux points de butée. En premier lieu, c'est l'altérité des personnes aidées qui vient borner, pour les participant-e-s, le rôle d'aide :

« Parce que je crois, quand on reçoit quelqu'un, c'est mettre peut-être à jour heu… essayer de mettre sur la table, heu… comment on en est arrivé là, et qu'est-ce qu'on peut faire nous en tant que travailleur social, et qu'est-ce que peuvent faire les gens. » (Mme AL.)

Le champ d'action des intervenant-e-s s'arrête donc à l'endroit où commence… celui des personnes aidées. Nous verrons plus loin qu'un processus de définition et de négociation du rôle de chacun peut se mettre en place au sein de l'interaction. Par ailleurs, le second point de butée est le champ de compétences perçu. Principalement, ce qui est identifié comme dépassant le champ de compétences d'un-e intervenant-e social-e est renvoyé à celui des "psys" :

« Après il y a d'autres formes d'aide plus poussées. Moi je pense, par exemple, à un besoin de suivi de thérapie ou de soin d'ordre psychiatrique ou autre. » (Mme FA.)

Le psy est donc "l'autre" intervenant-e qui peut entendre les « choses » que l'aidant-e du champ social « ne peut pas entendre », selon l'expression de Mme S.

Le troisième point, mais qui n'est pas le moindre, est celui des impossibilités auxquelles se confronte l'aidant-e, et aussi de sa faillibilité : il y a certaines choses qu'il/elle ne peut pas faire, par ailleurs il/elle peut parfois commettre des erreurs.

« Donc là au contraire, il faut leur dire qu'on est pas des fées, et qu'il y a tel contexte et que la mobilité est quand même difficile… (…) Quand on reçoit quelqu'un, il faut essayer de se garder de ses projections, d'une explication toute faite, quoi. Et bon ça m'est arrivée, moi, d'avoir… des surprises, enfin voilà de… effectivement, de tomber complètement à côté, quoi, parce que je… on est allé, enfin je suis allée trop vite… dans l'explication. » (Mme AL.)

Nous voyons que l'idée de « ne pas avoir de baguette magique » revient fréquemment dans le discours que nous avons recueilli : celle-ci semble révéler à la fois le fantasme de pouvoir résoudre "magiquement" les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes et la reconnaissance de son impossibilité. Ainsi, nous pouvons observer avec ces seconds résultats que le rôle se définit également, au-delà de l'activité développée par les aidants, au travers de ses limites.

D'autre part, 14 phrases, issues de trois entretiens différents, peuvent être classées dans une thématique que nous appellerons "*le cadre*", en reprenant une formulation récurrente dans les entretiens. Ici, les participant-e-s font référence à un cadre sur lequel s'étaye leur pratique : secret professionnel, définition de règles…

> « Instituer un cadre d'abord avec les personnes, un cadre avec des objectifs, des règles, des méthodes, hein, l'entraide, la dynamique de groupe, en prenant en compte, hein, le temps qu'on va passer ensemble, heu… en se fixant des objectifs… » (Mme S.)

> « Alors moi j'ai beaucoup insisté au départ sur le besoin d'être discret, de garder le secret professionnel. » (Mme FA.)

Ces deux thématiques des limites et du cadre de l'activité renvoient toutes deux, par opposition à l'activité décrite – concernant plutôt le "contenu" du rôle –, à la dimension des contours de la pratique : à quel(s) endroit(s) le rôle joué par les intervenant-e-s sociales s'arrête-t-il ? Dans quel cadre (déontologie, règles de fonctionnement) s'inscrit-elle ? Ces aspects contribuent à définir le rôle professionnel, au-delà de l'ensemble des activités qu'il recouvre.

Le troisième axe qui est apparu comme contribuant à la définition du rôle est celui des objectifs généraux qui sont donnés à la pratique : quelle(s) visée(s) se donnent les aidant-e-s rencontré-e-s ?

♦ Visée(s) donnée(s) à la pratique

Les objectifs généraux évoqués par les intervenants sociaux dans les entretiens peuvent être subdivisés selon le critère suivant : celui du niveau, social ou individuel, auquel la visée est située. On différenciera les objectifs qui traduisent un point de vue "*social*", d'une part, et ceux qui situent les pratiques d'aide dans une perspective "*individuelle*", d'autre part.

Dans une perspective sociale, l'aide vise à "l'intégration"[112] des personnes dans un ensemble social, par le biais de l'*éducation* et/ou de la *socialisation*. Nous distinguons ici l'éducation et la socialisation de la manière suivante, qui correspond aux différences préalablement établies entre "l'activité éducative" et "l'activité sociale" : l'éducation[113] vise à transmettre des règles, des normes, elle se donne pour horizon l'autonomie (terme employé par les participant-e-s) ; la socialisation[114] vise une inscription dans la vie sociale, en tant que compagnonnage avec un *alter ego*.

La perspective individuelle, par ailleurs, centre son regard sur la personne, son intériorité, et se focalise donc sur les processus à l'œuvre au niveau individuel : les propos que recouvrent les nominations de *prise de conscience*, *évolution personnelle*, *réalisation de soi et/ou de projets* se situent dans cette perspective. Expliquons à quels propos correspondent ces dénominations.

Nous reprenons le terme de « prise de conscience » car il est très fréquemment employé. Il correspond aux propos où les participant-e-s expliquent que leur objectif est d'amener les personnes aidées à effectuer un travail interne, à « prendre conscience de leur ressources », de leurs capacités ou au contraire de leurs difficultés, de leurs « freins » :

> « Je disais que j'ai énormément une rôle de révélateur auprès des gens, des vraies difficultés qu'ils rencontrent. (...) Donc le travail d'aide, ça va être pour moi, de les amener à la réalité de leur situation. » (M. G.)

D'autre part, dans cette perspective individuelle, les intervenants sociaux peuvent se donner pour objectif de « faire évoluer » la personne, c'est-à-dire de transformer sa manière de voir les choses et/ou de se comporter. C'est également l'intériorité des aidé-e-s qui doit être mise en travail :

> « (...) accompagner une personne et à faire en sorte qu'ensuite elle arrive à... à réagir ou à prendre les choses autrement et à avoir des réflexes autres... » (Mme FA.)

---

[112] Ce terme est problématique, dans la mesure où les personnes appartiennent déjà à un ensemble social : c'est pourquoi nous le mettons entre guillemets, n'ayant pas d'autre terme pour désigner le processus qui permet aux personnes "exclues" (de quoi ?) d'obtenir une place plus confortable, plus favorable au sein de cet ensemble.

[113] Education vient « du latin *educare*, de *ducere*, conduire ». Ce terme est resté rare jusqu'au 18e siècle (Voltaire, 1791). (Dubois, Mitterrand & Dauzat, 2001, p. 244)

[114] Issu du latin *socius*, compagnon. Le terme « social », de la même manière, fut peu utilisé avant le 18e : « surtout après le *Contrat Social* de J.-J. Rousseau, 1761 ». Le terme de socialisation semble apparaître en 1836. (Ibid., p. 714) Nous ne signifions pas par là que les deux processus d'éducation et de socialisation sont indépendants l'un de l'autre, notre objectif étant ici de créer une catégorisation permettant l'étude et la compréhension du discours recueilli.

Enfin, un troisième type d'objectif, dans cette approche individuelle, se définit en termes de « réalisation » de soi, ou de projets, pour l'aidé-e (mais sans le référer à leur condition sociale) :

« (...) les aider à, à... comment... à réaliser des projets, à évoluer dans leur vie etc... » (Mme FA.).

Ces trois types d'objectifs peuvent coexister dans le discours d'une même personne : ils ne sont pas incompatibles les uns avec les autres, et loin de là, puisqu'ils correspondent tous à la compréhension du rôle comme ayant une fonction maïeutique, centrée sur la subjectivité de l'aidé-e. De la même manière, la perspective individuelle n'est pas incompatible avec la perspective sociale, les intervenant-e-s interrogé-e-s pouvant alternativement adopter l'un ou l'autre point de vue, comme le montrent les résultats suivants :

Visée donnée à la pratique (Givors)

Les objectifs définis	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**	**Illustrations**
Perspective sociale	**5**	**19**	• *Autonomie :* « (…) les aider à accéder à plus d'autonomie, à se… enfin à… à se prendre en charge. » (Mme MB.)
Autonomie	4	14	
Socialisation	3	5	• *Socialisation* : « L'objectif par rapport aux personnes (…) c'est d'essayer de faire en sorte que ces personnes là entre elles, elles s'entendent bien, qu'elles sortent un petit peu du foyer, du contexte où finalement ils sont tous un peu sauvages… » (Mme LC.)
Perspective individuelle	**8**	**21**	
Prise de conscience	6	14	• *Prise de conscience* : « leur faire comprendre conscience que ben… la mobilité, y'a plusieurs solutions, y'a les transports en commun, si ils ont des angoisses, leur faire comprendre que… leur faire prendre conscience de leurs ressources, en fait. » (M.G.)
Evolution personnelle	4	4	
Réalisation de soi, de projets	2	3	• *Evolution personnelle* : « Amener les personnes à une transformation, hein, les amener à passer d'un état passif, les gens sont très passifs, à un état actif. » (Mme S.)
			• *Réalisation de soi, de projets* : « C'est vrai que moi, c'est plus pouvoir accompagner une personne sur un temps et pouvoir l'aider à réaliser un certain nombre de projets, de choses dans sa vie quoi. » (Mme FA.)
Les deux ensemble	3		

Tout d'abord, nous observons que la perspective individuelle est privilégiée (21 occurrences, huit participant-e-s) vis-à-vis du point de vue social (19 occurrences, cinq participant-e-s). Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans l'analyse de l'activité décrite par les intervenant-e-s sociaux. En effet, les objectifs de l'aide définis selon une perspective individuelle correspondent logiquement à une activité relationnelle, qui était apparue comme la plus largement développée dans le discours. La pratique est souvent perçue comme un accompagnement de l'aidé-e dans une « prise de conscience ». Le discours recueilli

se construit de manière cohérente : à un objectif qui se définit dans ces termes correspond une activité d'accompagnement, une maïeutique, celle-ci générant un processus de prise de conscience pour la personne aidée.

La logique à l'œuvre dans le discours que nous avons recueilli, pour certain-e-s praticien-ne-s, peut être synthétisée et schématisée de la manière suivante :

(Objectif :) Evolution personnelle, réalisation de soi → *(Activité :)* accompagnement, dans une démarche maïeutique → *(Processus :)* prise de conscience

La perspective sociale prend tout de même une part assez large dans le discours. Nous voyons que, dans cette perspective, c'est principalement la visée d'autonomie de la personne aidée, intégrée à ce sous-thème, qui est développée dans les entretiens. La notion d'autonomie est assez présente dans le discours ; elle apparaît comme un point de repère important pour les participant-e-s.

Quatre participant-e-s définissent alternativement des objectifs selon les points de vue social et individuel. Quatre participant-e-s ne les présentent que sous la perspective individuelle et une participante seulement ne les envisage que sous l'angle social. Ainsi, la perspective individuelle se manifeste comme dominante dans le discours porté sur la visée de l'aide dans le cadre de l'intervention sociale. Ceci témoigne, et nous verrons que ces observations se confirment dans le second temps de l'investigation, d'une évolution importante vis-à-vis de la tradition du travail social tel qu'il s'est constitué dans l'après-guerre, puis redéfini dans les suites du mouvement social de mai 68.

c. A propos de l'interaction : caractéristiques de la relation et processus à l'œuvre

Nous avons distingué, au sein de cette seconde catégorie, deux thèmes permettant d'organiser le contenu du discours sur cet objet. Le premier prend en compte ce qui est dit des caractéristiques de la relation, à un instant *t* : quelle est la nature du lien entre aidant-e et aidé-e, à un moment donné ; comment la relation est-elle qualifiée ? Le second thème regroupe les propos où les aidant-e-s décrivent ce qui se produit au sein de la relation, il s'agit donc des processus à l'œuvre dans l'interaction, tels qu'ils sont perçus par les participant-e-s.

♦ La nature de la relation

Nous avons regroupé dans ce thème les propos qui qualifient l'état de la relation à un moment donné. Un mode de lecture de ces propos nous a paru intéressant : nous avons subdivisés ceux-ci en deux sous-thèmes, selon qu'ils correspondaient à une connotation de la relation de nature positive ou négative. Ce regroupement a de l'intérêt car il permet d'observer si la relation avec les personnes aidées est globalement vécue de manière positive par les aidant-e-s, ou si, dans l'ensemble, l'interaction est présentée comme étant « compliquée » ou conflictuelle[115]. D'autre part, une thématique récurrente, celle de la « fragilité du lien » établi avec les aidé-e-s, échappe à cette organisation.

Caractéristiques de la relation (Givors)

Nature de la relation	**Effectif (N = 9)**	**Nb. d'occ.**	**Illustrations**
Caractéristiques de nature positive	**8**	**47**	« Quand on rentre dans des entretiens plus de mise ne confiance et cetera, que les personnes racontent leur histoire, parlent plus d'elles et cetera… » (Mme AL.)
Confiance	7	30	« J'imagine que quand on est coincé au niveau du fric, quoi, coincé au niveau du logement, que les enfants font n'importe quoi… enfin bon je me dis, eux, la part pour s'occuper de soi, vraiment… Elle est très petite, quoi. » (Mme MB.)
Empathie	4	12	
Convivialité	2	5	« On participait par exemple aux sorties familiales (…) c'est vrai que ça permettait d'avoir un autre contact avec les gens, dans une journée un petit peu festive, quoi. » (Mme AL.)
Caractéristiques de nature négative	**7**	**42**	« J'avais eu l'impression d'avoir une relation difficile et compliquée avec elle. » (Mme MB.)
Complexité	6	10	« Moi j'ai aussi des gens […] qui sont toujours un peu impliqués dans des histoires… mais alors, complètement absurdes. » (M. G.)
Incompréhension	2	14	
Conflit ou agressivité	5	18	« Attention et j'en ai eu des personnes, mon dieu, et qui piquaient des colères, même. » (Mme SR.)
Lien fragile	**6**	**13**	« J'aide un monsieur, là, donc ça fait un an, qu'il vient, qu'il repart, qu'il s'absente, qu'il… enfin vraiment pas… une accroche très difficile. » (Mme SR.)
Autres	**4**	**11**	
Total	**9**	**113**	

♦ Les relations avec les personnes aidées apparaissent comme prenant tantôt une connotation positive, elles se caractérisent alors par la confiance, la compréhension et/ou par des moments de convivialité ; tantôt une connotation négative, quand elles sont dépeintes par la complexité, qu'il y a de l'incompréhension, voire du conflit ou de l'agressivité. On observe

[115] Bien entendu, le lien établi par les aidant-e-s est à chaque fois différent selon la personne, mais une vue d'ensemble de ce qui est dit à propos de la nature de la relation présente un intérêt pour observer des tendances générales.

un équilibre entre ces deux tendances, bien que la tonalité positive soit très légèrement plus fréquente (43 occurrences, huit participant-e-s) que la tonalité négative (42 occurrences, sept participant-e-s). La relation n'est donc pas décrite uniquement de manière "enchantée" (tout se passe très bien), ni non plus comme étant systématiquement difficile. Les participant-e-s n'hésitent pas à faire part des conflictualités qui peuvent traverser l'interaction, ce qui tend à montrer que celles-ci sont admises.

Ces résultats ne sont pas uniquement liés au fait que la relation est meilleure avec certaines personnes qu'avec d'autres, où le lien est plus conflictuel :

> « Parce que y'a des personnes qui sont comme ça aussi, donc avec des personnes c'est impossible de faire avancer, ça va se terminer en pugilat parce que il supportera pas qu'on lui dise non. Y'en a quand même un certain nombre. » (Mme MB.)

Ils traduisent aussi le fait que la relation est évolutive, et/ou que la constitution d'un lien positif, qui s'inscrit dans la durée, peut impliquer de traverser des moments de conflit. Mme MB. évoque une situation où sa relation avec une jeune femme, initialement compliquée, a pu se transformer en un lien de confiance :

> « Donc moi j'avais eu l'impression d'avoir une relation difficile et compliquée avec elle et en fait, ben il semble que non parce que bon je l'ai revue plusieurs fois depuis, bon je fais des points financiers, mais bon ça a fonctionné bien dans la confiance de sa part. (…) Donc là y'a quelque chose qui s'est rétabli au niveau de la confiance. »

Mme LC. montre au travers de l'exemple suivant que l'implication dans la relation amène aussi à faire face à des désaccords :

> « Alors d'un côté, je suis contente, parce que je me dis, il se rend compte qu'il y a quelqu'un qui est là, qui voit, qui pousse un petit peu, pour l'aider et qu'il sait qu'il peut compter sur moi. (…) C'est souvent parti en engueulades, mais vraiment, à crier, en même temps il m'en veut pas, quoi. » (Mme LC.)

Enfin, au travers de la situation relatée par Mme FA., nous voyons que le lien peut être ambivalent, ce qui peut faire fluctuer la tonalité de la relation :

> « Mais en plus, il y a eu des fois où il venait complètement saoul, donc dans ces cas là, il est plus sympa avec moi, il est plus dans le genre amoureux, enfin il a un discours assez ambigu de ce point de vue là. Il y a eu des périodes où il m'a carrément détestée, ça c'est clair, au tout début surtout. » (Mme FA.)

Ces différents éléments permettent de comprendre qu'au-delà d'une "bonne" ou d'une "mauvaise" relation avec telle ou telle personne, les résultats obtenus ici traduisent les aspects évolutifs et ambivalents des liens qui unissent aidant-e et aidé-e.

♦ D'autre part les intervenant-e-s interrogé-e-s insistent sur la fragilité du lien (16 occurrences, six participant-e-s) qui les unit aux personnes rencontrées. Peu de participant-e-s proposent une explication à ce phénomène. Quand il est expliqué, l'analyse produite est en rapport avec la description d'un processus généralisé de délitation du lien social :

> « Et en même temps je me dis que c'est important parce que les gens sont réduits, en plus, à des individus, et que le lien social, ce qu'on app… enfin, est quand même délité. (…) Mais voilà, y'a tout le contexte qui fait que c'est difficile et que les gens aussi, peut-être, les plus en difficulté, ben il faut travailler beaucoup plus pour… enfin le rapport au… à l'usager, on va dire, est… est… est… Il doit être encore plus approfondi, et encore plus sur une longue durée pour les amener… et peut-être plus de proximité pour les amener à s'investir dans un projet, quoi. » (Mme AL.)

> « Les gens savent pas trop à quoi ils appartiennent. (…) Je veux dire ce sont des électrons libres. Elles sont isolées. » (Mme CF.)

Ainsi, Mme CF., qui exerce en tant qu'assistante sociale depuis les années 70, repère qu'il est plus difficile qu'auparavant (au début de sa carrière) de constituer avec les personnes aidées un lien de confiance qui s'inscrive dans la durée :

> « Il me semble qu'à l'époque les gens venaient… acceptaient plus spontanément de venir nous voir… On se voyait régulièrement, c'était évident qu'on en reparlait… (…) On a du mal à mettre en place un suivi régulier, se dire on se revoit régulièrement, d'avancer sur ce problème. »

Par ailleurs, la fragilité du lien est parfois perçue comme étant liée à la personnalité de l'aidé-e :

> « Ah oui, enfin bon, il ne me fait pas confiance, dans la limite… du moment qu'on va pas trop… je ne vais pas trop l'amener à travailler sur lui-même ou sur ce qui pose problème en lui et sur le problème de l'alcool, bon ça va. Mais si on essaye un peu d'approfondir ça, c'est euh, c'est la barrière, c'est très très fragile comme relation, hein, même si ça fait longtemps que je le connais. (…) Donc on en parle comme ça et je sens quand c'est la limite, quand il ne faut pas aller plus loin sinon ça clashe et en fait la seule chose qu'on fait là, c'est de maintenir un petit peu de lien pour essayer de préserver un espèce d'équilibre, mais je ne sais pas trop où je vais avec lui en fait. » (Mme FA.)

Avec cette personne, Mme FA. dit faire en sorte d'éviter les "points sensibles", qui, abordés trop directement, pourraient selon elle générer une rupture du lien. La pratique apparaît ainsi comme impliquant un travail de négociation entre la visée qui lui est donnée (« travailler sur lui-même », ici) et ce qui semble acceptable pour la personne accompagnée.

Il apparaît souvent dans les entretiens que la relation est perçue comme fragile, ce lien ténu pouvant être expliqué par le contexte social et/ou par la personnalité de l'aidé-e. Nous pouvons comprendre la récurrence de cette question de la fragilité du lien comme le fait que les praticien-ne-s interrogé-e-s témoignent ici des effets des enjeux spécifiques à

l'hypermodernité : la précarité caractérise le lien établi avec les personnes aidées. Ces résultats peuvent cependant être liés au contexte de recueil des données : nous rappelons que notre investigation s'est articulée à un dispositif de recherche-action qui explorait la question de l'accès à l'aide et aux soins en situation de précarité. Le thème de la précarité avait donc largement été abordé par les interviewé-e-s lors de la première rencontre centrée sur la problématique de la recherche-action. Le retour des préoccupations à l'œuvre dans le premier entretien s'observe souvent dans les entretiens reconduits et centrés sur la question de l'aide à autrui. La seconde phase d'exploration sera l'occasion de voir que ces observations ne s'expliquent pas seulement par le contexte de recueil : la question d'un lien social fragile, abîmé, se réitère sur le terrain de Rillieux-la-Pape. La figure de la « désaffiliation » (Castel, 1995) est transversale à nos deux terrains.

Après avoir vu que la fragilité du lien aux aidé-e-s est soulignée, nous allons voir ci-dessous qu'à l'inverse, les participant-e-s témoignent du fait que la relation peut aussi être le lieu d'un investissement fort de la part de la personne aidée, et réciproquement, d'une implication importante du côté de l'intervenant-e.

♦ Les processus à l'œuvre dans l'interaction

Dans la catégorie de la relation, nous avons créé le thème des **"processus à l'œuvre au dans l'interaction"** : celui-ci regroupe le discours porté sur ce qui se produit au sein de l'interaction entre aidant-e et aidé-e, d'un point de vue dynamique. Différents sous-thèmes peuvent être repérés pour mettre en lumière les principaux processus décrits par les participant-e-s, et parmi ceux-ci se voient principalement développés celui de **"***la constitution du lien"* et celui de "*l'individuation*".

→ Tout d'abord, un certain nombre de phrases peut être classé dans ce que nous appelons le processus de "*constitution du lien"* : le discours qui met en évidence l'investissement de la relation fait, en premier lieu, partie de ce sous-thème. Pour ce terme d'investissement, nous nous appuyons sur le sens psychanalytique de l'investissement libidinal d'un objet[116], nous désignons donc par là le lien spécifique, teinté d'affectivité, que l'aidé-e établit avec l'aidant-e, et réciproquement. Précisons que nous regroupons sous cet intitulé de *l'investissement* les propos où c'est un investissement positif de la relation qui est rapporté par les participant-e-s.

[116] Au sens psychanalytique du terme : un *objet* peut aussi bien être une personne, une chose, un idéal…

Pour identifier ce qui se produit du côté de l'aidé-e nous parlerons d'*investissement*, et pour nommer ce qui se produit du côté de l'aidant-e nous parlerons d'*implication*, bien que les processus psychiques soient les mêmes[117]. Par ailleurs, nous intégrons au sous-thème de la *"constitution du lien"* la description de processus d'*échange*, de *dialogue*, et d'*alliance*. Si l'échange et le dialogue désignent les moments où la parole circule entre aidant-e et aidé-e, l'alliance prend une signification plus forte, et s'inscrit dans la durée. Elle correspond à un "pacte" explicite ou implicite qui associe les deux protagonistes et qui, par conséquent, crée un être « ensemble » :

> « Je pense que les personnes elles sentent quand on croit en leur projet, ça doit… ça les encourage. Et donc c'est une sorte d'échange mutuel qui… qui fait qu' à un moment donné on se dit qu'on y arrivera, alors de notre côté on fait en sorte de… donner les moyens, et de son côté, ben elle aussi, c'est un échange, d'ensemble arriver… » (M. G.)

> « J'suis là pour vous aider, faire les démarche ensemble (…) c'est peut être le fait qu'ils voient… du coup, ils se battent pas tout seuls. » (Mme LC.)

→ D'autre part, plusieurs propos nous ont paru pouvoir être regroupés dans un sous-thème intitulé : les processus d'"*individuation*"[118]. Dans ce sous-thème sont regroupés les propos relatant la mise en œuvre de processus, du côté de la personne aidée, prenant soit la forme d'un processus de définition de l'identité et du rôle (*définir la place de chacun*), soit la forme d'un processus de subjectivation (*prise de conscience* – ici en tant que processus à l'œuvre –, *réappropriation de son histoire*). Voici un exemple de formulation correspondant aux propos caractérisés par l'idée de "définir la place de chacun" :

---

[117] Si les processus psychiques sont les mêmes, les places sont asymétriques : la personne aidée n'est pas obligée de venir, tandis que l'intervenant-e social-e est obligé-e d'accueillir la personne qui se présente. Par contre, l'aidant-e n'est pas obligé-e de s'impliquer dans la relation. Aussi la distinction opérée entre ces deux termes se justifie-t-elle au-delà d'une commodité de langage. Une perception d'investissement de la relation, du côté des aidé-e-s, se traduit dans les entretiens par des propos où les participant-e-s disent qu'une personne accorde de l'importance à leurs rendez-vous, par exemple. L'implication des aidant-e-s s'exprime par leur désir que la situation d'une personne s'améliore, par la préoccupation qu'elle suscite, etc.

[118] L'individuation, est, selon le *Trésor de la langue française*, un « processus de prise de conscience de l'individualité profonde (au sens psychanalytique ». Ne sachant pas comment peut être définie rigoureusement « l'individualité profonde », qui correspond par ailleurs à une certaine manière de concevoir le sujet humain avec laquelle nous ne sentons pas en accord (ce qui est en lien avec notre choix d'une perspective psychosociale explorant l'intrication entre le subjectif et le collectif), nous ne prenons pas cette définition. Nous préférons entendre ce terme d'individuation comme regroupant des processus de définition de l'identité et du rôle d'une part, et de subjectivation d'autre part. Les processus de définition de l'identité et du rôle sont compris comme ceux qui conduisent le sujet à s'attribuer des caractéristiques identitaires (traits de personnalité, appartenances groupales…) et à déterminer le rôle qu'il ou elle est "censé" jouer ou voudrait jouer – ces deux aspects étant intiment liés. Nous utilisons le terme de subjectivation pour désigner les processus contribuant à développer la possibilité de choix, de création et/ou le champ d'action des sujets. Précisons que la classification au regard de ces définitions ne correspond pas à l'idée que ces processus se sont effectivement mis en œuvre : nous ne sommes pas en mesure de le déterminer à partir de la seule affirmation des participant-e-s. C'est ce qui est *décrit* dans les entretiens qui est organisé selon les différents processus caractérisés ici.

« Parce que je crois quand on reçoit quelqu'un c'est mettre peut-être à jour euh… essayer de mettre sur la table, euh… comment on en est arrivé là, et qu'est-ce qu'on peut faire nous en tant que travailleur social et qu'est-ce que peuvent faire les gens. » (Mme AL.)

La phrase suivante illustre la description d'un processus de subjectivation :

« En fait elle m'en a parlé, elle m'a dit que c'était la première fois qu'elle… ben qu'elle en parlait, elle en avait jamais parlé, donc c'est en vivant… en revivant une situation douloureuse qu'on peut s'en dégager, hein. » (Mme S.)

→ Enfin, deux autres éléments, que nous n'avons pu associer à d'autres au sein d'un sous-thème, concernent également les processus à l'œuvre au sein de la relation : il s'agit des propos tenus sur l'importance de la *durée*, c'est-à-dire portant l'idée que l'accompagnement doit s'inscrire dans une temporalité à moyen ou long terme ; et ceux, d'autre part, qui traduisent la perception d'un processus de *répétition*, c'est-à-dire l'impression que l'aidé-e « répète » certains de ses comportements.

Les processus décrits dans les entretiens (Givors)

Les processus à l'œuvre	**Effectif (N = 9)**	**Nb. d'occ.**	**Illustrations**
Constitution du lien	**8**	**50**	**«** Ils nous prennent comme élément stabilisateur, mais à un moment donné, ce qui est un peu dérangeant c'est que… ils vont s'attacher à nous (…). » (M. G.)
Investissement (aidé)	8	16	« J'essaie de faire mon maximum je lui dis vous savez très bien que vous pouvez compter sur moi (…). » (Mme LC.)
Implication (aidant)	4	22	« J'essayais de lui dire qu'à un moment il y a une limite à ne pas franchir, il fallait peut-être faire intervenir d'autres personnes et cetera… » (Mme FA.)
Echange, dialogue	4	6	« On voit ensemble comment on peut avancer dans le temps » (Mme CF.)
Alliance	3	6	
Individuation	**8**	**28**	**« (…)** enfin je l'ai aidée à prendre conscience que… c'est… peut-être cet événement-là qui l'empêchait d'avancer. » (Mme S.)
Définir la place de chacun	7	18	« Prendre du temps pour écouter leur histoire, parce que leur histoire est importante. C'est important qu'ils se l'approprient. » (Mme CF.)
Prise de conscience	2	5	« Aider, c'est aussi peut-être mettre à jour ce qui dépend de nous, de la façon la plus objective possible, alors effectivement la personne peut mal interpréter, là, effectivement, et pas penser que… ben y'a des choses qui dépendent d'elle. » (Mme AL.)
Réappropriation de son histoire	2	5	
Importance de la durée	5	5	« C'est aussi travailler sur la durée… » (Mme S.) « C'est bon euh... travailler sur la durée et le temps, hein. » (Mme CF.)
Répétition	4	10	« Parce que à chaque fois elle me disait, elle revenait d'un échec, elle s'absentait une fois à notre rendez-vous et puis après elle revenait. Donc elle jouait un peu le disque rayé. » (Mme S.)
Autres	**4**	**5**	
Total	**9**	**98**	

♦ Ces résultats traduisent une verbalisation centrée sur deux principaux types de processus : les intervenant-e-s insistent beaucoup sur la dynamique de constitution du lien (huit participant-e-s, 50 occurrences) et en second lieu, sur la mise en œuvre d'un processus d'individuation, du côté de l'aidé-e (huit participant-e-s, 28 occurrences). Les deux mouvements dépeints ici, qui peuvent apparaître comme opposés de prime abord, sont à notre sens intimement liés et l'on voit bien, au travers de l'analyse des relations logiques établies dans les entretiens, qu'une dynamique d'individuation est associée à un investissement de la relation par la personne aidée, et réciproquement, à une implication de l'aidant-e. Une situation rapportée par Mme S., par exemple, montre bien que pour elle, l'évolution personnelle d'une femme qu'elle a accompagnée est liée au lien qui s'est noué entre elles, et au dialogue qu'il a permis :

> « Dans le cadre de l'accompagnement, elle a pu parler de ce licenciement, et en… a pu faire le deuil de son licenciement, je pense que ça a été l'élément déclencheur. »

En réponse à la question « elle a pu trouver quoi dans l'espace que vous avez proposé ? », elle tient les propos suivants :

> « Ben j'étais à l'écoute, comment dire, heu… j'étais res… respectueuse de ses… de ses difficultés, enfin à l'écoute de ses difficultés et… un grand respect par rapport à… par rapport ce qu'elle vivait une fois que j'ai eu compris… elle a compris que j'avais compris que ce qu'elle vivait… »

Ces propos laissent paraître un phénomène d'identification qui se lit très rarement de manière directe dans le discours que nous étudions. Si l'identification entre aidant-e et aidé-e reste implicite, elle apparaît comme jouant un rôle dans ces deux dynamiques de constitution du lien et d'individuation décrites dans les entretiens. En effet, Freud montre très bien, dans *Psychologie des foules et analyse du moi,* que si l'identification sous-tend la création d'un lien avec l'autre[119], elle participe dans le même temps de la construction identitaire en jouant un rôle primordial pour l'idéal du moi[120]. Les résultats obtenus ici nous amènent donc à nous intéresser aux processus identificatoires à l'œuvre dans l'interaction, que nous explorerons plus précisément dans la seconde phase d'investigation, afin de voir quels rapports ils entretiennent avec les dynamiques de l'interaction dont témoignent les participant-e-s.

[119] « La psychanalyse voit dans l' « identification » la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne. » (Freud, 1921, trad. 1977, p. 126).

[120] « Chaque individu fait partie de plusieurs foules, représente les identifications les plus variées, est orienté par ses attaches dans des directions multiples et a construit son *idéal du moi* d'après les modèles les plus divers. » (p. 157) L'identité – qui nous différencie d'autrui en nous attribuant certaines spécificités – se construit donc, paradoxalement, en s'étayant sur un réseau d'identifications à d'autres individus.

♦ En ce qui concerne la constitution du lien, nous remarquons que les intervenant-e-s qui parlent de l'investissement de la personne aidée (huit participant-e-s) sont plus nombreux/ses que celles et ceux qui verbalisent leur propre implication au sein de la relation. Tandis qu'une seule personne n'évoque pas de situation où la personne aidée investit la relation, quatre participant-e-s sur neuf seulement évoquent leur désir que telle ou telle personne évolue, ou tienne le lien. Cette "asymétrie" des propos sur l'investissement et l'implication est peut-être à relier à l'asymétrie de la relation : l'intervenant-e social-e a un rôle professionnel orienté vers une certaine maîtrise de sa subjectivité, ou en tout cas sa mise en retrait vis-à-vis de la situation. La personne aidée, si elle joue également un rôle identifiable, n'est pas tenue d'avoir la même "neutralité" à l'égard de l'intervenant-e social-e ; elle n'occupe pas le statut professionnel conféré à l'aidant-e. Lorsque Mme FA. relate une circonstance où un monsieur lui dit qu'il l'aime bien, cette attitude ne paraît pas particulièrement déplacée. Mais dans le cas contraire, on estimerait qu'une telle attitude sort du cadre professionnel. Ceci renvoie aux conceptions de la professionnalité, au statut qu'y occupe l'affectif : ces pistes seront approfondies par la suite.

♦ Le processus d'individuation est principalement traduit par les propos sur la mise au clair de la place de chacun-e, et partant, du rôle et des responsabilités incombant à l'un-e et à l'autre. Pour sept des intervenants interrogés, il est important, à un moment, de déterminer ce qu'il appartient de faire à l'aidé-e et, de l'autre côté, à l'aidant-e. Ceci donne à penser qu'il y a un processus de négociation, ou pour le moins, de clarification autour du rôle, de la place que chacun-e occupe.

D'autre part, ce que nous qualifions ici de processus d'individuation se donne à voir au travers des propos tenus par les intervenant-e-s sociales sur une démarche, du côté de l'aidé-e, de « prise de conscience » et de « réappropriation de son histoire » (ex : « C'est important qu'ils se l'approprient (*leur histoire*). » Mme CF.). Ces processus, qui correspondent à une évolution personnelle plutôt qu'à un progrès social, apparaissent souvent comme des indicateurs de la réussite de l'accompagnement :

> « C'est vrai que du coup… c'est vrai que quand la relation se passe… bien, alors avec tous les guillemets, hein, parce que… c'est pas parce que ça se passe bien que le contenu est satisfaisant, mais quand le contenu nous a satisfait, c'est-à-dire qu'on a pu avancer avec la personne, et que ça a aidé la personne, du coup, à mettre à jour certaines choses, enfin, sans qu'on soit psy, hein, on reste bien heu… dans notre travail d'AS, hein. » (Mme AL.)

Ici, l'objectif n'est pas tant d'aider la personne à obtenir de meilleures conditions de vie, sur le plan matériel et/ou social (emploi, équilibre budgétaire…), mais de l'accompagner dans une évolution personnelle. Bien entendu, l'évolution personnelle des aidé-e-s, manifestement souhaitée par les aidant-e-s, est valorisée parce qu'elle est perçue comme permettant par la suite une amélioration des conditions de vie. Mais de manière générale, dans les entretiens, ce processus de subjectivation est fréquemment visé par les praticien-ne-s rencontré-e-s – comme nous l'observions précédemment. Les situations qui sont présentées comme des exemples de réussite de l'accompagnement sont, la plupart du temps, des accompagnements où les aidant-e-s relatent qu'une évolution personnelle importante de l'aidé-e s'est produite, celle-ci entraînant par la suite une amélioration des conditions de vie. Face à la désaffiliation des « personnes », la création d'un lien aidant-e/aidé-e, le dialogue et la subjectivation, s'appuyant tous trois sur le respect des aidé-e-s, se donnent à voir dans les entretiens comme les modalités selon lesquelles l'accompagnement autorise une amélioration des conditions de vie (économiques, sociales, psychologiques). Si le progrès social – ou plus modestement, une amélioration du quotidien – reste visé, celui-ci apparaît quasiment comme un "bénéfice secondaire" de la subjectivation. Au-delà de conditions matérielles satisfaisantes, c'est également un certain "confort psychologique" que se donne pour horizon l'accompagnement des intervenant-e-s rencontré-e-s. Ceci témoigne du fait que l'être humain est considéré ici dans sa dimension psychique, comme dans (et peut-être même avant) sa dimension sociale.

♦ Les praticien-ne-s interrogé-e-s parlent assez fréquemment de l'importance du temps (cinq occurrences et cinq participant-e-s), temps perçu comme nécessaire à la mise en place des processus évoqués précédemment :

> « Ce qui est intéressant, c'est… ben nous, notre fonction un peu polyvalente, c'est vrai, c'est bon euh… travailler sur la durée et le temps. Bon, partir d'un moment donné, une situation, bon ben on essaie d'établir pendant l'entretien un lien. La relation d'aide c'est ça, enfin c'est… pour parler de l'aide, c'est… enfin, moi, j'ai… ma formation c'était ça et c'est ce que j'aime dans la polyvalence, c'est… on rencontre les gens à un moment donné, on fait avec eux un diagnostic de leur difficultés et puis ben, on voit ensemble comment on peut avancer dans le temps en fonction, ben, aussi de leur rythme, hein » (Mme CF.)

Mais par ailleurs, ne s'agit-il pas aussi de retrouver une perspective temporelle mise à mal par la situation de précarité ? Les travaux de recherche sur la précarité actuellement conduits tendent à montrer les effets importants des situations de précarité sur la perspective

temporelle (Fieulaine & Apostolidis, 2005). Le fait que les intervenants sociaux insistent autant sur la notion de durée peut être lié à ces enjeux. Les difficultés qu'ont parfois les personnes aidées à s'inscrire dans des projets sont soulignées par Mmes CF. et AL. :

> « Les personnes qui n'ont pas d'emploi ou qui vivent que de petits revenus, de CDD ou d'intérim, c'est difficile de travailler sur le… sur un projet de construction. C'est destructeur actuellement le… l'absence de CDI, le chômage. C'est complètement destructeur. Pour se projeter dans l'avenir moi je pense par rapport… on a du mal, je pense que notre travail avec les familles c'est aussi un peu lié à ça, se projeter dans le temps, faut peut être se dire qu'après ce sera mieux, quoi. » (Mme CF.)

> « Mais voilà, y'a tout le contexte qui fait que c'est difficile et que les gens aussi, peut-être, les plus en difficulté, ben il faut travailler beaucoup plus pour… enfin le rapport au… à l'usager, on va dire, est… est… Il doit être encore plus approfondi, et encore plus sur une longue durée pour les amener… et peut-être plus de proximité pour les amener à s'investir dans un projet, quoi. » (Mme AL.)

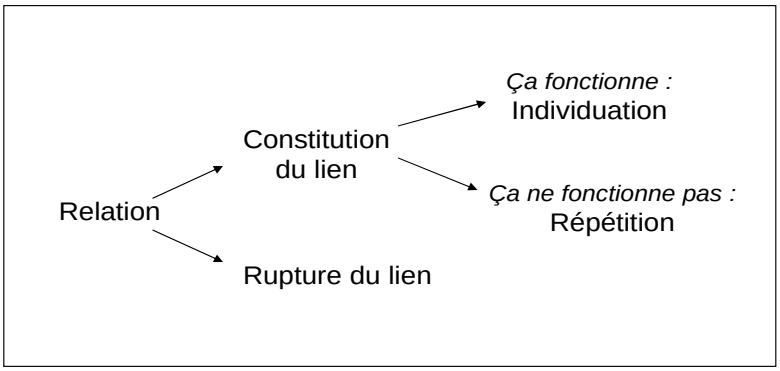
Ainsi, vouloir inscrire sa pratique dans une temporalité peut être lié aux spécificités de l'accompagnement de personnes précaires, aux enjeux à l'œuvre au sein de l'hypermodernité.

♦ Enfin, on peut observer qu'un processus de répétition est assez souvent décrit par les participant-e-s :

> « Et… des fois, on a l'impression, sans arrêt, de repartir à zéro. C'est un truc incessant… (…) mais ils nous font tourner en rond, des fois, c'est gênant. » (M. G.)

Le processus de répétition, par opposition à l'individuation, apparaît comme un échec de l'accompagnement : il est évoqué dans des situations où, pour les intervenant-e-s interrogé-e-s, quelque chose n'a pas fonctionné malgré l'investissement de l'aidé-e et l'implication de l'aidant-e. Ainsi, nous pouvons proposer un schéma qui synthétise une logique de pensée récurrente :

Individuation versus répétition



Quand, au sein de la relation aidant-e/aidé-e, un lien se constitue, l'accompagnement peut aboutir à un processus d'individuation (pour la personne aidée), ou bien achopper dans un processus de répétition.

L'analyse du contenu de cette catégorie concernant l'interaction aidant-e/aidé-e a permis de mettre à jour différents éléments : les propos qui concernent les processus à l'œuvre dans le cadre de l'interaction aidant-e/aidé-e laissent transparaître, de manière indirecte, la survenue de phénomènes d'identification qui viennent soutenir à la fois la constitution du lien et le processus d'individuation perçus. Ce dernier peut advenir, ou pas (c'est alors la répétition qui se met en place), sur la base du lien qui s'est établi. L'individuation apparaît comme un processus valorisé, la subjectivation représentant (quand elle se produit, d'après les praticien-ne-s rencontré-e-s) une réussite de l'accompagnement. Au-delà d'une visée d'amélioration des conditions de vie sur les plans matériel et social, la vie psychique est invitée dans ces lieux de dialogue entre aidant-e et aidé-e.

d. Du côté de l'aidant-e : vécus et caractéristiques des participant-e-s

Dans ce que les praticien-ne-s interrogé-e-s nous disent à propos d'eux/elles-mêmes, nous avons distingué deux thèmes : celui des vécus que celles/ceux-ci expriment dans le cadre de l'entretien, et celui des "caractéristiques de l'aidant-e".

♦ Les vécus en rapport avec le travail exprimés

Ici encore, il nous a paru pertinent de regrouper les vécus exprimés dans les entretiens selon qu'ils sont de nature positive ou de nature négative. Ceci permet de considérer globalement la proportion des vécus négatifs vis-à-vis de ceux qui sont positifs.

Vécus exprimés dans les entretiens (Givors)

Les vécus liés à la pratique	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**
Vécus négatifs	**9**	**82**
« C'est difficile »	6	25
Frustration	4	8
Colère, agacement	4	7
Echec	4	7
Pas de sens	2	11
Ras-le-bol, lassitude	2	10
Impuissance	2	6
Inquiétude	2	6
Abandon, isolement	2	2
Vécus positifs	**7**	**23**
Satisfaction	4	11
Intérêt	3	12
Autres vécus	**5**	**11**
Doute, incertitude	4	8
Etonnement	2	3

Nous pouvons constater que les vécus exprimés sont très majoritairement négatifs : 82 occurrences pour des vécus négatifs, contre 23 seulement pour des vécus positifs. Une participante seulement exprime davantage de vécus positifs, et si deux participantes représentent à elles seules plus de la moitié des occurrences pour les vécus négatifs (avec 36 et 21 occurrences pour Mmes MB. et CF.), il n'en demeure pas moins que la tendance générale est négative. La plainte assez massive qui s'exprime peut être liée à une souffrance professionnelle qui s'illustre par exemple dans les propos suivants :

> « C'est vraiment… c'est très difficile de venir travailler avec le moral et en pensant qu'on sert encore à quelque chose, hein. » (Mme MB.)

> « On est insatisfaites, on est pas contentes, on se dit merde notre métier on se demande où il va, mais on a une sorte de… de… de chappe, là, sur la tête, qui fait que ben… bon ben oui, ben, on est pas satisfait on s'inquiète mais bon ben voilà. » (Mme CF.)

Cette souffrance professionnelle est reliée, dans les entretiens, à deux principaux motifs. Tout d'abord, la souffrance des personnes aidées, qui ne laisse pas les intervenants sociaux indifférents :

> « On est face à des gens qui nous lâchent des fois des choses dures, hein, difficiles et… et nous, on écoute et même temps on peut pas leur apporter la réponse, comme ça. (…) Alors moi au début, c'était dur, je rentrais chez moi, j'étais… (*rire*), j'y pensais la nuit, tout ça. Et après, il a fallu que je mette en place des barrières, en me disant ben… non… Mettre de la distance, pour pouvoir gérer cette frustration. » (M. G.)

Ces propos témoignent de la mise en œuvre du mécanisme d'empathie chez cet intervenant, empathie qui ne le laisse pas indemne, et qu'il dit avoir cherché à réguler. Comme nous l'avons vu avec les travaux de Jean Decety (2005) sur l'activité cérébrale à l'œuvre chez le/la témoin des émotions qui traversent quelqu'un d'autre, les mêmes aires cérébrales sont activées chez la personne triste, par exemple, que chez celle qui l'observe ou l'écoute. Les praticien-ne-s interrogé-e-s témoignent souvent du fait qu'ils ou elles sont affecté-e-s par le vécu des personnes accompagnées, ce qui, dans les entretiens, est souvent articulé à la formulation « c'est difficile », récurrente dans les entretiens.

D'autre part, cette souffrance est reliée aux conditions de travail, au contexte institutionnel qui encadre les pratiques, quand celui-ci est perçu comme ne donnant pas suffisamment de moyens pour travailler, en encore quand le fonctionnement de l'institution est considéré comme insatisfaisant :

> « Je reçois les gens, j'me dis mais j'peux rien… à part… donc dossier de surendettement. (…) Les possibilités deviennent tellement réduites que…» (Mme MB.)

> « Et puis y'a eu tout un tas de… de choses, où on s'apercevait que l'institution réfléchissait sur la forme, mais pas sur le fond. Donc effectivement on s'est trouvées réduites à un rôle vraiment d'exécutant, où on avait des cases à remplir, on nous faisait passer des fiches (…). » (Mme AL.)

Cette seconde raison donnée aux vécus difficiles exprimés par les participant-e-s est l'objet d'une plainte importante. Le poids important du contexte institutionnel dans le discours, comme nous le verrons plus loin, est pour beaucoup lié à cette plainte vis-à-vis de l'institution, de son organisation et de son fonctionnement. Ceci nous amène à nous interroger, au-delà de l'interaction aidant-e/aidé-e sur laquelle nos questionnements étaient initialement centrés, sur les dynamiques institutionnelles : organisation du travail, modalités de définition des missions et de leurs moyens, etc. Nous comprenons alors que cette interaction ne peut être analysée sans prendre en compte le contexte institutionnel dans lequel elle s'inscrit. La seconde phase

d'investigation sera l'occasion de l'explorer plus précisément, afin de l'intégrer à notre analyse.

♦ Caractéristiques de l'aidant-e

Nous avons regroupé ici tous les propos où les participant-e-s parlent d'eux/elles-mêmes. Si ce qu'ils et elles disent *faire* apparaît dans la première catégorie du rôle, ce qu'elles disent *être*, ou *penser* a été classé dans cette thématique des caractéristiques de l'aidant-e.

Dans ce contexte d'entretien où les personnes interrogées le sont en tant que praticien-ne-s du champ social, celles-ci parlent peu de ce qui caractérise leur personnalité, mais verbalisent plutôt leurs valeurs, leurs motivations personnelles et ce que ce métier leur apporte. D'autre part, certain-e-s évoquent leur parcours personnel ou professionnel (cinq participant-e-s pour 33 occurrences). Mais très majoritairement, ce à quoi les interviewés répondent quand ils parlent d'eux, c'est à la question du *pourquoi ce rôle d'aide à autrui* ? Autrement dit, quelles sont leurs motivations ? Dans cette thématique, les réponses données peuvent être regroupées dans deux sous-thèmes disctincts : celui des *valeurs*, où le rôle d'aide correspond à une exigence morale, et celui des *apports personnels*, où les intervenants sociaux parlent de ce que leur apporte ce travail.

Motivations exprimées dans les entretiens (Givors)

Les motivations des intervenants sociaux	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**
Les valeurs	**8**	**43**
Respect de l'autre	7	30
Solidarité	3	11
Humanité	2	2
Apports personnels	**9**	**58**
Le contact et l'enrichissement humain	6	21
Apprentissage et développement personnel	4	17
Se sentir utile	4	8
Appartenir à un groupe professionnel (équipe et plus largement intervenant-e-s sociaux)	3	7
Avoir une reconnaissance	3	5

♦ Tout d'abord, nous pouvons constater que les propos qui témoignent des valeurs des intervenant-e-s interrogées (39 occurrences, huit participant-e-s) prennent un part plus réduite que ceux portant sur les bénéfices retirés du rôle d'aide à autrui (58 occurrences, neuf

participant-e-s). Il est important de préciser ici que nous avons explicitement interrogé les participant-e-s sur les aspects positifs de leur travail. Ces résultats sont donc en partie liés au guide d'entretien : les aidant-e-s interrogé-e-s n'auraient peut-être pas abordé, ou en tout cas moins développé la question des bénéfices retirés de leur rôle si nous ne les y avions pas invité-e-s.

Au-delà de l'induction liée au guide d'entretien, il est tout de même remarquable que la quasi-totalité des participant-e-s se situent sur deux plans : le plan de l'éthique (les valeurs) et le plan de l'intérêt (les bénéfices retirés). Affirmer une posture éthique n'est donc nullement incompatible avec le fait d'envisager les bénéfices retirés, pour soi, chez les interviewé-e-s. Ceci montre que l'on ne peut se limiter à une vision binaire des pratiques d'aide à autrui, où l'on interprète ce comportement comme étant soit altruiste, soit égoïste (c'est-à-dire comme étant, "au bout du compte", lié à son propre intérêt). Il sera intéressant d'observer de manière plus précise comment les intervenant-e-s sociaux se positionnent vis-à-vis de cette question : « qu'est-ce qui les amène à exercer ce métier ? », moins inductrice, que nous décidons donc d'introduire dans la seconde phase de recueil de données.

♦ Pour l'ensemble des "apports personnels", deux principaux arguments sont développés dans les entretiens. Tout d'abord, quand les intervenants sociaux interrogés parlent de leurs motivations, des bénéfices qu'ils retirent de leur travail, l'idée d'un « développement personnel », d'un apprentissage apporté par cet exercice professionnel revient à plusieurs reprises (17 occurrences, quatre participant-e-s) :

> « Donc là aussi, c'était quelque chose de bénéfique, c'est que… on est amené à réfléchir sur sa propre histoire, sur sa propre personnalité parce que… quelquefois les gens vous renvoient des choses de leur histoire qui font écho à notre histoire, et donc ça nous force aussi à réfléchir sur… sur nous. Donc quelque part, ça contribue à notre développement personnel. » (M. G.)

> « Enfin… on développe des capacités, moi j'ai beaucoup développé des capacités d'écoute, enfin… » (Mme S.)

Par ailleurs, l'idée que le contact humain, la rencontre qui se réalise dans le cadre de l'activité professionnelle est « enrichissante » est largement défendue (21 occurrences, six participant-e-s) :

> « Moi j'pense que le contact avec les personnes est enrichissant, je pense que même les personnes les plus démunies nous apportent quelque part un regard sur la vie qui est intéressant. Enfin qui… qui a une valeur et… qui nous ramène à beaucoup d'humilité. » (Mme CF.)

Ceci peut être mis en rapport avec le processus de subjectivation, évoqué précédemment à propos des personnes aidées : il apparaît alors, ici, comme concernant également les aidant-e-s – bien qu'il soit formulé de manière différente. L'évolution personnelle apparaît donc comme une valeur importante pour les praticien-ne-s interrogé-e-s, pour elles/eux-mêmes comme pour les personnes accompagnées.

♦ En ce qui concerne la formulation de "valeurs", deux formes d'éthique peuvent être distinguées, comme l'analyse Paul Fustier :

> « Ce dernier (*le praticien*) établira un lien avec la personne dont il s'occupe qui pourra s'enraciner soit dans un *appel à la similitude* (toi et moi nous sommes des semblables), soit dans *l'affirmation de la différence* (nous sommes autres) avec tous les compromis que la réalité autorise. Nous considérons qu'une démarche militante est sans doute liée à l'appel de la similitude (avec cependant un écart de génération symbolique), alors que la démarche caritative s'appuierait sur l'affirmation de la différence. » (2000, p. 147)

Ainsi, nous pouvons distinguer une éthique basée sur un principe de solidarité, qui s'étaye sur un rapport de similitude entre aidant-e et aidé-e, une identification générant de l'empathie, d'une éthique affirmant une volonté de « respect » de l'autre, reposant sur la reconnaissance et l'acceptation de la différence.

La posture éthique de respect de l'autre est la plus souvent affirmée (30 occurrences, six participant-e-s). Le terme de « respect » revient souvent dans les entretiens, et nous avons aussi regroupé ici les affirmations où les intervenant-e-s disent tendre au non jugement et à la tolérance :

> « J'pense qu'il faut vraiment être très tolérant et… c'est pas évident, hein, même si dans sa tête on a les valeurs, on se dit on respecte, y'a des jours, parfois, c'est diffi… ça fait très… En fait faut être tolérant tout en… parfois… C'est vrai, faut prendre les gens comme ils sont, en se disant quelque part y'a du positif. » (Mme CF.)

> « (…) la personne ne s'est pas sentie suffisamment en confiance ou en, comment dire, en sécurité enfin en… sans être… jugée, voilà le terme. » (Mme FA.)

D'autre part, l'autre forme d'éthique qui peut être repérée dans les entretiens, celle s'appuyant sur le principe de solidarité, est également formulée de manière explicite (11 occurrences, 3 participant-e-s) :

> « Ben il y a un terme comme la solidarité qui me vient à l'esprit. Heu quoi d'autre… la solidarité oui mais… on peut l'afficher et ne pas la respecter en même temps. » (Mme FA.)

Nous remarquons qu'une même personne peut alternativement faire appel à ces deux formes d'éthique, ce qui apparaît dans les entretiens de Mmes CF. et FA. Ainsi, ces formes ne sont pas exclusives l'une de l'autre, et peuvent tout à fait coexister.

L'étude du contenu regroupé dans la catégorie de ce qui concerne l'aidant-e nous a permis dans un premier temps de mettre en lumière une certaine souffrance professionnelle, au travers des vécus négatifs largement verbalisés dans les entretiens. Nous voyons bien, ainsi, que la pratique professionnelle des aidant-e-s ne les laisse pas indemnes : elles et ils sont affecté-e-s par les sentiments témoignés et exprimés par les aidé-e-s, ce qui implique donc un travail d'élaboration psychique permettant de surmonter et de transformer la simple identification à la souffrance de l'autre. Cette élaboration psychique semble s'appuyer sur l'éthique, les valeurs formulées par ces praticien-ne-s du champ social (respect de l'autre, solidarité), qui viennent soutenir la symbolisation des expériences vécues dans le cadre du travail. Par ailleurs, le sens donné à ces expériences correspond également au sentiment d'un enrichissement et d'une évolution personnels retirés de l'exercice professionnel.

e. A propos de l'aidé-e : quelle caractérisation est réalisée par les participant-e-s ?

Le discours porté sur les personnes aidées est l'objet d'une grande variabilité selon les interviewé-e-s, aussi était-il complexe de thématiser les propos tenus dans les entretiens. Il y a peu de points de consensus autour des caractéristiques des aidé-e-s. C'est la raison pour laquelle la catégorie ***"autres"*** représente un poids aussi important. Par ailleurs, nous y avons également classé toutes les phrases où la situation des personnes est expliquée, de manière concrète.

Dans la diversité des propos tenus, nous avons cependant pu regrouper certains d'entre eux au sein de deux thèmes : celui des *"difficultés"* rencontrées par les aidé-e-s, et celui de la *"demande"* de ces derniers vis-à-vis des intervenant-e-s sociales, telle que ces dernier-e-s la perçoivent**.**

Caractérisation des aidé-e-s dans le discours (Givors)

Caractéristiques des aidé-e-s	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**
Les difficultés	**9**	**80**
(dont :)		
- problèmes de santé	5	22
- isolement	4	9
- problèmes financiers	3	10
La demande	**7**	**44**
Soutien	4	9
Urgence	3	7
Différente selon les personnes	2	9
Massive	2	4
Autres	4	15
Autres	**9**	**141**

♦ Le thème des difficultés rencontrées par les personnes aidées est largement développé dans les entretiens. Ceci ne paraît guère surprenant, étant donné que c'est, en général, ce qui amène celles-ci à faire appel à des intervenant-e-s sociaux ! Notons la variabilité du discours recueilli concernant ces difficultés : seul *l'isolement* apparaît comme faisant l'objet d'un faible consensus (avec neuf occurrences pour quatre participant-e-s), viennent ensuite les *problèmes financiers* dont parlent trois participant-e-s. Ces propos autour de l'isolement sont en écho à la question de la fragilité du lien abordée précédemment :

> « C'est-à-dire le fait d'être réduit à sa position d'individu, quoi. C'est-à-dire que… oui, de la solitude. Un sentiment d'isolement, plutôt. Oui, d'isolement, par rapport à la façon dont on va se sortir de cette galère, oui il me semble que c'est ça. L'insécurité et puis le sentiment d'être seul, de pouvoir compter peut-être sur personne. » (Mme AL.)

Bien souvent, les difficultés sont évoquées, sans que les intervenant-e-s précisent leur nature. Bien sûr, les entretiens n'étaient pas axés sur les raisons amenant les personnes à faire appel à un intervenant social, mais le flou et l'aspect peu consensuel des réponses interroge. Est-ce lié à la diversité des demandes et des besoins ? Le fait que les participant-e-s situent de manière plus précise les difficultés d'une personne quand elles abordent une situation particulière tend à confirmer cette explication. Cependant, on peut aussi considérer que les intervenants sociaux sont rarement amenés à donner une vision générale des problématiques

auxquelles sont confrontées les personnes qu'ils reçoivent. La perspective du cas particulier est davantage mise en œuvre que celle d'une analyse générale des enjeux sociaux.

Ce fait rejoint peut-être ce que nous avions mis en lumière précédemment : le rôle se conçoit plutôt sur un mode interindividuel (compétences relationnelles et techniques) que selon le statut d'agent social (compétences sociales et éducatives) rencontrant un autre agent social, l'aidé-e, qui occupe une place définie dans l'ensemble sociétal. Les rapports intergroupes s'estompent au profit de la question de la situation spécifique de la « personne », terme le plus employé pour désigner les aidé-e-s – son indéfinition est parlante.

♦ Un autre point abordé dans cette catégorie est celui de la demande des personnes aidées (44 occurrences, sept participant-e-s). Là aussi, la variabilité du discours est importante. Néanmoins, un petit consensus (9 occurrences, quatre participant-e-s) apparaît autour d'une demande de soutien. La réflexion sur les modalités de la demande est relativement peu présente. Ceci apparaît en décalage avec l'affirmation prépondérante d'un travail relationnel, et plus particulièrement de l'activité d'écoute mise en avant dans les entretiens. L'écoute des intervenant-e-s sociales semble ainsi peu centrée sur le mode d'entrée dans la relation[121]. Ceci nous amène à nous interroger sur *l'écoute* des intervenant-e-s sociaux : sur quoi est-elle centrée ? A quoi correspond cette notion, pour ces praticien-ne-s ?

Le terme "générique" d'écoute semble fonctionner, dans les entretiens, comme la boîte noire des behavioristes, à un niveau interindividuel : la parole des personnes aidées, à laquelle conduit l'écoute des aidant-e-s, produit, d'après les personnes interrogées, des effets. Mais ce qui se produit entre l'écoute proposée, et les effets perçus chez les aidé-e-s, reste mystérieux, ou du moins n'est pas explicitement défini.

> « Parce que le fait de discuter avec moi, ils vont pouvoir poser des choses à un moment donné, ça va leur faire un bol d'air et il vont pouvoir repartir mieux. » M. D.

En quoi la prise de parole produit-elle des effets ? Il y a peu d'éléments de réponse explicites dans les entretiens que nous avons étudiés. La notion d'écoute nous apparaît comme

[121] Cette constatation est sans doute le reflet de ma culture professionnelle de psychologue où la notion de demande joue un rôle important, et fait l'objet d'une écoute toute particulière. Mon analyse est en effet tributaire des mouvements de confrontations, de distanciation et de rapprochement entre ma posture de psychologue praticienne et celle des intervenant-e-s sociaux interrogé-e-s. Ma grille de lecture en tant que chercheure ne peut être dissociée de celle mise en œuvre dans cet autre cadre de ma pratique professionnelle. Ma propre expérience de la rencontre de l'autre, dans le cadre d'entretiens se déroulant dans un bureau – bien que liés à un contexte et une visée différents, est un point d'appui pour comprendre ce que disent ces praticien-ne-s du champ social. Dans le même temps, il est important de mettre à jour ces mouvements d'identification et de mise à distance pour.

une boîte noire : les processus qu'elle met en œuvre, pour aboutir selon les participant-e-s à la « prise de conscience » ou au mieux-être, ne sont pas abordés dans les entretiens. Comment cette écoute est-elle donc comprise par les intervenant-e-s du champ social ? Nous nous demandons également : de *quelle* écoute[122] s'agit-il ? Plus précisément, qu'est-ce qui est écouté, et comment ? Cette interrogation constitue une piste de recherche à explorer dans les suites de notre investigation.

♦ Enfin, le thème des problèmes de santé prend une place identifiable (22 occurrences, 5 participant-e-s) dans le discours sur les personnes aidées : nous pensons qu'il s'agit là d'un effet de l'articulation de cette phase exploratoire au dispositif de recherche-action portant sur la question de la santé et de l'accès aux soins. En effet, les entretiens que nous étudions ici se situent dans le contexte d'une reconduction d'entretien, la première ayant été plus spécifiquement consacrée à la problématique des interactions entre santé et précarité. C'est pourquoi il n'est pas étonnant que cette question fasse retour dans les entretiens.

Nous avons donc vu, dans la catégorie regroupant le discours sur les caractéristiques des aidé-e-s, que les propos tenus sont très variables, et qu'il ne se dessine pas de consensus autour d'une figure, ou des figures, de la personne aidée. Si celle-ci se caractérise en grande partie par ses difficultés, leur nature est très variable dans le discours recueilli (isolement, problèmes financiers, familiaux, de santé physique et psychique…). Il n'y a pas dans notre corpus de stéréotype de l'aidé-e. La caractéristique la plus consensuelle (quatre participant-e-s sur neuf) est l'isolement, ce qui entre en cohérence avec les propos sur la fragilité du lien, précédemment observés. C'est donc la figure de la désaffiliation qui domine, dans ce tableau ne dessinant pas de manière nette le visage de la personne aidée, mais plutôt une foule composite d'individus en difficultés sur le plan social, économique, psychique, et/ou de la santé. Par ailleurs, les propos tenus par les participant-e-s sur la demande qui leur est formulée sont également divers, seules la demande de soutien et une demande qui se caractérise par l'urgence réunissent plus de trois participant-e-s. Ainsi, dans l'ensemble, c'est avant tout la diversité des difficultés, des demandes qui caractérisent les personnes aidées.

[122] Pour les psychologues, l'écoute se définit souvent comme une attention (paradoxalement liée à l'écoute flottante) portée à la vie psychique du sujet : conflictualités psychiques, modalités de rapport aux objets internes, dynamiques inconscientes qui traversent le sujet… Elle se situe dans un cadre d'analyse précis. Quel est celui mis en œuvre par les intervenant-e-s sociales lorsqu'ils ou elles parlent d'écoute ?

f. Le contexte au sein duquel l'aide prend place

Nous avons repéré trois niveaux dans le discours qui porte sur le contexte au sein duquel se déploient les pratiques des aidant-e-s interrogé-e-s, du plus spécifique au plus global : le contexte institutionnel, le contexte local (ville de Givors) et le contexte social (société française).

Propos tenus sur le contexte (Givors)

Contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques	**Effectif (N = 9)**	**Nombre d'occ.**
Le contexte institutionnel	**9**	**136**
Le cadre institutionnel	8	32
Les évolutions de l'institution	3	66
L'organisation	4	26
Autres	4	12
Le contexte local	**7**	**59**
Le partenariat	5	32
Spécificités locales	3	23
Autres	2	4
Le contexte social	**5**	**83**
Le contexte socio-économique	3	14
Le travail social	3	37
Autres	5	32

Dans le thème du contexte institutionnel, la majorité des participant-e-s décrivent succinctement le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit leur pratique, c'est-à-dire la définition institutionnelle du statut qu'ils occupent et des conditions de leur intervention[123]. Ce cadre de travail est mentionné, la plupart du temps, avant de définir le rôle rempli dans le cadre de l'institution. Il est souvent présenté de manière très formelle.

> « J'ai été embauchée sur un poste qu'on appelle dans les PLIE référent de parcours. Alors, des référents de parcours mènent des accompagnements avec un objectif emploi, en final, de personnes en grande difficulté. » (Mme SR.)

Un autre point représentant un poids important est celui des évolutions de l'institution. Les trois participantes qui parlent longuement de ces aspects (104 occurrences à elles trois, pour un total de 144) appartiennent toutes trois au Conseil Général, institution

[123] Ces conditions sont en rapport avec des "critères sociaux" : l'intervention a lieu dans le cadre de l'attribution du RMI, ou bien elle concerne uniquement les familles avec enfants à charge, ou encore elle est au seul bénéfice des chômeurs de longue durée, etc.

étatique et dont les intervenantes interrogées ont connu les évolutions de par leur longue expérience professionnelle au sein de cette structure (entre 20 et 30 ans d'ancienneté). Ainsi, il est intéressant de constater que les trois participantes de l'échantillon qui appartiennent au Conseil Général du Rhône évoquent aussi longuement et analysent les évolutions qu'elle a connues : il semble y avoir là un aspect spécifique à cette institution, qui a évolué au gré des politiques sociales menées à un niveau national. Mais par ailleurs, ces praticiennes sont toutes trois caractérisées par leur formation en travail social, et par leur longue expérience professionnelle : ces résultats sont-ils principalement dus à leur formation, à leur âge, à leur ancienneté ou à leur appartenance au Conseil Général ?

Enfin, les propos tenus sur l'organisation institutionnelle sont très majoritairement des points de vue critiques qui stigmatisent la complexité, le manque de moyens ou les problèmes de fonctionnement de l'institution.

> « Je veux dire par rapport aux dispositifs, tout est très complexe. (…) Je me rappelle d'un bouquin que j'avais lu, (…) ils parlaient déjà de ça, quoi, la complexité administrative en France. » (Mme MB.)

> « Un référent, bon, est dans l'obligation de voir une fois par mois la personne, hein, et de la contacter par téléphone une fois par mois. Deux contacts par mois. Donc c'est absolument insuffisant. » (Mme SR.)

Une certaine plainte vis-à-vis de l'institution est verbalisée, comme nous l'avions souligné à propos des vécus négatifs, mis en lumière dans le thème des vécus exprimés. On peut interpréter cette plainte de deux manières : d'une part, elle peut correspondre au fait que l'institution apporte un étayage insuffisant aux pratiques, voire que des problématiques institutionnelles mettent ses salariés en difficulté ; d'autre part, le cadre de l'institution peut être le lieu de projection des aspects difficiles du travail : la complexité, le sentiment d'impuissance vécus dans la pratique professionnelle peuvent alors être attribués au fonctionnement de l'institution, dans un mécanisme de défense qui permet de préserver une bonne image de soi, en tant que professionnel.

Le contexte local n'a pas un poids très important dans le discours : sept participant-e-s en parlent pour 59 occurrences seulement. Ainsi, ce contexte est évoqué mais ne fait pas l'objet d'une argumentation développée. Les intervenants sociaux interrogés développent davantage de réflexion sur leur contexte institutionnel : nous pouvons en déduire que ce dernier a plus d'impact sur leurs pratiques et leurs conditions de travail.

Le contexte social est un sujet qui, lui aussi, a une importance relativement faible dans le discours ; cependant, même si peu de participant-e-s parlent du contexte social (cinq participant-e-s sur neuf), le nombre d'occurrences est plus élevé que pour le contexte local. Ce

sujet, quand il est abordé, donne donc lieu à une argumentation plus développée. Là encore, ce sont les trois participantes travaillant au Conseil Général du Rhône qui développent longuement ce thème du contexte social (78 occurrences pour un total de 83) : est-ce lié à leur formation (deux assistantes sociales et une conseillère en économie sociale et familiale), ou à une dynamique spécifique à cette équipe du C.G. de Givors ? Le fait qu'à Rillieux-la-Pape également, une réflexion sociologique, mi savante, mi "profane", soit davantage développée par les praticien-ne-s formées au travail social tend à soutenir la première hypothèse explicative, comme nous le verrons ultérieurement.

D'autre part, le discours sur le contexte social n'est pas consensuel : quand cette dimension est abordée, les propos diffèrent selon les participant-e-s et on observe une grande variabilité dans les propos tenus. On n'observe donc pas de vision du monde partagée par les intervenants sociaux interrogés, ceux-ci déployant une vision assez singulière du contexte social dans lequel s'inscrit leur pratique.

Avec un total de 278 occurrences, le contexte prend une place importante dans le discours (deuxième catégorie la plus représentée), mais il est surtout largement développé par les trois participantes appartenant au Conseil Général du Rhône. L'importance de cette thématique n'est donc pas une tendance générale.

Nous allons à présent étudier les résultats obtenus par le traitement des entretiens avec le logiciel Alceste. Rejoignent-ils ceux que nous venons d'observer ? Arriverons nous à des conclusions identiques avec cette méthode d'analyse ? D'autre part, ces deux méthodes d'analyse sont deux modes d'approches différents des données langagières. Cette seconde méthode nous permettra d'enrichir la première lecture réalisée à l'aide de l'analyse de contenu, par les éléments complémentaires qu'elle permettra de mettre en lumière.

II. Analyse Alceste

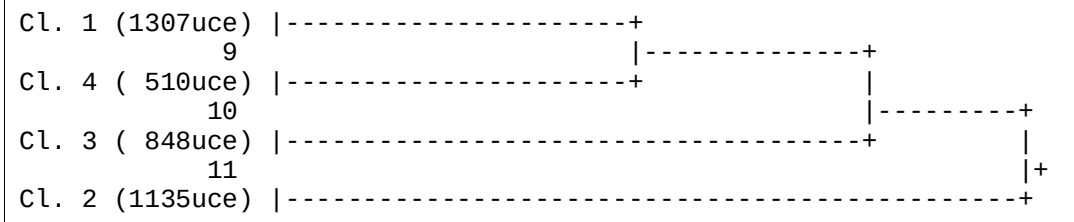
Dans notre corpus, le logiciel Alceste repère quatre classes qui correspondent à quatre types de contextes lexicaux, ou "mondes lexicaux" : les classes regroupent les fragments de corpus (unités de contexte élémentaires) au sein desquels le vocabulaire employé présente des similitudes. Cette division du corpus en quatre classes, sur la base de lexiques contrastés, met ensuite en évidence les "foyers de sens", en tant que lieux de significations

souvent fréquentés dans l'énonciation, qui caractérisent chacune. En effet, chaque classe est décrite par un lexique spécifique, les « formes représentatives », dont il s'agit d'interpréter la signification – ce qui s'appuiera sur la connaissance du corpus développée au cours de l'analyse de contenu.

Ces quatre classes représentent 90,4% du nombre total d'unités de contexte élémentaires (u.c.e.) : 3800 u.c.e. pour un nombre total de 4205 u.c.e. Une grande majorité du corpus est donc prise en compte dans cette analyse, ce qui assure sa fiabilité.

Le dendrogramme suivant indique comment les classes sont reliées entre elles :

Figure 1 : dendrogramme des classes déterminées par l'analyse Alceste



On observe que les classes 1 et 4 sont assez "proches" : elles ont plus de similitudes dans leur lexique qu'avec la classe 3, qui se différencie davantage. Le champ lexical de la deuxième classe est le plus différencié vis-à-vis des classes 1 et 4 : nous pouvons donc repérer deux types de discours qui s'opposent, qui se distinguent l'un de l'autre par des lexiques bien spécifiques. Ces deux discours différenciés (celui de la classe 2, et celui des classes 1et 4) se trouvent à peu près à égale distance de la classe 3, celle-ci étant cependant légèrement plus proche de la classe 2.

Afin de comprendre ce que signifie cette organisation, nous allons à présent nous intéresser au contenu des différentes classes : de quoi parle-t-on dans chacun des contextes définis par l'analyse du logiciel ?

a. Le monde lexical de la classe 1

Formes représentatives de la classe 1 (Givors)[124]

Khi2	nb u.c.e.	Formes réduites
67.34	141	chose+
60.43	76	prendre.
58.86	89	coup+
58.31	202	aller.
49.89	74	temps
35.73	27	rendez-vous
32.51	85	arriv+er
31.80	151	fait
28.90	17	tenir.
28.16	43	relation+
26.13	23	boire.
23.67	54	situation+
23.67	54	moment+
23.08	118	gens
21.47	25	rentr+er

La classe 1 représente 34,4% du corpus pris en compte dans l'analyse, elle contient donc une partie importante du corpus.

Dans ce premier monde lexical, plusieurs « lieux référentiels » (Reinert, 2001) apparaissent comme particulièrement fréquentés dans le discours : l'idée d'un lieu (*aller, arriver, rentrer*), d'une temporalité (*temps, moment*) et d'une rencontre (*rendez-vous, relation*) se présentent comme centrales dans cette classe. Ainsi, le discours regroupé au sein de la classe 1 concerne un espace-temps où il se produit quelque chose : une rencontre entre deux personnes. Cependant, ce discours reste assez flou, indéterminé : le mot *chose* est le plus représentatif de la classe 1. Qu'est-ce qui ne trouve pas de nom dans ce contexte ?

Le logiciel Alceste permet de savoir quel mot est le plus associé, dans une classe, à un terme donné. Ceci nous permet de mieux comprendre quelle signification prend dans ce contexte le mot *chose(s)*, qui est associé au mot *psy(s)*, puis au mot *fait* : ainsi, ces choses qu'on ne peut qualifier sont principalement en rapport avec les psys (19 occurrences dans la classe 1). Il peut s'agir de la « souffrance »[125] manifestée par *les gens* dans le cadre de ces rendez-vous, une souffrance mal identifiée dans ce contexte. D'autre part, le mot chose

[124] Précisons, au début de cette première présentation de résultats issu de la méthode Alceste, que tous les Khi2 sont à un degré de liberté, le seuil de significativité à p=0, 05 est donc de 3,841.

[125] Le terme de souffrance est régulièrement utilisé par les participant-e-s (19 occurrences).

désigne ce qui est *fait* (par les aidé-e s ou par les aidants ?), mais ceci reste flou : cette action semble difficilement identifiable.

Dans cette classe, le terme *prendre* est associé à celui de *conscience*, ce qui vient indiquer que ce monde lexical prend en charge le discours sur la « prise de conscience » précédemment repéré dans l'analyse thématique. Nous pouvons faire l'hypothèse que, dans ce contexte, les participant-e-s parlent d'un processus qui, selon eux/elles, se réalise ou doit se réaliser au fil des rencontres : les "choses" indéterminées qui sont amenées par la personne accueillie prennent petit à petit un nom, au fur et à mesure de la prise de conscience. La relation évoquée ici est donc perçue comme démarche maïeutique qui amène l'aidé-e à découvrir, selon la technique socratique, "la vérité qui est en lui" par la prise de conscience. La présence du mot *coup* dans le lexique spécifique de la classe 1 est principalement liée à l'utilisation de l'expression *du coup :* ce terme montre également l'idée, dans la classe 1, d'un processus en œuvre au sein de la relation.

Le terme *aller* est souvent utilisé avec le verbe *voir*. Il s'agit donc d'aller voir quelqu'un : l'idée d'une rencontre est très présente dans cette première classe. La relation dont il est question dans la classe 1 nécessite une *confiance* (16 occurrences dans la classe) : ce terme est le plus fréquemment présent dans l'entourage du mot *relation*. D'autre part, cette relation s'inscrit dans la durée : le mot *temps* est associé au mot *tenir*. L'accompagnement de l'aidant-e dans une prise de conscience de l'aidé-e repose donc sur le lien durable (solide ?) qui s'établit entre eux et sur l'investissement de cette relation dans un lien de confiance. Nous retrouvons donc les aspects mis en évidence lors de l'analyse de contenu, à propos de la perspective individuelle dans laquelle peut s'inscrire le sens (signification et direction) donné à l'aide.

Le terme *gens* est associé au mot *possi+ble (possible et possibilité)*, ce qui témoigne d'un vision positive des personnes et d'un optimisme concernant leurs capacités. Les formes représentatives de la classe 1 qui suivent les 15 formes les plus représentatives sont le participe passé *cru* et l'adjectif *positif*. La présence du verbe *arriver* peut aussi être entendue dans le sens de : réussir. Ainsi, ces différents éléments montrent qu'il y a une attente positive vis-à-vis des personnes. Autrement dit, on voit que les intervenant-e-s sociales interrogés *croient* en elles. Ceci révèle l'apport d'un soutien moral, dans le cadre de la relation dont il est question dans cette classe.

D'après l'ensemble des éléments présents dans la classe 1, nous pouvons penser que le discours rattaché à cette classe traduit les représentations professionnelles d'une aide

mobilisant principalement des compétences relationnelle. Les idées-clés du discours regroupé dans cette classe peuvent être résumées de la manière suivante :

→ **Rencontre**, au sein d'un espace-temps, de l'aidant-e et de l'aidé-e ,

→ ayant pour visée et/ou effet une **prise de conscience,**

→ reposant sur une **relation de confiance**, durable,

→ où les aidant-e-s apportent un **soutien moral** aux aidé-e-s.

b. Le monde lexical de la classe 4

Formes représentatives de la classe 4 (Givors)

Khi2	nb u.c.e.	Formes réduites
182.23	85	personne+
94.60	30	ecout+er
84.39	28	dernier+
66.35	18	mot+
64.90	26	role+
63.89	58	fois
57.83	21	envi+e
56.46	18	propos+er
54.30	17	clair+
52.43	12	franchement
44.20	19	reponse+
39.26	14	recevoir.
38.87	32	accompagn+er
32.23	13	defin+ir
31.03	46	parl+er

La classe 4 représente 13,4% du corpus pris en compte dans l'analyse.

Dans cette classe, les participant-e-s parlent manifestement de leur *rôle* : il consiste en premier lieu, dans ce contexte lexical, à *écouter* les *personnes.* Ces deux termes, les plus représentatifs de la classe, sont renforcés par les termes *mot* et *parler* (plus particulièrement l'expression *en parler*, repérée comme segment répété de la classe), ainsi que par le verbe *recevoir* : très clairement, l'écoute de la parole portée par les personnes accueillies apparaît comme centrale dans le rôle défini ici par les aidant-e-s que nous avons rencontré-e-s.

Nous pouvons également observer que les formes représentatives de la classe 4 comprennent beaucoup de verbes d'action (5 sur 15 formes). Au-delà de l'écoute, le rôle de l'aidant-e est aussi de *proposer*, de donner des *réponses* aux personnes *accompagnées.* Il ne

s'agit donc pas uniquement d'une écoute passive, l'aidant-e se montre comme actif dans cette interaction. La notion d'accompagnement qui apparaît ici peut être rapprochée du contenu de la première classe (la plus proche de la classe 4 du point de vue de son lexique) : nous avons vu que l'un des éléments récurrents dans le discours est le processus de prise de conscience. En mettant en relation ces deux mondes lexicaux, nous pouvons en déduire l'idée suivante : au sein de la relation, le rôle de l'aidant-e est d'accompagner l'aidé-e dans un processus de subjectivation. Les termes *définir, clair* et *franchement* semblent témoigner de la volonté, pour les aidant-e-s, d'éclaircir et de définir les "*choses*" déposées au sein de la relation.

Le mot *aid+er* est présent dans le lexique spécifique de la classe 4 : s'il n'apparaît pas dans les 15 termes les plus représentatifs, il arrive en 17^{e} position (avec un Khi2 égal à 28.04), après le mot *demand+er*. Si le terme d'accompagnement est utilisé préférentiellement par les participant-e-s interrogées, la notion d'aide est tout de même une notion-clé dans cette définition de leur rôle. Le terme *valoris+er* est également repéré comme étant spécifique de la classe 4, ce qui vient confirmer le rôle actif de l'aidant.

Ainsi, le monde lexical de la classe 4 nous permet de mettre en lumière des éléments comparables à ceux repérés, lors de l'analyse de contenu, concernant la définition du rôle d'aide professionnalisée. Le discours regroupé dans cette classe fait apparaître que les aidant-e-s interrogé-e-s y décrivent leur rôle de la manière suivante :

→ Il s'agit principalement d'**écouter la personne** accueillie,

→ mais en ayant une **attitude active** (donner des réponses, proposer, valoriser),

→ pour l'**accompagner** dans sa démarche.

La proximité des classes 1 et 4 s'explique à présent : la classe 1 traduit les représentations professionnelles liées à une aide relationnelle, et la classe 4 concerne plus précisément les représentations du rôle rempli par l'aidant-e au sein de celle-ci. Ces résultats rejoignent les observation réalisées au fil de l'analyse de contenu : l'activité relationnelle – correspondant à une focalisation de l'attention sur la dimension individuelle, sur l'intériorité de l'aidé-e, où l'aide est comprise comme une démarche maïeutique, un accompagnement à la « prise de conscience » – prend une part importante dans les conceptions des pratiques d'aide à autrui (les classes 1 et 4 représentent à elles deux 47,8% du corpus pris en charge dans l'analyse).

c. Le monde lexical de la classe 3

Formes représentatives de la classe 3 (Givors)

Khi2	nb u.c.e.	Formes réduites
161.05	61	femme+
144.00	73	an+
107.06	45	famille+
101.28	83	problem<
99.95	30	fille+
85.99	30	homme+
81.01	48	jeune+
74.46	34	logement+
72.54	37	connaitre.
71.27	33	retrouv+er
69.07	35	mois
45.41	13	mere+
44.92	32	jour+
37.05	37	givor+
36.39	39	enf+ant

La classe 3 représente 22,3% du corpus pris en compte dans l'analyse.

Dans cette troisième classe, il est plus particulièrement question du public accueilli par les intervenants sociaux que nous avons interrogés : les mots *femme, famille, fille, homme, jeune, mère* et *enfant* montrent que la classe 3 concerne la population rencontrée par les participant-e-s, et ses caractéristiques. Dans ce monde lexical, les « personnes » deviennent des acteurs situés socialement, par leur sexe, leur statut familial, leur âge (*an+*). Les aidé-e-s ne sont plus des individus indéfinis quant à leur statut social, ce qui montre que la perspective adoptée n'est pas la même : la dimension sociale est intégrée au discours rassemblé dans cette classe, et le fait que les conditions de vie (*logement*) soient abordées nous permet de rapprocher cette classe du discours sur la visée du travail sous l'angle d'une perspective sociale, mise en lumière lors de l'analyse de contenu.

Ces acteurs sociaux se caractérisent principalement, ce qui n'est guère surprenant, par les *problèmes* qu'ils rencontrent. L'analyse réalisée par le logiciel Alceste fait ressortir que le mot problème est principalement associé, dans cette classe, aux mots *alcool* et *santé*. D'autre part, *mois* est rattaché aux termes *RMI* et *assédics.* Ainsi, une partie de la population de Givors fait appel aux intervenants sociaux interrogés en raison de problèmes d'alcool, de chômage, de logement… Le discours est ici davantage pragmatique, il se centre sur des problèmes concrets vis-à-vis desquels une solution doit être trouvée : la présence du verbe *connaître* peut alors être

expliquée par le fait que les connaissances des aidant-e-s sont envisagées comme un outil pour trouver des solutions. Il s'agit, dans cette perspective, de permettre aux aidé-e-s de *retrouver* ce qu'ils ou elles ont perdu : un travail, un logement, la santé… L'ensemble de ces éléments rappelle fortement la manière dont Erving Goffman (1968) décrit le schéma de réparation.

Cette classe présente donc les traits suivants :

→ La population accueillie, composée **d'acteurs sociaux** (hommes et femmes, parents, jeunes…),

→ se présente avec un certain nombre de **problèmes** (logement, chômage, santé…),

→ envisagés comme une perte, l'aide consistant à permettre à l'aidé-e de **retrouver** de meilleures conditions de vie.

d. Le monde lexical de la classe 2

La classe 2 représente 29,9% du corpus pris en compte dans l'analyse.

Formes représentatives de la classe 2 (Givors)

Tableau n°4 : FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

Khi2	nb u.c.e.	Formes réduites
231.64	125	socia+l
106.39	53	professionn+el
98.54	54	act+ion
83.79	54	projet+
78.16	33	terme+
72.45	40	assistant+
65.77	163	travail<
60.21	36	conseil<
57.35	36	vill+23
57.28	26	valeur+
54.33	23	responsa<
54.33	23	loi+
54.33	23	collecti+f
53.43	26	genera+l
44.84	19	particip+er

La classe 2 regroupe le discours tenu sur la question de l'action sociale : les expressions *travail social*, *assistant-e social-e* et *Conseil Général* apparaissent fréquemment dans le corpus rattaché à cette classe (segments répétés repérés par l'analyse Alceste). Le

contexte institutionnel de l'intervention est donc plus particulièrement présent dans ce monde lexical.

Les termes *professionnel, action* (associé au mot *travail),* et *projet* (associé avec *objectif* et *formation)* montrent que la pratique se centre, dans le discours que regroupe la seconde classe, sur la question de l'emploi et de la formation : le travail apparaît comme une valeur importante dans ce contexte.

Dans ce monde lexical, l'enjeu est l'avenir des personnes aidées (*projet*, l'utilisation du mot *terme* est liée à l'expression *long terme)* ; il s'agit de favoriser un devenir positif, à long terme, des aidé-e-s, ce qui peut être relié à l'idée de "progrès social". C'est un rôle davantage référé à une posture éducative qui se verbalise ici : la visée est l'autonomie des personnes – le mot *autonomie* est le plus fréquemment relié au mot *valeur*. Ce rôle est rapporté aux *lois* dans lesquelles il s'inscrit, et à la notion de *responsabilité*. Enfin, le fait que la notion de *collectif* soit caractéristique de cette classe indique que la socialisation est une visée sous-jacente à ce discours. Ces trois éléments nous conduisent à penser qu'un modèle éducatif issu de l'éthique humaniste sous-tend le discours rassemblé dans cette deuxième classe.

Ainsi, le discours regroupé dans cette classe montre que – parallèlement à un discours développant l'idée d'une aide relationnelle axée sur la dimension subjective – un discours qui puise son sens dans les notions humanistes d'éducation, d'autonomie, de progrès social, se déploie dans les entretiens réalisés avec différent-e-s intervenant-e-s du champ social. Il comporte les traits suivants :

→ L'action sociale, portée par les institutions du champ du **travail social**,

→ repose sur les visées **de progrès social, d'autonomie et de socialisation**,

→ **l'emploi** étant compris comme un moteur important pour cette dynamique.

La classe 2 peut être rapprochée, comme la troisième classe, de la perspective sociale que nous avons mise en évidence, précédemment, dans l'analyse de contenu. Ainsi, les classes 2 et 3 peuvent être envisagées comme participant toutes deux d'une vision intégrant la dimension sociale, dans le regard posé par les participant-e-s sur les phénomènes qu'ils perçoivent et interprètent dans le cadre de leurs pratiques, tandis que les classes 1 et 4 rassemblent un discours davantage focalisé sur la dimension individuelle, la subjectivité des aidé-e-s en tant qu'objet à comprendre et à mettre en travail.

Précisons que, si l'on regarde les variables illustratives de chaque classe (nous avons intégré à l'analyse la catégorie professionnelle à laquelle appartiennent les participant-e-s), le

groupe professionnel auquel appartiennent les intervenant-e-s ne se manifeste pas comme une variable à laquelle telle ou telle classe est très fortement associée. Les participant-e-s identifié-e-s comme contribuant plus spécifiquement à une classe sont, à chaque fois, divers du point de vue de leur appartenance : pour chaque classe, les variables illustratives repérées par l'analyse comprennent les entretiens de participant-e-s issu-e-s des professions "traditionnelles" du travail social d'une part, et des nouvelles professions du social d'autre part. Ceci montre qu'il n'y a pas là des mondes lexicaux différents selon l'appartenance professionnelle, ces mondes lexicaux étant transversaux aux deux catégories de praticien-ne-s. Nous ne voyons donc pas de différence émerger ici. Avec l'effectif plus important d'intervenant-e-s interrogé-e-s à Rillieux-la-Pape, nous serons en mesure de repérer les spécificités et les points communs à ces deux catégories professionnelles.

Après cette présentation des résultats obtenus par l'analyse de contenu, puis par l'analyse Alceste, nous allons dans un premier temps en proposer une synthèse, puis définir les perspectives ouvertes par ces résultats : quelles hypothèses nous amènent-ils à formuler pour la suite de notre investigation ?

C) Conclusions et perspectives à l'issue de la phase exploratoire

I. Principaux résultats

a. Synthèse des résultats de l'analyse de contenu

L'analyse thématique réalisée nous permet d'avoir une vision d'ensemble du contenu manifeste des entretiens, par le double processus d'organisation et de synthèse opéré. Ce contenu a été organisé selon cinq grandes catégories, dont l'analyse est nourrie par une approche complémentaire des aspects implicites et du fil de l'énonciation (analyse de l'énonciation et des relations logiques).

- **Le rôle**

La première catégorie regroupe les propos tenus sur le rôle de l'aidant, et se décline selon trois principaux thèmes : celui des activités décrites par les intervenants sociaux interrogés, celui des limites données à ce rôle, et celui de la visée dans laquelle il s'inscrit.

⇒ En ce qui concerne la description du rôle, nous avons tout d'abord vu que l'activité est dépeinte comme étant polyvalente : dans le discours que nous avons recueilli, les intervenant-e-s témoignent de la mise en œuvre de compétences relationnelles, techniques, sociales et/ou éducatives. La polyvalence affirmée peut être comprise comme une volonté de s'adapter aux besoins ou aux demandes des personnes aidées. Ensuite, nous avons pu observer que les compétences relationnelles et techniques apparaissent comme des points de référence majeurs de l'identité professionnelle. Les pratiques sont principalement décrites comme étant centrées sur l'interaction aidant-e/aidé-e, sur l'ici et maintenant de l'échange.

⇒ Par ailleurs, la description de l'activité comporte aussi la définition de ses limites. Pour les participant-e-s, celles-ci se rencontrent en trois principaux lieux : les limites du champ de compétences, qui s'appuient en grande partie sur la figure du "psy" comme représentant l'au-delà de ce champ de compétence ; les limites humaines des praticien-ne-s (qui ne peuvent pas tout faire, qui se trompent parfois…) ; et les limites de la pratique de l'aidant-e, qui dépend de ce que mettent en œuvre, ou pas, les personnes aidées : c'est donc ici la question de l'altérité de l'aidé-e, de "sa part" dans l'interaction.

⇒ Cette activité est référée à une visée générale, qui se donne à voir selon deux perspectives : une perspective individuelle, où l'aide vise une évolution personnelle de la personne aidée, sa "réalisation personnelle" par un accompagnement de type maïeutique ; et une perspective sociale, où l'aide est référée à la socialisation des personnes, à la notion d'autonomie, elle tend alors davantage à une pratique éducative.

- **L'interaction**

En ce qui concerne la catégorie de l'interaction, nous avons regroupé, d'une part, ce qui concerne la caractérisation de la relation, la description de sa nature, et d'autre part, ce qui concerne les processus à l'œuvre, du point de vue des aidant-e-s.

⇒ Dans le premier thème des caractéristiques de la relation, deux sous-thèmes peuvent être repérés : celui où la relation est décrite de manière positive, et celui où les aidant-e-s témoignent d'une relation compliquée, ou conflictuelle. En effet, ceci permet de repérer qu'en général, un équilibre se dessine entre tonalité positive et tonalité négative des relations.

Par ailleurs, le lien apparaît comme étant évolutif, et parfois ambivalent. Enfin, un élément fréquemment rapporté dans les entretiens est la fragilité du lien aidant-e/aidé-e : il est vécu comme instable, parfois ténu.

⇒ Le second thème permet d'avoir un point de vue général sur ce qui se déroule dans l'interaction, d'après les personnes interrogées. Ceci fait apparaître un consensus autour de deux principaux processus décrits par les aidant-e-s : celui de la constitution du lien, largement développé (≈50% des occurrences pour ce thème), et celui d'une individuation, pour la personne aidée (≈30% des occurrences).

En ce qui concerne la constitution du lien, les échanges, parfois l'alliance, qui se développent dans l'interaction font ici l'objet d'une large verbalisation, ils témoignent à la fois de l'investissement de l'aidé-e et de l'implication de l'aidant-e dans la relation qui se déploie. Le fait que l'importance de la durée soit assez largement soulignée montre également que le lien est un enjeu central dans les pratiques d'aide à autrui décrites ici – ce qui est cohérent avec les résultats précédents.

La forte représentation du sous-thème du processus d'individuation indique que l'activité est souvent dirigée vers l'intériorité des aidé-e-s : dans la continuité logique de la visée d'évolution personnelle, de la "réalisation de soi" pour l'aidé-e, l'individuation, *via* la différenciation et la subjectivation, apparaît comme le processus qui marque la réussite de l'accompagnement pour les aidant-e-s. Ainsi, si l'amélioration de la condition sociale (trouver un travail, obtenir un diplôme…) reste valorisée, d'autres indicateurs, plus subtils (prise de conscience, appropriation de son histoire), viennent jalonner les pratiques et leur évaluation par les aidant-e-s. Ceci tend à montrer que la dimension psychologique est un aspect important pour ces praticien-ne-s.

Enfin, on voit apparaître un raisonnement logique consensuel, qui dessine un schéma de l'accompagnement : tout d'abord, dans la rencontre entre aidant-e et aidé-e, un lien peut s'établir, ou pas. S'il ne s'établit pas, l'accompagnement ne peut se faire et il n'y a pas de suite. Si le lien s'établit, deux possibilités sont décrites : un processus d'individuation, quand l'accompagnement fonctionne, se met en place, ou alors, l'accompagnement achoppe sur un processus de répétition.

- **<u>Du côté de l'aidant-e</u>**

⇒ Dans cette catégorie, nous avons en premier lieu défini un thème où se trouvent regroupés les vécus en rapport avec l'activité professionnelle exprimés par les praticien-ne-s

interrogé-e-s. Ces vécus peuvent ensuite être subdivisés selon deux principales modalités : les vécus positifs et les vécus négatifs. Ces derniers sont largement majoritaires et témoignent donc d'une certaine souffrance professionnelle, ou en tout cas du fait de se voir traversé par des affects déplaisants (vécus difficiles, lassitude, perte de sens, frustration, colère…) dans la pratique d'aide à autrui. Ceux-ci sont mis en lien par les personnes interrogées avec, d'une part, les vécus des personnes aidées (par les phénomènes d'empathie et d'identification), et d'autre part, un contexte institutionnel parfois perçu comme insatisfaisant.

⇒ Le second thème, réunissant les propos sur les motivations des aidant-e-s, s'organise selon deux principaux sous-thèmes : celle des valeurs exprimées et celle des bénéfices retirés de la pratique professionnelle. Ces éléments sont, à notre sens, ce qui étaye l'élaboration psychique des vécus négatifs précédemment observés ; autrement dit, ils soutiennent la symbolisation des expériences pour leur donner un sens. Ces expériences peuvent prendre une signification dans le cadre d'une éthique adossée aux valeurs qu'expriment les praticien-ne-s, mais aussi dans la perspective d'un enrichissement personnel.

Concernant les valeurs, on peut distinguer deux formes de positionnement éthique : celui qui se donne pour visée le respect de l'autre (le plus fréquent), et celui qui s'appuie sur un principe de solidarité. Ces deux visées ne sont pas exclusives l'une de l'autre, puisque deux participantes font alternativement appel à ces deux modalités. Ce point sera à explorer plus précisément dans nos données complémentaires.

En ce qui concerne les bénéfices retirés de la pratique, ils sont décrits sous deux principaux aspects : l'enrichissement humain qu'apportent les expériences professionnelles, et les apprentissages, le « développement personnel » (capacité d'écoute…) qu'elles permettent. Ainsi, l'évolution personnelle qui était précédemment visée pour les personnes aidées se donne également à voir comme un objectif pour les aidant-e-s eux-mêmes.

- **<u>Du côté de l'aidé-e</u>**

En premier lieu, on note une grande variabilité du discours tenu sur les personnes aidées. Il n'y a pas de représentations partagées repérables par l'analyse thématique : les aidé-e-s sont décrits comme une population diversifiée, le seul élément faisant l'objet d'un faible consensus est l'idée d'isolement ; autrement dit, c'est la notion de désaffiliation qui seule, peut se présenter comme une caractéristique commune aux « personnes ». Ce terme, qui est très majoritairement employé pour désigner les aidé-e-s, montre bien le caractère indéfini, socialement, de ce groupe. Bien entendu, il se caractérise par les difficultés qui l'amène à faire

appel à des intervenant-e-s sociaux, mais là encore, celles-ci sont de nature très diverses : problèmes financiers, familiaux, sociaux, psychologiques, de santé, de logement… Cette diversité donne le sentiment d'une foule disparate, dont le seul dénominateur commun serait la demande qu'ils formulent auprès de services sociaux ou d'associations d'insertion. Ainsi, les aidé-e-s apparaissent, ici, avant tout comme un groupe hétérogène, faisant peu l'objet, globalement, de représentations partagées par les intervenant-e-s sociales.

- **Le contexte**

Si cette catégorie semble au premier abord regrouper de nombreuses verbalisations (elle arrive en deuxième place concernant son poids dans l'analyse thématique), il s'avère, par une observation plus fine, que trois participantes représentent, à elles seules, plus des trois quarts des propos tenus sur les contextes institutionnel, local et social. Toutes trois travaillent au sein du Conseil Général du Rhône, mais est-ce lié à leur formation au travail social, à leur appartenance institutionnelle, à la dynamique groupale de cette équipe, ou encore au fait que toutes trois aient plus de vingt ans d'ancienneté ? Le faible effectif de participant-e-s ne permet pas d'avoir des éléments de comparaison suffisamment fiables. Nous allons, dans nos données complémentaires, rencontrer d'autres praticien-ne-s travaillant au sein du Conseil Général, dans des tranches d'âges plus variées et avec une ancienneté variable, pour voir si ces résultats s'expliquent par l'un ou l'autre de ces facteurs.

b. Synthèse des résultats de l'analyse Alceste et mise en rapport avec l'analyse de contenu

Le traitement des données avec le logiciel Alceste fournit des résultats qui entrent en cohérence avec ceux de l'analyse thématique, et constituent dans le même temps une vision complémentaire, plus générale, du discours développé dans les entretiens. L'analyse de contenu réalisée précédemment permet une interprétation plus fine de ces résultats, et le fait de croiser les méthodes d'analyse permet de dépasser les limites d'une approche intensive du discours, comme celles d'une approche lexicométrique, leur intérêt respectif étant soutenu par la triangulation méthodologique.

L'analyse réalisée par le logiciel Alceste fait ressortir quatre mondes lexicaux spécifiques qui mettent en lumière la présence de différents foyers de sens chez les intervenant-e-s sociaux que nous avons interrogés. La première classe est le lieu privilégié

d'expression des représentations professionnelles d'une *aide relationnelle*, visant une « prise de conscience » de l'aidé-e, celle-ci s'appuyant sur la relation de confiance établie. La classe 4, reliée à la première, témoigne plus spécifiquement des représentations du *rôle joué* par l'aidant-e, dans la perspective d'une démarche maïeutique, où l'écoute se présente comme une activité centrale dans cet accompagnement. La troisième classe dégagée par l'analyse est davantage centrée sur le *public*, c'est-à-dire qu'elle rassemble le discours plus particulièrement consacré aux caractéristiques des personnes aidées : leur statut social, leurs « problèmes ». La classe 2 regroupe les propos sous-tendus par une perspective sociale, une visée éducative humaniste (progrès social, autonomie, socialisation), et l'activité est alors rapportée au contexte et plus particulièrement au cadre institutionnel et légal dans lequel s'inscrit *l'action sociale*. Nous avons vu que ces deux classes peuvent être rapprochées, par la perspective sociale à laquelle elles correspondent toutes deux.

Nos résultats peuvent tout d'abord être mis en lien avec les observations de Jean-Claude Abric. Celui-ci remarque en effet que la représentation d'une situation dépend de quatre composantes : la représentation de soi, de la tâche, des autres et du contexte (1994, p. 30). La classe 4, qui concerne le rôle de l'aidant-e dans une visée d'aide relationnelle, peut être comprise comme témoignant de manière privilégiée de la « représentation de soi » des intervenant-e-s. La classe 1 peut être comprise comme participant spécifiquement de la définition de la tâche à accomplir : la mise en travail de l'aidé-e, sur le plan subjectif. La classe 3, lieu d'un discours sur les caractéristiques du public traduit en particulier la « représentation des autres », et enfin, la représentation du contexte est en grande partie liée au contenu de la classe 2 : les politiques d'action sociale constituent le contexte, le cadre culturel et législatif dans lequel s'inscrivent les pratiques d'aide à autrui professionnalisées.

Par ailleurs, les politiques d'action sociale correspondent également à la "commande institutionnelle", au rôle prescrit tel qu'il est perçu par les intervenants sociaux. Guimelli et Reynier (1999) mettent en lumière, en étudiant « la représentation de l'infirmière », l'existence d'un *rôle propre* : celui que l'infirmière se donne, et d'un *rôle prescrit* : celui prescrit par les médecins. Les représentations qui sous-tendent le monde lexical de la deuxième classe peuvent correspondre à ce rôle prescrit, le rôle propre s'appuyant alors davantage sur les représentations liées à l'aide relationnelle (classes 1 et 4). Nous aurons l'occasion de développer cette analyse du discours étudié, sur la base des données recueillies dans la seconde phase d'investigation. Nous en viendrons à introduire la notion de rôle idéal, comme concept

fécond pour analyser la dynamique de la pensée des intervenant-e-s sociales, comme les enjeux qui marquent l'interaction entre aidant-e et aidé-e.

L'analyse thématique fait apparaître que le rôle de l'aidant-e se définit comme principalement centré sur l'interaction aidant-e/aidé-e, interaction au sein de laquelle les compétences relationnelles et techniques sont majoritairement décrites – compétences qui apparaissent donc comme des références majeures pour l'identité professionnelle. Néanmoins, la pratique se caractérise par sa polyvalence, par la diversité des modalités selon lesquelles elle se déploie (compétences sociales et éducatives, également mises en œuvre). L'analyse Alceste fait davantage ressortir une vision éducative des pratiques, qui peut être rapportée à l'éthique humaniste, *via* la seconde classe qui met en évidence le discours sur une action sociale visant l'autonomie et le progrès social des personnes aidées. Néanmoins, si l'on additionne le poids des classes 1 et 4, qui concernent toutes deux l'aide relationnelle, celle-ci reste prépondérante au sein des entretiens analysés, comme point de référence du rôle de l'aidant-e.

De manière transversale aux différentes catégories et thèmes, comme par le biais de l'analyse Alceste, on constate que les participant-e-s s'attachent aux dimensions relationnelle et psychologique de l'aide à autrui, plus qu'aux dimensions sociale et économique. La visée d'évolution personnelle, ou de subjectivation (prise de conscience…), apparaît comme un idéal, comme l'horizon à atteindre dans les pratiques d'aide à autrui. Cette subjectivation concerne l'aidé-e bien sûr, mais l'aidant-e aussi, qui retire également de son rôle un bénéfice qualifié de « développement personnel » ou « d'enrichissement humain ».

L'ensemble des observations réalisée dans cette phase exploratoire de recherche nous conduit à dégager l'idée générale que les conceptions des pratiques d'aide à autrui, les représentations professionnelles du rôle et de sa visée, s'organisent autour de deux pôles : celui d'une perspective individuelle, où l'activité d'écoute et d'étayage invite et accompagne l'aidé-e dans une démarche introspective de "réflexion sur soi", perçue comme la source possible d'une « évolution personnelle », d'une « réalisation » ; et celui d'une perspective sociale, où l'autonomie et la socialisation constituent la visée d'une activité plus pragmatique axée sur l'idée d'aider à « retrouver » ce que l'aidé-e a perdu : un travail, un logement, la santé, un ancrage social…

II. Développement des hypothèses

Nous allons rappeler les différents axes de la problématique formulée dans la première partie de ce travail, et les commenter au regard des résultats de la phase exploratoire, afin d'élaborer des hypothèses de travail précises pour la suite de cette démarche de recherche :

⇒ *Comment les aidant-e-s interprètent-ils les pratiques d'aide à autrui qu'elles mettent en œuvre ? Quels contenus et dynamiques cognitifs, affectifs, quels aspects psychosociaux et culturels (significations collectivement partagées) contribuent à définir et animer leur rapport vis-à-vis de cet objet ? Quel univers de pensée, quelles représentations professionnelles participent de la forme donnée à l'expérience des aidant-e-s ?*

Concernant ce premier axe d'interrogation, portant sur le sens donné à la pratique par les aidant-e-s du champ social (contenus des représentations professionnelles), et sur les dynamiques cognitive et affective repérables, nous sommes à présent en mesure de préciser nos hypothèses, ainsi que de définir des points à éclaircir par la suite.

→ Les résultats de la phase exploratoire tendent à montrer que les représentations professionnelles s'organisent autour de deux grands pôles : celui d'une activité relationnelle, où l'aidant-e, dans une posture maïeutique, vise à une évolution personnelle de l'aidé-e ; et celui d'une activité technique, en rapport avec les politiques d'action sociale, dont il s'agit de préciser davantage, par la suite, la logique selon laquelle elle s'organise. Le premier pôle s'inscrit dans une "perspective individuelle", le second dans une "perspective sociale", et nous faisons l'hypothèse qu'ils contribuent fortement à structurer les représentations professionnelles des aidant-e-s du champ social. Ces deux pôles du discours peuvent être compris comme deux manières d'interpréter les pratiques d'aide. Elles semblent coexister dans l'univers de pensée des aidant-e-s du champ de l'intervention sociale. Cette hypothèse, descriptive, concernant l'organisation de l'univers de pensée des aidant-e-s doit être confirmée et affinée à l'aide de l'ensemble des données recueillies sur notre second terrain.

→ Par ailleurs, si la coexistence de ces deux modes d'interprétation du rôle d'aide se vérifie, sont-ils "isolés" l'un de l'autre, ou sont-ils mis en rapport dans le discours ? Autrement dit, la dynamique (dans le sens du mouvement qui anime la pensée) de ce système d'interprétation doit être explorée. Nous porterons donc une attention particulière aux articulations de la pensée et aux conflits cognitifs, qui témoignent de cette dynamique.

→ La faible verbalisation autour de l'activité éducative (transmission de règles et/ou normes, position d'autorité) interroge : nous faisons l'hypothèse qu'elle est liée au fait que cette activité est perçue comme socialement indésirable, et donc en partie masquée dans le discours. L'hypothèse alternative est que ce rôle est effectivement peu joué dans les pratiques.

→ La notion d'écoute semble prendre une place particulière dans les conceptions de la pratique, car elle apparaît comme floue, dans l'usage qu'en font les participant-e-s, quant à ses fonctions et aux processus qu'elle contribue à générer. Un intérêt sera donc porté sur la place et la fonction de cette notion dans l'univers de pensée des aidant-e-s.

→ Suite à nos observations, nous nous demandons quel est le statut de l'affectivité du/de la praticien-ne pour les aidant-e-s professionnalisé-e-s : dans les conceptions de la professionnalité, quelle place occupe l'affectif (en tant que mouvements émotionnels se déployant au sein de l'interaction) ?

⇒ *Par ailleurs, quelles fonctions remplissent ces représentations (orientation, régulation), quels enjeux intrapsychiques et quelles dynamiques de l'interaction viennent-elles révéler ?*

Cet axe d'interrogation concerne la manière dont les représentations professionnelles peuvent être reliées aux enjeux de l'interaction (empathie, identification, conflits interpersonnels…) et à la dimension intrapsychique (conflictualités psychiques, dynamiques inconscientes).

→ Les processus identificatoires apparaissent comme une dynamique intrapsychique et de l'interaction à prendre en compte dans l'analyse de notre objet. Nous examinerons ce que le discours des intervenant-e-s sociaux laisse entendre de ces processus, des effets qu'ils produisent dans l'interaction, afin de les mettre en rapport avec les représentations professionnelles observées. Plus largement, en quoi les représentations professionnelles se manifestent-elles comme liées à des enjeux d'orientation des conduites, de régulation de l'activité cognitive et émotionnelle, et de maîtrise de l'environnement ?

Par ailleurs, l'importance de la plainte vis-à-vis du contexte institutionnel nous amène à prêter davantage d'attention cette dimension, à laquelle nous n'avions *a priori* accordé que peu d'intérêt. Ceci nous conduit à compléter cet axe par la question suivante : *En quoi les pratiques et leurs représentations sont-elles liées au contexte institutionnel au sein duquel elles prennent place ?*

→ Nous avons vu que le modèle s'inscrivant dans une perspective sociale, celle de l'action sociale, semble être lié au rôle prescrit institutionnellement, tandis que l'aide relationnelle se présente comme correspondant davantage à un rôle propre (Guimelli et Reynier, 1999), pour les intervenant-e-s rencontré-e-s. Cette hypothèse est à confirmer. Plus largement, nous tenterons de saisir en quoi les représentations professionnelles observées sont liées au contexte institutionnel au sein duquel les pratiques se développent.

⇒ *Enfin, comment peut-on les rapporter au contexte social, culturel et historique dans lequel elles s'inscrivent ?*

Cet axe vise à resituer les représentations observées dans un contexte plus large : celui des dynamiques sociales et culturelles actuelles (analysées dans le cadre de travaux sur l'hypermodernité) et passées (au travers de l'histoire des idées).

→ De manière générale, nous avons fait l'hypothèse que les contenus des représentations professionnelles et leur dynamique peuvent être éclairés par leur historicité, que ce cadre d'analyse est pertinent pour la compréhension de l'univers de pensée des aidant-e-s, des significations qu'ils et elles mettent en œuvre en rapport avec leurs pratiques.

→ Nous nous attendons donc à trouver des traces, dans le discours des intervenant-e-s sociales, du système de pensée antérieur que constitue l'éthique de la charité.

→ L'ensemble des observations réalisées nous conduisent à formuler l'idée que les représentations professionnelles axées sur la figure de l'action sociale sont à rapporter à l'*épistémè* humaniste, à la modernité qui dessine l'horizon de la "Sociodicée" (progrès social et perfectibilité de l'être humain) ; tandis que les représentations liées à la figure d'une aide comme activité relationnelle visant une subjectivation s'ancrent dans le contexte de l'hypermodernité, avec la préoccupation pour l'intériorité qui la caractérise.

→ La perception d'une désaffiliation des aidé-e-s (fragilité ou défaut du lien social), si elle est observable dans le second temps d'investigation, pourra être rapportée aux enjeux à l'œuvre dans l'hypermodernité (précarité, désinstitutionalisation).

⇒ *Sur quelle(s) forme(s) d'éthique s'appuient les pratiques et les représentations des aidant-e-s ?*

Nous visons à explorer, par cette question, le(s) système(s) éthique(s) – en tant qu'ensemble formé par l'éthique antérieure, la morale et l'éthique postérieure (Ricœur, 2004) – sur lesquels s'appuient les aidant-e-s.

→ L'hypothèse générale que nous formulons à l'issue de cette phase exploratoire, concernant les questions éthiques, est qu'une référence à l'éthique humaniste coexiste avec une référence à l'éthique du *care.* Cette hypothèse, pour être confirmée, s'appuiera sur les développements suivants :

- En ce qui concerne l'éthique humaniste, elle se caractérise par les aspects suivants, dont nous rechercherons la présence, ou l'absence, dans le discours de praticien-ne-s de l'aide à autrui : la perspective d'un progrès social est sous-jacente ou explicite dans ce système éthique, il se caractérise dans le même temps par l'idée d'une perfectibilité de la nature humaine, *via* l'éducation. L'idéal d'autonomie, la visée d'émancipation est centrale. Enfin, les notions d'intérêt (le sien, bien compris) et de sentiment (amour des autres et/ou amour de l'ordre) sont associées, cette articulation différenciant l'éthique humaniste de l'éthique de la charité. Les principes éthiques des aidant-e-s sont alors rapportés à la question de leur intérêt propre.

- Dans l'éthique du *care,* la visée du lien et la préoccupation pour la subjectivité sont centrales. Nous pourrons considérer qu'elle constitue une référence pour les aidant-e-s si la question du lien aidant-e/aidé-e est une préoccupation majeure pour les praticien-ne-s de l'aide à autrui, et si la subjectivité de l'aidé-e, comme la leur, est l'objet d'une attention spécifique.

→ Partant des observations que nous pourrons faire concernant le positionnement éthique des aidant-e-s, nous tenterons d'examiner les circonstances ou facteurs qui se manifestent comme inhibant ou favorisant le développement d'une conduite ou d'une réflexion éthique.

Ayant précisé ces hypothèses et piste de travail, nous allons à présent aborder les résultats obtenus par le second temps de recueil de données.

TROISIEME PARTIE

> « Voilà qui invite à s'intéresser à des représentations sociales "circulantes", à renforcer notre attention aux contextes, aux partenaires et à leurs places par rapport à l'objet-enjeu, à relier les dynamiques cognitive, identitaire et sociale. Seules des expérimentations "sur le terrain", en "contexte naturel", permettent une telle approche. » (Gaffié, 2005, p. 11)

Préambule : présentation du terrain rillard

I. Participant-e-s et contexte du recueil des données

Afin d'élargir les observations réalisées, nous avons initié une seconde phase d'investigation. Pour que les données recueillies dans ce deuxième temps puissent être rapportées à celles issues des entretiens menés sur la commune de Givors, nous avons choisi de rencontrer des praticien-ne-s exerçant dans un contexte comparable à celui de Givors. La commune de Rillieux-la-Pape faisait partie de celles qui, dans la région lyonnaise, présentaient des similitudes avec la ville de Givors : une ville de taille moyenne (entre 20 000 et 30 000 habitant-e-s), située dans la couronne lyonnaise, dont la population est caractérisée par un niveau de vie, un environnement (mélange de vieux quartiers, grands ensembles et quartiers résidentiels), un taux de chômage comparables[126].

A Givors comme à Rillieux-la-Pape, le Conseil Général du Rhône a été l'institution par laquelle une prise de contact avec des acteurs du terrain a été rendue possible : la rencontre

[126] D'après un document du PLIE UNI-EST, le recensement de 1999 indiquait un taux de chômage de 15,1% à Rillieux-la-Pape (12,6% sur l'agglomération lyonnaise). Il s'élevait alors à 17%, à Givors.

de responsables institutionnels nous a ouvert la voie d'une sollicitation de différentes équipes de polyvalence de secteur de Maisons de Département du Rhône, parmi lesquelles celle rattachée à l'Unité Territoriale de Rillieux-la-Pape a donné son accord. Nous avons ainsi pu prendre rendez-vous avec plusieurs membres de cette équipe (la majorité : l'effet du volontariat[127] est donc limité par cette participation très large liée à un engagement collectif de l'équipe sur cette recherche), neuf rencontres ont été prévues. Ce groupe a donc constitué notre population de praticien-ne-s du champ du travail social "traditionnel" : huit assistantes sociales et une conseillère en économie sociale et familiale ont été interrogées.

Par l'intermédiaire de la responsable de l'équipe, qui nous a transmis les noms et coordonnées des structures et conseiller-e-s en insertion y travaillant sur la commune de Rillieux-la-Pape, nous avons pu prendre contact avec des praticien-ne-s de cette seconde catégorie professionnelle. Ceux et celles-ci exercent dans des associations diverses, et ne sont donc pas membres d'une même équipe ; pour autant, ils/elles se connaissent mutuellement du fait de leur fréquentation des réunions partenariales où les « bénéficiaires » sont orienté-e-s sur l'une ou l'autre de ces structures. De la même manière, la très grande majorité de ces praticien-ne-s ont accepté une rencontre[128], et huit entretiens ont été réalisés (pour équilibrer avec l'effectif supérieur de cette seconde catégorie à Givors). Dans l'observation et la présentation des résultats de l'analyse thématique, nous avons donc systématiquement pondéré (divisé par neuf et multiplié par huit) les occurrences obtenues pour les assistantes sociales, afin que celles-ci puissent être comparées à celles des conseiller-e-s en insertion.

Tous les entretiens, d'une durée de une heure quinze à deux heures, parfois, ont été menés dans le cadre du bureau habituellement utilisé par la ou le participant-e, ce qui favorise à notre sens l'expression d'un discours ancré dans le contexte d'exercice professionnel, au sens propre comme au figuré ! Le fait de parler de cette place, habituellement occupée lorsque les participant-e-s s'adressent aux personnes reçues, les relie davantage aux expériences vécues dans l'espace de leur bureau, ce qui a pu favoriser une position impliquée, dans l'énonciation – ce que nous avons recherché dans la conduite des entretiens.

---

[127] Une interrogation traditionnelle concerne l'échantillonnage sur la base du volontariat : on peut supposer que ceux et celles qui se portent volontaires pour la participation à une recherche ont une motivation spécifique, un intérêt particulier pour les questions qu'elle soulève ; ceux et celles qui refusent ayant alors pu tenir un tout autre discours sur les objets à propos desquels le ou la chercheur-e sollicite une verbalisation. Ces effets des motifs de participation, au niveau individuel, sont limités par l'engagement collectif de l'équipe, qui a sans doute poussé certaines participante à accepter une rencontre qu'elles auraient refusé dans d'autres circonstances. La faible motivation de certaines participantes nous est apparue assez clairement.

[128] Là aussi, la faible motivation de certain-e-s participant-e-s était perceptible, ce qui, si l'interaction en devient moins agréable (!), permet de dépasser la constitution d'un échantillon sur les bases d'un intérêt prononcé pour l'objet de la recherche.

II. Conduite des entretiens

Le fait que les participant-e-s développent un discours ancré dans l'expérience, discours impliqué ou « incarné » (Vermersch, 1994), nous était apparu, au cours de la phase exploratoire de recherche, comme présentant un intérêt majeur au regard de nos axes de recherche : l'investigation des dynamiques cognitives (articulations de la pensée, conflictualités et leurs modes de résolution) liées à la question de l'aide à autrui et la visée de leur mise en rapport avec les enjeux de l'interaction nécessitent le recueil, au-delà d'exposés rationnels des modalités de ce rôle, de récits d'expériences vécues où la complexité des enjeux se donne à voir. Comme le souligne Yves Couturier :

> « Il faut en effet distinguer deux positions de parole :
>
> 1. *La position formelle* : le sujet, quand il s'exprime, n'est pas présent en pensée avec la situation de référence. Il n'y a pas expression du vécu concret. C'est le savoir plutôt que l'expérience qui est évoqué. (…)
>
> 2. *La position impliquée (ou incarnée)* : le sujet est présent en pensée au vécu de la situation évoquée. C'est la singularité de l'action qui est apportée, avec les émotions et les sensations qui lui sont associées. » (2001, p. 138)

Ces deux positions de parole nous informent donc de manière différente, et complémentaire. Nous avons donc repris la conduite d'entretien élaborée à l'issue de la phase exploratoire, et précisé le guide d'entretien autour de trois grands axes d'interrogation, inaugurés par une question formulée de manière identique pour tou-te-s les participant-e-s.

- <u>Premier axe : questionnement concernant la définition du rôle et de sa mise en œuvre</u>

> « En quoi consiste votre rôle et comment intervenez-vous avec les personnes que vous rencontrez ? »

Cette question très large visait à obtenir une définition générale du rôle, de l'activité mise en œuvre et des modalités de la pratique.

- <u>Deuxième axe : le récit d'expériences à connotation positive et négative</u>

> « Pourriez vous me raconter une situation où, pour vous, l'aide a bien fonctionné avec une personne, et me dire, d'après vous, pourquoi ça a bien fonctionné ? Et puis, au contraire, me raconter une expérience où l'aide n'a pas bien fonctionné, et là aussi, pourquoi d'après vous ? (Vous pouvez commencer par l'une, ou par l'autre) »

Ce deuxième axe de l'entretien visait d'une part l'expression des figures de "bonne pratique", et d'autre part le recueil d'un discours du point de vue d'une « position impliquée », où l'expérience vécue dans le cadre de la pratique est plus particulièrement présente à l'esprit du locuteur ou de la locutrice. Cet ancrage privilégié de l'énonciation dans l'expérience est l'occasion d'observer plus précisément les dynamiques affectives et cognitives des praticien-ne-s en rapport avec leur exercice professionnel, comme le précise André Balleux :

> « Ces méthodes *[récits de vie, récits de pratique]* donnent la parole aux acteurs et constituent ainsi pour eux-mêmes ou pour autrui des occasions uniques d'accéder à leurs dynamiques individuelles, à leurs aspirations, à leurs prises de conscience et à leurs évolutions. » (2007, p. 403)

Enfin, cette méthode de recueil de données s'inspire de celle mise en œuvre par Michel Boutanquoi, et présente donc l'intérêt d'avoir été validée précédemment :

> « Nous avons recueilli auprès d'une trentaine de travailleurs sociaux, qui avaient accepté de répondre aux exercices d'association de mots, des récits de prise en charge d'adolescents, l'un débouchant sur une évolution favorable, l'autre sur une évolution plus problématique. » (2001a, p. 160)

- <u>Troisième axe : repérage des modalités d'investissement du rôle professionnel</u>

« Qu'est-ce qui vous amène à exercer ce métier ? »

Cette question, favorisant l'expression du rapport au travail, de l'implication et des motivations quant au rôle d'aide à autrui professionnalisé, était complétée par une seconde question centrée sur les motifs de satisfaction et d'insatisfaction professionnelle :

> « Qu'est-ce qui, pour vous, est satisfaisant, dans ce métier-là, et qu'est-ce qui, au contraire, ne l'est pas ? »

Ces questionnements visaient à explorer les modalités selon lesquelles les participant-e-s investissent la fonction qui leur est dévolue, le rapport qu'ils et elles établissent entre ce rôle et leurs préoccupations, sur un plan plus personnel. Ce dernier axe est donc plus particulièrement révélateur de la compréhension que ces acteurs produisent vis-à-vis de la question suivante, sous-jacente à ces deux interrogations : au regard de votre désir, pourquoi et comment occupez-vous la place que vous avez actuellement ? Une verbalisation spécifiquement consacrée à leurs expectations quant à ce métier, au désir qui les y a menés (même si ces aspects sont indirectement ou ponctuellement abordés dans les axes précédents) nous est apparue comme pertinente pour inviter les participant-e-s à exprimer plus directement

la relation que ce rôle entretient avec la singularité de leur rapport au monde. Ces aspects sont porteurs d'informations concernant le positionnement éthique des participant-e-s, et tout particulièrement sur l'éthique antérieure, comme « enracinement des normes dans la vie et dans le désir. » (Ricœur, 2004, p. 689).

La (pluri)méthodologie d'analyse des entretiens a été similaire à celle mise en œuvre pour nos données givordines : analyse de contenu (thématique, de l'énonciation, des relations logiques) et traitement par le logiciel Alceste. Précisons que nous avons introduit la variable "axe d'entretien" dans l'analyse thématique : chaque partie des entretiens (correspondant aux axes 1, 2, 3) a été analysée "séparément", c'est-à-dire qu'en utilisant la même grille, nous avons fait en sorte de pouvoir repérer les occurrences provenant de chaque axe, pour chaque thématique abordée. Ceci nous a permis de mettre en parallèle ce que disent les participant-e-s dans le premier temps de l'entretien (axe 1), avec ce qu'elles disent dans le second ou le troisième temps. Nous pouvons ainsi observer quelles thématiques sont privilégiées selon la question qui sous-tend la verbalisation.

D'autre part, ayant demandé, à l'issue de l'entretien, à chaque participant-e de nous faire part de son âge, de son parcours de formation (diplômes et dates d'obtention) et de son ancienneté, nous avons pu prendre en compte ces variables, en plus de celle de la catégorie professionnelle, dans l'analyse de nos données, et tout particulièrement pour l'analyse Alceste des entretiens. Ces variables ont été introduites dans le plan d'analyse afin d'observer le lien qu'elles entretiennent avec les classes dégagées par l'analyse.

A partir des multiples analyses réalisées dans une visée de triangulation, nous avons pu observer et étudier les discours recueillis selon les différentes dimensions qu'ils comportent et qui s'entremêlent dans le langage, mais qu'il importe de prendre en compte séparément et ensemble à la fois pour espérer produire une analyse qui maintienne la complexité du phénomène auquel nous nous intéressons.

A l'issue de cette démarche d'analyse, nous proposons d'envisager notre objet – l'aide à autrui professionnalisée – sous différents angles :

→ Tout d'abord celui de la compréhension que les praticien-ne-s ont de leur rôle professionnel (description de l'activité et de son contexte, significations plus générales accordées à ce rôle), autrement dit, les conceptions que les aidant-e-s ont de leur rôle ;

→ puis celui du discours dans sa globalité, se structurant autour de modèles socioculturels de l'aide que l'analyse Alceste met particulièrement à jour ;

→ et enfin celui des enjeux à l'œuvre dans l'interaction aidant-e/aidé-e, tels qu'ils peuvent être analysés à partir du discours des intervenant-e-s rencontré-e-s.

Au fur et à mesure, nous enrichirons donc la perspective – du niveau de la description des pratiques, de leur contexte et visées, au niveau socioculturel, en passant par l'interaction, sachant que ce découpage catégoriel artificiel ne vise qu'à organiser la pensée, qui a affaire à un phénomène où ces aspects sont intriqués – afin d'éclairer réciproquement les observations faites à chaque niveau.

Chapitre VI – Conceptions du rôle de l'aidant-e professionnalisé-e

La grille d'analyse thématique permet de regrouper le contenu des entretiens, l'unité de base étant la phrase, au sein de grandes catégories, subdivisées ensuite en thèmes, puis sous-thèmes, qui rassemblent des propos dont le contenu présente des similitudes. Ce travail d'organisation du contenu des entretiens fait ressortir de grandes thématiques, et la manière dont elles se déclinent dans le discours. Ce travail de déconstruction (par le découpage) et de reconstruction (selon l'organisation de la grille d'analyse), complété ensuite par l'analyse de l'énonciation et l'analyse des relations logiques, rend visibles les conceptions du rôle de l'aidant-e professionnalisé-e qui traversent les entretiens. A quelle activité correspond-il ? Dans quel cadre est-il situé ? Quelles en sont les visées ? Sur quels valeurs s'appuient ces dernières ? Qu'est-ce qui caractérise ce rôle, en tant que travail ? Comment ce travail est-il investi par les praticien-ne-s rencontré-e-s ? Autant de questions selon lesquelles le contenu des entretiens a été organisé, *a posteriori*, puisque le cadre des entretiens semi-directifs réalisés reposait sur des questions beaucoup plus ouvertes que celles-ci : ces questions n'ont pas été formulées dans le temps de l'entretien, mais dans le temps de l'analyse, à partir de l'observation du contenu des entretiens.

L'ensemble de ces questions, et les réponses qui s'y dessinent dans les entretiens, nous permettrons de confronter aux résultats observés nos hypothèses sur l'identité professionnelle, sur la place qu'y occupent l'activité relationnelle, technique et éducative. Ceci nous amènera à observer les tensions qui se développent entre les différents pôles autour duquel s'organise le rôle, et à dégager les notions de rôle réel, rôle prescrit et rôle idéal pour analyser les conflictualités repérables dans le discours et leurs modes de résolution. Nous pourrons examiner plus précisément ce qu'il en est de la visée donnée aux pratiques par les intervenant-e-s rencontré-e-s, des valeurs auxquelles elle est référée. Enfin, nous affinerons notre compréhension des représentations de la professionnalité, comme "culture professionnelle" plus générale sur laquelle la définition du rôle de l'aidant-e s'appuie, ce qui sera l'occasion de pointer l'existence d'un "paradoxe de l'aide", et nous permettra d'explorer le statut qu'occupe l'affectivité dans les représentations de la professionnalité.

Préambule : Vision d'ensemble des résultats de l'analyse thématique

L'analyse thématique est une modalité privilégiée pour avoir une vision d'ensemble du contenu du discours, de manière exhaustive et synthétique à la fois. Le regroupement du discours au sein de catégories, thèmes et sous-thèmes permet d'observer, en dépassant la simple impression par un étayage méthodologique, les "lieux communs" du discours – au sens littéral de points de rencontre et au sens figuré de propos fréquemment tenus. Par ailleurs, elle offre la possibilité de synthétiser ces observations et ainsi, la possibilité de rendre compte, comme de rendre lisibles les résultats obtenus par cette méthode.

En premier lieu, observons dans leur ensemble les résultats de l'analyse thématique réalisée sur les entretiens menés à Rillieux-la-Pape dans leur ensemble : quelles sont les catégories les plus représentées ? Y a-t-il des différences remarquables entre le groupe des "conseiller-e-s en insertion" (CI), c'est-à-dire l'ensemble des praticien-ne-s travaillant au sein d'associations du champ de l'insertion, et le groupe des "assistantes sociales" (AS), c'est-à-dire l'ensembles des praticiennes diplômées en travail social, employées au sein du Conseil Général ? Tout au long de la présentation de nos résultats, nous mettrons en parallèle les résultats de ces deux catégories professionnelles, pour voir si le poste occupé, le contexte institutionnel, au sein duquel s'inscrit le travail, et la formation sont des facteurs qui influencent le discours des aidant-e-s rencontré-e-s, et dans quelle mesure. Autrement dit, cette comparaison permettra d'étudier l'ancrage sociologique des représentations professionnelles, d'observer les variations du discours selon la catégorie professionnelle à laquelle appartiennent les participant-e-s.

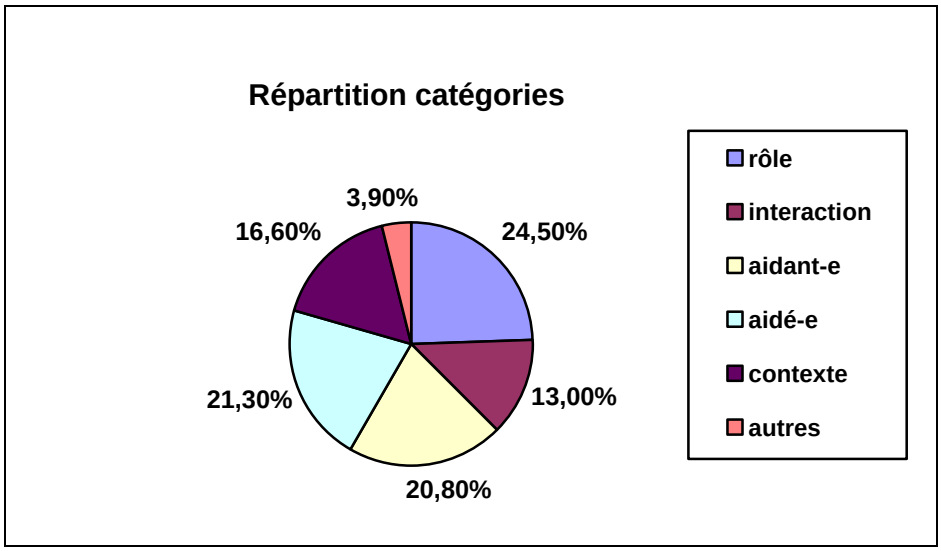
Dans le cadre de cette démarche de recherche qualitative, nous ne visons pas une généralisation de nos résultats, mais plutôt une transférabilité des analyses produites. Ainsi, nous mettrons les résultats observés dans ce second temps d'investigation en lien avec ceux obtenus sur le terrain de Givors, pour voir si les tendances générales comme les différences observées à Rillieux-la-Pape se reproduisent avec cet autre échantillon, ce qui permettra d'élargir le champ de notre observation : ces deux contextes différents permettent une triangulation des données.

Répartition du discours selon les catégories et thèmes (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Vue d'ensemble des résultats	Nombre total d'occurrences	**% vis-à-vis total occ.** (1) % vis-à-vis nb. occ. catégorie	Nb occ. pour CI	Nb occ. pour AS (pondéré)(2)
1) Propos sur le rôle	**2 156**	**24,5%**	**949**	**1076,1**
Activité décrite	1 533	71,1%	699	741
Les contours du rôle (limites identifiées, cadre de référence)	461	21,4%	212	221,3
Objectifs formulés	162	7,5%	38	113,8
2) L'interaction	**1 145**	**13,0%**	**297**	**753,8**
Les processus repérés	936	81,7%	258	602,7
La nature de la relation	209	18,3%	39	151,1
3) Du côté de l'aidant-e	**1836**	**20,8%**	**773**	**944,8**
Caractéristiques (parcours, valeurs, analyses)	896	48,8%	400	440,9
Rapport au travail, apports et difficultés de la pratique	797	43,4%	324	420,3
Vécus exprimés	143	7,8%	49	83,6
4) Propos sur les aidé-e-s	**1874**	**21,3%**	**862**	**899,5**
Explication d'une situation	699	37,3%	370	292,4
Les difficultés des aidé-e-s	490	26,1%	205	253,3
Les aspects positifs (ressources)	226	12,1%	108	104,9
La demande formulée	142	7,6%	13	114,7
Autres aspects	317	16,9%	166	134,2
5) Le contexte	**1464**	**16,6%**	**836**	**558,2**
Institutionnel	802	54,8%	392	364,4
Local	320	21,9%	236	74,7
Social	342	23,4%	208	119,1
6) Autres	**340**	**3,9%**	**111**	**203,5**
Métacommunication	246	72,4%	77	150,2
Autres	94	27,6%	34	53,3
TOTAL	**8 815**	**100,0%**	**3 828**	**4 436**

[1] En gras, le pourcentage est calculé par rapport au nombre total d'occurrences, tandis que le pourcentage pour chaque thème est calculé par rapport au nombre d'occurrences total dans la catégorie qui le comprend.
[2] Les résultats obtenus pour le groupe des "assistantes sociales" sont pondérés, car notre échantillon est composé de 9 assistantes sociales et 8 conseiller-e-s en insertion. Afin de pouvoir mettre les résultats de ces deux groupes en parallèle, nous avons donc multiplié par 8 et divisé par 9 le nombre d'occurrences pour les AS. Il en sera de même pour tous les résultats où nous mettrons en parallèle AS et CI.

Observons tout d'abord la répartition du discours selon les catégories :

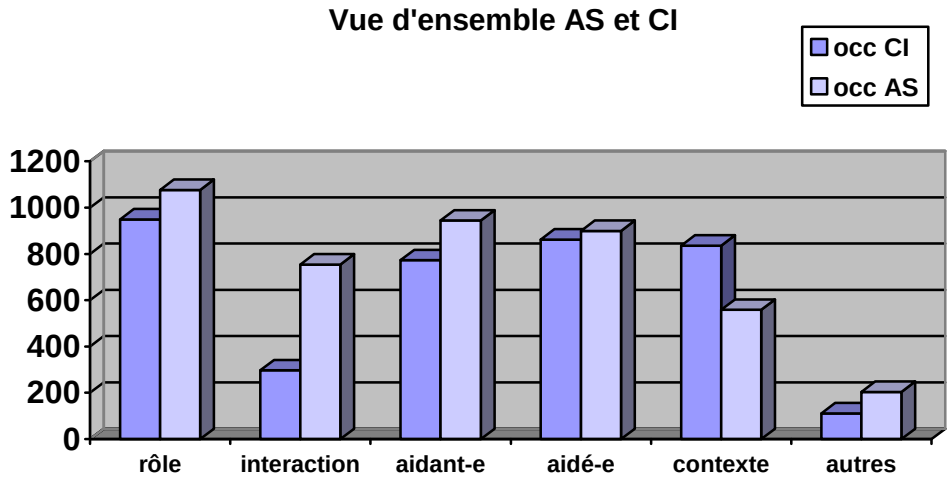


La catégorie la plus représentée dans le discours est celle du rôle, ce qui n'est pas étonnant puisque l'un des trois axes d'entretien était spécifiquement centré sur cette question. La catégorie la moins développée est celle de l'interaction entre aidant-e et aidé-e. Par rapport à nos données givordines (cf deuxième partie), où cette catégorie représentait 13%[129] du corpus, on observe que la proportion est identique, de même que pour le poids du contexte et du rôle qui restent relativement stable (contexte : 17% à Givors et à Rillieux ; rôle : 24% à Givors et 26% à Rillieux). Par contre, la catégorie "autres" est ici beaucoup moins représentée (4% contre 14% à Givors), au profit d'autres catégories qui sont davantage représentées : celles où sont regroupés les propos sur les aidé-e-s et les aidant-e-s. Ceci est lié, à notre sens, à l'évolution de notre guide d'entretien : le deuxième axe d'entretien[130] amène à parler des personnes reçues, et le troisième axe[131] amène les participant-e-s à parler d'eux/elles-mêmes.

A présent, quels écarts peuvent être repérés entre le groupe des assistantes sociales (AS) et le groupe des conseiller-e-s en insertion (CI) ?

[129] Dans le texte, nous arrondissons les pourcentages à l'unité, pour plus de lisibilité.
[130] « Racontez une expérience où, pour vous, l'aide a bien fonctionné, et pourquoi, et au contraire, une expérience où cela n'a pas bien fonctionné, et là aussi, expliquez pourquoi, selon vous. »
[131] « Qu'est-ce qui vous amène à exercer ce métier ? »

Ecarts entre AS et CI concernant le poids de chaque catégorie (Rillieux-la-Pape)



De manière générale, le total du nombre d'occurrences est supérieur chez les AS que chez les CI : 555 occurrences par entretien en moyenne pour les AS contre 479 pour les CI. L'écart n'est pas très important, mais il traduit tout de même à notre sens le fait que, pour certain-e-s conseiller-e-s en insertion, une méfiance était présente. En effet, nous avons été introduite auprès de ces praticien-ne-s par l'intermédiaire du Conseil Général du Rhône, or cette structure fait partie des financeurs des associations au sein desquelles ils/elles travaillent. Leurs pratiques font l'objet d'évaluations régulières, et nous pensons que pour certain-e-s, notre indépendance vis-à-vis du Conseil Général n'était pas une certitude[132]. Ces enjeux institutionnels sont à prendre en compte. Ceci peut également expliquer le fait que les CI témoignent moins des difficultés qu'elles/ils rencontrent que les AS (60 occ. CI/ 127 occ. AS). Nous voyons bien, d'ailleurs, l'importance que revêt ce contexte du financement et du partenariat (contexte local) pour les CI : le nombre total d'occurrences pour ce thème est de 236, contre 75 pour les AS. Cette préoccupation est majeure pour les CI : le thème du contexte est le seul où le nombre d'occurrences est supérieur pour les CI, vis-à-vis des AS. De leur côté, les AS se spécifient par l'importance du thème de l'interaction dans leur discours : il y a là une différence très nette entre ces deux groupes, dont nous tenterons d'examiner les raisons au fil de l'observation de nos résultats.

[132] Ce qui nous a d'ailleurs amenée à préciser cette indépendance par la suite.

Ce chapitre est plus particulièrement consacré aux éléments qui, dans les résultats observés, apportent une compréhension des représentations professionnelles du rôle repérables dans le discours. Les conceptions du rôle se lisent tout d'abord dans la description de l'activité (c'est-à-dire l'ensemble des actions que les aidant-e-s disent faire ou devoir faire), celle-ci devant être reliée à son contexte pour pouvoir être comprise. Par ailleurs, ce que l'on peut qualifier de "culture professionnelle", c'est-à-dire l'ensemble des supports symboliques sur lesquels s'appuie la pratique professionnelle (visée générale de l'activité, valeurs, définition de la professionnalité…), est également un révélateur des conceptions du rôle de l'aidant-e profesionnalisé-e. Celui prend en effet un sens (une signification et une direction) en s'appuyant sur ses dimensions :

- pratique – en tant qu'exercice d'une *activité*, d'une part ;
- et symbolique – en tant qu'ensemble de significations générales soutenant l'activité, d'autre part.

Nous aborderons donc chacun de ces points pour faire émerger, au fur et à mesure de notre exploration de ces aspects, les conceptions du rôle qui traversent les entretiens.

A) L'activité professionnelle

La catégorie du rôle comporte trois thèmes principaux ; parmi ceux-ci, le thème de l'activité décrite permet d'observer comment se décline la description du rôle professionnel dans sa dimension pratique d'exercice d'actions, dans un cadre et un contexte donnés. Ce premier thème rassemble donc l'ensemble des propos où le contenu de l'activité professionnelle est explicité, sous la forme des actions que le/la praticien-ne dit conduire ou devoir conduire. Nous mettrons les résultats obtenus pour ce thème en lien avec le contexte institutionnel dans lequel la pratique se déploie, afin de commencer à repérer certains aspects de l'ancrage psychosociologique des représentations professionnelles. Les différences entres les deux groupes professionnels qui composent notre échantillon nous permettront également de pointer leurs ancrages sociologiques.

I. Modalités de description de l'activité

a. Prédominance des compétences techniques et relationnelles

Avant d'examiner les résultats obtenus à Rillieux-la-Pape, observons tout d'abord les résultats pour l'ensemble des propos tenus, à Givors et à Rillieux[133], où la nature de l'activité professionnelle se décrit selon la mise en œuvre de compétences relationnelles, techniques, sociales, et éducatives (les autres modes de description n'apparaissent pas dans ce tableau).

Effectif et nombre d'occurrences pour chaque type d'activité sur l'ensemble des entretiens[134] (CI/AS, Givors et Rillieux)

Activités développées par l'aidant-e	**effectif CI (N=13)**	Nb occ. CI		**effectif AS (N=13)**	Nb occ. AS		**effectif TOTAL (N=26)**	Nb occ. TOTAL
Compétences relationnelles	**13**	170		**13**	208		**26**	378
Compétences techniques	**12**	263		**13**	206		**25**	469
Compétences sociales	**12**	90		**13**	131		**25**	221
Compétences éducatives	**9**	91		**11**	89		**20**	180
TOTAL	**13**	614		**13**	634		**26**	1248

Ces résultats concernent les quatre sous-thèmes que nous avions définis précédemment, au cours de la phase exploratoire de recherche : ils comprennent l'activité décrite relevant de compétences de type relationnelles, techniques, sociales et éducatives[135]. Les autres types d'activité ne pouvant être rattachés à aucun de ces sous-thèmes sont

[133] Avant de présenter ces résultats, précisons que la grille d'analyse des entretiens que nous avions utilisée pour les entretiens conduits à Givors a évolué : si les principales catégories demeurent à l'identique pour l'analyse des entretiens conduit à Rillieux, nous avons dû adapter quelque peu notre grille. Les entretiens étant plus longs et plus nombreux, ceci nous a conduite à affiner la grille d'analyse : nous avons élaboré de nouveaux sous-thèmes quand nous pouvions regrouper des éléments auparavant disparates, et ainsi, l'ensemble de la grille s'est vue étoffée. Néanmoins, ceci n'empêche pas la mise en relation avec les données précédentes puisque les catégories et thèmes existant précédemment sont restés les mêmes, et que la plupart des sous-thèmes étaient déjà représentés dans le corpus givordin.

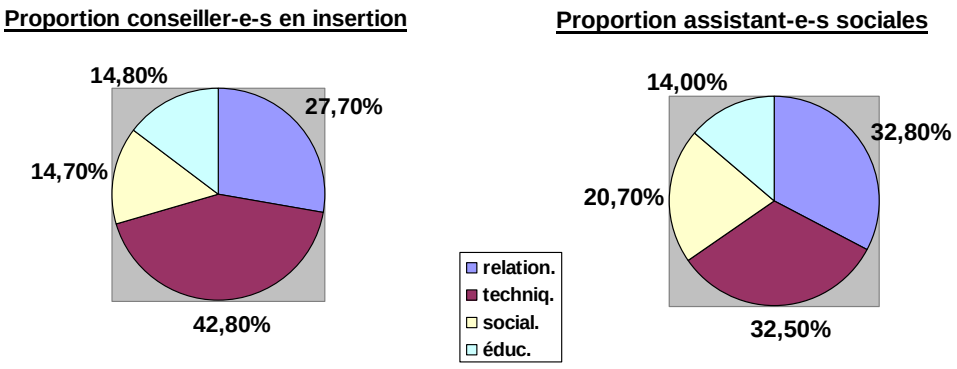
[134] effectif = nombre de participant-e-s pour lesquel-le-s une occurrence au moins apparaît dans le sous-thème. Nb. occ. = nombre total d'occurrences pour le sous-thème.

[135] Rappel de la définition des sous-thèmes : "**Compétences relationnelles**" : activité qui vise à établir et à maintenir un lien, à développer les échanges, la communication, de manière quantitative et qualitative, ainsi qu'à une activité de soutien moral. "**Compétences techniques**" *:* mise en œuvre d'un savoir technique, qui est mis à la disposition de la personne aidée. "**Compétences sociales**" *:* usage de connaissances sur la structure sociale, rôle de médiation. "**Compétences éducatives**" *:* transmission de normes, de règles ou de valeurs.

minoritaires, et ne figurent pas ici : nous cherchons à observer comment se répartit le discours selon ces quatre sous-thèmes, pour déterminer comment se définit l'identité professionnelle (en partie) autour de ces quatre pôles, largement prépondérants dans le discours étudié (71% de l'ensemble des occurrences classées dans le thème).

On remarque que les compétences techniques sont l'aspect de l'activité le plus développé (469 occurrences), viennent ensuite les compétences relationnelles (378), les compétences sociales (221), et enfin les compétences éducatives (180). Ces résultats, pour l'ensemble de nos données, confirment la tendance générale observée dans la phase exploratoire de recherche : la description d'activités relationnelle et technique domine dans le discours. Les données rillardes amènent cependant à ce que l'activité technique prenne une plus grande part dans le discours (27% de l'ensemble des propos classés dans le thème de l'activité à Rillieux-la-Pape, 24% à Givors), vis-à-vis de l'activité relationnelle (20% à Rillieux-la-Pape contre 29% à Givors). Nous allons voir que ce sont les conseiller-e-s en insertion qui développent le plus l'aspect technique de leur pratique. Les graphiques ci-dessous indiquent la proportion de chaque type de compétence au regard des quatre aspects spécifiques de l'activité que nous avons identifiés :

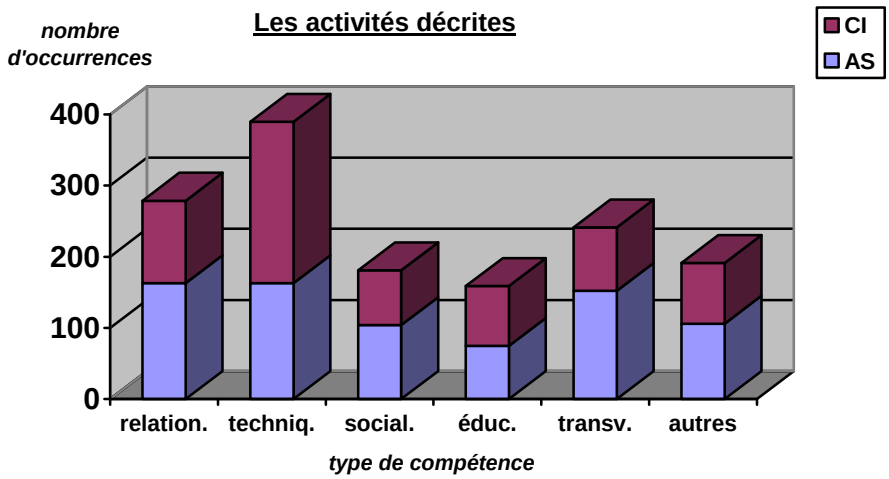
Proportion de chaque type de compétences (Givors et Rillieux)



Nous pouvons remarquer qu'il y a une différence entre les assistantes sociales et les conseiller-e-s en insertion : ces dernier-e-s revendiquent davantage une activité s'appuyant sur des compétences techniques, tandis que les AS parlent davantage des compétences sociales qu'elles mettent en œuvre. L'identité professionnelle, si elle s'appuie sur des aspects communs à ces deux groupes, principalement les compétences techniques et relationnelles, diffère

néanmoins par l'importance que revêt l'un ou l'autre type de compétences dans la description de l'activité.

Afin de mieux comprendre ces résultats, observons plus finement quel est le contenu de ce premier thème, concernant l'activité décrite dans les entretiens, à Rillieux-la-Pape. Au-delà de l'activité faisant appel à des compétences relationnelles, techniques, sociales et éducatives, une activité non spécifique à ces quatre types de compétences est décrite dans les entretiens : elle correspond par exemple au fait d'établir un « plan d'action »[136] (définir des objectifs concrets, établir des « étapes de parcours »…), au fait de s'adapter aux personnes rencontrées, au fait de « laisser faire » les personnes, au fait de « renvoyer leur responsabilité » aux aidé-e-s, etc. Ces différentes activités ne pouvant être rattachées aux quatre sous-thèmes précédents, elles apparaissent comme transversales. Dans le graphique et le tableau récapitulatifs ci-dessous, nous avons fait figurer les quatre aspects les plus représentés de ces compétences transversales :



[136] Les termes entre guillemets (« ») sont ceux employés par les participant-e-s eux-mêmes, afin de rester, à ce niveau, au plus près des catégories de pensée utilisées par les praticien-ne-s de l'aide à autrui.

Résultats pour le thème des activités développées (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Activités décrites dans les entretiens (Rillieux)	Nb total d'occur-rences	Effectif (N=17)	Nb tot. occ. CI	% N[1] CI (N=8)	Nb tot. occ. AS (pondéré)	% N AS (N=9)
Compétences relationnelles	**299**	**17**	**116**	**100%**	**162,7**	**100%**
Etayage[2]	137	16	65	100%	64	89%
Ecoute	78	14	24	88%	48	78%
Accompagnement	69	14	25	75%	39,1	89%
Regard extérieur	15	5	2	13%	11,6	44%
Compétences techniques	**410**	**17**	**227**	**100%**	**162,7**	**100%**
Diagnostic, évaluation	185	16	104	100%	72	89%
Apport d'informations, conseil	146	15	90	88%	49,8	89%
Soutien technique	79	14	33	88%	40,9	78%
Compétences sociales	**194**	**17**	**77**	**100%**	**104**	**100%**
Orientation	128	17	51	100%	68,4	100%
Médiation	66	14	26	88%	35,6	78%
Compétences éducatives	**168**	**16**	**84**	**88%**	**74,7**	**100%**
Rôle éducatif	48	14	20	75%	24,9	89%
Transmission de valeurs ou de règles	59	11	42	75%	15,1	56%
Poser un cadre, des limites	51	10	20	38%	27,6	78%
Protection	10	6	2	13%	7,1	56%
Caract. transversales (dont :)	**260**	**17**	**89**	**100%**	**152**	**100%**
Etablir un plan d'action	67	15	22	88%	40	89%
Adaptation à l'aidé-e	39	14	14	88%	22,2	78%
Laisser faire	45	12	12	63%	29,3	78%
Renvoi à la responsabilité de l'aidé-e	29	10	2	25%	24	89%
Autres	**202**	**17**	**106**	**100%**	**85,3**	**100%**

[1] Nous donnons ici un pourcentage, car il est important de savoir, ici, quelle proportion de l'effectif du groupe se retrouve dans les différentes activités décrites (ces pourcentages sont donnés à titre informatif, nous ne visons pas, étant donné l'approche qualitative qui est la nôtre, à tester des différences significatives. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons arrondis les pourcentages de manière à rendre les chiffres plus lisibles – autant que faire se peut !).

[2] L'étayage correspond ici au fait d'apporter un soutien moral et de valoriser la personne.

On observe dans le tableau ci-dessus que les AS insistent plus que les CI sur le fait d'adopter un plan d'action : ces aspects "méthodologiques" sont davantage développés. Ceci

peut s'expliquer par le fait que cette méthodologie est acquise dans le parcours de formation, comme en témoigne cette assistante sociale :

> « Tout ce qu'on apprend à l'école, hein, en formation, on va recueillir les données de la situation, donc précises, concrètes, c'est un couple avec trois enfants, quel âge, ils sont scolarisés à tel endroit, Monsieur travaille, etc. et puis il y a toute une partie un peu donc quel est le problème? enfin en gros je pense qu'on fait… Enfin je fais un peu comme ça dans ma tête, euh… Un peu la… Enfin le… L'analyse. Donc essayer de dire si Monsieur est comme ça, c'est peut-être parce que… Ben poser des hypothèses et cetera. Et puis le plan d'action. » (Mme C., AS)

Par ailleurs, les AS développent plus, également, l'idée de « laisser faire » les personnes elles-mêmes, et celle de les « renvoyer à leurs responsabilités ». Ces deux idées se rejoignent si l'on considère que leur visée commune tend à ce que la personne soit "actrice de son destin".

> « Quand on fait des demandes RMI, moi je dis aux personnes : à votre avis, pourquoi vous en êtes arrivés à demander le RMI. Qu'est-ce qui fait que… Euh … Qu'est-ce qui fait la dégringolade, en fait, en quelque sorte, hein. Donc euh… Je veux dire, je pense que c'est important de renvoyer toujours aux personnes… (…) Pourquoi ils en sont arrivés là, euh… Qu'est-ce qui… Qu'est-ce qu'il en est, que ce soit de leur responsabilité ou pas de leur responsabilité, ça peut être des responsabilités internes, ça peut être des responsabilités externes, mais euh… » (Mme L., AS)

> « Petit à petit j'ai aussi appris du coup à renvoyer leur responsabilité là-dedans, et du coup à cerner où était ma responsabilité, la leur, et que… Voilà. » (Mme Bb., AS)

> « Donc voilà, il y a un moment donné où on est obligé de renvoyer les gens face à leurs choix et à leurs responsabilités quoi. Et je pense qu'on est… Enfin, je suis pas dans l'assistanat quoi. » (Mme A., AS)

Dans le même temps, les AS parlent davantage de l'écoute qu'elles mettent en œuvre dans leur pratique (48 occ. contre 24 pour les CI), et plus largement, des compétences relationnelles utilisées. L'activité de type social prend également une place plus grande dans leur discours.

Dans le discours des CI, les compétences techniques sont davantage représentées que les compétences relationnelles, sociales et éducatives. Ceci est spécifique à ce groupe, car dans les propos des AS, les compétences relationnelles et techniques ont le même poids. Ce sont donc les conseiller-e-s en insertion qui revendiquent avant tout l'aspect technique de leur activité. Ce résultat peut paraître paradoxal, au regard du fait que les CI ont eu peu (ou prou) de formation dans le champ de pratique qui est le leur. Les compétences techniques particulièrement développées dans le discours des CI sont celles du diagnostic, de l'évaluation et celles de l'apport de solutions et d'informations. Ainsi, la formation en travail social

apparaît ici comme ne favorisant pas une identité professionnelle basée sur les compétences techniques, mais plutôt l'importance donnée aux compétences relationnelles.

b. L'importance du contexte de l'intervention

La différence observée entre ces deux groupes professionnels dans les modalités de description de leur activité est à relier aux missions respectives qui leur sont confiées : dans le cadre des dispositifs qui entourent le RMI, « le suivi socio-professionnel » est confié aux conseiller-e-s en insertion – il est axé sur l'objectif d' « amener les personnes à l'emploi », tandis que « le suivi social » revient aux assistantes sociales du Conseil Général – quand il y a « des difficultés sociales à traiter ». Comme l'indique ce conseiller en insertion :

> « Le RMI… Enfin les personnes du RMI sont orientées par le comité d'animation du Conseil Général qui euh… qui justement, au vu du dossier, des instructeurs orientent soit sur un suivi socio-pro, soit sur un social. Par contre, et c'est là où on a le diagnostic aussi avec les bénéficiaires, parce que… les fiches elles sont pas trop détaillées. Parce que tout le monde veut travailler, en gros. Et euh… Et c'est là où on fait un diagnostic au préalable pour voir si justement… La personne je vais la suivre dans le cadre de son parcours professionnel. Si je vois qu'il a trop de difficultés euh… Je l'accepte… J'en parle lors d'une instance, et je leur dis : voilà je le vois pas d'abord travailler. Il faut régler des problèmes autres. » (M. S.)

Nous voyons donc que l'activité de diagnostic développée par les CI est en lien avec leur contexte d'intervention. L'enjeu qui se situe en arrière-plan de l'activité des CI est celui du financement : les associations du champ de l'insertion sont des structures "précaires" en ce qu'elles dépendent de l'attribution (ou non) de financements, des bilans étant transmis chaque année aux financeurs qui évaluent par ailleurs régulièrement l'activité de ces associations. Ces aspects sont largement développés dans l'extrait d'entretien suivant :

« INT. : Les financeurs, c'est principalement le Conseil Général c'est ça ?

Mme O. : alors on a le Conseil Général, le Conseil Régional donc on joue avec leurs flu… Leur fluctuance, de façon à ce que… Cette année on sait pas à quelle sauce on va être mangé parce qu'il y a des enjeux politiques. Et en fait c'est ça aussi qui est vachement intéressant, c'est que… Connaissant nos financeurs, l'Etat, le Conseil Régional, le Conseil Général, la Direction Départementale du Travail, c'est lié à la politique. Donc en fait il faut quand même avoir un petit oeil aussi sur la globalité de fonctionnement…

INT. : les élections…

Mme O. : tout à fait. Parce qu'en fait y'a des stratégies, des enjeux derrière. Ça c'est plus notre directeur qui maîtrise ça, mais… pas nous. Ça peut être un côté sur lequel on se penche. On a la DDASS, on a l'Europe, le FSE euh… Voilà.

INT. : et vos… Vos interlocuteurs directs?

Mme O. : euh…

INT. : c'est principalement le Conseil Général, c'est ça, [auquel vous rendez les bilans, les évaluations… C'est… le Conseil Général ?

Mme O. : [ouais. Ouais. Ouais. En grosse majorité. Ouais. Sachant que là aussi, il faut avoir cette capacité d'adaptation de saisir ce qu'est le Conseil Général, ce qu'est l'Europe, sachant que le Conseil Général n'a pas la même exigence que l'Europe. Ça veut dire… C'est aussi important de mesurer les enjeux de nos partenaires financeurs parce que… Par exemple, un dossier, une action qui est financée par l'Europe, sera pas le même que celui financé par le Conseil Général. Y'a moins d'exigences. L'Europe, il faut un émargement à chaque visite, à chaque entretien etc. Le Conseil Général est un peu plus souple. Nous on l'a mis en place parce que c'est notre souci de qualité. Mais dans les faits, y'a moins. Donc c'est important aussi de mesurer tout ça, parce que ça a des conséquences. Ça veut dire qu'il faut qu'on soit vigilant sur notre dossier, dès qu'on voit quelqu'un, il faut qu'on fasse émarger la personne euh… Donc c'est un fonctionnement quand même global de notre poste, et qu'il faut… Et qu'on peut pas occulter. Parce que l'Europe, ils contrôlent tout, il faut tout garder, il faut penser à bien archiver nos conventions, là, en fin d'année il faut archiver nickel toute l'année 2006, sachant que en général, une fois par an on a un contrôle des services faits… euh… Des actions liées à l'Europe, donc par exemple dans le cadre du PLIE, vérification de services faits, ça veut dire que vous venez avec tous vos dossiers, ils en prennent 10 au hasard et ils ouvrent. [..][137]

INT. : mm. Examen… *(rire)*

Mme O. : tout à fait. Ils épluchent le placard… Il vient avec ses 15 classeurs, il épluche. La CIP[138], elle a été… là, elle a été absente etc., les notes de frais sont épluchées euh… Parce qu'on déclare des notes de frais liées par action. Donc moi mes déplacements dans le cadre du PLIE sont notés, archivés, bien classés, etc.

INT. : Le contrôle il se fait sur les frais ?

Mme O. : Sur les frais pour la partie comptable, et pour la partie accompagnement CIP, on vient avec nos dossiers, ils en piochent 10 au hasard : qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ? Trois minutes. C'est quoi la progression, et là, son CV, pourquoi il est pas fait, c'est quoi la progression pédagogique, où elle en est, etc. On a trois minutes par dossier.

INT. : Ça se fait depuis combien de temps, ça ?

Mme O. : Ça se fait depuis… Alors surtout dans le cadre du PLIE, ça se fait depuis pratiquement plusieurs années, non ça se… Alors peut-être depuis 4, 5 ans. Peut-être plus particulièrement depuis 4, 5 ans. Mais

[137] Les points entre crochets indiquent un silence, et sa durée (un point pour une seconde environ), il n'y a donc ici pas de texte manquant, la citation étant d'un seul tenant (contrairement aux points de suspension entre parenthèses).

[138] Conseillère en Insertion Professionnelle

en fait chaque année y'a des opérateurs qui sont… Qui sont contrôlés. Donc là c'est l'Europe, donc ça veut dire quand même… Que dans notre métier de CIP, au-delà de l'accompagnement qu'on peut… faire au bénéficiaire, il faut quand même qu'on ait… cette notion de toutes les pratiques, toutes les notes qu'on sort, les gens qu'on voit, il faut les mettre dedans. Les… les hiérarchiser dans le classement, remonter, mettre à chaque fois qu'on refait le CV, le joindre, pour qu'on puisse valider la progression. Alors avant le contrôle c'était du déclaratif, hein. Donc ben maintenant non. C'est-à-dire qu'on vient avec nos dossiers. Et euh… Pour l'avoir vécu l'année dernière…

INT. : C'est nouveau ça, le fait de venir avec vos dossiers ?

Mme O. : Ouais. Avant, y'a quelques années c'était… Vraiment sur du déclaratif et… Vraiment sur du remplissage de tableaux, etc., par contre, comme ils ont vu quand même qu'il y a pas mal… de sous dépensés, hein, mais c'est normal, hein, c'est des enjeux de milliards, hein, d'euros. Donc en fait ils descendent par structure. Et l'avoir vécu, c'est pas drôle. Et du coup euh… Enfin… Je pense qu'on peut pas… J'ai des collègues qui sont pas d'accord, mais… Moi je trouve que c'est super important parce que quand on subit ça, et ben on rit pas. Parce que on sait que si on se plante sur 10 dossiers, c'est peut-être 50 000 € de moins de subventions, c'est-à-dire c'est un poste. […] Donc euh… Ben moi j'essaye de faire passer le message, quoi, c'est aussi… on travaille pour tout le monde. Et c'est la globalité de la structure quoi. Un poste de boulot qui part.

INT. : Mais à ce moment-là quand il y a ce contrôle… Tous les salariés de la structure sont…

Mme O. : Non, c'est la référente de l'action. C'est les référents de l'action qui y vont. Donc moi… On a été contrôlé sur l'action du PLIE de Rillieux, donc moi je… Je suis venue pour représenter. Il y avait C. en tant que directeur et comptable, et le président, pour tous les chiffres et les bilans comptables et moi j'étais là dans le cadre de l'accompagnement.

INT. : mm. D'accord.

Mme O. : donc après c'est chaque conseillère qui est responsable de sa propre convention. [..] Mais c'est quand même bien de rappeler qu'on est une équipe. Et que… C'est pour ça que au-delà de l'accompagnement y'a aussi ce souci de gestion administrative qu'il faut pas enlever. Et que cette vigilance de faire émarger, de… D'avoir des dossiers nickel qui se tiennent etc. Ça c'est important. Par exemple à l'évaluation, quand je suis… Même sans évaluation. Quand je reçois par exemple les partenaires du PLIE qui viennent pour faire un bilan, si j'ai pas ce logo *(elle montre le logo de l'Europe)*, c'est noté. Parce que comme c'est financé par l'Europe… Il faut qu'on ait sur tous nos documents, dans tous nos bureaux, le logo de l'Europe. Financé par le Fonds Social Européen. Il faut que ça soit noté, visible de tout le monde. Ça c'est le truc bête, et n'empêche que c'est vachement conséquent, et c'est pour ça qu'il faut qu'on ait ce souci aussi de… Ben l'enjeu global de ce que ça représente, cet accompagnement. Et ça, si on a pas ça, et ben… Noté, hein. Moi, on me l'a ressorti. Oui, vous avez logo de l'Europe dans votre bureau mais… enfin dans le hall d'accueil de votre structure, mais pas dans votre bureau. Hein, donc c'est pour ça que là… Là j'ai changé de bureau, j'en ai partout, les logos de l'Europe partout !

INT. : *(rire)*

Mme O. : J'en viens à l'extrême, et quand la représentante du PLIE est venue : oh super ! Très bien ! L'Europe, le PLIE, comment c'est organisé, qui on est, très bien. Plus un. Ça coûte deux secondes de faire

un tirage papier et de l'installer, mais n'empêche que ça joue. Et ça en fait ce… C'est ça qui est aussi euh… qui au-delà du poste d'accompagnement, c'est vraiment… C'est la globalité du poste. Qui est intéressant, et qui… Sur lequel on travaille. Alors moi peut-être un petit peu plus, mais heu… Que j'essaye de… de… Parce que mine de rien, c'est aussi notre… notre… notre poste de boulot qui se maintient. En conséquence extrême et dans la cascade la plus… la plus morbide possible, mais… Malgré tout, il faut pas qu'on oublie. Parce qu'on en est là aujourd'hui, hein. Je sais pas. Ouais, quelqu'un qui… 50 000 € de subventions en moins, bah ouais ça fait un demi poste. [..] »

Le témoignage de Mme O. permet de comprendre la raison pour laquelle ces enjeux financiers sont souvent très présents à l'esprit de ces praticien-ne-s. Si les personnes accompagnées ne trouvent pas de travail, ou une formation, elles ne rentrent pas dans la catégorie des « sorties positives », et les structures comme leurs intervenant-e-s devront se justifier si un faible taux de « sorties positives » est mesuré dans leurs bilans :

« Le fait que quand même l'objectif, pour toute personne c'est de les relancer dans l'emploi, après il faut quand même… Que la personne soit… très très loin de l'emploi ou assez proche de l'emploi, l'objectif c'est… quand même à terme le retour à l'emploi. [….] On a un bilan statistique quoi. Après c'est vrai que les difficultés… Euh… C'est comme les gens alcooliques, hein… Et c'est vrai qu'après, on a le bilan de fin d'année, avec les statistiques, ben oui, c'est vraiment quantitatif, hein, qui a trouvé un emploi, qui a trouvé une formation…» (Mme I., CI)

Un bilan de fin d'année peu favorable au regard des critères déterminés par les financeurs (nombre de sorties positives trop faible) peut amener à remettre en cause l'action de l'association et/ou de ses employé-e-s. Ainsi, il est important pour les CI d'évaluer la probabilité qu'une personne donnée trouve un travail. Sachant qu'ils/elles ne peuvent "refuser" (réorienter) un trop grand nombre de personnes, on comprend que le « diagnostic », le repérage des « freins » à l'emploi est un enjeu majeur. D'une part, parce que les personnes « trop éloignées de l'emploi » doivent être réorientées sur les AS (pour ne pas avoir de mauvais chiffres), et d'autre part, parce que l'activité est orientée par ce travail de diagnostic. Ce second aspect nous est expliqué par Mme M. (CI) :

« Alors moi, ce que je cherche à repérer avant tout, c'est pourquoi ça peut bloquer par rapport à l'emploi, quel est le frein principal par rapport à l'emploi. Est-ce que… ça peut être que c'est une baisse d'estime de soi, est-ce que c'est un problème de l'inconnu, euh… une peur d'aller dans l'échec suite à un licenciement, donc peur de recréer encore un licenciement, euh… ou quelqu'un qui est pas du tout réaliste par rapport à la réalité de l'emploi. »

D'une certaine manière, l'activité d'évaluation mise en œuvre par les CI est liée au fait que leurs pratiques soient elles-mêmes évaluées, mesurées. Chaque CI a des données

statistiques sur la proportion de personnes, dans celles qu'il ou elle accompagne, dont « la sortie a été positive ». Le « taux de réussite » devient un critère sur lequel s'appuie une identité professionnelle positive :

> « Alors vraiment euh… moi j'ai un taux de fin de mission… en RMI qui est de l'ordre de 48%, ça veut dire pratiquement une personne sur deux sort du RMI pour quelque raison que ce soit. J'ai aussi un taux… qui est pratiquement de 40% où il va à l'emploi. » (Mme E., CI)

> « On a un taux de réussite, enfin moi j'ai un taux de réussite qui est important sur la ville de Rillieux euh… » (M. S., CI)

Les résultats obtenus pour l'ensemble des propos consacrés au contexte d'exercice de la profession contribuent à montrer l'importance que prennent, pour les conseiller-e-s en insertion, les enjeux liés au financement des structures qui les emploient. Le discours rassemblé dans cette catégorie a été organisé selon trois thèmes : le contexte institutionnel, le contexte local et le contexte social.

Le contexte décrit par les intervenant-e-s (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Le contexte institutionnel	**8**	**392**	**9**	**364,4**	**802**
Les dispositifs	8	138	9	63,1	209
Le cadre institutionnel	8	158	8	93,3	263
L'organisation	4	64	8	74,7	148
Le travail d'équipe	4	19	6	52,4	78
Autres	4	13	8	80,9	104
Le contexte local	**7**	**236**	**9**	**74,7**	**320**
Le partenariat	7	134	9	66,7	209
Les financeurs	6	75	0	0	75
Autres	4	27	6	8	36
Le contexte social	**7**	**208**	**8**	**119,1**	**342**
Le travail social	0	0	8	55,1	62
Le champ de l'insertion	4	86	0	0	86
Le contexte social et économique	5	82	1	27,6	66
Autres	7	40	6	36,4	128

En ce qui concerne le contexte institutionnel, on observe que les conseiller-e-s en insertion parlent davantage des dispositifs et du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit leur activité. Le contexte local (partenariat et financeurs) fait également l'objet d'une verbalisation

importante pour ce groupe de participant-e-s[139]. Ceci montre que ces enjeux sont beaucoup plus prégnants pour elles/eux. Ces résultats ne sont guère surprenants au vu des éléments que nous venons d'expliciter : si les assistant-e-s de service social travaillent, en CDI, au sein d'une institution dont la pérennité ne fait aucun doute, le champ de l'insertion se caractérise par sa précarité, à l'image du public vers lequel se tourne son action. Les financements alloués à ces associations, sur telle ou telle mission, s'attribuent à l'année et n'apparaissent jamais comme assurés. L'activité de ces structures dépend en grande partie des partenariats mis en place avec d'autres institutions (collectivités territoriales ou associations) : ceux-ci permettent qu'un public leur soit adressé, mais aussi d'avoir des « outils » de travail (information sur les emplois, orientation sur un chantier d'insertion, un bilan de compétence…). Le réseau est donc un enjeu majeur pour ces praticien-ne-s.

Ce contexte instable est sans doute la raison pour laquelle les CI sont également davantage préoccupé-e-s par le contexte social, celui-ci influençant leur devenir professionnel plus que celui des AS. Leur activité les met en "prise directe" avec le marché de l'emploi et le « monde de l'entreprise », sujet largement abordé dans la catégorie du contexte social et économique. Remarquons aussi au passage que, alors que les AS interrogées ont toutes eu un parcours professionnel "linéaire" (poste d'AS après leur formation, qu'elles ont toutes réalisée dans leur jeunesse), les CI ont souvent connu eux/elles-mêmes des périodes de chômage (seules deux CI ne mentionnent pas cette expérience dans leur parcours)…

Ces résultats ne se situent pas dans une continuité vis-à-vis de ceux obtenus à Givors, où les AS développaient au contraire davantage les aspects du contexte institutionnel et social. Ces observations semblent donc liés à une dynamique d'équipe locale. Le fait que les conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s entre fin 2006 et début 2007 à Rillieux-la-Pape développent beaucoup plus qu'à Givors la question du financement de leur structure et du partenariat s'explique à notre sens par une "intensification" de ces enjeux dans l'intervalle de temps (4 ans environ) qui sépare nos deux phases d'investigation : de manière générale, la précarité de leur intervention apparaît comme beaucoup plus présente à l'esprit des CI. Les enjeux autour du financement, qui induisent d'une part une incertitude de la pérennité de leur action pour les intervenant-e-s et d'autre part la démarche d'évaluation des pratiques des structures d'insertion, sont fréquemment évoqués dans les entretiens. L'évaluation à la fois

[139] Une participante – Mme O., en particulier, développe beaucoup ces aspects et le cadre institutionnel fait l'objet, à elle seule, de 63 occurrences. Si la généralisation à l'ensemble des CI ne peut être clairement établie pour ce sous-thème, la différence massive entre CI et AS pour le nombre d'occurrences concernant le partenariat et les financeurs n'est pas uniquement liée à cette participante.

permanente et ponctuelle de leurs pratiques contribue à leur “rappeler” que leur activité dépend des financeurs auxquels elles et ils doivent rendre compte de leur travail.

Mmes P. et I. expriment très clairement ces aspects :

> « Donc ça c'est le côté un peu négatif, puisqu'il y a rien de… d'inscrit dans la durée donc on fait, on défait et on refait en fonction des gouvernements successifs. Donc là on est en plein dedans, dans le grand questionnement, qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui, comment on va nous demander puisque c'est des directives et qu’on est obligé de s'y plier. Voilà, donc ça c'est le côté négatif par rapport à un métier où on pourrait être plus indépendant dans l'accompagnement. » (Mme P., CI)

> « Il y a peut-être un côté un peu stressant aussi, d'avoir à fournir des résultats aussi, ce qui est demandé au niveau du Conseil Général ou autre, on demande des résultats positifs… (…) Le monde de l'insertion est assez… Assez précaire, ça peut changer du jour au lendemain. » (Mme I., CI)

Il est important de préciser le contexte dans lequel se situent les propos tenus, car il éclaire beaucoup le sens que prennent ces propos ; il constitue l’arrière-plan sur lequel se dessinent les figures tracées dans le discours que nous étudions. L’appréhension de ce contexte nous semble primordiale pour comprendre ce qui est dit à propos de l’activité professionnelle, mais aussi de l’interaction entre aidant-e et aidé-e, comme nous l’étudierons ultérieurement. Pour résumer ses traits principaux, nous dirons le contexte d’intervention des conseiller-e-s en insertion est marqué par deux caractéristiques : la précarité des structures qui les emploie et, ainsi, potentiellement, de leur emploi, d’une part ; l’évaluation ponctuelle et permanente de leurs pratiques, d’autre part.

Le contexte de travail et les missions des AS et des CI sont donc distincts, même si, souvent, elles/ils rencontrent les mêmes personnes, leurs accompagnements respectifs pouvant être simultanés ou successifs. Un-e conseiller-e en insertion peut orienter une personne vers un-e assistant-e de service social, et réciproquement. Les champs de compétences des un-e-s et des autres sont, en théorie, bien délimités : les CI s’axent sur la question de l’emploi, et les AS sur les questions “sociales” (c’est-à-dire principalement les problèmes financiers, de logement, et les violences familiales). Mais en pratique, tou-te-s reçoivent les personnes, individuellement, en entretien, et évoquent avec eux la question du travail, de leur situation familiale, financière, de leurs conditions de vie. Et c’est là que l’écart supposé s’amoindrit, qu’une certaine communauté de pratiques s’instaure : dans cette interaction ayant comme médiation la parole, et où l’aidé-e se présente avec des « difficultés », des « problématiques » (en tout cas une demande, *a minima* celle d’avoir droit au RMI), et où l’aidant-e va tenter « d’apporter des solutions », de « cheminer avec la personne » (en tout cas tenter de remplir les missions qui incombent à son rôle et celles qu’il/elle se donne).

Ainsi, un profil-type commun de l'activité professionnelle se dessine dans les propos que nous avons recueillis. Après un premier temps de diagnostic et d'évaluation (185 occurrences, en tout, dans la description de l'activité), qui correspond au repérage de ce qui va faire l'objet du travail, trois principales activités sont mises en œuvre : le conseil ou apport d'informations (146 occ.), l'étayage (137 occ.) et l'orientation (128 occ.). Deux autres aspects du travail sont également consensuels, bien que moins prégnants : le soutien technique (aider à effectuer certaines actions, 79 occ.) et l'écoute (78 occ.). Ainsi, dans ce déclaratif, les principales modalités selon lesquelles se déploie la pratique, suite à l'évaluation, sont des compétences techniques où l'aidant-e met à disposition son savoir et ses compétences, des compétences relationnelles où l'aidant-e apporte un soutien et offre une écoute, des compétences sociales où l'aidant-e "fait jouer" la place sociale qu'il occupe (son réseau) pour guider l'aidé-e dans « son parcours ».

II. Le rôle professionnel et ses tensions

a. L'écart entre les discours modal et référentiel

Mais après ce premier temps de présentation des résultats, nous pouvons nous demander si ce déclaratif est un reflet fidèle de l'activité effectivement déployée, ou s'il est l'expression d'un idéal de pratique, pour les personnes interrogées. Dans le premier axe d'entretien, nous avons demandé aux participant-e-s d'expliquer leur rôle, de manière générale :

> « En quoi consiste votre rôle et comment intervenez vous avec les personnes que vous rencontrez ? »

Dans le second axe d'entretien, nous les avons interrogé-e-s sur des expériences professionnelles précises : l'une positive, l'autre négative :

> « Pourriez vous me raconter une situation où, pour vous, l'aide a bien fonctionné avec une personne, et me dire, d'après vous, pourquoi ça a bien fonctionné ? Et puis, au contraire, me raconter une expérience où l'aide n'a pas bien fonctionné, et là aussi, pourquoi d'après vous ? (Vous pouvez commencer par l'une, ou par l'autre) »

Le discours que nous recueillons alors dans ce temps est une position d'énonciation davantage impliquée (Vermersch, 1994), parce qu'elle correspond à des situations concrètes, vécues par les participant-e-s. Selon la distinction opérée par Alain Blanchet et Anne Gotman (2001, p. 33), le premier axe favorise le recueil d'un discours *modal* où s'expriment les

conceptions des praticien-ne-s sur leur rôle, tandis que le second axe favorise un discours *référentiel* : la description des pratiques.

Nous ne pensons pas que le discours référentiel permette d'appréhender ce qui s'est produit dans le temps de l'interaction, car les récits des intervenant-e-s sont des reconstructions *a posteriori*. Ces récits traduisent donc comme dans le discours modal le point de vue des aidant-e-s, mais d'une manière différente, davantage reliée à l'expérience vécue dans l'exercice de la pratique. Et finalement, nous ne cherchons pas à savoir ce qui se produit "effectivement" (si tant est qu'on puisse le dire) entre aidant-e et aidé-e, mais plutôt à repérer quelles tensions, quelles dialectiques se jouent entre le rôle prescrit par l'institution[140], le rôle "idéal" du point de vue du ou de la praticien-ne et le rôle que les aidant-e-s se voient jouer dans un contexte ou une situation donnée. Ainsi, un troisième terme vis-à-vis des rôles réel et prescrit peut être introduit : le rôle idéal, que nous rapprochons de la notion d' « idéal professionnel » qu'utilise Christine Mias. Ce dernier « est en somme le modèle vers lequel "veut" tendre le travailleur social qui aspire à être un "bon" travailleur social. » (1998, p. 191). Le récit d'expériences professionnelles ne traduit pas, tel quel, le rôle réel, mais nous donne davantage à entendre l'expérience vécue par les participant-e-s dans une situation donnée.

Comme l'indiquent Yves Couturier et François Huot, le discours recueilli comporte ces trois versants du rôle joué dans la pratique professionnelle – rôle réel, rôle idéal, rôle prescrit :

> « Si dans les entretiens de recherche nous constatons une certaine volubilité ou aptitude pour l'abstraction de la pratique, où valeurs, finalités, sens et même modèles de pratique sont spontanément évoqués, nous pensons qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'un discours théorisant mais plutôt d'un discours d'ajustement normatif entre ce qui est fait, souhaité et prescrit. Ces informations apparaissent donc incertaines au plan théorique, et surtout partiellement conformes à ce qui est fait. » (2003, p. 110)

Comme le souligne Yves Clot, l'activité développée dans le travail est, jour après jour, une négociation entre la réalité rencontrée et la prescription transmise dans les temps de formation d'une part, et au sein de l'institution d'autre part :

> « Le réel c'est l'action de réalisation – jamais totalement prévisible – qui met le sujet aux prises avec les réalités objectives du monde des choses et des hommes, occasions et obstacles à son développement. (...) Autrement dit, l'activité réelle que nous analysons est toujours un rapport subtil entre le réitérable d'un genre et le non-réitérable d'une situation singulière. (…) Pourtant,

[140] Et plus largement, prescrit par un contexte social et culturel contribuant à définir la "commande" sociale vis-à-vis des praticien-ne-s.

> travailler c'est toujours se mesurer à une hétéronomie de l'objet et de la tâche. La prescription n'est pas le contraire du travail. Elle est le résultat d'autres activités, le résultat "refroidi" des activités de gestion et de conception. » (1999, p. 94-96)

Notre intérêt portant sur ces processus d'ajustement, de tension, de négociation entre le rôle prescrit, le rôle idéal (tous deux plus particulièrement exprimés dans un discours modal) et la réalité rencontrée dans la pratique, il est intéressant de comparer un discours général sur le rôle au discours tenu quand des expériences sont relatées (discours référentiel). Ainsi, par la question générale posée, le premier axe d'entretien occasionne avant tout[141] l'expression du rôle prescrit et du rôle idéal, ces deux aspects correspondant à une définition "théorique" du rôle, tandis que le second axe favorise, par le récit de situations rencontrées, la verbalisation de sa mise en oeuvre, de l'expérience vécue sur la scène où se joue ce rôle. Bien entendu, le fait d'avoir préalablement exprimé ce qu'est leur rôle, de manière générale, influence ce qui est dit dans le second temps. Par souci de cohérence, les interviewé-e-s ont sans doute tendance à essayer de conformer "l'illustration" à la généralité, la pratique à la théorie. Mais, dans la logique du récit, peut-être ce souci de cohérence passe-t-il en arrière-plan, pour laisser voir ce qui s'est vécu dans une expérience donnée ? Des écarts sont-ils visibles, entre ce qui se dit du l'activité menée, de manière générale, et ce qui s'en dit dans la narration d'expériences vécues ? Aussi, il est intéressant de comparer le discours, principalement modal, tenu sur le rôle dans le premier temps de l'entretien à celui, plus incarné (discours référentiel), qui s'exprime dans le récit de situations rencontrées, afin de voir si des tensions sont repérables entre ces différents pôles.

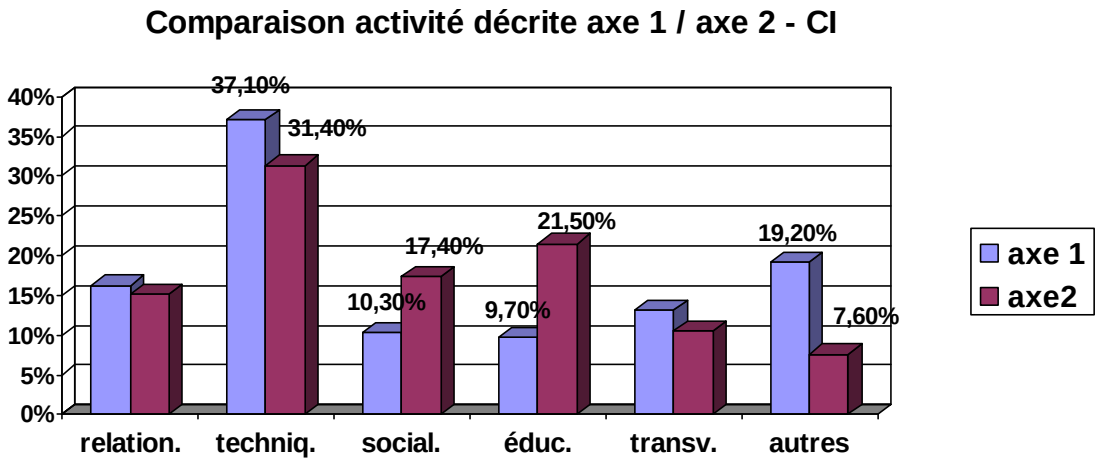
[141] Sachant que si le discours modal est favorisé dans le premier axe d'entretien, des récits s'y introduisent parfois : les propos tenus dans le premier temps ne sont donc pas purement un discours modal, ni ceux du second temps purement référentiels. Il s'agit seulement d'une tendance générale qui autorise la comparaison des discours tenu dans l'un et l'autre axe d'entetien.

Comparaison du discours tenu sur l'activité : axe 1 – rôle en général / axe 2 – récit de situations[142] (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Activités développées par l'aidant, comparaison axes 1 et 2	**% occ. axe 1 CI**	**% occ. axe 2 CI**	**% occ. axe 1 AS**	**% occ. axe 2 AS**
Compétences relationnelles	**16,3%**	**15,1%**	**20,3%**	**29,2%**
Ecoute	3,4%	1,7%	4,8%	9,5%
Accompagnement	5,0%	3,5%	5,7%	5,4%
Etayage	7,4%	9,9%	7,8%	13,7%
Regard extérieur	0,5%	0,0%	2,0%	0,6%
Compétences techniques	**37,1%**	**31,4%**	**20,1%**	**33,3%**
Apport de solutions, d'informations, de conseils	13,2%	18,6%	7,0%	7,7%
Soutien technique	5,3%	2,3%	5,2%	6,5%
Diagnostic, évaluation	18,7%	10,5%	8,0%	19,0%
Compétences sociales	**10,3%**	**17,4%**	**15,3%**	**8,3%**
Orientation	8,7%	7,6%	11,5%	3,0%
Médiation	1,6%	9,9%	3,8%	5,4%
Compétences éducatives	**9,7%**	**21,5%**	**10,3%**	**13,7%**
Rôle éducatif	4,7%	0,0%	3,7%	3,6%
Poser un cadre, des limites	1,3%	7,6%	3,0%	8,3%
Transmission de valeurs et de règles	3,7%	12,8%	2,7%	0,6%
Protection	0,0%	1,2%	1,0%	1,2%
Caract. transversales	**13,2%**	**10,5%**	**23,5%**	**12,5%**
Plan d'action	2,6%	6,4%	5,5%	6,5%
adaptation	1,8%	0,0%	3,7%	0,0%
Laisser faire	2,6%	0,0%	5,0%	0,6%
Renvoi responsabilité	0,3%	0,6%	3,5%	1,8%
Autres	**19,20%**	**7,60%**	**16,30%**	**6,60%**
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

[142] Les pourcentages expriment le poids de chaque sous-thème (en gras) et type d'activité (en dessous) par rapport au nombre total d'occurrences pour le thème de l'activité dans les axes 1 et 2, pour les CI d'une part, et les AS d'autre part.

Des différences notables sont observables entre le discours qui concerne l'activité de l'axe 1, et celui de l'axe 2. En premier lieu, que peut-on remarquer pour les conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s ?



Pour les CI, l'activité reposant sur des compétences techniques est moins représentée dans le deuxième axe d'entretien, au profit d'une activité davantage liée à des compétences sociales et éducatives. La progression de la posture éducative est très remarquable (22% de l'activité dans l'axe 2 contre 10% dans l'axe 1) : lorsqu'ils/elles décrivent une situation, le fait de se positionner comme garant d'un cadre, des limites (règles, interdits) qu'il définit, et surtout le fait de transmettre des normes, des valeurs prennent une part beaucoup plus importante dans le discours. La description de situations vécues fait donc émerger une dimension du rôle bien moins verbalisée quand il s'agit de dire, de manière générale, en quoi consiste son travail. Nous nous sommes demandé, au cours de la phase exploratoire, si cette activité éducative ne serait pas mal assumée, parce que perçue comme socialement indésirable[143], par les conseiller-e-s en insertion. Le rôle de rappel à l'ordre de bénéficiaires du RMI qui sont perçus comme des « profiteurs » ou des « assistés », rôle qui se laissait plutôt entendre de manière implicite dans le premier temps de l'entretien, apparaît explicitement dans les récits de situations :

> « Je le revois en entretien, donc euh… il me dit : oui, mais vous comprenez, maintenant j'ai mon garçon. Euh, je lui dis : mais attendez, votre garçon, vous l'avez pas tous les jours ! Euh, vous l'avez le week-end tous les quinze jours. Je lui dis, euh : le plus grand service que vous pouvez lui rendre, c'est d'aller au boulot ! (…) Je lui dis : ça fait douze ans que vous ne travaillez pas. Vous vous rendez

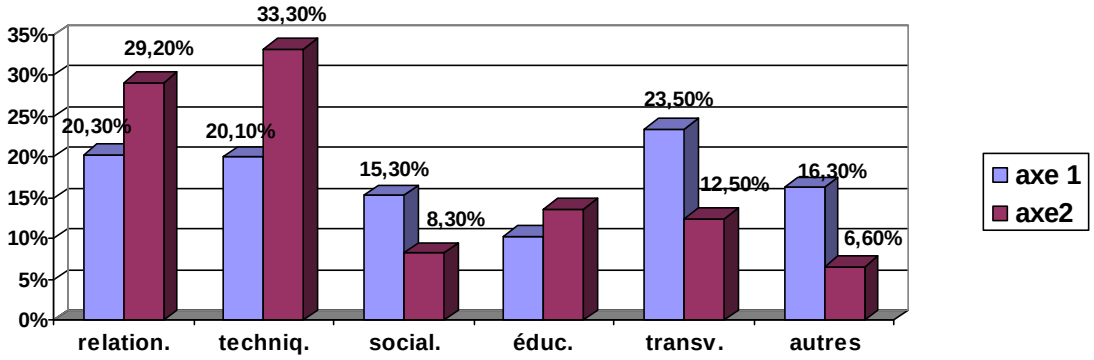
[143] Ou plus localement, comme pouvant donner une image négative de leur rôle à leur interlocutrice, identifiée comme chercheure en psychologie sociale.

compte, douze années ! (…) Je veux dire, un gars qui est quand même assisté, assisté complet. » (Mme R., CI)

« J'leur dis : ben oui si vous travaillez pas comme tout le monde, le matin vous vous levez, euh… qu'est-ce que vous avez le matin, vous faites rien de votre journée, alors que si vous travaillez, vous serez plus satisfait, pourquoi pas travailler dans quelque chose qui vous plait ? Voilà. Commencer par une activité. » (Mme M., CI)

Ce point de vue : « leur donner l'aide c'est très bien mais faudrait aussi qu'ils fassent des efforts pour aller bosser. » (Mme R.), s'exprime plus directement dans les récits de pratique qu'en début d'entretien où l'activité est davantage décrite comme un « accompagnement vers l'emploi ». Ces éléments nous permettent d'étayer l'hypothèse formulée au cours de la phase exploratoire, selon laquelle le fait que l'activité éducative de transmission de normes et de rappel à la règle soit peu verbalisée dans les entretiens tient davantage à son indésirabilité sociale qu'à sa faible mise en œuvre dans les pratiques. Cette validation de l'hypothèse pour la population de conseiller-e-s en insertion sera également confirmée pour les assistantes sociales, même si l'appel à la normalisation se met en œuvre de manière plus subtile, et avec une ampleur moindre quant à la violence symbolique dont témoignent les propos ci-dessus.

Comparaison activité décrite axe 1 / axe 2 - AS



En ce qui concerne les AS, la tendance est tout autre, puisque la proportion d'activité liée aux compétences techniques augmente dans leurs propos (ce qui est lié, en grande partie, à un plus grand poids de l'activité de diagnostic : 19% dans l'axe 2 contre 8% dans l'axe 1), de même que pour les compétences relationnelles (verbalisation plus développée autour de l'écoute et de l'étayage). Le fait que l'activité de diagnostic soit moins évoquée quand il s'agit de décrire son rôle, de manière générale, indique-t-il que cette activité fait l'objet d'une

censure partielle, pour les AS, dans leur identité professionnelle ? Nous sommes encline à le penser, car plusieurs AS ont insisté sur l'importance de ne pas juger les personnes :

> « L'éthique c'est… j'crois que c'est le respect des personnes, déjà. De l'individu… protéger les personnes. Comme je l'ai dit tout à l'heure quoi. […] Pas les juger. […] Même si on évalue à moment donné, quand on évalue on est bien un peu dans le jugement, mais… […] J'pense qu'on a quand même les œillères assez larges… on a quand même une capacité d'entendre les choses. » (Mme J., AS)

Nous remarquons, ici, une tension entre la valeur de non jugement et l'activité de diagnostic, d'évaluation, ce qui peut expliquer l'écart dans le discours entre l'axe 1 et l'axe 2 sur cet aspect de l'activité. L'évaluation apparaît comme participant implicitement d'une dynamique d'appel à la normalisation : elle est ici opposée à l'éthique du « respect » des personnes, et nous comprenons mieux pourquoi elle est moins représentée dans la définition générale du rôle. L'indésirabilité sociale de la normalisation contribue à ce que l'activité d'évaluation soit moins fréquemment mentionnée dans le premier temps de l'entretien, la posture d'énonciation incarnée dans l'expérience (discours référentiel) induisant une verbalisation davantage en rapport avec le rôle que les participant-e-s se voient effectivement jouer. Nous voyons qu'au-delà de l'activité explicitement éducative, la normalisation peut prendre des voies plus indirectes pour convier les aidé-e-s à intégrer certaines normes sociales. Avec une formulation plus précise, l'hypothèse amenée au cours de la phase exploratoire se trouve étayée par ces observations : le fait que l'activité tendant à la normalisation des aidé-e-s soit peu mentionnée dans le discours tient davantage à son indésirabilité sociale qu'à un rôle réel où elle interviendrait peu.

b. La notion d'écoute

Nous observons également que les AS développent davantage, dans le second axe de l'entretien, l'activité relationnelle associée à leur pratique, et plus particulièrement l'écoute et l'étayage apportés. Pourquoi ces aspects sont-ils plus présents ici ?

Nous avions observé dans nos données givordines que les "psys" constituaient la figure de *l'autre intervenant-e*, celui dont les aidant-e-s rencontré-e-s se différencient par un champ de compétence différent. Ceci est observable à Rillieux également, pour les AS comme pour les CI.

« Ce n'est plus de mon ressort, là, hein euh… on entre dans… dans… vraiment dans le psychologique et psychanalyse, c'est pas du tout mon ressort ça. Ca change, ça… ça sort de mon champ de compétences. » (Mme E., CI)

« Je lui dis : il faudrait que vous retourniez voir un psychiatre, ah mais non moi ça me fait du bien d'être là et de parler avec vous. Je lui dis : que ça vous fasse du bien, oui, je sais pas si c'est bien, voilà. Voilà c'est ce que je lui ai répondu : je sais pas si c'est bien quoi. Je pense qu'il y a des choses que je ne peux pas renvoyer. J'ai pas la formation. » (Mme H., AS)

Ainsi, les activités d'écoute et d'étayage étant perçues comme appartenant avant tout au champ de compétences des psys, l'identité professionnelle des AS intègre ces composantes sans pour autant les placer au premier plan. Dans le même temps, le/la psy représentant celui ou celle qui sait faire ce que les AS ou les CI ne savent pas faire (en caricaturant), un certain désir – plus ou moins inconscient – de participer au soin psychique[144] des personnes aidé-e-s peut se lire entre les lignes. Dans le second axe de l'entretien, mettant moins en jeu les questions identitaires pour les praticien-ne-s, "l'interdit" de revendiquer un tel rôle se fait moins fort, et le récit d'une expérience autorise davantage l'expression de cette activité d'ordre relationnel :

« Il a très très mal vécu son licenciement. Euh… donc nous on a beaucoup travaillé en l'espace de quelques entretiens, euh… sur justement euh… qu'est-ce qui l'avait déçu, faire ce deuil… Faire ce deuil de son licenciement. » (Mme M.,CI)

« De les orienter intelligemment aussi par rapport à leur parcours professionnel, y'a une certaine confiance qui se crée entre euh… le bénéficiaire et son référent. Et là, ils se libèrent quoi. Sachant qu'on a un rôle aussi de… De… De psy, entre guillemets, parce que généralement ils ont des soucis et ils ont besoin d'en parler à quelqu'un et euh… » (M. S., CI)

De manière générale, on remarque une vision idéalisée des effets de l'écoute, que nous pouvons qualifier de rapport enchanté à la parole :

« Enfin on sait où est le frein, d'appuyer dessus pour l'enlever, d'en parler euh… quand on arrive à le reconnaître, on l'enlève. » (Mme M., CI)

« La parole elle libère de toute façon donc… » (Mme L., AS)

Cette dernière se présente ici comme un acte qui résout, de manière quasi magique, les difficultés rencontrées par les aidé-e-s[145]. Nous pouvons nous demander si cette "magie de

[144] Nous pensons d'ailleurs qu'avec certaines personnes, les aidant-e-s interrogées accompagnent, de leur place d'intervenants sociaux, à certains moments et dans une certaine mesure, un travail d'élaboration psychique : certains processus à l'œuvre dans l'interaction peuvent être comparés à ceux qui peuvent être en jeu au cours d'une psychothérapie. Ceci ne signifie pas qu'ils ou elles font le travail d'un-e psychologue, mais que certains phénomènes peuvent être communs à ces deux types de pratiques (cf. par exemple à propos du transfert : Rouzel, 2003).

[145] Bien évidemment, nous pensons que la prise de parole a des effets, et que ceux-ci peuvent être thérapeutiques (sans quoi les entretiens à visée psychothérapeutique n'auraient pas de sens), mais la production langagière

la parole" ne ressort pas d'un déploiement du mécanisme de réparation obsessionnelle (Klein, 1932) : comme nous l'avons vu précédemment, cet échec partiel du mécanisme de réparation se caractérise par l'usage magique d'actes ou de pensées, qui, dans une toute-puissance des idées, sont invoqués pour réparer l'objet vécu comme abîmé. Hanna Segal (1964) proposait l'idée que le mépris vis-à-vis des personnes aidées, qu'elle observait dans une institution de charité, pouvait être relié au mécanisme de réparation maniaque. De manière comparable, nous pouvons relier le rapport enchanté à la parole, dans les pratiques d'aide, à la pensée magique qui caractérise la réparation obsessionnelle. Le désir de réparer, chez les aidant-e-s professionnalisé-e-s, peut en effet achopper sur les limites de leur champ d'action, et plutôt que de reconnaître celles-ci, la réparation obsessionnelle offre la possibilité d'échapper à la blessure narcissique que constituerait un aveu de l'impuissance à agir sur ce dont se plaint l'aidé-e. Le rapport à la parole se manifeste régulièrement (mais pas seulement) comme une croyance en la vertu du simple fait « d'exprimer » ses sentiments, ses ressentis. Le fait que les participant-e-s témoignent à plusieurs reprises de l'idée que demeure tout de même leur rôle d'écoute, quand ils ou elles ne peuvent « rien faire » pour aider une personne, tend à étayer notre proposition concernant le lien que le rapport enchanté à la parole entretient avec la réparation obsessionnelle :

> « Et on sort, et on se dit : il est vraiment dans une merde pas possible. Mais on peut rien faire quoi. Sauf qu'on l'a écouté. » (Mme Cc., AS)

> « Il y a des personnes qui ont besoin de… Besoin de nous rencontrer simplement pour qu'on puisse… Ouais, les écouter, même si effectivement on a pas vraiment de solutions à leur apporter. » (Mme K., CI)

Enfin, nous remarquons que, lorsque les participant-e-s sont questionnées sur ce à quoi correspond la notion d'écoute, leurs réponses sont vagues, voire confuses, marquées par des hésitations, des silences :

> « INT : oui, et au départ vous aviez parlé de ce rôle d'écoute. À quoi ça correspond pour vous?
>
> Mme C. : ouais, ben ça c'est quand même une grande question, parce que… Je pense que… Enfin notre écoute forcément est limitée de toute façon, parce que… Parce qu'on peut pas… Enfin… L'écoute je sais pas si à un moment donné… Attendez voir, je réfléchis, au lieu de faire des "euh"…

---

n'est pas automatiquement thérapeutique, à notre sens (et d'expérience, en tant que psychologue en Centre Médico-Psychologique), les choses étant à notre sens plus complexes. Le seule « expression » ne nous paraît pas être thérapeutique, les effets cathartiques de la parole nécessitant le fait de "s'entendre parler", mais aussi le fait qu'elle s'inscrive dans un ensemble de jeux interpersonnels soutenant cette prise de parole et sa fonction subjectivante. Ce qui n'empêche pas que les aidé-e-s puissent effectivement se saisir de l'espace qui leur est offert pour mener, en s'appuyant sur leur interlocuteur ou interlocutrice, un travail de subjectivation ayant valeur d'émancipation.

des “ben”… [.....] L'écoute c'est… Ouais, ça reste une écoute professionnelle aussi de toute façon, hein, c'est ça. C'est dur ! De répondre à cette question. » (Mme C., AS)

« - INT : vous écoutez quoi ? [....] Si vous voyez ce que je veux dire par là ? (*rire*)

- Mme B. : Euh… On écoute en fait euh… on lui demande euh…. Après ça dépend si c’est le premier entretien ou si c’est quelqu’un qu’on connaît depuis quelques temps, mais en gros la situation dans laquelle elle est maintenant, comment elle la vit, tout ça, son ressenti. » (Mme B., AS)

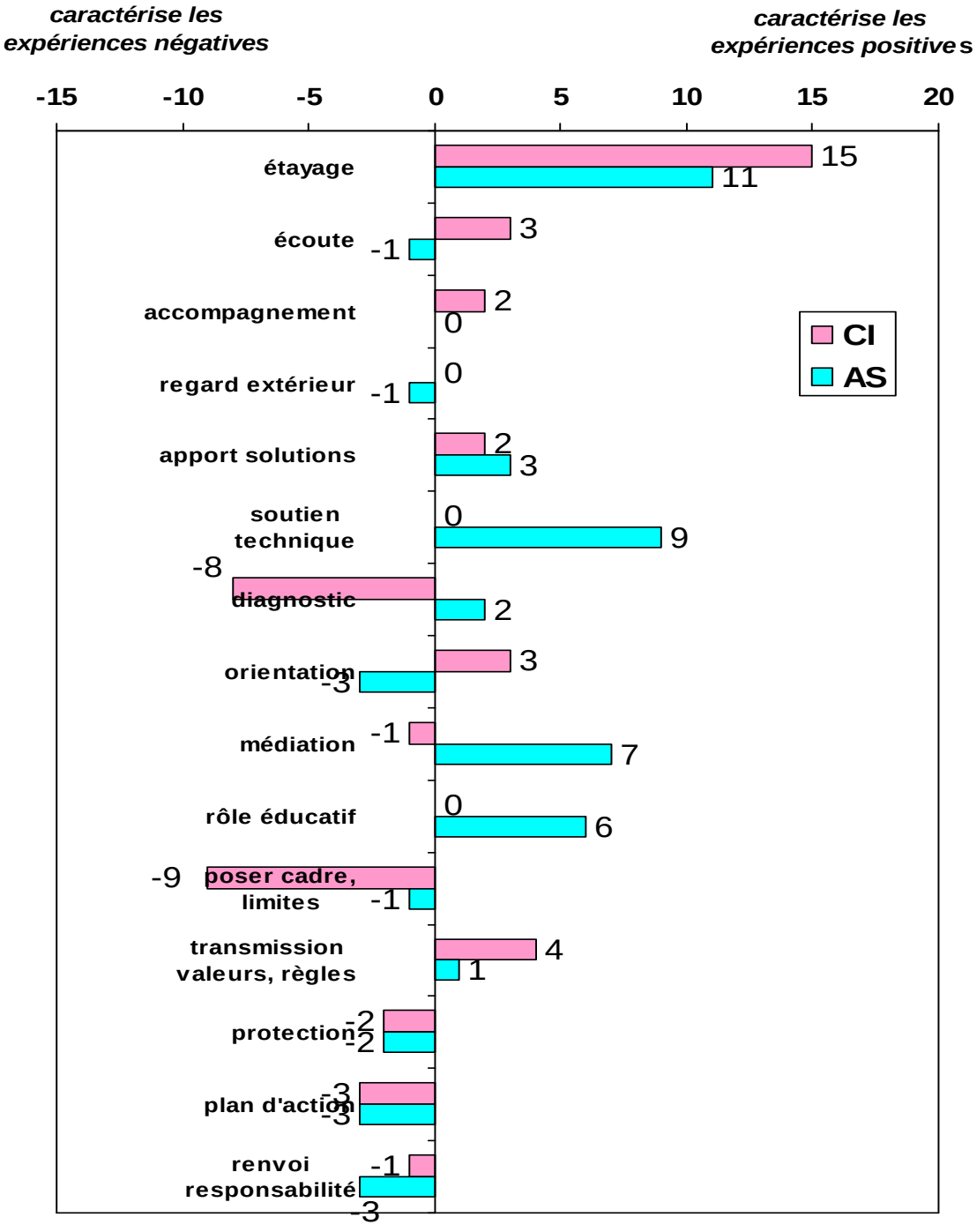
« - INT : Alors comment ça se euh… ça se pratique, pour vous, cette écoute-là ?

- Mme M. : Comment… Euh… l’écoute, c’est surtout ben… j’attends la demande… de la personne… » (Mme M., CI)

Ces retardements, ces silences témoignent de mécanismes psychiques d’isolation (D’Urung, 1974), caractéristiques de défenses obsessionnelles, ce qui contribue à soutenir l’idée qu’un lien peut être établi entre l’usage de la notion d’écoute et la réparation obsessionnelle. L’impression d’une boîte noire, concernant l’usage de la notion d’écoute, que nous avions eue à Givors, nous a poussé à tenter d’explorer son contenu, et nous avons été étonnée de voir que la boîte est bien souvent vide (en poussant à l’extrême cette image). C’est la raison pour laquelle nous proposons l’idée que la notion d’écoute est en partie du registre de la croyance, par les vertus quasi magiques qui lui sont attribuées. Bien entendu, nous ne pensons pas que la parole ne peut avoir d’effets sur le mieux-être ou l’émancipation des aidé-e-s, mais l’usage de la notion d’écoute, par les participant-e-s, interroge quant à l’arrière-plan qui le soutient, et duquel peut à notre sens participer le mécanisme de réparation obsessionnelle. D’autre part, ceci ne signifie pas que les aidant-e-s ne prennent pas en compte la demande (à ses différents niveaux : aide matérielle, mais aussi demande de reconnaissance sociale, d’échange intersubjectif…) des personnes qui les sollicitent, ni que les aidé-e-s ne trouvent pas d’interlocuteur/trice avec lequel ou laquelle la parole peut prendre une fonction cathartique, parfois dans un axe transférentiel (dont le déploiement peut être induit de certains récits de pratique).

Pour affiner encore l’analyse du discours sur l’activité, observons à présent comment, au sein de ce second axe centré sur l’expérience professionnelle, se décline la verbalisation de l’activité selon que l’expérience a été positive ou négative :

Activités caractéristiques des expériences négatives / positives[146] (Rillieux-la-Pape)



[146] Ces résultats ont été obtenus en soustrayant les occurrences pour l'activité rapportée dans le récit de l'expérience négative à celles de l'expérience positive (c'est la raison pour laquelle il y a des valeurs négatives, quand le nombre d'occurrences est supérieur pour l'expérience négative). Précisons que si le résultat obtenu donne un nombre d'occurrences relativement faible, il traduit bien un écart entre le discours de l'expérience positive et celui de l'expérience négative , car le nombre moyen d'occurrence pour les différents types d'activité est de 10,5 pour les CI et de 10,9 pour les AS.

On remarque en premier lieu que le profil des résultats n'est pas le même pour les AS et les CI. S'ils se rejoignent sur le fait que l'étayage caractérise les expériences positives, les autres activités qui se distinguent comme étant plus spécifiques des situations "positives" ne sont pas les mêmes : pour les AS, le soutien technique, la médiation et le rôle éducatif sont davantage développés dans les expériences positives ; pour les CI, au-delà de l'étayage il n'y a pas d'activité qui ressort comme étant plus particulièrement présente dans les narrations d'expériences connotées positivement.

Ainsi, les récits d'expériences positives, pour les AS, montrent que celles-ci ont apporté, dans ces situations, leur soutien aux personnes aidées de différentes manières : sur le plan relationnel (soutien moral), sur le plan technique (mise à disposition de leurs compétences), sur le plan social (médiatiser le lien avec des partenaires) et sur le plan éducatif (plutôt lié à une visée de transmission[147]). Ceci traduit le fait que le modèle d'une "bonne pratique", pour les AS, ne s'axe pas sur un seul type de compétence, mais qu'il repose sur de multiples niveaux d'intervention. En ce qui concerne les expériences négatives, il n'y a pas d'élément qui émerge de manière spécifique.

Pour les CI, l'étayage est le seul type d'activité qui apparaît comme caractéristique des expériences positives. De l'autre côté, les expériences négatives se spécifient par l'activité de diagnostic, d'évaluation, et par le fait de poser un cadre, des limites, aux personnes reçues. Ceci peut indiquer, à notre sens, que les situations où le cadre de travail est transgressé (ou du moins vécu comme tel) par les aidé-e-s sont celles qui mettent les CI le plus en difficulté, et que l'activité d'évaluation correspond à une tentative de maîtriser une situation déstabilisante.

La comparaison du discours recueilli dans la première partie de l'entretien à celui qui se déploie dans le second temps de récit d'expériences a montré que, pour les conseiller-e-s en insertion, une activité de type éducative se donne davantage à voir dans ce contexte d'expression de la pratique professionnelle. Pour les assistantes sociales, le rôle apparaît comme plus marqué par les compétences techniques (dans leur modalité d'évaluation plus particulièrement) et relationnelles. Nous voyons que ces observations commencent à révéler des tensions entre le rôle qu'ils/elles voudraient (rôle idéal) ou devraient (rôle prescrit) avoir,

[147] Par exemple, Mme J. (AS) explique ce que signifie pour elle ce rôle éducatif : « Ben nous on a un rôle éducatif, c'est… c'est large hein le rôle éducatif. Oui, pouvoir aider la personne à identifier les lois… à les intéger, les accepter. Alors, faire comprendre le sens… parce que s'il y a pas de sens… une loi ça peut être bête et méchant. (…) Evidemment on est pas là pour… comment dire… pour leur faire la morale, certainement pas mais pour les aider à intégerer certaines lois. Pour qu'ils se sentent mieux dans la société parce que de toute façon dans la vie il y a des tas de frustrations qu'il faut digérer.»

et celui qu'elles/ils se voient jouer (rôle réel) dans l'exercice de leur profession – ces enjeux étant spécifiques à chacun de ces groupes professionnels. Nous commençons à saisir quelques aspects de la dynamique représentationnelle, en tant que mouvements d'articulation entre les différents contenus des représentations professionnelles. Nous allons développer ces observations.

c. La tension entre « respect » et normalisation

L'observation des propos tenus sur le "***cadre***" (matériel, mais aussi idéel) de la pratique est également l'occasion de saisir les tensions qui se manifestent entre rôle prescrit et rôle idéal. Au sujet du "***cadre***" du rôle, nous avons regroupé dans ce sous-thème les propos portant sur ce qui contribue à encadrer les pratiques, à fournir des points de référence, à définir le rôle des AS et des CI : les missions qui leur sont confiées (rôle prescrit explicitement formulé en tant que tel), le cadre matériel et organisationnel (modalités pratiques) dans lequel elles sont mises en œuvre, et les principes, les règles déontologiques qui s'appliquent à ce rôle – ces derniers points soutenant la définition du rôle idéal.

Le cadre du rôle (CI/AS, Rillieux-la-Pape)[148] :

Autres aspects du rôle	**Nb. occ.**	**Effectif (N=17)**	Nb. occ. CI	% N CI (N=8)	Nb. occ. AS (pondéré)	% N AS (N=9)
Le cadre	**325**	**17**	**153**	**100%**	**152,9**	**100%**
Missions	112	16	64	100%	42,7	89%
Modalités pratiques	133	15	58	100%	66,7	78%
Respect du choix	59	15	31	75%	24,9	100%
Confidentialité	21	6	0	0%	18,7	67%

Principalement, dans ces entretiens, le principe de respecter le choix des personnes (AS et CI) et la règle de confidentialité (pour les AS) sont mis en avant.

> « Parce qu'en fait on est toujours que… Moi je suis toujours source de proposition, après je ne peux rien imposer, sauf quand il y a une histoire de protection de l'enfant, sinon je suis pas là pour imposer quoi que ce soit, à mon sens. » (Mme Cc., AS)

L'affirmation de respecter le choix, la liberté des personnes peut être rapporté aux enjeux qui traversent les pratiques des AS et des CI. Leurs missions sont liées au cadre

[148] Pour chaque aspect, nous indiquons ici le pourcentage de l'effectif, au sein de chaque groupe professionnel, pour montrer que la question du « respect du choix » est très consensuelle dans notre échantillon.

législatif, au contexte social mais aussi culturel au sein duquel s'inscrivent leurs pratiques. Le cadre législatif définit des mesures, des dispositifs d'action sociale (RMI, services sociaux…) en précisant leur visée générale, leurs modalités et leurs conditions d'application. Les missions des AS et les CI comprennent le fait de vérifier que les conditions sont bien remplies dans l'application de la mesure. Pour autant, l'activité de contrôle est très rarement verbalisée de façon explicite, un non-dit règne sur cet aspect du rôle, qui fait parfois l'objet d'une dénégation :

> « Et en même temps, je me vois pas flic. » (Mme H., AS)

> « J'ai pas envie, moi je suis pas là pour fliquer les gens, et des fois c'est un peu ce qu'on veut nous faire faire aussi, donc euh… » (Mme Cc., AS)

Par ailleurs, les missions de ces praticien-ne-s, dans le cadre du RMI, sont dirigées vers l'insertion sociale et/ou professionnelle des personnes reçues : le fait de trouver un travail, un logement, etc. sont les objectifs concrets de leur action, ce qui est par contre exprimé très clairement. D'une certaine manière, elles/ils doivent donc pousser les personnes à chercher un emploi, à se socialiser voire parfois à se normaliser :

> « Donc c'est bien une éducation des codes et ça me semble important. Bon on va pas heu… enfin y a des jargons dans toutes les entreprises, y'a des codes vestimentaires par exemple heu… vous travaillez à l'hôpital, et bien… faut avoir une tenue… une blouse blanche ou une blouse rose à rayures. Heu… tout dépend de la fonction que vous avez, si vous êtes chirurgien, ben c'est du bleu ou du vert si vous êtes… enfin voilà et on arrive pas avec une crête en iroquois et… *(rire)* » (Mme E., CI)

Ce point de vue traduit une perspective de normalisation, selon la définition qu'en propose Christine Mias :

> « La normalisation peut être rapprochée du courant du "contrôle social" dans lequel on demande à l'individu de s'intégrer dans un cadre précis, d'adhérer à des normes de fonctionnement normées et normatives. (…) Normaliser c'est corriger ce qu'il y a d'anormal dans le comportement des individus pris en charge afin que leur conduites soient compatibles avec l'ensemble des conduites sociales. » (1998, p. 204)

L'affirmation du respect du choix des personnes correspond à la volonté d'associer les missions et l'adhésion des personnes (dans l'idéal que les praticien-ne-s peuvent avoir de leur rôle), mais aussi à notre sens à une certaine dénégation, là encore, de la « violence symbolique » [149] (Bourdieu & Passeron, 1970[150]) liée à la demande de normalisation qui se met

[149] L'activité pouvant être classée dans le champ des compétences éducatives ne correspond, à notre sens, pas systématiquement à l'exercice d'une violence symbolique. Par exemple, quand l'aidé-e transgresse le cadre institutionnel ou légal dans lequel s'inscrit la pratique (conditions d'application d'une mesure, etc.), nous ne

en œuvre dans l'interaction avec les personnes aidées. Il y a donc une tension entre la posture éthique, qui tire du côté du respect des désirs et de l'individualité des personnes, et l'acceptation d'une commande institutionnelle et sociale, transmise dans le rôle prescrit, mais aussi par les représentations sociales véhiculées dans les interactions externes au champ professionnel (et qui proposent souvent une interprétation du chômage en termes d'inadaptation, volontaire ou involontaire, des individus) – commande tirant donc vers la normalisation. Mme P. témoigne de cette conflictualité :

> « Parce que si moi je me mets une grille en me disant qu'à la fin de la mesure ils sont en emploi, j'vais dire j'prends pas le temps d'écouter la personne et de l'accompagner là où elle en est, c'est-à-dire que j'suis déjà avant elle quoi. Donc ça va pas si j'marche devant. Puis… et puis à l'emploi pourquoi, pour dire qu'elle a été à un emploi, j'veux dire pour moi c'est pas forcément un résultat positif d'être à l'emploi. (…) Pour un financeur euh… c'est difficile aussi d'expliquer, ça a bougé en lui pour lui, ça lui a ouvert euh… enfin ça l'a interrogé sur euh… sa place dans la famille, avec ses parents euh… euh… Mais oui effectivement on en est au même point qu'au départ concrètement. (…) Les financeurs qui, bon : vous êtes opérateurs d'insertion, c'est très bien ce que vous faites, mais vous devez amener les gens vers l'emploi, donc euh… (…) Parce qu'on peut avoir se contenter d'une grille de résultats, euh, hein statistique, c'est-à-dire bon euh donc quelqu'un est emploi, il est en intérim, mais il est en emploi hein, donc mise à disposition, il est en emploi, il est en contrat aidé, il est en emploi. Mais si on se projette trois mois après, qu'est-ce qui se passe pour la personne ? » (Mme P., CI)

Le repérage de cette tension est fondamental pour comprendre ce qui se joue pour les aidé-e-s, comme pour les aidant-e-s. De notre point de vue, le fait de se trouver être le vecteur d'une telle normalisation peut causer une souffrance professionnelle importante, quand elle

---

considérons pas que l'aidant-e exerce une violence symbolique lorsqu'elle/il rappelle ce cadre. La distinction entre les normes, les valeurs – qui sont relatives – et les règles, les lois – qui sont une convention applicable à tou-te-s dans un espace donné – est de notre point de vue fondamentale pour distinguer l'exercice d'une violence symbolique d'une action éducative émancipatrice pour le sujet (même si cette distinction n'est pas toujours facile à faire). Ainsi, la violence symbolique peut être comprise comme une confusion entre ces deux dimensions : celui ou celle qui l'exerce se comporte comme si ses valeurs devaient être partagées par tou-te-s.

[150] « Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i. e. proprement symbolique, à ces rapports de force. » (p.18). L'activité pouvant être classée dans le champ des compétences éducatives ne correspond, à notre sens, pas systématiquement à l'exercice d'une violence symbolique. Par exemple, quand l'aidé-e transgresse le cadre institutionnel ou légal dans lequel s'inscrit la pratique (conditions d'application d'une mesure, etc.), nous ne considérons pas que l'aidant-e exerce une violence symbolique lorsqu'elle/il rappelle ce cadre. La distinction entre les normes, les valeurs – qui sont relatives – et les règles, les lois – qui sont une convention applicable à tou-te-s dans un espace donné – est de notre point de vue fondamentale pour distinguer l'exercice d'une violence symbolique d'une action éducative pouvant être émancipatrice pour le sujet (même si cette distinction n'est pas toujours facile à faire). Ainsi, la violence symbolique peut être comprise comme une confusion entre ces deux dimensions : celui ou celle qui l'exerce se comporte comme si ses valeurs devaient être partagées par tou-te-s, comme si elles avaient force de loi.

entre en contradiction avec une posture éthique ou tout simplement quand l'empathie, l'identification à l'autre ne sont pas "gelés".

d. Les modalités possibles pour gérer cette tension

Face à ce conflit, nous repérons que deux issues sont possibles : il est possible, d'une part, d'inhiber l'empathie vis-à-vis de l'aidé-e en considérant qu'il/elle "mauvais" (dans le sens kleinien d'un mauvais objet). On voit ainsi comment les représentations professionnelles des aidé-e-s sont liées aux enjeux de l'interaction. Ce processus de dévalorisation est repérable dans les propos suivants :

> « *[Dans un propos général :]* Et qu'on accepte à 30,40 ans, avec une famille derrière… En responsa… Enfin, Le poids d'une famille, que… De faire que de ça. Et de pas s'en sortir autrement. [..] C'est vraiment une mauvaise volonté de leur part quoi. » (M. S., CI)

> « Mais bon, elle a épuisé toutes les structures de Lyon. Et du Rhône. C'est-à-dire c'est le genre de personne euh… Elle va téléphoner au préfet. Je veux dire elle est vraiment tarée quoi. Elle sait pas où elle en est. » (Mme R., CI)

Les mouvements de dévalorisation des aidé-e-s observés ici peuvent être compris, comme l'analysait Hanna Segal (1964), comme une défense s'appuyant sur le mécanisme de réparation maniaque : un posture de mépris vis-à-vis de l'objet affectivement investi est une manière "d'éluder" l'acte affectif de réparation, impliquant une préoccupation éthique pour l'autre (éthique postérieure) qui peut entrer en conflit avec une commande institutionnelle et sociale de normalisation. Maintenir ce positionnement éthique peut ainsi conduire à se démarquer de la demande des financeurs, ce dont témoignait Mme P., et risquer de voir ses subventions remises en cause. La dévalorisation des aidé-e-s peut ainsi constituer une issue, permettant d'éviter une distanciation vis-à-vis de la demande des financeurs. Au-delà des conséquences que cette issue peut avoir pour les personnes aidées (impact négatif sur l'estime de soi, voire stigmatisation, sur le plan psychosocial ; exclusion du dispositif RMI sur le plan matériel, si l'aidé-e est considéré-e comme « profiteur » et radié-e par l'instance *ad hoc*), nous pensons que cette "solution" est coûteuse également pour les aidant-e-s. C'est d'ailleurs ce qu'indique M. S. :

> « C'est voilà, c'est euh… Il nous est antipathique quoi et euh… c'est pas humain de travailler dans ces conditions, avec une personne que… qu'on sent pas du tout. »

Il n'est certes pas nécessaire d'avoir cet arrière-plan institutionnel pour qu'une certaine antipathie puisse être éprouvée vis-à-vis de quelqu'un-e, le jeu des affinités ou

inimitiés se déroulant spontanément, mais la dévalorisation ou l'agressivité vis-à-vis des personnes sont en général contenues par les valeurs morales qui s'enracinent dans l'éthique postérieure, ce dont témoigne M ; S.:

> « La personne qui m'est antipathique si vous voulez… mais je suis obligé de travailler, je suis professionnel avant tout. Je suis là pour l'aider même si elle m'exaspère dans sa façon d'être et puis euh et même physiquement je veux dire, c'est euh… mais j'suis obligé de travailler avec elle. (…) Après, il faut euh il faut euh il faut être objectif aussi, il faut prendre du recul et se dire que, on est là pour aller l'aider, on est pas là pour les casser. » (M. S., CI)

Le fait d'avoir à contenir une certaine agressivité, ce qui correspond à une exigence professionnelle autant qu'éthique, est un travail cognitif et affectif "coûteux", en ce qu'il nécessite de faire appel à des ressources internes (élaboration psychique) et externes (valeurs morales). Or, si le rôle prescrit contribue à écarter les questions éthiques – en ce que l'injonction à travailler, quelles qu'en soient les conditions[151], peut leur être privilégiée –, l'économie de ce travail devient plus probable, et le mécanisme de défense que constitue la réparation maniaque peut alors se mettre en œuvre fréquemment. La dévalorisation de l'aidé-e "résout" le conflit entre rôle prescrit et questions éthique, en effaçant son second terme. L'évaluation des pratiques des aidant-e-s professionnalisé-e-s, en rendant plus prégnante la prescription des financeurs, dans un contexte où l'emploi des intervenant-e-s est lui-même précaire, peut donc être comprise comme un facteur qui inhibe le développement d'une réflexion éthique.

L'autre issue possible à ce conflit entre positionnement éthique et demande institutionnelle apparaît comme une manière de maintenir ses deux termes, tout en relativisant dans certaines situations le cadre dans lequel s'inscrit la pratique. Les aidant-e-s mettent alors à distance la commande institutionnelle (ce qui ne signifie qu'ils l'évacuent, celle-ci restant présente à leur esprit), soit en n'appliquant pas certaines règles, soit en adoptant un écart ou une attitude critique vis-à-vis de cette commande :

[151] Il y a un conflit d'intérêt entre les financeurs, qui visent à réduire les coûts de l'action sociale, et les bénéficiaires de ces mesures. Si cet intérêt peut se rencontrer quand les bénéficiaires souhaitent également retrouver un travail, à n'importe quelle condition, le désir d'un-e chômeur/se d'avoir un certain niveau de rémunération, ou un travail qui l'intéresse, conduit (dans le meilleur des cas) les intervenant-e-s sociaux à se faire les agents d'une négociation entre ces deux intérêts. Mais il est possible qu'ils ou elles portent principalement l'intérêt des financeurs, surtout si leurs statistiques doivent être améliorées… C'est sans doute la raison pour laquelle nous avons eu l'occasion de voir à plusieurs reprises, dans le cadre de notre pratique de psychologue, que peut se formuler une demande que l'aidé-e prenne un poste nécessitant de nombreuses heures de transport, et ce pour un salaire plus que modeste. L'intérêt des aidé-e-s n'est donc pas toujours pris en compte de manière raisonnable, ce qui s'explique très bien d'ailleurs par le contexte de la commande institutionnelle (baisser les coûts) et sociale (avec l'idée répandue que beaucoup de gens ne font pas d'efforts pour travailler).

« Enfin elle n'aurait pas à rester inscrite comme demandeur d'emploi, parce qu'elle recherche pas réellement autre chose comme emploi *[que celui de tierce personne pour son mari]*. Hein. Mais en même temps euh… En même temps je me vois pas euh… annuler son dossier, du coup elle percevra plus l'ASS[152], enfin, elle aura plus de complément, et elle sera du coup dans une situation financière très très difficile. Donc après c'est du cas… Enfin je dirais : c'est du cas par cas. Comme je dis, on… travaille avec des gens, l'être humain, et on peut pas non plus faire n'importe quoi. Alors que effectivement, si on appliquait la gestion de la liste demandeurs d'emploi, y'a plein de gens qui n'auraient rien à faire dans nos fichiers. » (Mme K., CI)

« Nous derrière, enfin je veux dire, derrière nous, on nous force un peu la main à dire aux gens mais ils faut qu'ils prennent n'importe quel boulot qu'ils trouvent, etc… C'est compliqué quand on a des gens qui ont des vrais projets professionnels qui prennent du temps, parce que c'est artistique, ou parce que voilà, et que derrière on nous dit : ouais euh… artistique, ça va bien, mais il faudrait qu'il bosse. Donc vous voyez, voilà, c'est des petites choses comme ça qui parfois… sont un peu… difficiles. » (Mme Cc., AS)

Cet autre mode de résolution du conflit entre deux exigences parfois contradictoires constitue une issue plus "heureuse", du point de vue de l'éthique, que la précédente : parmi les praticien-ne-s que nous avons rencontré-e-s, celles/ceux ayant adopté cette posture n'expriment pas d'agressivité ou de sentiments d'antipathie vis-à-vis des aidé-e-s.

Ayant mis en lumière différentes tensions repérables, dans les propos étudiés, concernant la pratique et les représentations professionnelles qui la soutiennent, nous terminerons l'exploration des conceptions du rôle par l'examen des "objets" sur lesquels se centre l'activité : les « problématiques » qui amènent l'aidé-e à faire appel à l'aidant-e, du point de vue de ces dernier-e-s.

III. Les « situations » des aidé-e-s

Les conceptions de l'activité professionnelle sont évidemment en lien avec les objets sur lesquels elle est censée agir. Il ne suffit pas de dire que ces objets sont les personnes aidées, puisque celles-ci viennent pour une raison plus ou moins précise : résoudre les « difficultés », les problèmes qu'elles rencontrent. L'objet de la pratique, de manière générale, est donc l'ensemble des problèmes auxquels l'aidant-e se propose d'apporter une solution, en les résolvant ou en trouvant des moyens de « faire avec » (par exemple, un handicap ne peut être résolu, mais des modalités de compensation ou de contournement peuvent être trouvées).

[152] Allocation Spécifique de Solidarité.

Ainsi, comment sont perçues et comprises les « situations », les « problématiques » des aidé-e-s par les praticien-ne-s interrogé-e-s ?

a. Les objets de la pratique

Le tableau suivant présente les résultats concernant les propos centrés sur la situation des personnes rencontrées dans le cadre de l'exercice professionnel (catégorie "***propos sur les aidé-e-s***"). Le thème "***explication de la situation"*** correspond à l'ensemble des propos où les participant-e-s expliquent la situation de la personne aidée, de manière précise (par exemple : « c'est une femme mariée », « il était très déprimé », etc.). Il est donc difficile de déterminer des sous-thèmes pour ce thème, nous en avons néanmoins "extrait" ce qui concerne les difficultés perçues par les aidant-e-s pour regrouper ces propos dans le thème des "***difficultés***", qui comprend également les propos tenus, d'une manière générale, sur les problèmes que rencontrent les aidé-e-s. Ce découpage permet de faire ressortir les principales « problématiques » identifiées par les aidant-e-s, autrement dit les objets sur lesquels se concentre l'activité.

Propos sur les aidé-e-s[153] : description de leur « situation » (CI/AS, Rillieux)

Caractéristiques des aidé-e-s	**effectif CI (N=8)**	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Explication de la situation	**8**	**370**	**9**	**292,4**	**699**
Les difficultés	**8**	**205**	**9**	**253,3**	**490**
Souffrance ou troubles psychiques	7	33	7	33,8	71
Problèmes familiaux	4	8	9	50,7	65
Difficultés financières	4	13	9	42,7	61
Perte de confiance, dévalorisation	6	26	4	9,8	37
Isolement, désocialisation, marginalisation	4	8	7	24,9	36
Handicap	4	12	6	16	30
Problèmes somatiques	2	7	6	18,7	28
Problèmes multiples	5	7	6	11,6	20
Chômage	8	9	4	6,2	16
Autres	8	82	7	39,1	126

[153] Les résultats des autres thèmes pour la catégorie "propos sur les aidé-e-s" sont présentés plus loin, dans la partie consacrée aux enjeux de l'interaction.

♦ En ce qui concerne les difficultés que perçoivent les participant-e-s chez les personnes aidées, le discours reste, comme à Givors, très hétéroclite (la rubrique "autres" contient le plus grand nombre d'occurrences), mais le plus grand nombre d'observations permet de faire émerger des récurrences dans les difficultés identifiées par les intervenant-e-s.

Nous voyons que les difficultés d'ordre psychique sont le plus fréquemment évoquées (71 occ.), ce résultat étant principalement lié aux propos des conseiller-e-s en insertion – ces difficultés ne venant qu'en troisième lieu pour les assistantes sociales. Ceci est étonnant au regard des missions confiées à ces praticien-ne-s : celles-ci ont une visée sociale, et ne sont pas censées répondre aux questions de santé mentale. Ces résultats peuvent être liés au fait que si les aidé-e-s attendent une aide sur le plan social quand elles/ils sollicitent les institutions auxquelles appartiennent les participant-e-s, ils/elles manifestent dans le même temps leurs éventuels souffrance ou troubles psychiques à leurs interlocuteurs/trices. Or, comme en témoigne Mme E. :

> « Comment je dois réagir face à une personne… aux personnes difficiles, comment on fait pour euh… face à une personne paranoïaque, face à une schizo, comment on fait ? Nous on a pas cette formation, aussi faible soit-elle. » (Mme E., CI)

Le manque de formation peut ainsi amener ces praticien-ne-s à parler davantage des difficultés d'ordre psychologique, car celles-ci les mettent eux/elles-mêmes en difficulté : la verbalisation importante autour de ces questions peut traduire les interrogations, voire le désarroi qu'elles suscitent. On peut alors se demander si la réduction horaire d'enseignement de la psychologie, dans la dernière réforme de la formation[154] des assistant-e-s de service social, est pertinente. D'autre part, le poids de cette thématique, dans le discours, témoigne de la focalisation de l'intérêt sur l'intériorité des aidé-e-s, comme nous l'avions remarqué à Givors – intériorité souvent envisagée en termes psychologiques (dépression, souffrance psychique, schizo(phrénie), parano(ïa), pathologie mentale sont des termes employés assez rarement, mais qui émaillent le discours de termes issus de la psychopathologie). Si l'on ajoute aux occurrences de la question des "troubles et souffrance psychiques" celles concernant la « perte de confiance », la « dévalorisation » des personnes (fréquemment avancées), cette thématique devient dominante, ce qui montre que la préoccupation pour la dimension subjective de l'expérience des aidé-e-s est forte, et prolonge les observations réalisées à Givors.

[154] 120 heures actuellement contre 160 dans la réforme de 1980 (Delaunay, 2005).

Si l'on compare, au sein des propos tenus dans le deuxième axe de l'entretien, les difficultés évoquées dans le récit d'une expérience négative (connotation de réussite) à celles évoquées dans les expériences positives (connotation d'échec), on constate qu'il n'y a pas vraiment de différence repérable entre ces deux discours, ce qui indique que les issues positives ou négatives de l'accompagnement n'apparaissent pas comme liées à telle ou telle difficulté (comme par exemple, une perte de confiance en soi entraînant systématiquement un échec de l'accompagnement). Néanmoins, dans le groupe des CI, un petit écart est observable sur les « souffrances ou troubles psychiques » (12 occurrences dans le récit d'une expérience négative contre 4 pour l'expérience positive), ce qui indique que ces « problématiques » sont plus fréquemment évoquées dans les accompagnements considérés comme des échecs par les CI. Les conseiller-e-s en insertion seraient-ils/elles davantage mis-es en difficultés face à ces problématiques ? Ces résultats tendent à montrer que la formation est un étayage important, pour les praticien-ne-s, afin de faire face aux situations où une souffrance ou des troubles psychiques sont manifestés par les aidé-e-s.

Par ailleurs, si les praticien-ne-s interrogé-e-s utilisent assez souvent des notions et concepts issus du champ de la psychologie, car ceux-ci leur permettent de donner du sens aux situations rencontrées, on peut remarquer une sorte de malaise dans l'usage de ces notions :

> « Mais parce qu'un moment donné, voilà, sans le vouloir, j'ai appuyé sur le truc qui a fait que ça l'a… Et forcément, sa relation à l'argent, elle était liée à ça. C'était bien que quelque part, c'était lié à ça. Alors est-ce que… Alors j'en sais rien, je veux surtout pas faire de la… de la psycho de comptoir, j'en sais rien, mais est-ce qu'elle était en train, inconsciemment, de reproduire ce qu'elle avait pu… Enfin j'en sais rien, je sais pas. » (Mme A., AS)

> « Mais ça arrive aussi que les gens nous disent des choses que on a vécues, et qui ont été douloureuses, euh… Mais il y a des moments aussi où… Justement je pense que quand on est trop dans… On parle un peu de transfert ou de choses comme ça, mais quand il y a trop de similitudes aussi parce que… Parce que il y a des gens qui vont plus nous toucher. » (Mme C., AS)

Ces citations indiquent que pour les praticien-ne-s interrogé-e-s, il ne serait pas tout à fait légitime, de leur part, d'utiliser des concepts psychologiques[155]. Soulignons toutefois que ceux et celles-ci savent qu'ils/elles s'adressent à une psychologue (sociale, certes, car c'est ainsi que je me suis présentée, mais ce statut social a pu les amener à considérer que face à moi, il n'était pas légitime d'user de ces termes) : un-e autre interlocuteur/trice aurait peut être recueilli un discours où ces notions auraient été davantage utilisées. D'autre part, ceci peut

[155] Ceci est explicitement formulé par Mme O. : « C'est dit avec les problèmes des personnes qu'on suspecte relevant de la schizophrénie, parano, tout ça. Mais c'est vrai qu'il faut être vigilant parce que on est pas psy donc on a pas la légitimité pour dire ça. »

traduire le fait que les connaissances du champ de la psychologie, et plus particulièrement celles en lien avec la théorie psychanalytique, restent très fortement associées aux pratiques de soin psychique et qu'il est difficile pour les aidant-e-s du champ social de les intégrer dans le cadre de leurs pratiques et de leurs missions, sans "troubler" leur identité professionnelle et la définition de leur champ de compétences et d'action.

Une certaine confusion est d'ailleurs repérable entre le fait de disposer de connaissances en psychologie et le fait de se situer dans un cadre thérapeutique :

> « J'ai envie de dire notre formation à l'entretien, elle est limitée, nous. Parce qu'à un moment donné on nous dit bien qu'il faut reformuler, qu'il faut… Mais on a pas derrière, l'analyse. J'ai pas les outils, quoi. » (Mme H., AS)

Il "suffirait" d'acquérir ces connaissances pour que l'intervention devienne psychothérapique, ce qui peut correspondre à une négation de la spécificité d'un dispositif de soin psychique (un-e psy ne constitue pas, à notre sens, un dispositif par sa seule présence). Le désir implicite de participer d'un soin psychique, comme nous l'avions souligné en examinant les données givordines, peut contribuer à ce que la spécificité d'un cadre thérapeutique soit peu évoquée dans les entretiens, au profit de la question du savoir des psys, comme s'il manquait "juste" ce savoir (mais pas le fait de s'inscrire dans un dispositif prévu à cet effet) pour accompagner une démarche psychothérapique. Cet aspect peut être rapproché de la "magie" accordée à la parole que nous avons précédemment évoqué.

♦ Par ailleurs, « l'isolement », la « désocialisation », la « marginalisation » sont des propos récurrents dans les difficultés identifiées par les participant-e-s. En témoignent par exemple ces propos :

> « Ben peut-être aussi des personnes qui sont… J'allais dire qui sont laissés-pour-compte, qui sont un peu hors circuit, j'allais dire quoi. Qui sont… Par le côté financier, par le côté de leur rôle, justement, social, par le côté de leur relation, tout ça. Elles sont quand même assez isolées. » (Mme L., AS)

La question de la désaffiliation était déjà abordée à Givors, mais nous nous étions demandé si la récurrence de cette thématique n'était pas liée à l'articulation de la phase exploratoire de recherche au dispositif de recherche-action centré sur la question de la précarité. Or, dans un autre contexte, cette perception d'un lien social dégradé, dont les intervenant-e-s sociaux témoignent à propos des personnes qui font appel à eux, se donne également à entendre. Ces résultats viennent donc soutenir l'hypothèse que nous avons formulée à l'issue de la phase exploratoire : ces représentations d'une désaffiliation des aidé-e-s (marqué-e-s par la fragilité ou le défaut du lien social) sont à relier au contexte social d'une

société hypermoderne où les processus de précarisation et de désinstitutionalisation se déploient. Nous pouvons dire que, globalement, les aidé-e-s sont perçu-e-s en tant que personnes possédant quelque chose qu'il faudrait évacuer : un "surplus" de souffrance, ce surplus étant le corollaire d'un manque : le défaut d'inscription sociale. Ces représentations professionnelles s'ancrent donc dans les processus sociaux à l'œuvre dans l'hypermodernité – et les intervenant-e-s sociales occupent une place de choix (!) pour les observer –, mais correspondent également à une reprise des analyses psychologiques et sociologiques, auquel le champ de l'intervention sociale fait appel (dans la formation initiale et continue de ses acteurs), à leur appropriation par les praticien-ne-s au travers de lectures, de conférences, d'échanges d'informations et d'analyses entre pairs… Ces références, parfois explicites dans l'usage de termes savants, sont lisibles dans les entretiens. Ceci tend à montrer que l'appropriation de savoirs issus de travaux de recherche soutient le repérage et l'analyse, par ces praticien-ne-s, des processus sociaux à l'œuvre dans l'hypermodernité.

b. Les situations rencontrées et leur symbolisation

D'autre part, on observe que les participant-e-s décrivent longuement les situations des personnes rencontrées (total de 699 occurrences pour le thème "***explication d'une situation***"). Remarquons que les CI développent davantage cette description : 370 occurrences contre 292 (score pondéré) pour les AS. Nous y voyons également un effet de la formation : les conseiller-e-s en insertion apparaissent comme davantage "collé-e-s" à la dimension concrète de la situation que ne le sont les assistantes sociales, sans doute parce que ces dernières disposent d'outils de pensée permettant de synthétiser, d'analyser et d'interpréter, autrement dit de symboliser les conduites et les différents éléments rapportés par les aidé-e-s. Ce qui permet d'expliquer ce résultat, montrant que les AS donnent une vision plus synthétique des situations rencontrées.

La verbalisation portant sur la « situation » des aidé-e-s se met principalement en œuvre dans la seconde partie de l'entretien, où les participant-e-s relatent une expérience positive et une expérience négative (71,4% de l'ensemble des occurrences pour ce thème se situent dans l'axe 2 pour les CI, et 64,1% pour les AS). Cette proportion importante est logique, au regard de l'appel à la position d'énonciation impliquée, au discours référentiel (situations vécues plus que généralités sur la pratique) que constitue le deuxième axe du guide d'entretien.

Néanmoins, ces explications viennent également spontanément dans le premier axe d'entretien portant sur la définition du rôle (et très rarement dans la dernière partie : 7 occurrences seulement pour l'ensemble des participant-e-s). Le fait qu'un tiers environ des propos visant à décrire une situation spécifique soit compris dans le premier temps de présentation générale du rôle et de l'activité demande alors une explication. La lecture des entretiens, centrée sur cette question, montre que les aidant-e-s rencontré-e-s relient souvent le sens que prend leur rôle aux expériences concrètes vécues dans le cadre de leur pratique. Plus précisément, l'observation indique que le sens donné aux pratiques se constitue en reliant les expériences vécues aux notions générales (accompagner, écouter, analyser…) qui fournissent des points de repère pour la définition du rôle.

Ce processus, qui montre les traces du phénomène d'objectivation décrit par Serge Moscovici (1961) [156], se donne ainsi à voir dans la constitution des représentations professionnelles :

> « - INT : Et vous parliez de les aider à prendre en charge leur situation. A quoi ça correspond, pour vous, ça ?
>
> - Mme L. : Euh … ça correspond par exemple, encore un exemple de… de femmes qui viennent… qui en fait expriment euh… Je sais pas, je prends un exemple concret, une femme qui est venue l'autre jour accompagnée de sa sœur, que je ne connaissais pas, et elle est venue pour un dossier de surendettement. » (Mme L., AS)
>
> « - INT : et pour ce temps d'analyse, comment vous travaillez?
>
> - Mme C. : Ça c'est… J'essaye de… Comment je fais quand je fais une analyse… Ben c'est… En partant de faits concrets, je sais pas, par exemple, c'est difficile de prendre un exemple, mais de choses concrètes je vais essayer de tirer une… peut-être pour me dire ben tiens y'a peut-être… Je sais pas. Ouais. C'est ça, je pense à un monsieur qui avait un souci de… Enfin, il avait été signalé par le médecin de la sécurité sociale… » (Mme C., AS)

Nous voyons bien, dans ces témoignages, que l'explication d'une notion passe par sa mise en lien avec des expériences issues de la pratique. Ainsi, le travail de symbolisation est à distinguer de la simple possession de notions théoriques. Celles-ci ne contribuent à donner du sens aux pratiques que lorsqu'elles peuvent être reliées à la réalité rencontrée, réinvesties dans le contexte de l'exercice professionnel. Le sens d'une notion centrale pour la pratique émerge en allant "du général au particulier", car sa signification a émergé dans le processus d'objectivation qui établit une correspondance entre le concret et l'abstrait. Ces observations sont importantes, parce qu'elles indiquent que le sens ne réside pas dans une notion, un support

[156] L'objectivation correspond au fait de « résorber un excès de significations en les matérialisant » et à « transplanter au niveau de l'observation ce qui n'était qu'inférence et symbole » (1961/1976, p. 108).

symbolique donné, mais plutôt qu'il se constitue dans le mouvement dynamique qui relie l'idéel et le réel, la représentation et le vécu, la théorie et la pratique, le général et le particulier. La perte du sens de l'activité, qui cause une souffrance professionnelle, serait-elle liée à l'impossibilité de mettre en œuvre ce mouvement ? Si c'est le cas, restent à déterminer les causes possibles de cette impossibilité, ce qui ouvre des perspectives de recherche. Ces observations nous amènent à nous interroger sur les supports symboliques sur lesquels s'appuie la pratique : dans quels réseaux de significations plus larges s'inscrit l'activité professionnelle dont nous venons d'explorer les modalités de description ?

Après avoir examiné la manière dont l'activité est décrite, et les tensions qu'elle recèle dans la dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit, voyons à présent dans quelle culture professionnelle elle s'inscrit, autrement dit sur quel ensemble de supports symboliques (plus généraux) elle s'appuie, d'après le contenu des entretiens étudiés.

B) La culture professionnelle

Ce que nous qualifions ici de culture professionnelle correspond à l'ensemble des représentations professionnelles contribuant à donner un sens, de manière abstraite, à l'activité développée dans le cadre de la pratique. Plus spécifiquement, ce sont les idées qui permettent de donner une signification et une orientation générales aux pratiques. Ainsi, cette culture constitue un cadre plus large au sein duquel l'activité trouve sa raison d'être… et de faire.

I. Le sens donné à la pratique professionnelle

a. Les visées de la pratique

Pour observer ces significations générales, un lieu privilégié est celui des visées de l'activité explicitées par les participant-e-s. Comment se déploie le discours sur les objectifs donnés aux pratiques ? Ces objectifs, cette visée se distinguent des missions confiées aux intervenant-e-s à la fois par leur aspect plus général et par le fait qu'ils ne dépendent pas

seulement de ces missions, fixées par l'institution, mais aussi de la manière dont le/la praticien-ne investit, idéologiquement[157], son rôle.

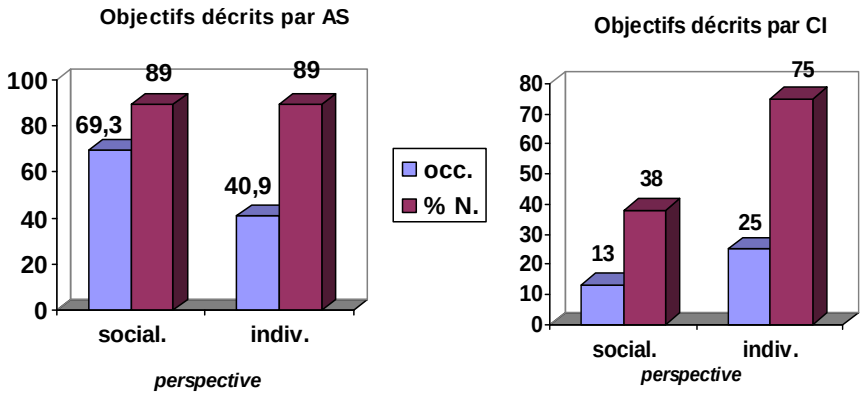
Nous avons regroupé les propos entrant dans ce cadre au sein du thème des "***objectifs définis***". Ces objectifs peuvent correspondre, tout d'abord, à un point de vue social : dans cette perspective, l'orientation des conduites est rapportée à ce qui est défini comme souhaitable pour la société, les groupes qui la composent et les individus en tant que membres d'un ensemble social. La visée de la pratique de l'aidant-e est reliée à la définition du *Bien* du point de vue de la société et les interactions entre ses membres. Un premier sous-thème rassemble le discours tenu dans cette perspective.

Dans une autre perspective, la visée des pratiques peut se centrer sur l'individu, c'est alors son intériorité (son « ressenti », son « évolution personnelle »…) qui fait l'objet de l'intérêt de l'aidant-e, et le *Bien* est défini de ce point de vue. On passe d'une focalisation inter-individuelle et sociétale à une focalisation intra-individuelle. Le second sous-thème rassemble les objectifs formulés dans une telle perspective, que nous qualifions d'individuelle. Ces deux sous-thèmes ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, ainsi un même praticien peut se situer, alternativement, dans l'une, puis l'autre perspective.

Quelle visée est donnée à la pratique ? (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Les objectifs définis	**Effectif (N=17)**	**Nb occ. total**	% N CI (N=8)	Nb occ. CI	% N AS (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)
Perspective sociale	**11**	**91**	**38%**	**13**	**89%**	**69,3**
Autonomie	11	66	38%	8	89%	51,6
Socialisation	4	10	25%	4	22%	5,3
Amélioration des conditions de vie	5	15	13%	1	44%	12,4
Perspective individuelle	**14**	**71**	**75%**	**25**	**89%**	**40,9**
Prise de conscience	9	36	50%	12	56%	21,3
Evolution personnelle	8	19	38%	6	56%	11,6
Réalisation de soi, de projets	6	12	38%	7	33%	4,4
Autres	**4**	**4**	**0%**	**0**	**44%**	**3,6**

[157] Ce terme n'est pas employé ici de manière péjorative, nous l'employons dans son acception d'ensemble cohérent d'idées et de croyances : « Ensemble plus ou moins cohérent des idées, des croyances et des doctrines philosophiques, religieuses, politiques, économiques, sociales, propre à une époque, une société, une classe et qui oriente l'action. » (définition de « idéologie », *Trésor de la Langue Française*)



♦ On remarque en premier lieu que les AS verbalisent davantage les objectifs généraux qu'elles donnent à leur travail (114 occurrences – pondérées – pour les AS dans ce thème des objectifs, contre 38 pour les CI). Ceux-ci sont donc plus présents à leur esprit, plus explicites que pour les CI. L'enseignement suivi et la réflexion menée dans le cadre de la formation en travail social, comme supports d'une explicitation de la visée de l'action, peuvent expliquer cette différence.

La perspective sociale est la plus développée dans le discours des AS, même si elle est la plupart du temps associée à une perspective individuelle qui se fait plus discrète. Néanmoins, du point de vue de l'effectif, la proportion est identique. Dans la perspective sociale, les assistantes sociales insistent avant tout sur la visée d'autonomie des personnes :

> « Enfin la priorité c'est vraiment d'accompagner les personnes vers une autonomie. Et après, bon, ben voilà on a des missions diverses, je vous en ai cité quelques-unes… Après c'est dans l'entretien avec l'usager. (…) Si, on essaye […] d'amener des gens, par exemple à participer à des actions, aller dans des associations pour rencontrer d'autres personnes… » (Mme B., AS)

> « Le but voilà c'est aussi de travailler l'autonomie et qu'après heu… La personne, voilà, s'approprie elle-même les outils, par exemple notamment heu… Dans les situations complexes, où il y a beaucoup… Où il faut que voilà, une connaissance du tissu social, vers qui on se tourne, comment on fait les démarches, comment on s'y prend, voilà. Et le but c'est aussi d'apprendre à la personne à faire ça toute seule, progressivement, pour qu'après elle puisse le faire toute seule quoi. Voilà. » (Mme Bb., AS)

Ces propos montrent que la visée d'autonomie est à relier aux objectifs de socialisation et d'amélioration des conditions de vie. D'autre part, la notion d'autonomie appartient au champ de l'éducation, comme en témoigne Mme H. :

> « J'estime que je suis payée pour viser à leur autonomie. Et d'ailleurs sur notre fiche de paye, c'est plus marqué assistante sociale, c'est marqué assistant socio-éducatif. Ce que je rappelle aux gens, quand les gens disent vous faites rien pour moi, je dis ben faites, et après je peux faire, je peux faire

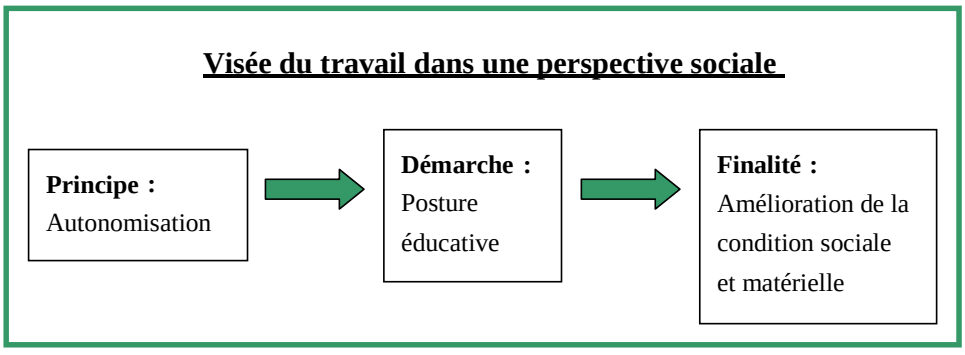
un temps si vous faites derrière. Donc je leur rappelle que ma fonction c'est pas assistant. » (Mme H., AS)

On observe ici que la notion d'éducation est démarquée de la notion d'assistance. De manière générale, la figure du don, telle qu'elle est portée par l'éthique de la charité, est rejetée (et tout particulièrement la notion de vocation, comme nous le verrons ultérieurement). Le fait d'apporter une aide financière ou d'attribuer une allocation, *via* les dispositifs d'action sociale (RMI, FSL…), n'est pas considéré comme un don ou un "acte moral" de la collectivité, mais plutôt comme un soutien ponctuel qui doit être associé à l'éducation, dans une visée d'autonomie. Cette interprétation de la fonction de ces dispositifs caractérise le groupe des assistantes sociales, les conseiller-e-s en insertion n'exprimant pas d'interprétation générale sur ce point. Christine Mias souligne la fréquente mise à distance opérée, dans le champ du travail social, vis-à-vis du don charitable :

« On connaît cette tendance dans le secteur médico-social à rejeter en grande partie ce qui témoigne de la survivance du passé confessionnel et ce qui fait l'apologie du don. » (1998, p. 203)

La visée donnée aux pratiques située dans une perspective sociale peut être reliée à l'héritage de l'éthique humaniste ; le rejet d'une éthique de la charité pouvant être compris comme une "trace" du passé historique, et plus particulièrement du moment où la pensée humaniste s'inscrit en faux vis-à-vis de la charité chrétienne, au profit d'un principe de solidarité, en se tournant vers l'horizon du progrès social (qui "remplace" celui du salut de l'âme).

Dans cette perspective sociale, la logique qui sous-tend l'action peut être représentée (en simplifiant) de la manière suivante :



♦ Pour les conseiller-e-s en insertion, c'est une démarche à visée maïeutique qui se donne le plus à voir : le fait d'accompagner les personnes aidées dans un processus de prise de

conscience (des « solutions » qu'ils/elles peuvent trouver, de leurs « ressources » ou de leurs « difficultés ») est le plus fréquemment évoqué.

> « D'aider à leur faire prendre conscience de ses difficultés et de ses problèmes » (Mme M.)

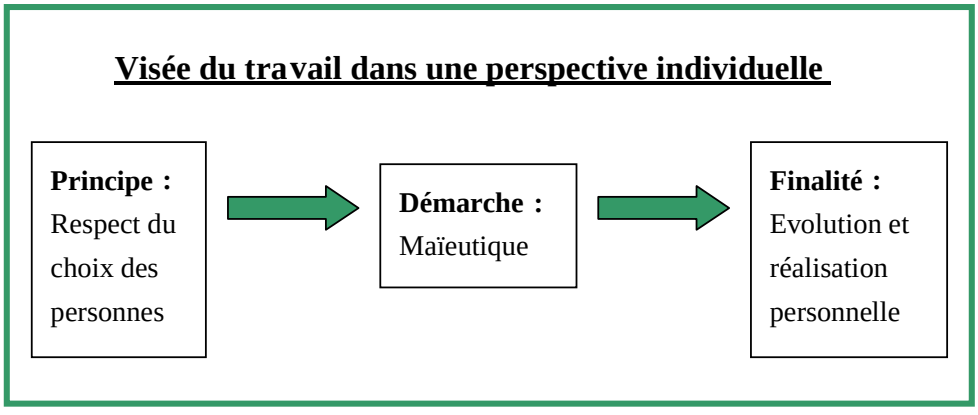
> « Moi je me contente de faire avancer les gens, de les mettre dans une dynamique, de les faire avancer, mais en respectant leur degré d'avancement et leur définition de l'avancement. Parce que c'est vrai qu'il y a des gens pour qui avancer, c'est prendre conscience effectivement… et ben il faut qu'ils lâchent un peu leur gamin pour aller au boulot donc elle va passer… elle va prendre un petit boulot à dix heures par semaine, ça c'est déjà avancer. Après moi j'ai fait mon boulot de lui faire prendre conscience et de la mettre à l'emploi. » (Mme O.)

Cette dernière citation nous permet de comprendre qu'il y a un lien entre le fait de viser une prise de conscience, et le principe de respecter le choix des personnes que nous avons discuté précédemment. D'autre part, l'idée d'un accompagnement maïeutique, comme sens (signification, orientation) général donné à la démarche de l'aidant-e, est associée au fait de tourner l'activité vers l'horizon de la "réalisation" (de soi, de projets) des personnes aidées, vers leur évolution personnelle :

> « Parce que j'estime que mon… que ma part d'écoute intervient dans la réalisation de soi, dans l'épanouissement de soi, dans le développement de soi. » (Mme E., CI)

> « Une évolution de parcours, une évolution euh… de savoir-être, euh… de la personne, euh… des… oui, de la manière… déjà si elle va se sentir mieux, parce que déjà c'est la mieux placée pour nous le dire hein, ça, ça se voit réellement euh… oui une adhésion au contrat, le fait qu'elle ait rendez-vous, enfin y a plein de choses qui font dire que cette personne oui, ça y est, elle a engagé une dynamique. Est-ce qu'elle sera suffisante, on peut pas le savoir avant puis c'est pas l'objectif, c'est déjà qu'elle engage une dynamique. » (Mme P., CI)

Cette logique de pensée peut se schématiser ainsi :

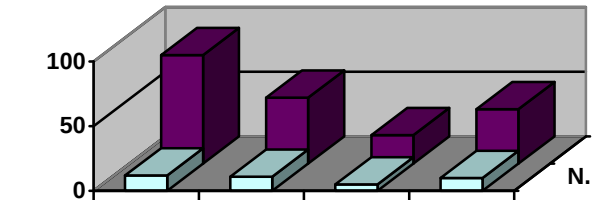


Nous voyons donc que les observations réalisées sur le corpus de Rillieux-la-Pape rejoignent les constatations issues de l'analyse des entretiens givordins ; de plus, nous pouvons

ici affiner notre analyse des logiques de pensée qui peuvent sous-tendre l'activité menée dans le cadre des pratiques d'aide.

Si l'on élargit ces résultats en y ajoutant ceux obtenus à Givors, qu'observe-t-on ?

Perspectives sociale et individuelle : ensemble des entretiens (Givors et Rillieux)



	soc. AS	ind. AS	soc. RP	ind.RP
N.	12	11	5	10
Occ.	84	51	22	42

Le profil des résultats étant le même à Givors (les AS développent plus le thème des objectifs généraux auxquels se réfère la pratique que les CI, et développent davantage un point de vue social qui coexiste néanmoins avec une perspective individuelle moins verbalisée), nous voyons que cette observation est transversale à nos deux terrains d'investigation, comme l'indique le graphique ci-dessus. Le fait que la perspective individuelle ait été dominante à Givors peut alors être expliqué que les CI étaient plus nombreux que les AS dans l'échantillon givordin.

Si les assistantes sociales invoquent davantage la notion d'autonomie que les conseiller-e-s en insertion, et développent une logique de pensée se situant dans la perspective sociale (schématisée ci-dessus) plus que ne le font les conseiller-e-s en insertion, ce mode de raisonnement est néanmoins transversal à ces deux catégories professionnelles, de même que la perspective individuelle visant la « réalisation de soi » se traduit dans les propos des AS comme des CI.

Ainsi, les résultats issus de nos deux terrains d'investigation, concernant la visée donnée à la pratique, tendent à montrer, comme nous en avions fait l'hypothèse, la "persistance" d'une pensée humaniste dans le discours des aidant-e-s, par la présence d'une posture éducative qui vise à l'autonomie et au progrès social des aidé-e-s, mais ce principalement pour les assistantes sociales rencontrées – ses traces étant moins nettes pour les conseiller-e-s en insertion. La manière la plus raisonnable d'expliquer la différence constatée

entre ces deux catégories de professionnels, tant à Givors qu'à Rillieux-la-Pape, nous semble être qu'elle tient au cursus de formation suivi par les AS : celles/ceux-ci, dans les écoles de formation au travail social, acquièrent une culture professionnelle qui, comme nous l'avons vu dans la première partie de notre travail, est liée en grande partie aux valeurs humanistes de progrès social et d'émancipation, à la doctrine solidariste (Autès, 2005) qui constitue un développement pratique des valeurs humanistes. L'ancrage sociologique des représentations se situant dans une perspective sociale dans le groupe des AS, de manière privilégiée, n'est donc pas étonnant.

b. Quelle réflexion sur la fonction sociale des intervenant-e-s sociaux ?

D'une manière générale, les AS développent davantage une réflexion générale sur la visée de leur pratique, dans les deux perspectives : individuelle et sociale, cette dernière étant particulièrement sous-représentée dans le discours des CI. Ces résultats sont selon nous à mettre en lien avec l'observation suivante : on perçoit dans les entretiens que les AS sont davantage conscientes du risque d'une attitude induisant une demande de normativité, et qu'elles tentent d'inhiber, de neutraliser en partie la potentialité d'une disqualification, d'une stigmatisation ou d'une violence symbolique vis-à-vis des personnes aidées. Le principe de respect des choix des personnes, de non jugement, évoqués précédemment, comme les propos suivants témoignent en partie de cette préoccupation :

> « Respecter ses droits, les droits de l'usager. Et pas leur imposer des choses, écrire n'importe quoi à leur place et d'ailleurs maintenant ils ont le droit… et à l'accès du dossier, y compris des rapports sociaux et notamment dans le service on leur lit les rapports. Et ça c'est une très bonne chose je pense parce que… euh… comme ça on mesure nos mots parce que les mots, le poids des mots peut avoir… peut avoir une incidence terrible. » (Mme J., AS)

La critique opérée dans les années soixante-dix sur le rôle de contrôle social et de normalisation que jouent les praticien-ne-s du travail social n'est pas ignorée par celles et ceux-ci, qui l'ont en partie intégrée à leur cadre de pensée :

> « C'est-à-dire que la famille, elle va arriver à mieux se prendre en charge, c'est un petit peu la finalité du travail social. Comment faire en sorte que l'usager, il devienne acteur et ne soit pas toujours celui qui subit, qui sollicite de l'aide euh… à qui on impose des plans d'aide euh… On impose des plans d'action et euh… » (Mme F., AS)

« On apaise un peu… les révoltes… qui pourraient surgir s'il y avait pas d'aide et d'écoute de la part de l'Etat. Par notre biais. (…) On va mettre des dispositifs par ci par là mais tout ça c'est du colmatage quand même. C'est du colmatage, ça répond pas vraiment à… il y a des problèmes de fond dans la société qui sont euh… qui seraient quand même à… comme le racisme, moi je pense au racisme notament euh… (…) C'est beaucoup plus en profondeur qu'il faut travailler… » (Mme J., AS)

Ce type d'analyse, et plus largement, la réflexion sur leur rôle social, sur la fonction de leur pratique à un niveau groupal et sociétal est beaucoup plus présente dans le groupe des AS que dans celui des CI : parmi ces dernier-e-s, seule Mme E. évoque ces aspects, tandis que sur 13 AS rencontrées, six d'entre elles font part d'une analyse du rôle du travail social.

A la lumière de ces observations, si l'on examine à nouveau les modalités de description de l'activité (comparaison axe 1/axe 2), le fait que les CI, lorsqu'elles/ils relatent des expériences professionnelles, évoquent une activité de transmission de valeurs et de règles plus que ne le font les AS (13% du discours sur l'activité pour les CI contre 1% pour les AS) traduit à notre sens que la tendance à la normalisation est beaucoup moins contenue dans leurs pratiques. Une simple lecture des entretiens est très éclairante de ce point de vue. Le témoignage de M. S. montre clairement qu'il n'a pas "d'états d'âme" par rapport au fait de signifier aux personnes qu'elles doivent renoncer à leurs désirs ou leur manière d'être pour trouver un emploi :

« Et que même si on a un niveau bac plus 10 euh… si on est dans la dèche, il faut… il faut accepter tout et euh… si ça marche pas dans notre euh… enfin dans notre domaine, il faut justement frapper à la porte d'autres… d'autres domaines et c'est pas évident, c'est pas évident… Mais euh… y'a pas de sot métier. Ça, il faut bien leur expliquer, enfin il faut bien le transmettre quoi. (..) Et euh aussi, c'est pass… c'est pareil, la façon, le savoir-être est très important et euh… sa façon de parler est aussi très importante. Et ça j'l'ai vécu aussi parce que j'suis, j'suis du quartier, j'ai un langage quartier, même là je l'ai, j'pense l'avoir aussi cet accent de quartier qui est euh… qui est stigmatisé par euh… enfin, voilà, c'est reconnu quoi, et on s'en moque même. Et euh… et ça, j'leur dit, j'veux dire si un gars il vient avec casquette, basket et un langage de quartier, on essaye d'améliorer ça. » (M. S., CI)

Il est intéressant de pointer le fait que le renoncement prôné par ce conseiller est celui qu'il a lui-même opéré dans sa manière d'être, et vis-à-vis de sa formation initiale, dont il parle ultérieurement :

« Moi pour ma part, euh, j'ai un DEUG de sciences donc, j'ai rien à voir avec le social, mais euh les aléas, les aléas de la vie ont fait que… que j'ai dû travailler en tant qu'animateur sur le terrain et que… la demande des jeunes… les, les plus vieux, c'était pas de… du loisir mais euh… un emploi. Je me suis dit pourquoi pas rentrer euh… me former… et travailler dans le domaine de l'insertion

professionnelle. Tout en connaissant le public, parce que je suis… pareil je suis passé par là hein j'ai… je suis passé par les contrats aidés. Ça a pas été évident malgré mon cursus scolaire, ça a pas été évident de trouver un emploi euh les portes elles étaient, elles étaient fermées, je me suis pas démoralisé et pas démotivé aussi pour autant mais euh… il fallait s'en sortir et euh… voilà, j'estime que j'ai réussi à m'en sortir par rapport à… par rapport à d'autres mais euh j'suis, j'ai vécu ça, j'ai vécu le… l'échec en fait euh… c'était les entretiens où on pensait avoir réussi et ensuite on reçoit une lettre comme quoi on était, c'était pas bon, euh… toutes ces portes qui se fermaient euh… J'ai connu aussi les emplois précaires, à l'époque les CES, les CEC euh… Donc j'ai vécu ça, j'ai vécu de l'autre côté en fait. »

On voit bien que, d'une certaine manière, M. S. invite les personnes qu'il rencontre à suivre une démarche identique à la sienne, vis-à-vis de la discrimination et de la précarité qu'il a vécue. Ainsi, au-delà de l'effet possible de la formation sur cette différence d'attitude quant à la normalisation entre AS et CI, il y aussi à prendre en compte les expériences antérieurement vécues par les conseiller-e-s en insertion : tou-te-s ceux/celles que nous avons rencontré-e-s ont connu une période de chômage (plus ou moins longue selon les cas). Ce contexte produit nécessairement une interrogation sur l'interchangeabilité des places entre le/la conseiller-e et la personne reçue :

« Mon objectif c'est pas de venir à leur place, hein, donc, c'est de garder la mienne…. » (Mme O., CI)

« Enfin, quelqu'un qui se dit, j'en ai eu par exemple, mais moi, je veux faire le même travail que vous. » (Mme E., CI)

Le fait que le ou la conseiller-e occupe cette place est-il lié à la brillante carrière, au sens goffmanien, qu'il ou elle a réalisée dans son parcours d'insertion professionnelle ? Est-ce parce que cette personne répondait bien aux attentes, aux normes du milieu de l'insertion qu'elle est passée "de l'autre côté de la barrière" ? Nous ne disposons pas ici de suffisamment d'éléments pour répondre à cette question, mais cette hypothèse peut apporter un éclairage au rapport de ces praticien-ne-s à la normalisation, qui semble moins souvent susciter une réflexion éthique chez ces professionnels.

Ces dernier-e-s développent moins, dans les entretiens, une réflexion sur la visée de leur activité, et plus spécifiquement concernant le rôle social qu'ils et elles jouent dans le cadre de leur pratique professionnelle. Mme E. fait cependant exception par la vision du secteur de l'insertion professionnelle qu'elle exprime :

« Mon rôle c'est de faire en sorte que euh… la… la paix sociale, déjà, d'une part. Alors je… évidemment, oui c'est maintenir la paix sociale. Et d'autre part, faire en sorte que ça soit pas toujours les mêmes. Puisque je dois les mettre en emploi. Ou leur trouver une solution qui leur permette de vivre, donc faut faire en sorte qu'il y ait un turn-over. »

L'analyse critique des politiques sociales est plus fréquente dans le groupe des AS :

« Cette régulation sociale, elle consiste à… ben les gens… quand les gens, ils font rien s'ils sont pas entendus, qu'ils se sentent délaissés par la société, s'il y a personne pour les écouter… C'est nous qui sommes là pour les écouter… j'pense qu'à un moment donné, ils se révolteraient, ils se révolteraient, ils seraient… » (Mme J., AS)

« Par rapport au logement, ou au droit au logement, on est quand même très attentif au respect… Au respect des droits… des gens. C'est-à-dire, on fait… On a quand même, on a quand même des grosses antennes de vigilance. Quand on nous fait faire des choses, on essaie de réfléchir, où est la stratégie. (…) On peut encore se poser la question du sens. Même si on fait appliquer des dispositifs, on peut encore se poser la question du sens. » (Mme H., AS)

« Alors, dans le cadre de la circulaire de Sarkozy, là, qui concerne la régularisation des personnes, on nous a demandé, à un moment donné, de faire les attestations. Euh… Montrant que ben on était… Que les gens venaient au rendez-vous, et qu'ils faisaient tout pour s'insérer au mieux dans la société française. Moi ça m'a vachement questionné, en tant que… Moi personnellement, je me suis dit est-ce que je peux faire quelque chose comme ça? Ça veut dire que… Je sais pas si je suis claire, mais… En gros, une personne… Enfin qu'est-ce que ça veut dire faire tout pour s'insérer? Elle recherche un emploi, ça veut dire qu'une personne qui va pas rechercher un emploi, qui a peut-être commis des petits délits, je peux pas lui faire cette attestation? » (Mme C., AS)

En reprenant les entretiens menés à Givors, nous observons que cette tendance est même accentuée, trois sur quatre des assistantes sociales rencontrées développent une réflexion sur la fonction sociale de leur rôle, tandis qu'aucun-e des autres intervenant-e-s n'en témoigne.

Un lien peut être établi entre le fait de situer la visée de l'activité dans une perspective sociale et la possibilité de mener une analyse critique sur le rôle social joué dans la pratique professionnelle : cette dernière repose sur la première, aussi n'est-il pas surprenant de constater que les CI interrogent moins, d'un point de vue critique, les politiques sociales dans le cadre desquelles s'inscrit leur activité. La formation professionnelle des AS, par les outils d'analyse sociologique qu'elle transmet, apparaît comme un facteur explicatif de ces observations. Celles-ci montrent que l'écart entre AS et CI observé dans la description de l'activité professionnelle se prolonge dans les propos tenus sur la visée qui lui est donnée. L'idéologie qui sous-tend les pratiques diffère donc, entre AS et CI, sur cet aspect de la visée de l'action. Qu'en est-il concernant le système de valeurs morales et d'éthique, qui participe également de l'idéologie guidant les attitudes et les conduites des intervenant-e-s rencontré-e-s ?

c. Valeurs morales et éthique des praticien-ne-s de l'aide à autrui

Dans la catégorie que nous avons intitulée "***du côté de l'aidant-e***", l'un des sous-thèmes rassemble les propos témoignant, dans les entretiens, des valeurs morales, de la posture éthique des praticien-ne-s rencontré-e-s. Le contenu de ce sous-thème contribue, comme celui de la visée de la pratique, à mettre en lumière l'idéologie, le système de pensée qui organise, en partie, le sens donné au rôle d'aide à autrui.

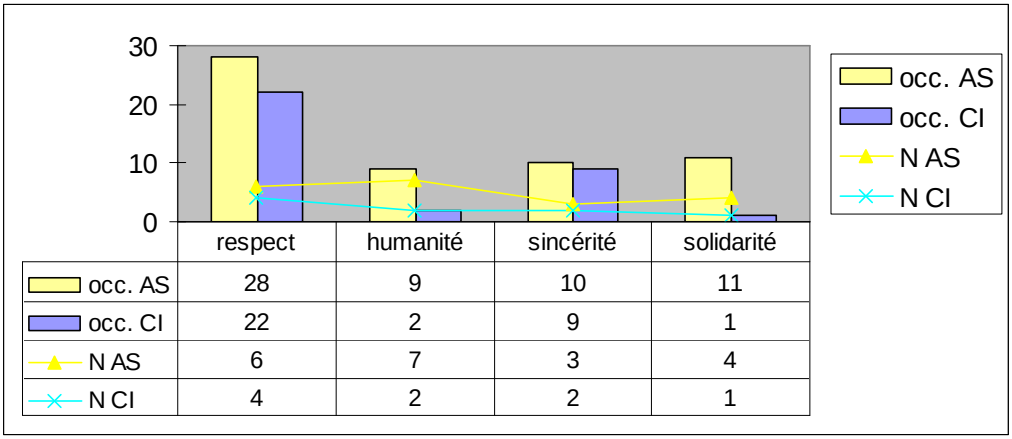
La posture éthique et les valeurs morales exprimées dans les entretiens (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Posture éthique	**5**	**20**	**7**	**62,2**	**90**
Humanité	2	2	5	6,2	9
Respect de l'autre	2	8	3	10,7	20
Authenticité	2	9	3	8,9	19
Autres	1	1	6	36,4	42

En premier lieu, on constate que cette thématique est assez peu développée dans le discours, elle ne donne pas lieu à une verbalisation importante (90 occurrences en tout). Par ailleurs, les propos tenus sur cette question sont assez singuliers : dans les "*autres*", qui regroupent des propos divers, que nous ne parvenons pas à agréger, la moitié environ des occurrences est représentée. Dans les trois aspects les plus développés dans le discours étudié, l'effectif de participant-e-s qu'elles concernent est assez réduit. Les questions éthiques et morales sont donc moins sujettes à la formulation de lieux communs que d'autres thèmes.

En ce qui concerne « l'humanité », tout d'abord, nous observons que si l'expression de cette valeur rassemble sept participant-e-s, le nombre d'occurrences est faible (9). Le principe de se montrer humain n'est donc cité en général qu'une seule fois dans l'entretien. Les valeurs de « respect » de l'autre (de son individualité) et « d'authenticité» (c'est-à-dire de sincérité dans la relation), si elles sont mentionnées par moins de personnes, sont davantage développées. Nous avions également observé, à Givors, une prépondérance de la valeur de « respect ». Si l'on met en commun ces résultats avec ceux obtenus à Givors, qu'observe-t-on ?

Les valeurs morales exprimées – Givors et Rillieux (AS/CI)[158]



	respect	humanité	sincérité	solidarité
occ. AS	28	9	10	11
occ. CI	22	2	9	1
N AS	6	7	3	4
N CI	4	2	2	1

Le profil des résultats reste globalement identique, ce qui montre la stabilité de ces observations. En élargissant la perspective à nos deux terrains de recherche, on observe que ce thème des valeurs exprimées reste peu développé, ce qui indique que l'éthique n'est pas une préoccupation largement verbalisée, l'objet d'une réflexion explicite, pour les praticien-ne-s rencontré-e-s, et ce plus particulièrement pour les conseiller-e-s en insertion (pour lesquel-le-s 35 phrases seulement concernent cette question sur l'ensemble des 13 entretiens réalisés). De manière générale, les AS sont plus disertes sur les valeurs qui déterminent leur posture éthique.

La notion de respect, la plus développée dans les entretiens (50 occ.), et celle de sincérité (19 occ.) indiquent que les praticien-ne-s interrogé-e-s se situent principalement dans une posture qui correspond à l'éthique du *care* : ces deux valeurs concernent la relation, elles déterminent ce que doit être une "bonne relation", sur le plan moral. Le « respect » est du côté de la sollicitude, c'est une perspective morale où l'on se donne pour idéal la prise en compte des besoins et de l'individualité de l'autre (ses choix, ses désirs) :

> « On lui a donné toutes les billes possibles pour qu'il s'en sorte, après c'est son choix de pas les prendre, donc il faut aussi respecter ça. Ce choix. » (Mme O., CI)

> « Donc c'est, c'est, oui, c'est une question de disponibilité. Intellectuelle, psychologique, physique. Etre disponible pour l'autre, pour moi, c'est vraiment là que ça se joue. C'est-à-dire que quand une personne est là, c'est elle et même si ça a été difficile avant, après, ou personnellement, autre chose, c'est la personne qui... sinon à la limite euh... je me sens irrespectueuse.... » (Mme P., CI)

L'authenticité, la spontanéité, la sincérité sont souvent valorisées par les aidant-e-s rencontré-e-s :

[158] Nous présentons dans ce graphique à la fois le nombre d'occurrences (histogrammes) et l'effectif (courbes, que nous utilisons de manière "non orthodoxe" pour faciliter la lecture du graphique). L'effectif total des AS et des CI étant identique (13 pour chaque groupe), nous n'avons pas besoin de pondérer les résultats. Les autres aspects de ce sous-thème ne figurent pas ici.

« Mais c'est la spontanéité qui fait qu'à mon avis on est bon écoutant ou pas. » (Mme H., AS)

« Sans hypocrisie, je crois que… faut jouer la carte de l'authenticité, hein. Euh… quand c'est faux, ils le ressentent, j'veux dire. Mais, j'pense que l'écoute, je reviens toujours dessus, écouter bien la personne pour bien le comprendre. » (Mme J., AS)

« Je crois que ce qui était important, c'est qu'il y avait de l'authenticité… [..] C'est un mot fort ça aussi, mais je crois que c'est ça en fait. Ca sert à rien de… de vouloir forcer les choses, de manipuler pour atteindre un objectif, enfin ça sert à rien. [..] Parler vrai, c'est tout. » (Mme E., CI)

L'exploration des valeurs morales et de l'éthique visibles dans le corpus met en évidence le fait que l'éthique du *care* occupe une place prépondérante dans les discours recueillis, et ce de manière plus particulièrement marquée pour les conseiller-e-s en insertion interrogé-e-s.

Si l'éthique du *care* apparaît comme prédominante, de manière générale, dans le discours étudié, une éthique humaniste est tout de même observable dans certains propos. En effet, on voit que la valeur de « solidarité », peu verbalisée à Rillieux[159], devient plus visible en regroupant les deux corpus (12 occurrences pour un effectif de 5 participant-e-s). Elle caractérise très majoritairement les assistantes sociales, de même que la valeur de « l'humanité », qui apparaît comme assez consensuelle dans ce groupe (sept AS sur un effectif total de 13). Les AS rencontrées témoignent donc davantage de valeurs humanistes, ce qui n'est pas surprenant au regard de la culture professionnelle transmise en formation, comme nous l'évoquions précédemment. Notons que ces observations sont cohérentes avec les résultats obtenus concernant les objectifs, la visée, donnés à la pratique.

Les valeurs d'humanité et de solidarité se situent à un niveau groupal et sociétal. Ce point de vue social du raisonnement est manifeste :

« Donc on a bien dans notre tête l'idée de… voir une égalité quelque part, en tout cas… euh… Peut-être ne pas supporter la souffrance aussi, les inégalités, les… les trop grandes différences entre les individus et… j'crois qu'il faut aimer l'humain aussi. Croire en l'humain et en sa capacité. » (Mme J., AS)

« Quand on se lance, dans les 20 et quelques années, dans les métiers de relation d'aide, je pense que c'est qu'on a envie de sauver le monde enfin… (…) C'était plus humanitaire quoi, plus… » (Mme L., AS)

Se montrer humain et/ou solidaire est souhaitable du point de vue de la collectivité : le point de focalisation de l'attention est centré sur la dimension sociale, contrairement aux valeurs de respect et de sincérité, centrées sur l'individu. C'est pourquoi ces deux visions, ces

[159] Elle était ainsi contenue dans le sous-thème "autres" pour ce terrain, du fait du faible nombre d'occurrences qu'elle représentait.

deux modes de pensée sont compatibles : ils coexistent dans le groupe des assistantes sociales rencontrées.

Pour terminer cette partie consacrée à la culture professionnelle, et qui permet d'étudier les systèmes symboliques auxquels se relie la pratique, nous allons, après avoir exploré les visées de l'activité et les valeurs morales, l'éthique qui la guident, à présent nous pencher sur la manière dont se définit la professionnalité.

II. Contours de la professionnalité, statut de l'affectivité et de l'implication

Nous introduisons ici la notion de professionnalité, pour discuter en quoi l'activité des praticien-ne-s représente pour eux/elles un travail, dont les contours sont (plus ou moins) définis. L'identité professionnelle repose, au-delà des contenus de l'activité perçus et du cadre des missions, sur une compréhension du champ de l'exercice professionnel, qui s'appuie sur des représentations de l'identité professionnelles et sur des conceptions données quant à sa délimitation vis-à-vis du champ de la vie privée (comme par exemple le mode d'implication souhaitable dans ce rôle et le statut qu'y prend l'affectivité). Nous distinguons le terme de professionnalité de celui de professionnalisme, qui, dans le langage commun, désigne la mise à distance de l'affectivité dans le travail, ou un haut niveau de compétence. La notion de professionnalité ne comporte pas de jugement de valeur et désigne de manière neutre les représentations quant à un rôle professionnel donné, vis-à-vis d'une activité bénévole, ou à titre privé. Jean-François Blin en propose la définition suivante :

> « La tendance générale à définir la professionnalité en termes de fonctions à assumer et de compétences à maîtriser, occulte les identités et les enjeux qui s'y expriment. Les professions relèvent toujours de domaines très sensibles aux enjeux sociaux, éthiques et idéologiques et notre travail s'inscrit dans une conception de la professionnalité intégrant les composantes identitaires mobilisées par l'individu dans l'exercice de son travail. (1997, p. 207)

C'est en ce sens que nous comprenons la notion de professionnalité, . Nous allons tout d'abord examiner les contours, les délimitations que les intervenant-e-s sociales rencontré-e-s tracent pour circonscrire le champ de la pratique.

a. Représentations de la professionnalité : la tension entre implication et distance

Les résultats issus de la catégorie "***du côté de l'aidant-e***", et plus particulièrement le sous-thème regroupant les propos où l'interviewé-e exprime le rapport entretenu à son travail, apportent des éléments de compréhension quant à la manière dont la professionnalité se caractérise pour les participant-e-s. Le sous-thème du "***rapport au travail***" rassemble l'ensemble des propositions où les participant-e-s témoignent de la manière dont ils/elles investissent leur travail : aimer l'exercer, les raisons de ce choix professionnel, la place que celui-ci doit, et surtout ne doit pas prendre dans leur vie (distance professionnelle et séparation des champs privé et professionnel).

Modalités d'investissement du travail (AS/CI, Rillieux-la-Pape)

	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Rapport au travail	**8**	**228**	**9**	**228,4**	**485**
Aimer son travail	6	28	7	20,4	51
Motivation d'ordre éthique	7	17	5	8	26
Distance professionnelle	4	25	6	32	61
Séparation travail/vie privée	2	20	6	17,8	40
Autres	8	138	9	150,2	287

Dans cette thématique qui regroupe les propos témoignant du rapport qu'a le/la praticien-ne avec son travail, quelques propos récurrents peuvent être repérés au sein d'un discours peu consensuel : le poids de la rubrique "*autres*" (plus de la moitié des occurrences) montre que le discours est ici assez spécifique à chaque interviewé-e. L'expression de ce que signifie leur travail, pour eux/elles, de la manière dont elles/ils l'investissent et de ce que ce métier représente pour eux/elles-mêmes se fait singulière.

Dans les quelques traits consensuels qui émergent tout de même de cet ensemble hétéroclite se trouve en premier lieu le fait « d'aimer son travail ». Cet investissement est souvent présenté comme étant primordial dans l'exercice de sa profession, pour les AS comme pour les CI.

> « Mais si on… si on aimait pas ça, bon ben, si on aimait pas ce métier, on a rien à faire là quoi. C'est, c'est pas là où euh on va pas s'enrichir non plus, donc euh… Si on aime pas ce métier, c'est pas, ouais… » (M. S., CI)

L'investissement professionnel se traduit également par l'idée « d'y croire » :

« Quand on fait ce métier, il faut y croire. Si on y croit plus après mais vraiment c'est le burn-out, il faut changer de boulot. » (Mme J., AS)

« Moi, je crois en ce que je fais, et que de toute façon, on peut pas ce métier-là si on y croit pas un minimum, je vois pas bien comment. Faudra qu'on m'explique. Voilà. » (Mme A., AS)

Est-ce un héritage du passé historique des pratiques d'aide à autrui, anciennement liées à la religion ? Mais par ailleurs, les aidant-e-s revendiquent leur professionnalité, principalement en affirmant la séparation de leur rôle vis-à-vis de leur vie privée :

« J'ai fait du bénévolat quand j'étais plus jeune, aller voir les personnes âgées, des choses comme ça, je sais très bien faire la part des choses et que… Aujourd'hui, ce que je fais, je le fais aussi parce que je suis… Je suis payée pour, donc voilà, j'ai pas… C'est pas ma vie. Je veux dire voilà c'est pas ma vie. » (Mme Cc., AS)

« Après j'ai suffisamment de détachement pour me dire moi j'aide enfin je participe à un moment donné dans le parcours de quelqu'un… après moi je rentre chez moi j'ai ma vie, ben voilà. Après je vis ma vie, le tout étant qu'il y ait pas d'interférence de l'un et de l'autre. » (Mme O., CI)

La professionnalité correspond d'autre part au fait de se tenir au cadre dans lequel s'inscrit la pratique, c'est-à-dire de ne pas dépasser (ou pas trop !) les limites des missions ou les horaires de travail :

« En même temps, pour moi c'est un travail dont je retire des choses… enfin qui m'apporte chaque jour, mais c'est pas pour ça que… Euh… je vais faire des heures supplémentaires à gogo, que je vais venir bosser le week-end, et tout. Voilà. Ca reste euh… un travail. J'aime ce que je fais, mais… » (Mme B., AS)

« Moi je suis pas à tout donner. Moi je fais mes huit heures, je suis pas fonctionnarisée, parce que… je suis fonctionnaire mais en même temps je fais beaucoup d'heures supplémentaires, je me mets à disposition du public, en fonction de ses heures de travail, si je dois faire une enquête, j'ai des rendez-vous à cinq heures, des fois à 19 heures. Je me mets à disposition. À côté de ça, je ne pense pas avoir la vocation. » (Mme H., AS)

Il est intéressant de repérer que ce sont souvent les collègues des interviewées qui, par contre, ont tendance à aller au-delà de ces limites professionnelles…

« Alors je vais dire, peut-être qu'il y a des filles qui sont assistantes sociales… parce qu'on dit toujours qu'être assistante sociale c'est une vocation. Je pense pas que pour moi c'était une vocation. (…) Je pense que j'ai des collègues comme ça, ici. Qui sont dans la vocation à tout donner. » (Mme H., AS)

« Je pense que y'a aussi des anciennes… une ancienne école, ça n'a rien de péjoratif mais effectivement on travaillait… Il y avait beaucoup plus d'investissement de soi peut-être, beaucoup plus de don à la personne alors que… Aujourd'hui, c'est vrai que moi je prends plaisir à faire ce que je fais, mais ça reste mon boulot quoi. » (Mme Cc., AS)

Ainsi, c'est l'*autre* qui « est dans la vocation, le don », alors qu'un discours très consensuel est tenu sur la posture professionnelle impliquant le respect du cadre dans lequel la pratique s'exerce, et une différentiation vis-à-vis de la vie privée. Nous pouvons nous demander s'il n'y a pas à l'œuvre, ici, un mécanisme de projection qui indique que l'implication personnelle dans cette activité, le désir qui sous-tend la pratique font en partie l'objet d'une dénégation. Mme L. témoigne de cette conflictualité psychique :

> « Quand j'ai choisi ça, il y a très longtemps, euh… Ben c'était à la fois parce que j'aimais les relations humaines depuis certainement par… Sans doute, selon moi, un sournois désir de sauver le monde donc… (*rire*) D'y prendre ma part, quoi. » (Mme L., AS)

Ce « désir sournois » qu'elle évoque, dans un paradoxisme (D'Urung, 1974), apparaît donc comme partiellement masqué. Quelles en sont les raisons ? Nous pensons que ce "masquage" peut en partie être lié à la culture professionnelle du travail social, qui s'est démarqué de la charité et de sa composante affective (le sentiment charitable : *agapè*) pour s'ancrer dans un principe de solidarité moins sujet aux aléas de l'affect, la valeur de l'équité devenant centrale. Au-delà du champ du travail social, les évolutions culturelles, comme nous l'avons vu dans notre première partie, ont conduit, dans la modernité, à considérer les inégalités comme des injustices (ce qui n'était pas le cas au Moyen-Âge) et à placer la rationalité comme guide des conduites morales avec la notion d'*intérêt bien compris*, comme point de repère – ou supplétif au *sentiment vis-à-vis de ses semblables*. L'éthique de la charité se caractérise par un appel aux sentiments, tandis que l'éthique humaniste s'appuie davantage sur la raison. Ainsi, le fait de rejeter en partie l'affectivité, le désir et l'implication liés aux pratiques, peut être expliqué par ces normes et valeurs sociales dominantes (et pas seulement dans le champ du travail social) héritées de l'éthique humaniste, qui valorisent une rationalité permettant davantage d'équité.

Nous observons que la figure de la vocation est massivement rejetée : aucun-e participant-e n'affirme avoir eu "la vocation", ce terme étant toujours utilisé pour s'en mettre à distance. Cet « appel particulier venant de Dieu », au sens religieux, selon le *Trésor de la Langue Française*, devient, dans son usage à propos du choix d'un métier, une « inclination, penchant marqué pour une profession exigeant dévouement et désintéressement ». Le dévouement et le désintéressement sont des valeurs qui caractérisent l'éthique de la charité, et nous voyons que les participant-e-s se démarquent de celles-ci.

La volonté de maîtrise de l'implication personnelle peut être rapprochée du discours assez consensuel sur la « distance » professionnelle à tenir. Il apparaît comme important, pour

les participant-e-s, de rester dans une certaine neutralité, c'est-à-dire de ne pas trop s'impliquer affectivement dans leur pratique :

> « Je considère que je peux aider efficacement quelqu'un, qu'à partir du moment où, y'a un cadre qui est posé avec cette personne. Et surtout qui va sortir de l'affectif. » (Mme A., AS)

> « Voilà. Donc après mon métier du social, dans le social, l'accompagnement des gens en difficulté m'a permis de se dire que de toute façon il faut que je me blinde. Je tombe pas dans l'affectif et que de toute façon il faut faire la part des choses, quand je rentre, je rentre. » (Mme O., CI)

« L'affectif » a donc plutôt "mauvaise presse" pour les praticien-ne-s interrogé-e-s. Cette dimension apparaît même comme potentiellement dangereuse pour l'aidant-e et pour l'aidé-e.

> « Je pense que c'est la meilleure protection qu'on peut se donner pour rester objectif. Et ça, dans l'accompagnement qu'on peut fait aux bénéficiaires après… quand on n'y réfléchit pas après on peut aussi… à tomber dans l'extrême… on peut être aussi destructeur auprès des bénéficiaires. Donc si on tombe dans cet espèce de : oh mon métier est très dur et tout… mais après on va pas héberger tout le monde aussi, on va pas nourrir tout le monde. Si on commence à se faire des scrupules, on est dans le cocooning, dans l'assistanat, dans le faire à la place de… et après, après c'est que nous on est mort quoi…» (Mme O., CI)

> « Moi j'ai pas envie du tout, à la fin de ma carrière, de me retrouver complètement épuisée et euh… [..] et prise par l'affect, j'ai pas du tout envie de ça. » (Mme E., CI)

L'affectivité est perçue comme la source potentielle d'un épuisement, mais aussi comme pouvant conduire à de "mauvaises pratiques". La distance, la neutralité se manifestent comme des critères de la professionnalité, pour les aidant-e-s rencontré-e-s. Pour autant, la revendication de distance et de neutralité s'affirme parallèlement à celle d'exercer ce travail pour des raisons d'ordre éthique (entre autres déterminations) :

> « Ce qui m'a amenée, moi, ce que j'avais en tête il y a 20 ans, c'était… oui, d'aider les autres. » (Mme H., AS)

> « Ce qui m'a amené à avoir l'idée de… De… D'exercer ce métier, je pense que c'est… Par quoi je commence? peut-être parce que c'est… Enfin moi j'ai toujours été… J'ai été élevée quand même par des parents… Déjà dans… Ben qui étaient catholiques avec des valeurs religieuses, mais qui auraient pu être des valeurs non religieuses hein, mais le respect, le partage, l'aide aux autres voilà.» (Mme C., AS)

Seul-e-s deux des interviewé-e-s n'évoquent pas cette dimension morale dans ce qui les a amené-e-s à exercer ce travail. Ainsi, on observe une tension dans la manière dont le travail est investi : d'une part la revendication de professionnalité conduit à séparer le champ professionnel du champ privé, principalement par le rejet de l'idée d'une implication affective dans la pratique, mais d'autre part le champ privé fait retour par la question des motivations

pour l'exercice de cette profession. Il est remarquable, d'ailleurs, que le troisième axe des entretiens, inauguré par la question « qu'est-ce qui vous amène à exercer ce travail ? », conduise les participant-e-s à parler, très souvent, de leur histoire personnelle, de manière intime (souvenirs d'enfance, relation aux parents…), en relatant des événements qui ont marqué leur parcours de vie. Une autre tension, au sujet de la professionnalité, fait apparaître le "paradoxe de l'aide".

b. Le paradoxe de l'aide

Le paradoxe de l'aide à autrui professionnalisée est particulièrement mis en lumière, entre autres résultats, par les observations que l'on peut faire à partir des résultats des thèmes[160] concernant ce que la pratique apporte, pour les participant-e-s rencontré-e-s, d'une part, et ses aspects complexes, voire difficiles, d'autre part, dont ils et elles témoignent dans les entretiens.

Qu'apporte la pratique et quels en sont les aspects complexes ? (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Ce qu'apporte la pratique	**8**	**36**	**9**	**64,9**	**109**
Le contact et l'enrichissement humain	5	16	7	13,3	31
Apprentissage et développement personnel	3	6	5	20,4	29
Avoir une reconnaissance, valorisation	4	7	3	8	11
Se sentir utile	2	7	3	10,7	19
Réparation	0	0	4	9,8	16
Autres	0	0	2	2,7	3
Ce qui est compliqué	**8**	**60**	**8**	**127,1**	**203**
Remise en cause, interrogations	5	20	6	57,8	85
Métier difficile, usant	6	17	3	7,1	25
Etre affecté-e	1	5	6	16	23
Plus de recul ou plus possible d'aider	3	9	3	6,2	16
Autres	2	9	5	40	41

Concernant les apports de la pratique, on observe en premier lieu que le « contact et l'enrichissement humain » est l'aspect le plus consensuel.

« Mais euh… ce qui m'intéresse dans ce boulot, c'est, c'est justement ce contact humain. » (M. S., CI)

[160] Ces deux thèmes appartiennent à la catégorie "***du côté de l'aidant-e***"

« Euh… En même temps, le contact… humain… euh… juste simple… c'est pareil, c'est enrichissant. » (Mme B., AS)

Cet enrichissement humain est souvent mis en lien avec le fait que la pratique est une source d'apprentissage :

« Tous les jours on apprend quelque chose. Les gens souvent ils ont vécu des choses… comme notamment, par exemple, euh… une personne âgée que j'ai, qui a fait la guerre en Algérie et qui m'en a parlé, enfin… on découvre plein de choses. » (Mme B., AS)

« Voilà c'est d'apprendre, pour moi ça a été d'acquérir l'humilité, d'être modeste, d'être au contact. Au contact de… y'a pas que la souffrance, y'a aussi des grandes joies. Je trouve que… En fait, y'a… y'a une richesse, l'avantage c'est ça, c'est qu'il y a une vraie richesse dans la relation. » (Mme E., CI)

Par ailleurs, les participant-e-s témoignent de l'importance, pour eux/elles, de l'aspect valorisant de ce travail, et de se « sentir utile » :

« Je me sens aussi utile. Et ben, j'ose espérer que j'apporte quelque chose ! » (Mme E.)

« Les aspects positifs, comme je vous ai dit, c'est euh… c'est justement la fierté d'avoir réussi à mettre, à mettre quelqu'un soit en emploi soit… enfin à, à… ouais voilà, c'est la ré… c'est la… c'est la fierté de savoir qu'une personne a réussi grâce à vous. (…) Vous faites des efforts pour elle alors que bon, j'dis pas, c'est notre boulot, mais quand vous faites… vous voulez être reconnu, j'veux… une certaine reconnaissance. » (M. S., CI)

« C'est très valorisant aussi, pour soi, d'être dans une relation d'aide où… Plutôt que… dans une relation à l'autre où… je sais pas, qui aurait pas beaucoup de sens. Pour moi, ce qui a beaucoup de sens c'est… aider les gens de… de manière concrète. » (Mme I., CI)

Ainsi, on voit que la pratique d'aide à autrui se met en œuvre à la fois pour soi et pour l'autre, qu'elle est dans le même temps "égoïste" (être valorisé-e) et "altruiste" (être utile pour l'autre). Ceci montre que ces deux catégories de pensée ne sont pas pertinentes pour l'analyse des enjeux éthiques à l'œuvre dans l'aide à autrui, puisqu'elle relève à la fois de l'une et de l'autre. Un débat sans fin pourrait se dérouler entre les tenant-e-s d'une finalité égoïste et celles/ceux d'une finalité altruiste ; quant à nous, nous optons pour le maintien de ces deux aspects paradoxaux et considérons que se joue là le "*paradoxe de l'aide*"[161], comme se joue selon Marcel Mauss le paradoxe du don, dans cette « atmosphère du don, de l'obligation et de la liberté mêlés. » (1925/1950, p. 258). Dans les passages d'entretiens suivants, on voit que les aidant-e-s interrogé-e-s se confrontent à ce paradoxe :

[161] Nous adoptons donc ici une position suggérée par D. W. Winnicott : « Il faut accepter qu'un paradoxe soit toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe ». (1971, p. 4)

« Bien sûr que les gens ils nous remercient, tout ça, que ça, ça change mais…Moi j'aime pfff… j'suis contente mais je… [..] j'fais pas ça que pour ça. Enfin, je fais même pas ça pour ça, moi j'suis contente de voir que… le retour… ben j'sais pas, comment dire, c'est un peu confus. J'ai du mal à vous dire là. » (Mme J., AS)

« Justement, ben y'a quand même des fois, quand on nous dit merci, machin, ça fait super plaisir et en même temps voilà, nous on est payé pour ça, hein, la personne elle va nous dire merci, oui, mais euh… Je sais pas trop comment dire mais c'est… Je pense que… Ouais. Ça peut être un peu… […] Moi j'ai pas l'impression quand même de faire ce métier pour… Pour qu'on me dise merci et pour… Je crois pas hein. Après, il y a peut-être un côté inconscient là-dedans mais… Mais quelque part, c'est vrai, je suis quand même assez fière de faire ce travail. (…) Mais c'est pas l'objet, enfin je pense pas faire ce métier pour euh… Pour entendre des mercis aussi, et pour être valorisée et pour me dire : ah bah alors vraiment, ils sont contents de moi, non, il me semble pas que ça soit… Enfin c'est clair que… Je suis pas là pour ça et vraiment je le pense quoi que ce…

- INT : et alors c'est plus quoi, qui fait… si c'est pas tellement ça ?

- Mme C. : je sais pas. C'est dur. [..] Non je sais pas, c'est… C'est quand même… Ouais. C'est gratifiant, même si c'est pas l'objectif, c'est quand même… Je sais pas comment expliquer autrement. Je sais pas comment aller plus loin, mais ça me… Ça me fait plaisir quoi. J'ai l'impression d'avoir… pu aider la personne, et c'est quand même… Ouais. On se dit ben tant mieux, j'ai pas forcément… Enfin je… Je… J'ai réussi un petit peu à faire ce que je voulais faire, enfin je sais pas. Non je sais pas plus.» (Mme C., AS)

On voit bien, par ces hésitations, le fait de conclure par un « je ne sais pas », que le paradoxe ne peut être résolu en supprimant l'un des deux aspects de ce qui amène les praticien-ne-s à exercer cette profession. Le pôle "altruiste", soutenu par les valeurs morales, coexiste avec le pôle "égoïste", les aidant-e-s revendiquant les intérêts (être payé-e, satisfaction professionnelle, avoir une reconnaissance…) retirés de leur pratique.

Ceci rejoint la théorie kleinienne de la réparation. Nous avons vu dans la première partie que *l'acte affectif* de réparation contient dans le même temps une réelle préoccupation pour l'autre et l'apaisement d'affects dépressifs, de sentiments de culpabilité. La satisfaction professionnelle qu'évoquent les praticien-ne-s interrogé-e-s peut correspondre en partie à l'apaisement que procure l'acte affectif de réparation. Certain-e-s de ces aidant-e-s repèrent que le désir de réparation participe de ce qui les amène à exercer cette profession :

« Je pense qu'on ne fait pas… On n'exerce pas cette profession par hasard, c'est une profession de réparation. (…) On s'aperçoit que oui, on a pas fait… Enfin, anodin, notre choix n'est pas vraiment anodin, et que notre histoire familiale nous a conduit, finalement, à exercer cette profession. (…) Ou est-ce que c'est une façon de réparer des injustices plus sociales quoi. Par rapport à un engagement plus… personnel, religieux, politique, euh… Que sais-je ? » (Mme F., AS)

« Pour avoir pris un peu de recul, j'étais dans la réparation, moi, je me suis rendue compte que ma mère m'avait formatée à l'écoute. Voilà et que j'étais dans la réparation d'une histoire. Donc j'étais là pour protéger la veuve et l'orphelin, parce que moi-même j'avais été un peu maltraitée, voilà. » (Mme H., AS)

« J'pense que quand on fait assistante sociale, on a envie de quelque chose de réparé, de toute façon on a envie de réparer quelque chose quand on est assistante sociale. Quand on vient… en aide à ce qui sont les plus démunis, à ceux qui n'ont rien, à ceux qui sont en difficultés. Donc on a bien dans notre tête l'idée de… voir une égalité quelque part, en tout cas… euh… Peut-être ne pas supporter la souffrance aussi, les… les inégalités, les… les trop grandes différences entre les individus et… » (Mme J., AS)

Ces assistantes sociales relient le fait d'exercer ce métier à un désir de réparer quelque chose de leur histoire personnelle et/ou des inégalités sociales. Aucun-e des conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s ne témoigne de ce point de vue. Ainsi, est-ce la formation en travail social qui conduit à cette analyse, à cette identification des enjeux intimes mobilisés dans la pratique professionnelle ? Le témoignage de Mme A. montre que dans le parcours de formation, les étudiant-e-s sont invité-e-s à une réflexion sur leur implication et le choix de ce travail :

« Ça, c'est une question qu'on s'était posée en formation, est-ce qu'on fait conseillère ou est-ce qu'on est conseillère ? »

Il est intéressant de repérer que les AS citées ici sont d'âge différent (de 25-30 ans jusqu'à 55-60 ans), ce qui indique à notre sens que, si cette question est transversale aux différents moments auxquels ces praticien-ne-s ont été formé-e-s, c'est parce qu'elle correspond à l'un des fondements du travail social : le rejet du "pur don" de soi (charitable) pour l'adoption d'une posture où l'on admet son implication personnelle, ses motivations autres que morales dans le choix de cette profession (ce qui est à relier à « l'intérêt bien compris » humaniste). Dans les conceptions qui transparaissent dans les entretiens, son implication et ses motivations doivent par ailleurs être "neutralisées" par une prise de conscience.

c. "Compétence et travail affectifs"

Le principe d'une neutralisation des enjeux affectifs personnels se donne parfois à voir explicitement dans les propos recueillis, et il est perçu comme dangereux de ne pas avoir pris conscience de ces enjeux, comme le montrent la fréquence des occurrences, dans l'analyse thématique, concernant le « manque de recul » ou le fait d'être (trop) affecté-e (cf tableau

supra, dans le sous-thème "***ce qui est difficile***" : 39 occ. pour ces deux aspects). Ceci correspond à l'idée suivante :

> « Je comprends trop les gens. J'pense que j'ai une empathie, c'est parce que j'ai une histoire… […] Ceci dit, ça peut aussi… faut que je sois très vigilante. C'est pour ça que je pense que euh… il faut bien se connaître, bien régler ses problèmes avant d'aller aider les autres. » (Mme J., AS)

> « Et puis moi je pense qu'au niveau de sa vie personnelle, ça demande aussi d'être au clair quand même, un minimum, avec sa vie personnelle et heu… Pour arriver justement, à… Ouais, à différencier… Son propre vécu avec ce que les gens nous disent quoi. » (Mme Bb., AS)

Il est repéré que lorsque les enjeux affectifs intimes entrent « en résonance » avec ceux des personnes aidées, il devient difficile, voire impossible, d'aider la personne, car l'aidant-e n'a plus suffisamment de « recul » :

> « Quelqu'un qui a un peu le même parcours familial ou professionnel, on va se dire… Ben là je trouve que c'est difficile d'aider. Parce que… Parce que voilà, ça a trop de résonance et que… (…) Et ça arrive même des fois, quand il y a une situation avec une personne où on a l'impression que… Où vraiment on la supporte plus, de plus arriver du tout à l'écouter. Ça arrive quelquefois. C'est arrivé à une collègue, là, et elle… On en a parlé en réunion d'équipe, on a dit mais… Je crois que c'est pas judicieux que tu continues à la suivre, tu peux pas l'aider correctement, là. » (Mme C., AS)

Les aspects complexes de la pratique sont donc souvent reliés au fait d'être trop affecté-e par une situation :

> « Donc ça veut pas dire que je pense qu'il faut pas avoir d'affect, enfin j'ai des moments, y'a des situations qui me touchent, qui m'émeuvent… y'en a qui me renvoient à des choses de mon histoire personnelle, et de ma vie personnelle, et que je peux pas prendre en charge. Notamment, j'ai en tête, un monsieur, c'est bête à dire, mais il avait le même parfum que mon grand-père. J'ai pas pu. Ça m'a été, mais impossible, de l'accompagner. J'ai été obligée de donner la situation, c'est quelque chose que j'ai pas réussi à dépasser. Ça m'a été, mais… Voilà. J'ai dit à ma collègue non. Je peux pas. C'est pas possible. » (Mme A., AS)

A partir de ces observations, les enjeux affectifs apparaissent comme une spécificité des pratiques d'aide à autrui. Si tout travail comprend une part cognitive et une part affective, cette dernière joue un rôle particulièrement important dans une activité où l'on se confronte aux vécus de l'autre d'une manière peu médiatisée : les aidé-e-s témoignent de leur affects dans le dialogue avec l'aidant-e de manière verbale et non-verbale, ils/elles « déposent » leur tristesse, leur souffrance, leur colère (plus souvent que leur joie) dans l'espace de l'interaction. Les participant-e-s décrivent très précisément ce processus :

> « On est ici le lieu où on dépose sa colère. Donc y'a beaucoup d'agressions. » (Mme H., AS)

> « Ce qui fait que du coup, je pense que les gens arrivent à se livrer, plus facilement aussi. Et à déposer des choses ici (…) Pouvoir déposer un bout de son histoire familiale, de son histoire de

couple, de ce qu'on a pu vivre étant enfant. De… De tout un tas de choses. Y'a plein de choses qui se disent ici, qui ont pas forcément de rapport avec le budget, hein. Si, j'essaye de recentrer quand même, parce que bon. Je pourrais vite me laisser envahir. » (Mme A., AS)

Ainsi, que faire de ce qui est « déposé » ? Les *compétences affectives* jouent selon nous un rôle primordial dans la transformation de cette expérience, qui correspond à la mise en œuvre de ce que Wilfrid Bion nomme la fonction alpha[162], permettant l'élaboration des vécus mis en commun, d'une certaine manière, dans l'espace de la rencontre. Or, ce travail ne s'effectue pas sans effort et sans coût pour l'aidant-e, il correspond à une mise à disposition de compétences affectives et cognitives. Nous rejoignons donc là la perspective défendue par Virginie Pirard, qui considère que cette activité doit être reconnue en tant que travail :

« Les réflexions sur le soin s'accordent sur le fait qu'une "dimension affective" particulière est nécessaire à la pleine réalisation du soin (…). Dans le même temps, la mobilisation de cette disposition affective fait partie de ce qu'on appelle le *caring labour* : au-delà des compétences techniques, variées et nécessaires au soin, c'est au nom même de la mobilisation de cette dimension affective que le soin est considéré comme travail. » (2006, p. 81)

Ce point de vue concernant des relations de soin peut tout à fait s'élargir au champ des pratiques d'aide à autrui dans lequel s'inscrit le travail des assistant-e-s de service social et des conseiller-e-s en insertion. Comme l'indiquent plusieurs participant-e-s, ce rôle mobilise des ressources, les compétences et le travail affectifs qu'il sollicite engendrent une fatigue qui peut conduire à un épuisement si l'aidant-e ne dispose pas des étayages nécessaires à sa pratique :

« Ce sont des métiers très fatigants hein, qui sont usants quand même euh… (…) ça demande de toute façon, ça demande une vie personnelle très équilibrée avec beaucoup de ressources. C'est évident, pour tenir le coup. Faut qu'on puisse trouver des ressources à l'extérieur et des ressources personnelles. » (Mme P., CI)

« Ca, ça manque beaucoup vraiment, effectivement. L'information face aux situations que l'on rencontre, hein. Euh…Comment on fait pour permettre à la personne quand elle parle de ses viols, quand elle parle de… de la pédophilie, comment on fait ? [..] Hé hé, enfin d'accord, nous sommes là pour les emmener à l'emploi du temps mais la plupart du temps, on a quand même tous ces éléments-là, qui nous arrivent, on est en première ligne hein. C'est pas le Conseil Général. (*rire*) (…) Au secours, aidez nous ! (*rire*s) » (Mme E., CI)

[162] « (…) l'homme doit "rêver" l'expérience émotionnelle en cours, aussi bien durant son sommeil qu'à l'état de veille (…) la fonction alpha de l'homme, dans le sommeil ou à l'état de veille, transforme les impressions des sens liées à une expérience émotionnelle en éléments alpha qui s'assemblent à mesure qu'ils prolifèrent pour former la barrière de contact. » (Bion, 1962, trad. 1979, p. 34). La notion de barrière de contact montre à la fois la dimension protectrice de la fonction alpha, pour l'appareil psychique, et la possibilité d'échange, de communication qu'elle ouvre.

Ainsi, dans ce métier où les aidant-e-s sont confronté-e-s à l'expression de la vie intime des aidé-e-s, du fait du dispositif des entretiens en face-à-face, engageant une prise de parole qui dépasse la simple explication des problèmes matériels et sociaux à partir desquels les aidé-e-s prennent contact avec les aidant-e-s, ces dernier-e-s sont sollicité-e-s sur le plan intime, le champ privé et professionnel à la fois de leur propre vie affective. C'est pourquoi ce travail engage des compétences et un travail affectifs, la culture professionnelle et la formation venant soutenir – plus ou moins bien – ce travail spécifique[163] aux métiers du soin et de l'aide.

d. Faire face à la sollicitation affective

Face au risque d'épuisement professionnel lié à cette sollicitation affective, les participant-e-s insistent sur l'importance d'un équilibre personnel, mais aussi sur le soutien que constituent la formation, les apports théoriques, les lieux de parole informels ou institutionnels, ou même, à défaut, la démarche psychothérapique individuelle… :

> « Nous on a pas cette formation, aussi faible soit elle. Mais au moins, des éléments sur lequel… moi j'en ai un petit peu parce que je vais… je lis beaucoup et je vais fouiner comme ça, mais sinon… (…) Une écoute, un lieu de parole, ça aussi ça nous manque. Comment on peut le… Alors moi j'échange beaucoup avec L. *[une collègue]* ça va, avec les autres j'échange pas mal, et puis j'ai ma psy, donc euh… ce qui me permet d'avoir mon lieu de parole, en l'occurrence. » (Mme E., CI)

Les praticien-ne-s rencontré-e-s cherchent donc parfois, dans le champ de leur vie privée, des moyens d'étayer leur pratique, pour « tenir le coup » professionnellement. Elles/ils témoignent aussi quelquefois du fait que la fatigue émotionnelle professionnelle les amène à être moins disponibles, affectivement, pour leur entourage :

> « J'allais dire on a un peu tendance à oublier notre famille, non, c'est… Ça dépend. Je veux dire effectivement y'a des moments où on rentre tard, et que… on se dit tu t'occupe des enfants des autres, y'a les tiens qui attendent, quoi. » (Mme H., AS)

> « Mon boulot c'est mon boulot donc je le fais dans le cadre de mon emploi pour lequel je suis payée. Après j'ai autre chose quoi… Je veux pas, parce que je vois déjà l'énergie que ça me prend et je sais que des fois c'est difficile, et je sais que ça influe quelquefois sur mon comportement et quand j'ai mes filles qui me disent : là maman tu commences à gonfler, t'es un peu chiante, enfin ça je veux dire… ça c'est bon ça… et hop, c'est mon petit warning, hop, et après je reviens. » (Mme O., CI)

[163] Dans d'autres professions relationnelles (commercial-e, enseignant-e…), ce travail affectif est également mobilisé, mais il y est moins central car la relation est davantage médiatisée par des objets sociaux (le produit à vendre ou l'enseignement à transmettre). La vie affective et privée se donne donc moins directement à entendre ; autrement dit, les éléments beta dont parle W. Bion circulent moins facilement dans l'interaction.

La capacité de sollicitude doit donc paradoxalement, à certains moments, être mise en veille pour se protéger de sentiments de culpabilité, d'une empathie difficiles à supporter. Mme O. témoigne ici de cette mise à distance, où la culpabilité reste tout de même sous-jacente :

> « Parce que quand on a une maman, le vendredi soir, qui appelle à 5 heures : je me suis fait foutre dehors par ma mère. Un exemple très concret, 5 heures : j'me suis fait foutre dehors par ma mère. J'ai mon petit bébé de 2 mois qui a pas mangé depuis ce matin, je fais quoi ? *(rire)* (…) ça c'est difficile. Surtout sur des problématiques comme celle-ci, là on est bien d'accord. Spécifiquement bon et… en tant que maman ça prend au tripes on peut pas aussi négliger ça. (…) Parce que en fait c'est trop dur, effectivement. Et ben oui je laisse… j'ai laissé dormir pendant tout un week-end une maman et son bébé de deux mois qui avait pas mangé depuis plus d'une journée, et moi je suis rentrée chez moi, nourrir mes enfants. Oui mais… mais c'est ça. »

Face à cela, l'humour permet de décharger une certaine agressivité, et constitue une modalité précieuse pour ne pas la mettre en acte :

> « Enfin voilà, avec mon mari notamment, quand je rentre et que j'ai eu une journée un peu difficile, ben ouais… Ils sont pénibles tous ces pauvres, à avoir des problèmes ! Voilà. (*rire*s) voilà, c'est ma phrase à moi pour dire qu'à un moment donné, bon aujourd'hui basta, j'en ai un peu marre quoi. » (Mme A., AS)

Enfin, les participant-e-s insistent sur l'importance de se remettre en cause, de s'interroger sur ses pratiques, mais déplorent souvent le fait de manquer de temps pour cela.

> « On est pris dans notre quotidien quoi. Et c'est quand même des métiers où c'est hyper important de se remettre en question, hyper important de réfléchir, hyper important de… De remettre en cause ses pratiques professionnelles et que… » (Mme Cc., AS)

> « Ben des fois c'est quand même fatiguant quoi, de gérer l'urgence, du coup on a pas trop le temps de se poser pour réfléchir aux situations et y'a des fois je trouve que ça le mériterait. » (Mme C., AS)

L'expression d'une démarche de « remise en cause » est souvent associée aux récits d'expériences où l'accompagnement « n'a pas fonctionné ». Ce temps de l'entretien est par ailleurs celui où la verbalisation d'affects négatifs éprouvés est la plus importante (ce qui semble logique)[164].

Mais finalement, sous l'évidence de la notion de remise en cause, qu'est-ce qui est interrogé ? Ce terme de remise en cause correspond à un questionnement sur les visées et les modalités de la pratique :

[164] Pour chaque groupe de participant-e-s, plus de la moitié des occurrences classées dans le sous-thème des "vécus de nature négative" sont issues de ce temps de l'entretien (axe 2, récit d'une expérience perçue comme négative), alors que celui-ci représente en moyenne moins d'un quart du temps de parole des participant-e-s.

« Ça oblige à se remettre en cause, à revoir… et c'est bien. Ça c'est la globalité du poste, et pas que le côté sympa. Parce qu'on n'est pas là non plus pour être sympa, on est pas là pour assister les gens, on est là pour accompagner. » (Mme O., CI)

« Est-ce que ça va servir ou desservir les gens. On est une profession où on se pose beaucoup de questions quand même sur ce qu'on doit faire. (…) Mais quand même, j'aime bien de temps en temps prendre du temps pour réfléchir. Et me dire, mais attends, je fais quoi. Qu'est-ce qu'on me demande de faire? » (Mme H., AS)

Ce questionnement concerne plus globalement le sens que prennent les pratiques. La « remise en cause » semble ainsi désigner une activité de symbolisation, mais aussi un temps où l'aidant-e tente d'accorder, autant que faire se peut, l'idéal qui sous-tend son implication professionnelle et les pratiques mises en œuvre pour résoudre les dissonances trop importantes que mettent en lumière les situations difficiles (et c'est à notre sens ce qui contribue à les rendre « difficiles » dans l'expérience subjective des aidant-e-s, au-delà des affects déplaisants qu'elles suscitent). Ces temps de « remise en cause » permettent de reprendre, de réélaborer les expériences vécues pour leur donner un sens en les reliant aux principes généraux qui guident l'activité.

Nous comprenons mieux pourquoi les participant-e-s insistent autant sur la distance affective à tenir : la forte sollicitation émotionnelle que comporte l'activité professionnelle conduit à chercher des moyens de la contenir et/ou de la transformer. Les notions de distance et de neutralité, dans les représentations de la professionnalité, sont à rapporter à ces enjeux, et se manifestent comme participant d'une fonction de régulation de l'activité émotionnelle. D'autre part, ces conceptions d'un rôle professionnel nous sont apparues comme marquées par le passé historique, ou plus exactement par la mémoire sociale de ce passé, par une mise à distance de l'idée de vocation, liée à l'éthique de la charité, au profit de l'affirmation d'une séparation entre vie privée et professionnelle, et d'une implication affective maîtrisée qui s'ancre dans le rationalisme des Lumières. Cet héritage historique a également pu être repéré dans l'observation de la visée donnée à la pratique (quand elle se situe dans une perspective sociale) et de certaines des valeurs exprimées par les participant-e-s, ce qui étaye notre hypothèse concernant l'historicité des représentations professionnelles.

C) Synthèse

Ce temps d'exploration des propos tenus sur l'activité professionnelle et son contexte, puis des verbalisations indiquant les points de référence que fournissent la culture professionnelle, nous a tout d'abord permis de mettre en évidence que l'activité se voit, globalement, principalement caractérisée par des compétences techniques et relationnelles, dans une polyvalence de compétences. Au sein de l'activité de type technique, l'évaluation, le diagnostic et l'apport de conseils ou d'informations sont les plus fréquemment mentionnés par les praticien-ne-s rencontrées. Vient ensuite l'activité d'étayage (soutien moral, valorisation), appartenant au champ des compétences relationnelles. On constate que si les conseiller-e-s en insertion insistent beaucoup plus sur le versant technique de leur activité, les assistantes sociales partagent "équitablement" leur propos entre part technique et relationnelle.

Pour tou-te-s, les parts de compétences de type "sociale" (médiation et orientation) et "éducative" (transmission de règles, de valeurs…) prennent une place plus restreinte. Notons tout de même que dans le discours référentiel (axe 2 des entretiens), les conseiller-e-s en insertion décrivent davantage leur activité comme étant de type éducatif : ce mode prend dans ce contexte d'expression plus de place dans leur propos que l'activité relationnelle, et ce d'autant plus quand sont rapportés des récits d'expériences vécues comme négatives (le « recadrage » en est caractéristique). D'autres observations réalisées au fil de ce chapitre indiquent que l'activité de ces dernier-e-s tend – plus que celle des AS – vers une normalisation. Ces observations peuvent être rapportées au contexte de la pratique : la précarité du travail des CI, l'évaluation – continue et ponctuelle à la fois – dont il fait l'objet, leur mission d'insertion professionnelle et leur faible niveau de formation à l'intervention sociale conduisent à une pratique tirant davantage les aidé-e-s vers la normalisation.

Cet aspect de la pratique, en partie masqué dans le discours (pour les AS comme pour les CI), de même que l'activité de contrôle – qui n'apparaît quasiment que sous la forme de dénégations, semble être perçu comme indésirable socialement par l'ensemble des praticien-ne-s rencontré-e-s. Des tensions sont perceptibles, entre le rôle "théorique" (rôle prescrit et rôle idéal) tel qu'il est décrit dans le premier temps de l'entretien, et le rôle que ceux et celles-ci se voient jouer, dont le discours référentiel (deuxième axe d'entretien) est plus proche. La part de normalisation et de contrôle liée à la pratique sont, dans le discours, reliées au rôle prescrit, à la demande de l'institution ; la valeur de « respect » des aidé-e-s, de leur individualité, très présente dans les entretiens se manifeste comme consensuelle et joue un rôle central dans

l'idéal de "bonne pratique" pour les participant-e-s. On observe donc une tension entre ces deux pôles, celle-ci pouvant se manifester par des attitudes contradictoires selon les moments de l'entretien. A certains moments, la normalisation peut être légitimée :

> « Y'a des règles, dans le monde de l'entreprise. Et ça, ça n'a parfois pas été acquis à ce moment-là. Y'a aussi l'éducation de la culture, nous sommes dans un pays euh… alors, laïque c'est pas tellement le mot que j'apprécie, mais je bon c'est celui-là, voilà. Ou euh… […] avec une culture occidentale, qu'on le veuille ou qu'on le veuille pas, avec un mode de fonctionnement au sein des entreprises quelles qu'elles soient, et bien il faut apprendre ces codes là. » (Mme E., CI)

Et à d'autres, l'individualité va être valorisée :

> « C'est-à-dire la personne dès l'instant où elle est d'accord avec elle-même, c'est ça le plus important pour moi. » (Mme E., CI)

De manière générale, l'éthique du *care* apparaît comme une référence dominante, dans la culture professionnelle. L'aide de type relationnel, l'accompagnement, dans une démarche maïeutique, entre en cohérence avec cette préoccupation pour l'autre, dans sa dimension subjective et relationnelle. Pour autant, l'affectivité (celle de l'aidant-e, fortement sollicitée dans la rencontre avec une personne qui, le plus souvent, souffre des conditions de vie difficiles qui sont les siennes) est perçue comme potentiellement néfaste pour soi et pour l'autre, et doit donc, dans les conceptions de la professionnalité qui traversent les entretiens, être tenue à bonne distance. La professionnalité est reliée aux principes de maintien d'une neutralité affective d'une part, et de respect du cadre du travail (horaires, différenciation vis-à-vis de la vie privée – par une implication personnelle maîtrisée, voire évacuée) d'autre part. Dans le même temps, la reconnaissance des bénéfices retirés de la pratique en terme d'enrichissement humain, de sentiment d'utilité et/ou d'apaisement au travers du processus de réparation (de sa propre histoire, des injustices sociales) sont des aspects consensuels qui entrent en contradiction avec les conceptions, partagées également, de la professionnalité. Nous interprétons cette contradiction comme un effet du *paradoxe de l'aide*, comme comportement ni égoïste, ni altruiste, et les deux à la fois.

Comme nous l'avons vu à différents moments de cette présentation des résultats contribuant à éclairer les conceptions du rôle de l'aidant-e professionnalisé-e des participant-e-s, les résultats observés à partir de l'analyse thématique des entretiens réalisés à Rillieux-la-Pape sont cohérents avec nos résultats givordins : la répartition des propos sur l'activité selon les différents sous-thèmes, à Givors et à Rillieux, est comparable ; les résultats concernant la visée donnée aux pratiques et les valeurs qui la soutiennent sont congruents. Cette stabilité des observations, dans deux contextes différents, soutient leur validité.

Ces observations apportent des éléments pour discuter les hypothèses formulées au sujet du contenu et de l'historicité des représentations professionnelles des intervenant-e-s sociaux, comme nous l'avons pointé au fur et à mesure de la présentation des résultats. Leur discussion générale sera réalisée dans la quatrième partie de ce travail. Après avoir observé les modalités de description de la pratique et la culture professionnelle qui apparaissent au travers de l'analyse thématique – ce qui nous a permis d'appréhender les principaux traits de la professionnalité mis en avant dans les entretiens, comme les tensions, parfois les paradoxes, lisibles dans la dialectique du discours – nous allons à présent adopter une perspective plus large et transversale sur le contenu des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape, à l'aide des résultats obtenus par le logiciel Alceste.

Chapitre VII - Modèles d'aide à autrui professionnalisée dans la culture hypermoderne

Le logiciel Alceste, au travers des « mondes lexicaux » (Reinert, 2003) repérés par l'analyse, met en lumière autour de quels attracteurs se structure le discours :

> « Cependant, parmi ces lieux convoqués dans le temps de l'énonciation, certains sont plus usuels, agissent comme des attracteurs sur les parcours de pensée. En cela, la statistique retrouve là tout son intérêt : c'est la redondance des traces lexicales qui permet de repérer les lieux les plus fréquentés. Un monde lexical est donc la trace statistique d'un tel lieu dans le vocabulaire, lieu plus habituellement " habité " par les énonciateurs. » ([8])

Ce sont ces attracteurs, repérés comme « lieux usuels » de l'énonciation, qu'indiquent les formes représentatives des classes obtenues par le traitement que le logiciel opère sur les données. Ces formes mises en avant dans la description des classes, parce qu'elles en représentent des traits principaux et spécifiques à la fois, permettent de dessiner les modèles (au sens de motifs, *pattern*) qui contribuent à organiser le discours. En ce sens, cette approche des données constitue une vision complémentaire à celle de l'analyse thématique, telle que nous l'avons réalisée, car elle permet une lecture du corpus transversale aux catégories et thèmes repérables dans le discours.

La triangulation méthodologique ainsi opérée ouvre donc la possibilité d'étayer les observations faites *via* l'analyse thématique, mais aussi de les dépasser, parce que certaines thématiques isolées précédemment se trouvent associées dans une même classe. Une structure plus générale se dégage donc au travers des classes repérées dans le corpus, ce qui permet de mettre en lumière les modèles socioculturels à l'œuvre dans le discours que nous étudions, éclairage qui se nourrit de l'approche intensive du contenu des entretiens développée auparavant. Nous allons voir que les résultats obtenus à partir des données recueillies à Rillieux-la-Pape confirment et prolongent les observations réalisées au cours de la phase exploratoire, et apportent donc des éléments pour étayer les hypothèses formulées à l'issue du chapitre qui lui est consacré. Nous observerons qu'ici également, le discours s'organise autour de deux grands pôles : l'un s'inscrit dans une "perspective individuelle", dans le sens où l'attention est portée sur la subjectivité et sur les liens que le sujet établit avec autrui, le rôle est alors plutôt envisagé sous l'angle de l'aide relationnelle ; l'autre correspond à une "perspective

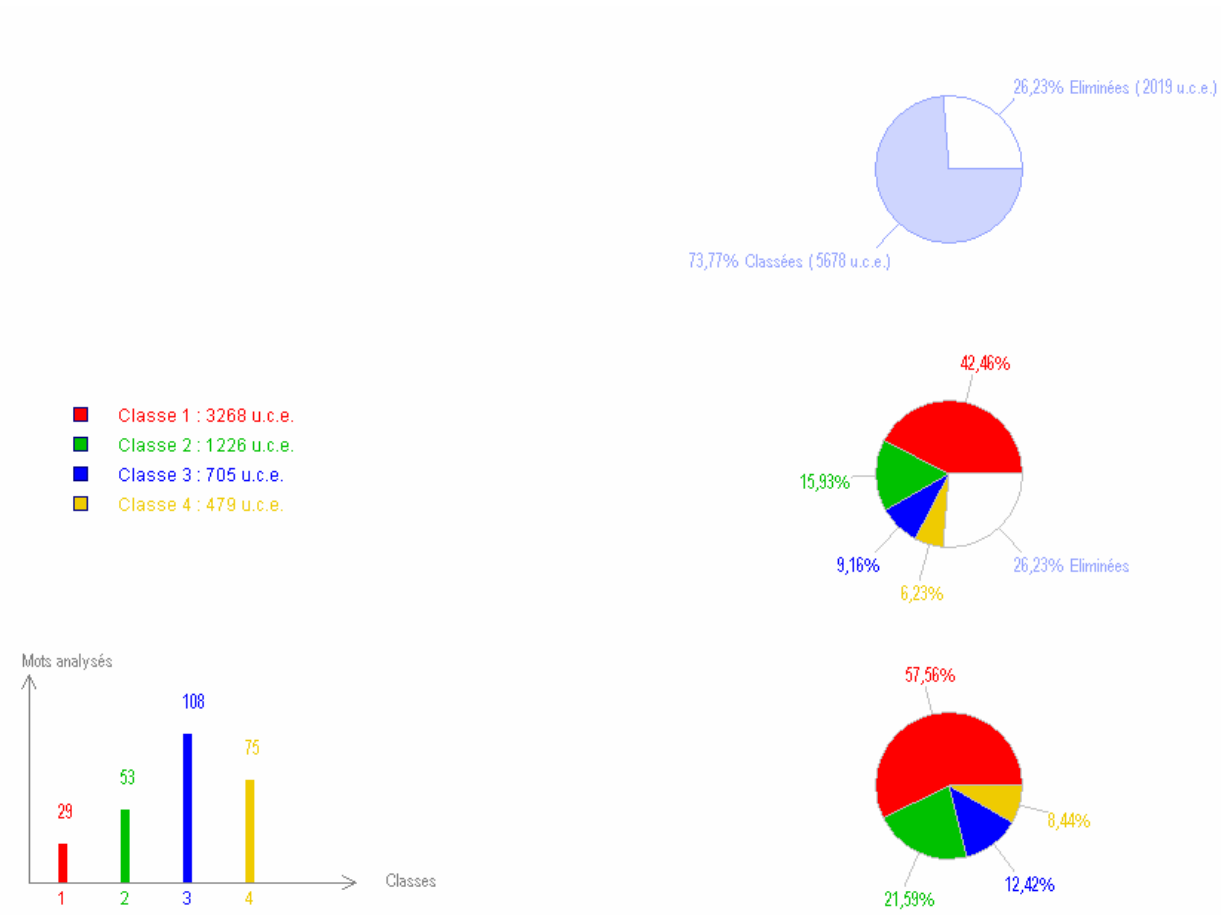
sociale", où l'accent est mis sur l'inscription des aidé-e-s dans la société, le rôle se définissant alors davantage sur le modèle d'une aide technico-éducative. Nous pourrons affiner ces observations en étudiant l'organisation spécifique du discours pour chaque catégorie d'intervenant-e-s sociales, ce qui nous permettra de prolonger la comparaison initiée dans le chapitre précédent.

Nous présenterons donc tout d'abord les résultats obtenus pour l'ensemble du corpus des entretiens réalisés à Rillieux-la-Pape, puis observerons plus précisément les résultats des analyses spécifiques à chaque groupe de participant-e-s (CI/AS). Celles-ci permettent d'affiner l'observation, en étudiant séparément le discours tenu par les assistantes sociales et celui tenu par les conseiller-e-s en insertion.

A) Deux principaux modèles pour les pratiques d'aide professionnalisée

En premier lieu, observons les statistiques de cette analyse :

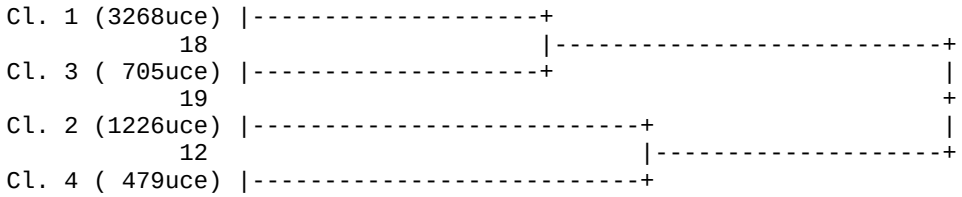
Statistiques pour l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape



74% du corpus est pris en charge dans l'analyse, ce qui permet d'envisager les résultats comme fiables, car ils représentent les trois quarts des verbalisations recueillies auprès des participant-e-s interrogé-e-s à Rillieux. Pour différencier les classes repérées dans ce corpus de celles précédemment observées dans le corpus givordin, les classes issues du corpus de Rillieux-la-Pape seront spécifiées par un « R » (ex : classe 1R), tandis que celles issues de Givors, auxquelles nous les comparerons, seront marquées par un « G » (ex : classe 3G).

Dans l'analyse de ces données rillardes, voit immédiatement que la première classe est celle qui a le plus de poids dans le corpus pris en charge par l'analyse (58%), vient ensuite la deuxième classe (22%), puis les classes trois (12%) et quatre (8%) beaucoup moins représentées dans cette analyse.

Le dendrogramme[165] issu de la classification descendante hiérarchique montre quelle est la proximité de chaque classe vis-à-vis des autres :



Ainsi, la classe 1 est plus "proche" (au niveau des termes qui lui sont spécifiques) de la classe 3 que des classe 2 et 4 (lesquelles entretiennent un rapport de proximité supérieur vis-à-vis des classes 1 et 3). Nous tenterons de comprendre ces rapports après avoir étudié les réseaux de significations, les univers lexicaux qui caractérisent chaque classe.

[165] Cette représentation vise à schématiser les relations de proximité et de distance entre classes, au regard du lexique qui les caractérise : ainsi, les classes 1 et 3 sont celles dont les lexiques se différencient le moins.

I. L'aide relationnelle

Classe 1 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
122.58	425	gens
95.73	296	moment+
94.44	490	dire+
89.92	448	chose+
69.62	264	donn+er
52.21	143	ecout+er
52.04	652	aller.
50.16	247	arriv+er
47.94	239	fois
46.03	622	faire.
39.32	89	envi+e
30.23	68	impression+
29.48	135	forcement
28.85	52	sentiment+
28.27	101	sens

En ce qui concerne les variables illustratives[166] de la classe 1R, qui permettent de repérer son ancrage sociologique, on remarque que c'est plutôt le groupe des assistantes sociales qui est caractérisé par cette classe (Khi2 = 205.04)[167], et parmi celles-ci, les AS ayant obtenu leur diplôme entre 2000 et 2005 (Khi2 = 244.71). Mme A. (Khi2 = 92.89) et Mme C. (Khi2 = 79.77) sont les participantes qui contribuent le plus à cette classe. Néanmoins, des AS plus âgées y contribuent également, ainsi que des conseillères en insertion, à un plus faible niveau (Mme M., 8.96 ; Mme E., 4.04 ; Mme P., 3.16). On notera que ces dernières se voient confier des mesures ASI[168], correspondant davantage à un travail relationnel avec les aidé-e-s[169].

[166] Nous avons intégré dans l'analyse, *via* une « ligne étoilée » au début de chaque entretien, différentes variables afin de voir dans quelle mesure ces variables (profession, lieu d'exercice, nombre d'années de pratique de la profession, âge, plus le diplôme et sa date d'obtention pour les AS, le type de mesure dans le cadre desquelles s'effectue l'intervention ("RMI-PLIE", "PLIE seul", "ASI"…) pour les CI) sont liées à chacune des classes dégagées par l'analyse. Notre échantillon de participant-e-s ne comprenant qu'un seul homme, nous n'avons pas introduit la variable sexe dans l'analyse.

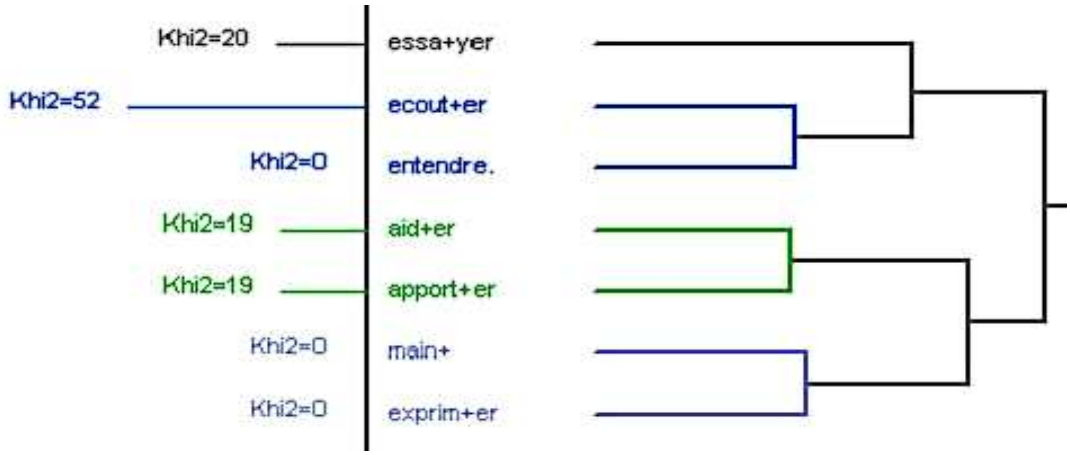
[167] Le test du Khi2 vise à mettre en lumière les liaisons existantes (ou pas) entre les données : ainsi, le Khi2 élevé de la variable "assistantes sociales", associée à la première classe, montre qu'il existe un lien fort entre le discours regroupé dans cette classe et le groupe des AS : les AS (*via* les u.c.e. issus de leur discours) contribuent fortement à la classe. L'ensemble des variables illustratives de chaque classe peut être examiné dans le rapport résumé d'analyse (joint dans les annexes).

[168] "Appui Social Individualisé"

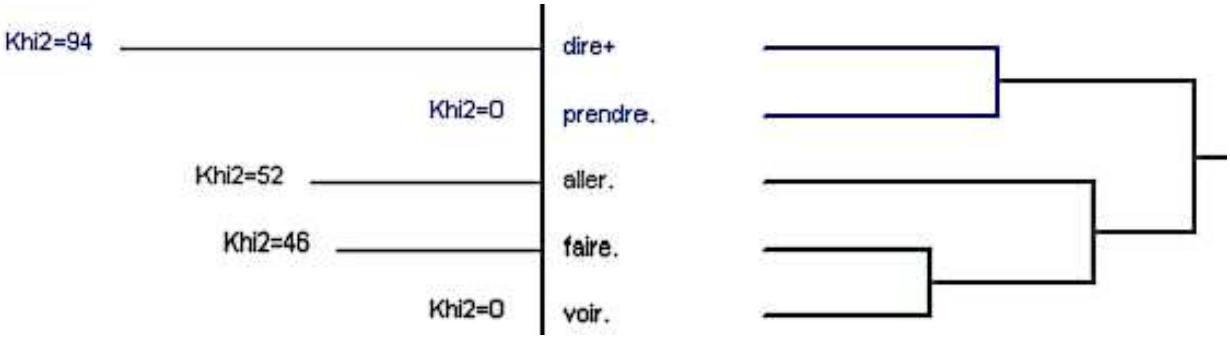
[169] « Je m'occupe à la fois des mesures ASI et à la fois du RMI, donc c'est deux publics euh… différents, parce que la mesure ASI c'est vraiment euh… des personnes qui ont un gros, un gros frein, par rapport à l'emploi et puis ça peut être des problèmes… psychologiques… » (Mme M., CI)

Cette classe est la plus “hétéroclite”, du point de vue des participant-e-s qui y contribuent, ce qui indique que les propos qu’elle rassemble sont un “monde lexical” partagé par les AS et les CI (a minima celles dont la pratique inclut un accompagnement dans le cadre de mesures ASI).

On voit que cette classe regroupe le discours sur le travail relationnel qui se met en œuvre dans les pratiques : les verbes « *dire* » et « *écouter* » traduisent cette forme de l’activité. Par ailleurs le mot « *entre* » est le mot outil le plus représentatif de la classe. Afin de mieux comprendre ce que ces verbes signifient dans le contexte des entretiens, observons le “contexte lexical” qui les entoure, en nous appuyant sur la classification hiérarchique ascendante que réalise le logiciel Alceste :



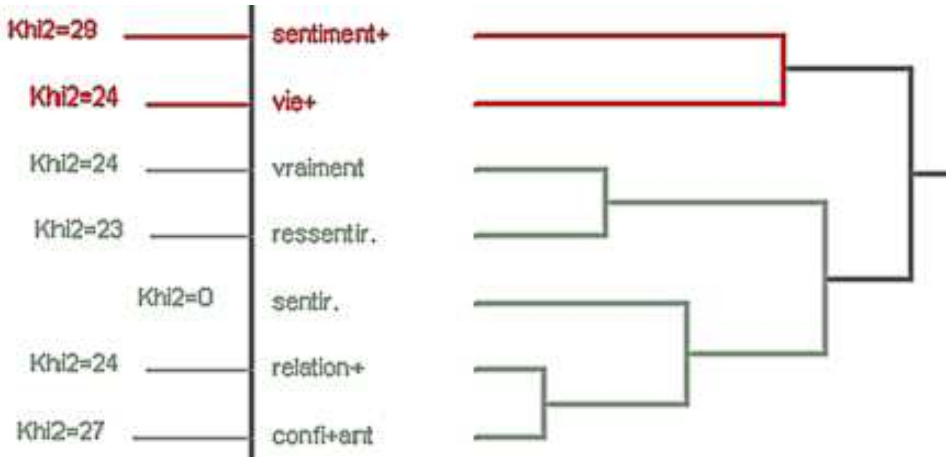
On comprend alors qu’il s’agit d’essayer d’écouter, d’entendre ce qu’expriment les aidé-e-s pour leur apporter une aide. Dans un second temps, l’aidant-e va donner des conseils, leur dire d’aller faire quelque chose, par exemple :



Mme H. évoque ce processus :

« Alors c'est pas expliqué comme ça, parce qu'on élabore en discutant avec eux, mais voilà après… j'essaye… dans ma tête c'est qu'est-ce que… Qu'est-ce que je peux proposer pour qu'à un moment donné quelque chose puisse émerger. » (Mme H., AS)

Ce travail relationnel apparaît comme reposant sur l'intuition et l'affectivité, plus que sur un raisonnement rationnel (cf. présence des mots « *impression* » et « *sentiment* »). Par ailleurs, l'existence d'une relation de confiance est associée, dans le discours à cette modalité de travail intuitive :



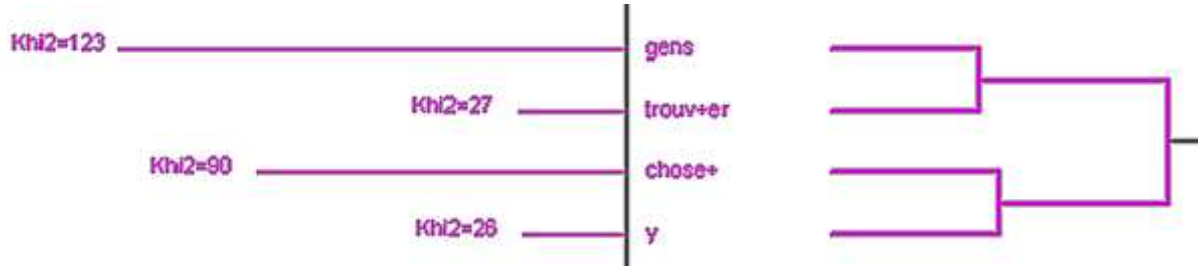
Mme A. témoigne de l'importance du « *ressenti* » dans sa pratique :

« Je sens que c'est important, et que derrière il se cache quelque chose pour que je comprenne un peu ce qui se passe, j'ai pas d'exemples précis en tête, mais… Et puis c'est beaucoup au ressenti quoi, mais voilà, il faut que je comprenne ce qui se passe » (Mme A., AS)

Comme l'indique Mme A., la visée de compréhension est centrale. D'après l'analyse Alceste, le verbe « *comprendre* » est le plus fréquemment associé au verbe « *arriver* », ce qui montre que l'élucidation se donne comme un horizon à atteindre ; par ailleurs, la présence du mot « *sens* » dans les formes représentatives de la classe corrobore cette interprétation. Pour l'aidé-e comme pour l'aidant-e, il s'agit de comprendre les tenants et aboutissants de la situation :

« Je veux dire nous, on a une distance par rapport à la situation donc je trouve que c'est important de leur renvoyer euh… Enfin de leur renvoyer, de les aider à prendre un certain recul par rapport à la situation. Pour comprendre leurs situations. » (Mme L., AS)

L'idée d'une démarche maïeutique est donc, comme dans les données givordines, bien présente. Est-ce cette aide relationnelle que les « *gens* » peuvent « *trouver* » dans cette modalité de travail, selon les participant-e-s ?



Tel est en tout cas le point de vue de Mme Cc. :

> « Elles y trouvent en tout cas quelqu'un qui va les écouter, qui peut rebondir sur ce qu'elle dit, qui peut les conforter ou pas, dans ce qu'elles ont pu faire ou mettre en place, qui peut éventuellement leur suggérer… Mais même pas, il y a des fois on a rien à suggérer, juste à écouter et à être présent. » (Mme Cc., AS)

Comme nous l'avions déjà remarqué dans les résultats de l'analyse Alceste des entretiens givordins (classe 1G), une indétermination flotte dans ce discours (« *y* », « *chose* », « *impression* »). Cette première classe (1R) est par ailleurs très proche, dans son contenu et son champ lexical, de celle mise en lumière dans l'analyse précédente. Les termes « *gens, moment, chose, aller, arriver, faire* » sont communs aux formes représentatives de la classe 1 repérée dans les données givordines. Par ailleurs, les termes « *écouter, fois, envie* » sont communs avec la quatrième classe de cette analyse. Nous pouvons donc penser que la classe 1R observée ici "synthétise" le contenu qui était précédemment réparti entre les classes 1G et 4G obtenues dans l'analyse antérieure (et dont nous avions remarqué la proximité).

Il est donc intéressant de voir la constance de ce discours sur une activité d'ordre relationnel (écoute, parole) qui se donne pour visée l'élucidation (cf. la « prise de conscience » à Givors), dans le cadre d'une relation de confiance. La temporalité a dans ce contexte un statut particulier, celui du « *moment* », indiquant par là que ce travail s'inscrit dans l'instant présent, dans une « petite division de temps » (*Dictionnaire étymologique Larousse*, 2001, p. 483*)*. La présence du mot « *envie* » est sans doute à relier à ce vécu de l'instant présent, mais aussi à la "perspective individuelle" à laquelle cette centration sur la dimension subjective correspond. Notons finalement que cette classe (1R) représente à elle seule 57,6% du corpus pris en charge dans l'analyse (42,5% de l'ensemble du corpus), ce qui constitue un poids tout à fait comparable à celui que les classes 1G et 4G prenaient dans l'analyse précédente (47% du corpus pris en charge).

II. L'aide technico-éducative

Les trois autres classes repérées par le logiciel, et qui constituent l'autre moitié du corpus pris en charge dans l'analyse (42,4% à elles trois), peuvent être regroupées dans un modèle alternatif à celui de l'aide relationnelle, en ce qu'il s'inscrit dans une "perspective sociale" : l'aide technico-éducative. En effet, elles correspondent toutes à un discours centré, de manière plus pragmatique, sur les missions que les praticien-ne-s rencontré-e-s se voient confiées : leurs axes spécifiques et leur contexte. Les propos sur la pratique sont alors davantage liés aux objectifs précis que comportent les missions, au contexte des politiques sociales qui les sous-tendent. L'activité déployée se manifeste alors sous le jour de compétences plus techniques et éducatives, que relationnelles.

a. L'aide à l'insertion professionnelle

Classe 2 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

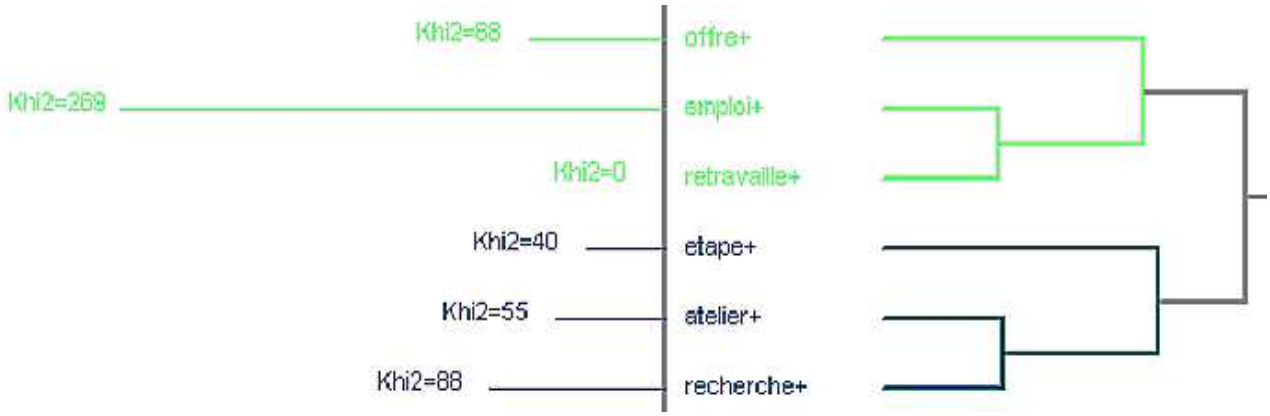
Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
269.47	144	emploi+
167.42	71	insertion+
153.22	63	contrat+
149.49	76	format+ion
132.59	51	structure+
105.49	46	parcours
87.97	36	recherche+
84.87	37	entreprise+
75.32	35	francais+
68.34	24	offre+
66.20	60	professionn+el
64.42	24	prestat+
64.17	34	refer+ent
61.43	201	travail<
60.24	18	qualifi+er

Cette classe (21,6% du corpus pris en charge dans l'analyse), dont le contenu est très explicitement centré sur la question de l'emploi, trouve évidemment son ancrage sociologique dans le groupe des conseiller-e-s en insertion (Khi2 = 966.36), et plus particulièrement, ce sont celles/ceux intervenant dans le cadre de mesures "PLIE seul"[170] (Khi2 = 907.09), et au sein de

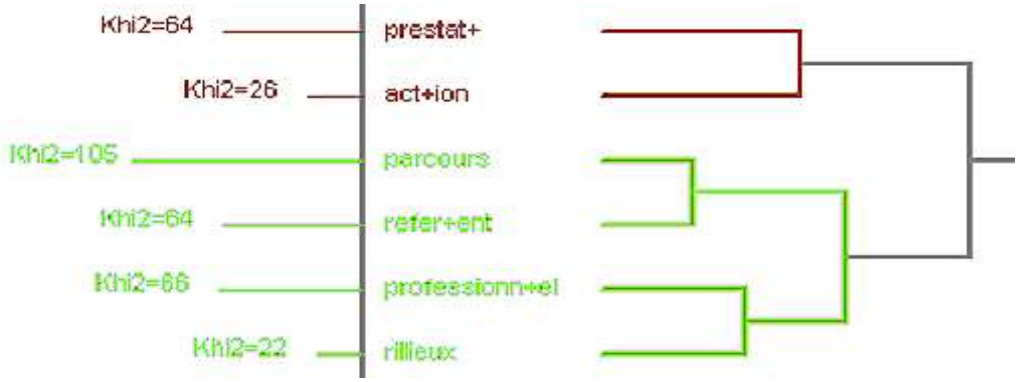
[170] M. S. nous explique le contexte et les critères de ces mesures : « Moi mes 85 personnes ils sont dans le PLIE, le plan local d'insertion par l'économique. Y'a cinq critères d'entrée : être au RMI, euh... Être demandeur d'emploi longue durée, parents isolés, travailleur handicapés et avoir moins de 26 ans. Et plus de 50 ans. 26, ou plus de 50 ans, c'est pareil. Enfin voilà, c'est ces critères. D'accord ? Sur ces... Sur ces bénéficiaires j'ai deux parties, j'ai une partie, on appelle ça PLIE seul, je vais vous expliquer, ça va venir, et une partie RMI - PLIE. Ça veut dire que j'ai une partie qui est financée par le conseil Général, et ça c'est les RMIstes, et tout

l'ANPE qui contribuent largement à cette classe. Leur activité est en effet davantage tournée vers l'insertion professionnelle que celle des CI ayant dans leurs attributions des mesures ASI. Les entretiens de Mme I. (Khi2 = 484.61) et Mme R. (407.17) ont le poids le plus important, vis-à-vis des autres participant-e-s, ceux de M. S. et Mmes K. et M. apparaissant également dans les variables de la classe. N'y figurent par contre aucun des entretiens des AS.

Les formes représentatives de la classe concernent toutes la question de l'emploi ou de la formation (trouver un travail ou entrer en formation sont les « sorties positives », celles qui traduisent la réussite de la mission des conseiller-e-s en insertion, du point de vue institutionnel). Les ateliers de recherche d'emploi, entre autres « *prestations* », les étapes sont autant d'éléments qui jalonnent le « *parcours* » du « *public en insertion* ».



Les « *référents de parcours* », c'est-à-dire le/la conseiller-e-s en insertion désigné-e comme interlocuteur/trice privilégié-e de l'aidé-e, peuvent proposer des actions, « *prescrire* » ou conseiller des prestations, au regard de la situation de la personne :

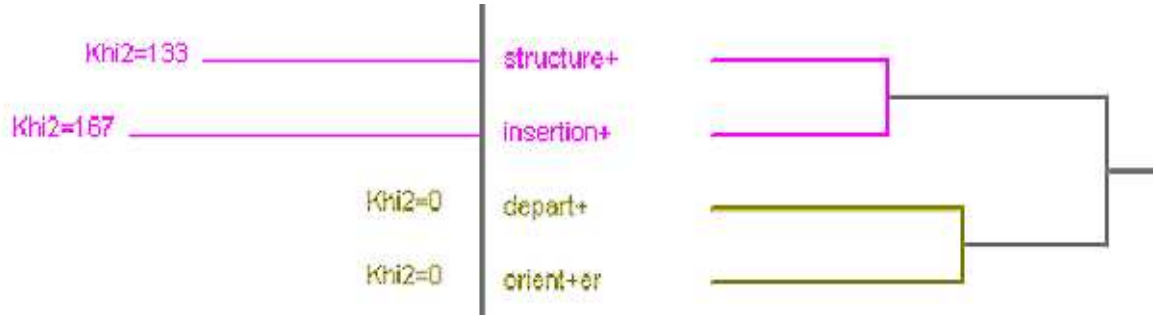


« Et effectivement, lors de chaque entretien, on peut prescrire des… Des ateliers de recherche, enfin des prestations de recherche d'emploi, les accompagnements euh… Pour des choses un peu plus

le reste, sauf les moins de 26 ans bien sûr parce que c'est la mission locale, tout le reste c'est que du PLIE seul. »

spécifiques, euh… Enfin toutes les mesures, toutes les prestations, toute la panel de prestation de services qu'on a. » (Mme K., CI)

Par ailleurs, les personnes peuvent être orientées vers des structures d'insertion (associations intermédiaires, chantiers d'insertion) proposant des emplois dans le cadre de « *contrats aidés* » :



La présence du terme « *français* » est liée au fait qu'une population de personnes d'origine étrangère est reçue par ces praticien-ne-s. Ils/elles sont donc « *positionné-e-s* » sur des cours de français, afin d'avoir une maîtrise de la langue française.

Cette deuxième classe a un poids plus restreint, vis-à-vis de la première, dans le corpus analysé du fait que, si le discours sur l'aide relationnelle est partagé par les AS et les CI, l'activité d'aide à l'insertion professionnelle est par contre plus spécifique aux conseiller-e-s en insertion. Les assistant-e-s de service social, dans leurs missions, jouent moins ce rôle. Aussi est-il logique que la verbalisation de cette activité ait une part plus restreinte dans l'ensemble du corpus analysé.

Cette classe correspond en partie à la deuxième classe repérée dans le corpus givordin (2G), par la centralité de la question de l'emploi ; les termes « *travail* », « *professionnel* » sont communs. Nous verrons par ailleurs ultérieurement que la quatrième classe repérée dans les données rillardes (4R) se rapproche également de la deuxième classe givordine. Cette dernière semble donc s'être divisée en deux classes distinctes dans l'analyse de ce corpus (le dendrogramme indique d'ailleurs leur proximité), contrairement à la

thématique de l'aide relationnelle qui se trouve ici regroupée en une seule classe, alors qu'elle se répartissait entre les classes 1 et 4 dans les données givordines.

b. La protection de l'enfance

Classe 3 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
610.78	132	enf+ant
337.26	60	fille+
297.68	56	mere+
273.11	42	protect+ion
230.27	40	enfance+
191.24	43	maman+
162.94	35	domicile+
159.97	67	famille+
155.79	22	signalement+
142.23	37	maison+
132.95	20	visite+
125.87	19	danger+
112.98	100	situation+
102.92	22	parent+
97.11	16	comportement+

Là aussi, ces formes caractéristiques s'interprètent aisément : les propos qui sont regroupés dans cette classe (3R, 12,4% du corpus pris en charge dans l'analyse) concernent en grande partie la mission de protection de l'enfance attribuée aux assistant-e-s de service social du Conseil Général. C'est pourquoi seules les AS contribuent à cette classe, dans les variables illustratives issues du calcul de Khi2, par le logiciel Alceste.

Cette activité, qui se met en œuvre suite à un « *signalement* », implique des visites à « *domicile* » pour évaluer si la situation, les « *comportements* » parentaux constituent un « *danger* » pour leurs enfants. L'analyse du logiciel met donc très bien en lumière les principales composantes de ce travail, dont Mme B. rapporte ici le déroulement, de manière générale :

> « Après la fonction première c'est la protection de l'enfance… Donc euh on peut être amené euh… à aussi faire des rapports euh soit euh… par rapport à l'évaluation qu'on a pu faire connaissant la famille, en se disant il y a un risque de danger pour l'enfant. Soit parce qu'on a eu un signalement aussi bien du numéro vert 119 enfance maltraitée, soit une demande d'évaluation du parquet des mineurs, donc ça fait aussi partie de notre… enfin c'est notre mission première la protection de l'enfance, et c'est vrai que… En gros euh… on nous demande une évaluation, enfin faut pas tarder si

vraiment il y a des choses avérées dans l'évaluation, on va y aller euh… dans les quarante-huit heures… Et sinon enfin on va essayer de rencontrer la famille ou si on la connaît déjà, du coup, de reprendre contact et de la rencontrer aussi. Et après du coup euh… de faire un rapport écrit à la personne qui nous a sollicité. » (Mme B., AS)

Cette « mission première » est néanmoins abordée plus de 20 minutes après que la question l'invitant à définir son rôle ait été posée… De manière générale, les AS rencontrées décrivent cet aspect de leur mission comme un rôle "à part", différant de leurs pratiques quotidiennes, habituelles.

« On intervient en général à la demande des personnes, donc c'est les personnes qui elles-mêmes sollicitent une… sollicitent notre aide. Après sur certaines missions particulières, par exemple dans le cadre d'une expulsion, d'une procédure d'expulsion de logement, dans ce cas là nous on fait une mise à disposition heu… c'est pas à la demande des gens, donc nous on se met à disposition, mais dans tous les cas, nous on intervient à la demande des gens et avec leur collaboration. C'est-à-dire que même si on a… Une mission bien précise, notamment par exemple la prévention des expulsions, ou tout ce qui est par rapport à la protection de l'enfance, nous… Enfin on intervient qu'avec l'accord des gens. » (Mme Bb., AS)

Ainsi, c'est la spécificité de cette mission, où l'activité de contrôle est centrale et explicite, qui génère une verbalisation tout autre. La faible part qu'elle prend dans l'activité explique le faible poids de cette classe, mais le fait que cette mission soit difficile à assumer, et ne donne pas une identité professionnelle positive, y joue également un rôle :

« Euh… quand on débarque tels des cow-boys chez les gens… moi ça m'est arrivé une fois vraiment d'arriver comme ça sans avoir prévenu, on est plutôt mal accueilli. (*rire*) Et ce qui est compréhensible, on arrive en disant voilà, c'est la PMI, c'est le service social de secteur, on vient parce qu'on a reçu une demande d'évaluation parce que vos enfants seraient peut-être en danger, voilà ça fait mal quoi euh… ben moi je pense que j'aimerais pas qu'on vienne chez moi comme ça. » (Mme B.)

« Quand l'école nous signale, on leur dit vous commencez déjà par convoquer les gens et vous leur dites que vous nous avez prévenu. Parce que des fois, c'est particulièrement violent d'aller dans les familles. » (Mme H.)

Les assistantes sociales ne voient donc pas les signalements arriver de gaîté de cœur, car elles savent d'expérience que ces situations ont de fortes chances d'être conflictuelles, de par l'intrusion dans l'espace familial qu'elles représentent, pour elles comme pour les familles.

Le fait que cette classe soit spécifique aux AS explique qu'elle apparaisse, dans le dendrogramme traduisant la proximité des classes, comme proche de la première classe (1R, qui, bien qu'hétéroclite du point de vue de son ancrage social, voit une grande contribution de

ce groupe) : c'est le lexique spécifique à ce groupe professionnel qui rapproche sans doute ces deux mondes lexicaux.

Enfin, cette troisième classe (3R) a un contenu assez similaire à celui de la troisième classe givordine (3G) : les termes « enfant, fille, mère, famille » y sont communs, le terme de « logement » caractéristique de la troisième classe, à Givors, trouvant ici son équivalent avec les termes « domicile, maison ».

c. Le contexte des missions : politiques d'action sociale

Classe 4 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°4

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
360.66	49	genera+l
229.66	60	conseil<
164.48	19	enjeu+
145.76	18	financ+er
129.85	14	reunion+
129.49	13	polyval+
108.73	10	europe
100.12	59	socia+l
99.72	12	socio
97.72	27	poste+
97.05	10	pro
93.73	29	beneficiaire+
86.52	33	assistant+
82.19	14	polit+16
76.07	7	bouche+

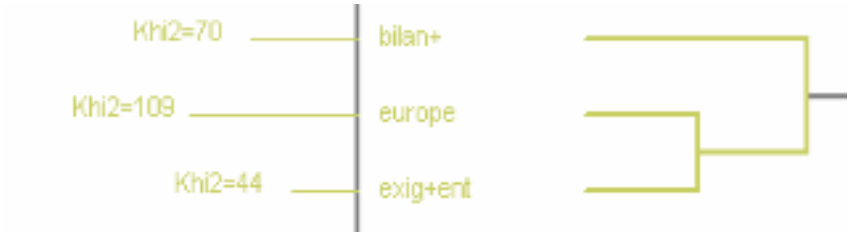
Dans cette quatrième classe (4R, 8,4% du corpus pris en charge dans l'analyse), un certain nombre de termes sont communs aux formes représentatives repérées pour la deuxième classe givordine (2G) : « général, conseil, social, assistant ». Le contenu de cette dernière (2G) semble donc s'être répartie entre les classes 2R et 4R.

Cette classe est, comme la première, mixte dans la composition de ses contributeurs et contributrices. Les participant-e-s dont les entretiens sont repérés comme variables de la classe appartiennent aux deux groupes de professionnels : 3 CI (Mme O., M. S., Mme P.) et 2 AS (Mme J., Mme C.) y participent de manière significative. Néanmoins, c'est surtout Mme O. qui contribue à cette quatrième classe (Khi2 = 790.77). Etant, avec M. S., missionnée sur des mesures « PLIE seul » (donc plus axées sur l'insertion professionnelle), cette variable

caractérise également la classe (Khi2 = 169.87). L'analyse thématique nous avait déjà permis de voir que cette participante développait davantage la question du cadre institutionnel dans lequel s'inscrivent les pratiques : ce dont il est principalement question, dans cette classe, c'est de ce contexte institutionnel, comprenant des enjeux de financement (pour les CI) et des enjeux politiques (pour les AS).

La question du financement des associations au sein desquelles travaillent les CI apparaît très clairement dans la classification hiérarchique ascendante qu'opère le logiciel Alceste :

Le Conseil Général, l'Europe sont des financeurs qui exigent des bilans rendant compte de l'activité de ces structures :



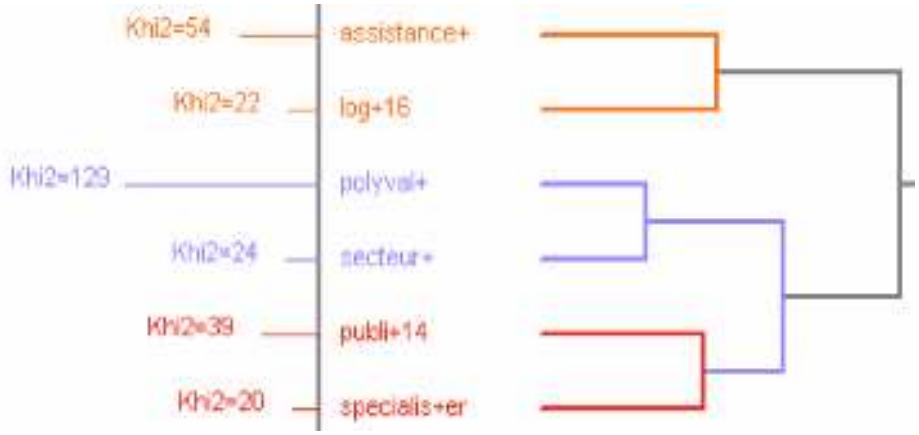
La présence du mot « *bouche* » dans les formes caractéristiques de cette classe, étonnante au premier abord (on se demande ce que ce terme très concret vient faire au milieu d'un discours sur les politiques d'action sociale), s'explique en constatant qu'elle est en lien avec l'importance du partenariat (cf. « *réunion* »), de la communication au sein du réseau qui permet à ces structures que leur soient adressé-e-s des « *bénéficiaires* » :

> « - INT : donc les personnes viennent soit par le biais de ces permanences, soit orientées par des partenaires c'est ça ?
>
> - Mme P. : voilà, orientées par l'ANPE, par les assistantes sociales, euh oui, après y a tout un relais, on a cette chance-là, tout un maillage qui fait que euh les personnes sont orientées, ou bouche-à-oreille ou par connaissance. » (Mme P., CI)

« Je vous dis, on a un très fort partenariat ici avec toutes les structures, tous les dispositifs donc euh… Et les personnes… Bon y'a le bouche-à-oreille qui… Par moment il est des personnes qui viennent… Euh… Qui viennent… Qui veulent être suivies euh… Par moi. » (M. S., CI)

C'est donc ce « bouche-à-oreille » qui contribue à ce que l'activité des CI soit développée.

Le terme de « *polyvalence* » est lui issu des entretiens des assistantes sociales (qui travaillent dans le cadre de la polyvalence de secteur, celle-ci s'opposant à un cadre d'intervention spécialisé pour un public spécifique).



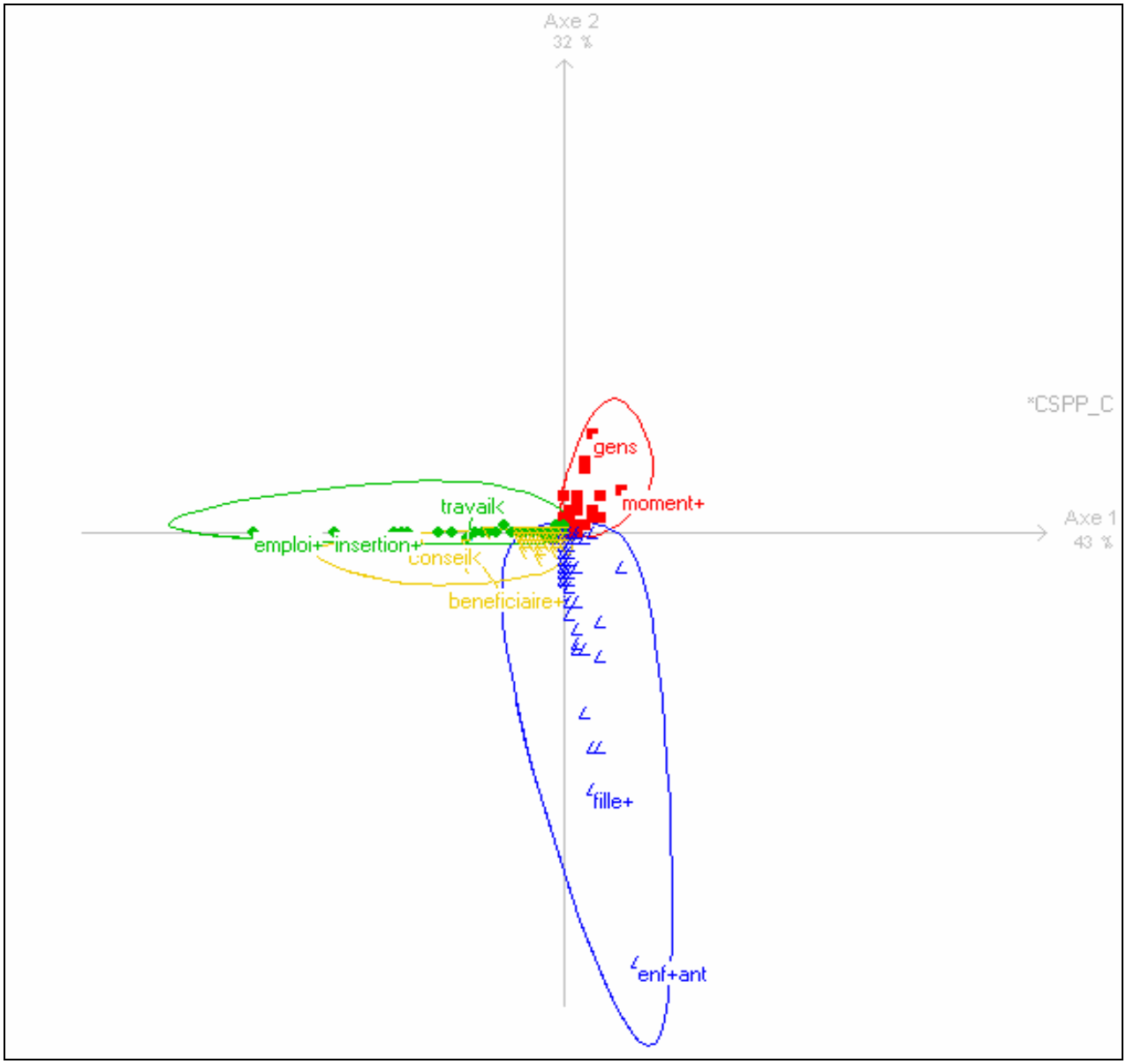
Cette classe regroupe donc les propos tenus sur le cadre, dans ses dimensions institutionnelle et politique (dans le sens des politiques d'action sociale), dans lequel s'inscrivent les missions qui contribuent à définir la pratique. Les CI développant davantage ces aspects, comme nous l'avons précédemment observé dans l'analyse thématique, il est logique que cette classe soit plus proche de la classe 2R (qui trouve son ancrage sociologique dans le groupe des CI) que des classes 1R et 3R caractérisant plutôt les AS.

III. L'aide relationnelle au cœur des pratiques : la part idéalisée de l'activité

A l'issue de cette investigation du contenu des mondes lexicaux de chaque classe, nous pouvons en déduire que la "cinquième classe", c'est-à-dire la part du corpus qui n'est pas prise en charge dans l'analyse, correspond en grande partie au discours qui concerne l'explicitation concrète des situations des personnes reçues par les aidant-e-s. En effet, ce discours est très diversifié et comporte donc moins d'attracteurs sémantiques repérables pour le logiciel.

Pour finir cette analyse d'ensemble du corpus rillard, observons la représentation graphique de l'AFC (analyse factorielle des correspondances) réalisée que propose le logiciel : cette « analyse fournit la contribution relative du facteur à chaque modalité (c'est-à-dire à quel point le facteur rend compte de cette modalité) », comme l'expliquent Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992, p.72). Cette « cartographie des éléments structurants », pour reprendre leur expression, illustre les axes selon lesquels le corpus (pris en charge dans l'analyse) s'organise.

Représentation graphique de l'analyse factorielle des correspondances (analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape):



Le premier axe met en lumière la différenciation du discours des AS et des CI liée à l'activité d'insertion professionnelle. La classe 2 (en vert) apparaît comme liée à la classe 4 (en jaune), ce qui illustre le fait que cette activité d'insertion est fortement associée à la commande institutionnelle ; c'est au regard de cette commande qu'elle prend sens pour les praticien-ne-s rencontré-e-s. Le deuxième axe met en évidence la différence entre CI et AS liée à la mission de protection de l'enfance de ces dernières : la classe 3 (en bleu) "s'isole" dans ce second axe.

Cette représentation graphique est intéressante, car elle montre bien (par l'inertie de la classe 1, en rouge) que l'aide relationnelle constitue le "cœur" des pratiques telles qu'elles sont rapportées dans les entretiens. Ce "lot commun", territoire partagé de l'identité professionnelle, apparaît comme lieu de l'idéal d'une bonne pratique, celle qui est satisfaisante, personnellement, pour l'aidant-e, celle qui a du « *sens* », comme l'indique la présence de ce mot dans les formes représentatives de la classe 1.

Le témoignage de Mme E. est, de ce point de vue, très éclairant. Si nous reprenons un extrait précédemment cité, en observant ce qui se dit après, nous observons de nouveau une dialectique entre rôle prescrit, la commande institutionnelle perçue, et rôle idéal, apportant une satisfaction :

> « Mon rôle c'est de faire en sorte que euh… la… la paix sociale, déjà, d'une part. Alors je… évidemment, oui c'est maintenir la paix sociale. Et d'autre part, faire en sorte que ça soit pas toujours les mêmes. Puisque je dois les mettre en emploi. Ou leur trouver une solution qui leur permette de vivre, donc faut faire en sorte qu'il y ait un turn-over. [….]
>
> - INT : Et vous vous y reconnaissez euh… là-dedans ?
>
> - Mme E : Oui, dans une partie puisque j'ai… j'ai quand même ma part d'aide, j'ai… moi dans ma part de… je me dis que… dans ma part d'écoute, là oui. Parce que j'estime que mon… que *ma part d'écoute intervient dans la réalisation de soi, dans l'épanouissement de soi, dans le développement de soi.* Donc à ce niveau là oui. Oui oui, bien sûr, là je me reconnais. Je… me reconnais pas dans la… dans l'ensemble de … parce que évidemment ça va… c'est pas contraire à mes valeurs, mais… je suis quand même consciente de ça. (…) J'accepte cette partie fastidieuse, rébarbative, parce qu'elle fait partie du métier et y'a pas que des avantages, dans le métier, y'a aussi des inconvénients. J'accepte cette partie là parce que… parce que je peux répondre à l'autre. Je me sens aussi utile. » (Mme E., CI, nous soulignons une idée qui nous paraît importante)

Ainsi, la commande institutionnelle apparaît comme tolérable, parce qu'une part de l'activité répond à des exigences plus "personnelles", ou du moins vécues comme telles. L'aide relationnelle apparaît donc comme la part "noble" de l'activité, celle où sont investies les valeurs morales, l'éthique guidant la pratique. Les propos de Mme H., qui est assistante sociale, traduisent également cet investissement de l'aide relationnelle comme rôle idéal :

« Je suis payée pour redonner de la vie, et redonner de l'espoir. Redonner de la vie. Je me sens pas payée pour donner des sous mais je me sens bien payée pour prendre du temps alors pour le coup on est moins dans l'éducatif là mais… on est dans l'accompagnement à la vie on va dire, je sais pas…

INT : c'est moins dans l'éducatif?

Mme H. : non non, je pense pas être dans l'éducatif pour le coup. Je suis peut-être dans l'accompagnement à la vie, ou l'accompagnement… je pense que quand on fait du financier, on est dans l'accompagnement à la survie. »

Cet idéal de l'aide relationnelle est transversal aux deux catégories de praticien-ne-s rencontré-e-s dans le cadre de cette recherche. De manière générale, ce type de travail relationnel est perçu comme quelque chose qui permet « d'aller plus loin » (cette expression est récurrente, dans les entretiens, quand il est question que l'aidé-e mette en œuvre un travail de réflexion sur lui/elle-même, ses conduites, son parcours) dans l'accompagnement :

« On est d'abord dans l'ici et maintenant, après, *on va aller un petit peu plus loin*, bon ils vont arriver aussi à ce… bon à se libérer, en quelque sorte, donc euh… Il se euh… Ils parlent… D'eux… En fait, et… Et on peut reprendre avec eux… » (Mme F., AS)

« On arrive à creuser un peu plus, et euh… y'a euh comment dire une… Une relation de confiance qui s'installe. Surtout que c'est très important la relation de confiance, pour que la personne puisse se confier et *aller plus loin* dans l'entretien, si elle n'existe pas, avec la personne, elle n'arrivera pas… ça va se bloquer à un moment. » (Mme M., CI)

« Après au niveau budgétaire, y'a plein de choses qui peuvent être discutées et donc pour moi, c'est un outil de faire ce genre de choses, donc j'étais d'accord pour faire une aide financière, mais effectivement, à mes conditions. Il était hors de question que j'assure la dette de loyer sans que *ça aille plus loin*. » (Mme A., AS)

A la limite, les aspects plus techniques de la pratiques (dossiers d'aide financière, diagnostic, contractualisation…) sont envisagés comme des outils sur lesquels s'appuie le travail relationnel, et le soutien technique apporté à l'aidé-e comme une porte d'entrée vers un "autre" travail, celui qui conduit l'aidé-e à une évolution personnelle :

« Dans nos entretiens, on… on a des dispositifs qui nous permettent de répondre à des… matériellement… quand les gens sont vraiment dans la galère (…). Mais au delà, y a l'aide, l'aide à la personne, à travers l'entretien. Ca c'est le point le plus important, ça a pas de prix *(rire)*, c'est vrai, c'est… c'est… on est payé pour ça aussi parce que sinon on mettrait une secrétaire, elle ferait des aides… euh, voilà. J'crois qu'il faut aller au delà de ça, quoi… La personne elle demande une aide mais faut qu'elle en sorte quoi, faut qu'elle sorte de… de ça quoi. » (Mme J., AS)

« La confiance plus la valorisation, ça a permis euh… que les choses évoluent. » (Mme Bb., AS)

Cette évolution personnelle est perçue comme ce qui permet d'éviter la répétition, et par conséquent, que les demandes se réitèrent.

Nous notons que les propos de Mmes E. et H., ci-dessus, valorisant le travail relationnel qui conduit à un « épanouissement », à « redonner de la vie » entrent en contradiction avec des affirmations précédentes, où le rôle éducatif était revendiqué :

> « Donc c'est bien une éducation des codes et ça me semble important. » (Mme E., CI)
>
> « J'estime que je suis payée pour viser à leur autonomie. Et d'ailleurs sur notre fiche de paye, c'est plus marqué assistante sociale, c'est marqué assistant socio-éducatif. » (Mme H., AS)

Alors que Mme H. situe, au début de l'entretien, son rôle en rapport avec la notion d'éducation, amenée comme positive, on voit qu'ultérieurement (« *on est moins dans l'éducatif là mais... on est dans l'accompagnement à la vie* ») cette notion n'a plus le même statut d'idéal, et que l'aide relationnelle prend cette place. De la même manière, c'est plus tardivement dans l'entretien que Mme E. exprime l'idée que sa « *part d'écoute intervient dans la réalisation de soi* ». Il est intéressant de noter ces contradictions que nous discuterons par la suite.

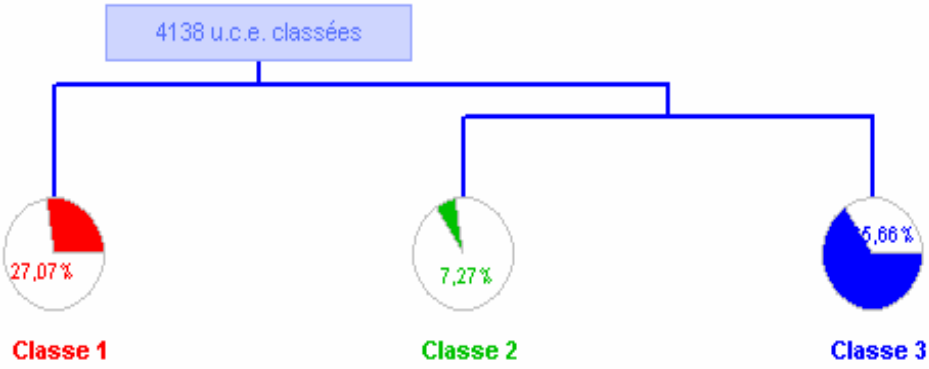
Afin d'approfondir cette analyse, nous avons eu la curiosité d'observer quels résultats pouvaient être obtenus en opérant un traitement spécifique aux deux sous-ensembles de données rillardes : celui regroupant les entretiens des AS et celui des CI. Et, en effet, ceci permet d'affiner nos résultats.

B) Spécificités des deux groupes professionnels

I. Les assistantes sociales

Cette analyse prend en charge 81,42% du corpus, ce qui la rend également fiable. Trois classes sont dégagées dans l'ensemble des entretiens des assistantes sociales. Afin de les distinguer des classes issues des corpus précédents, nous les désignerons de la manière suivante : classe 1 = 1R', classe 2 = 2R' et classe 3 = 3R'.

Analyse spécifique au corpus des entretiens menés avec les assistantes sociales (Rillieux-la-Pape)



La première classe (1R', 27% du corpus pris en charge dans l'analyse) correspond à une partie du discours précédemment regroupé au sein de la quatrième classe (4R) : « *social, assistant, conseil, général, polyvalence* » y sont communs. Et en effet, il s'agit du discours explicitant les missions et le cadre institutionnel au sein desquels les pratiques s'inscrivent. Les assistantes de service social du Conseil Général du Rhône rencontrées travaillent en effet dans le cadre de la « polyvalence de secteur », ce qui explique la présence de ces deux termes dans les formes représentatives de la première classe[171]. Ainsi, ce discours se trouvait, dans l'analyse globale des entretiens observée précédemment, pris en charge dans la quatrième classe, ou était éliminé de l'analyse, et cette analyse spécifique aux AS permet de mettre en lumière que cette classe qui concerne l'explicitation du contexte des missions représente 22% de l'ensemble du corpus.

La deuxième classe (2R') concerne, comme dans l'analyse de l'ensemble des données recueillies à Rillieux (classe 2R), la mission de « *protection de l'enfance* » (segment répété à 18 reprises dans la classe). Par contre, il est étonnant que cette classe prenne une part plus réduite ici (7%) qu'auparavant (12%), alors que l'effectif est exclusivement composé d'assistantes sociales… On s'attendrait donc à ce que le poids de cette classe soit, au contraire, plus important.

[171] Par ailleurs « assistant+ socia+l » (94 occurrences), « travail< socia+l » (38 occ.), « Conseil Général » (29 occ.), font partie des segments répétés repérés dans la classe, comme dans le corpus givordin.

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
403.86	179	socia+l
208.96	87	assistant+
100.61	170	travail<
74.16	29	institution+
72.70	38	genera+l
70.82	46	professionn+el
70.65	36	mission+
56.63	35	secteur+
54.53	48	conseil<
51.43	19	polyval+
49.69	20	profession+
48.47	25	format+ion
44.28	18	insertion
44.28	18	handicap+
43.28	16	equipe+

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

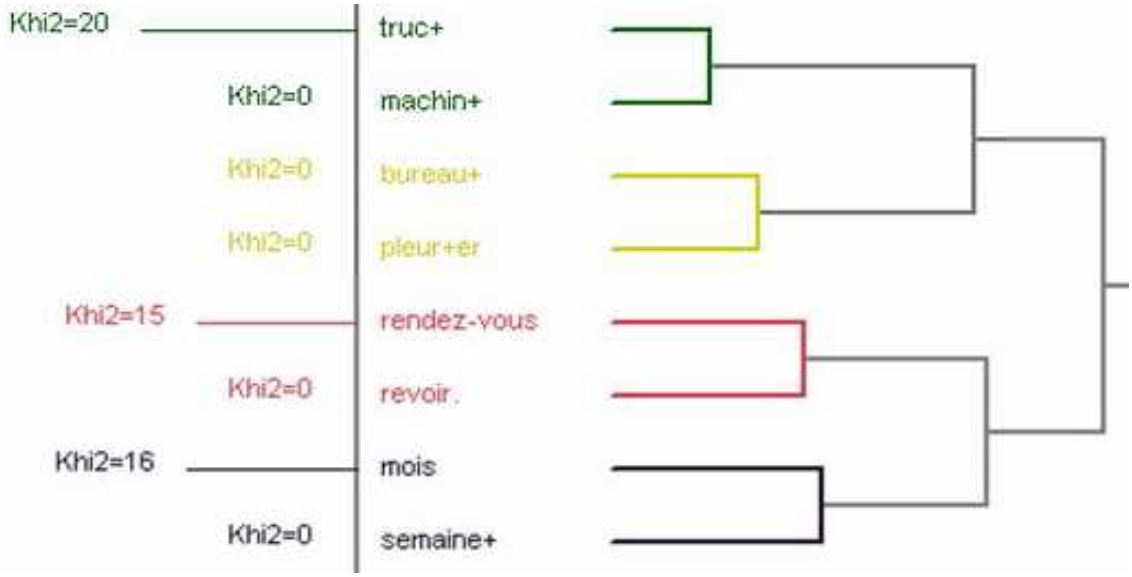
Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
229.37	20	signalement+
224.68	55	enf+ant
203.74	24	protect+ion
192.91	27	mere+
151.06	23	enfance+
144.58	17	intervention+
140.69	13	suite+
133.41	25	fille+
127.78	10	adolesc+ent
124.46	24	maman+
121.18	13	danger+
109.30	17	rapport+
102.18	8	signal+er
89.38	7	mineur+
88.38	12	element+

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
58.50	238	moment+
46.95	223	donn+er
40.53	310	chose+
36.48	197	fois
35.16	531	aller.
29.82	358	dire+
26.80	196	arriv+er
20.19	66	impression+
19.78	159	venir.
19.77	72	truc+
19.26	87	pos+er
18.86	83	besoin+
18.45	231	coup+
17.77	143	trouv+er
17.49	80	comprendre.

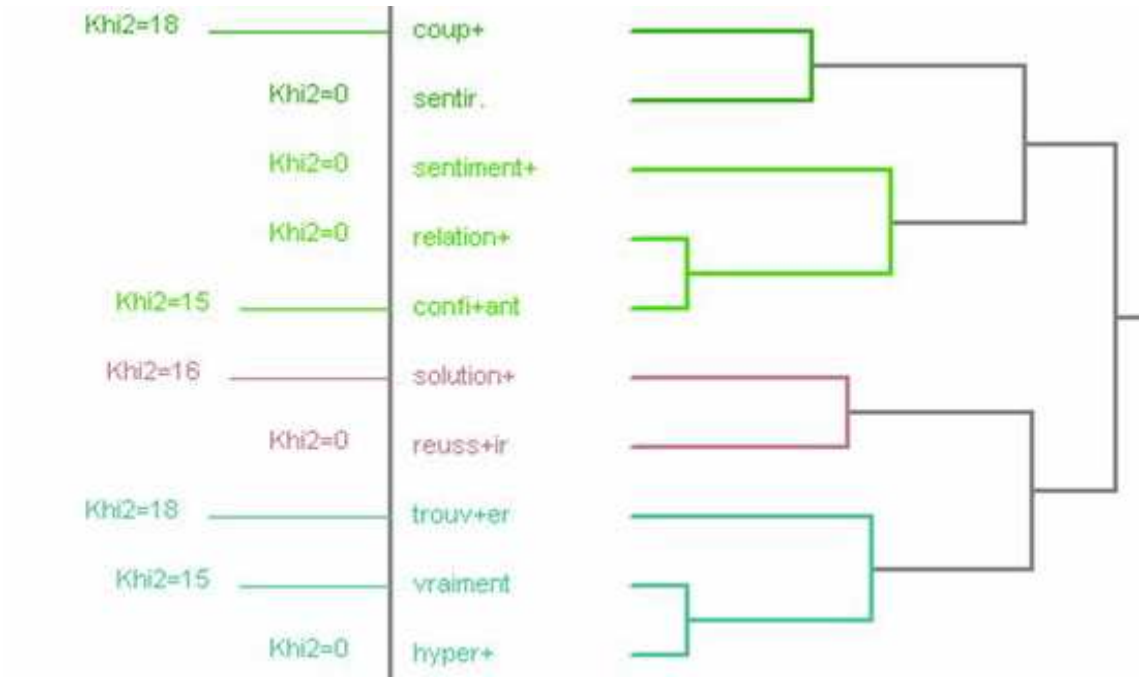
Ceci nous permet de comprendre qu'au-delà de la mission de protection de l'enfance, c'est l'ensemble du discours sur la famille qui se trouvait inclus dans la deuxième classe (2R) de cette analyse : « *enfant, fille, mère* » étaient les formes les plus représentatives de la classe, alors qu'ici, c'est le « *signalement* » qui est la forme la plus représentative de la classe. Ceci s'explique par le fait que les AS travaillent davantage avec les familles (c'est en effet l'aide sociale aux familles et la protection de l'enfance qui sont traditionnellement[172] confiées aux Conseils Généraux), tandis que les CI s'adressent à des individus.

La troisième classe (66% du corpus pris en charge dans l'analyse) correspond en grande partie, dans son contenu, à la première classe de l'analyse globale du corpus de Rillieux (classe 1R), c'est-à-dire à la figure de l'aide relationnelle. Les termes « *moment, donner, chose, fois, aller, dire, arriver, impression* » qui figuraient dans les formes représentatives de cette dernière se retrouvent être les plus représentative de cette troisième classe (3R'). Les « *trucs* » dont il est question sont liés à ce qui s'exprime dans le bureau (des émotions) quand l'espace de la rencontre est investi, qu'un lien se crée (ce qui conduit à se revoir dans un mois, dans une semaine…) :

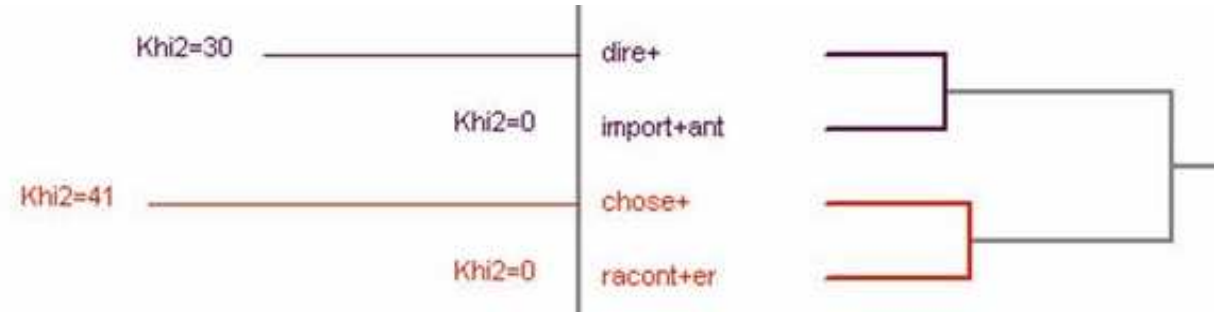


[172] La "compétence RMI" a été transférée aux départements le 1er Janvier 2004, cette mission est donc récente pour les AS des Conseils Généraux.

L'expression d'une affectivité est reliée à l'existence d'une relation de confiance, ceci permettant de réussir à trouver des solutions :



C'est pourquoi il est important, pour les assistantes sociales rencontrées, que des choses soient racontées, dites dans le cadre de ces rendez-vous :



Les AS contribuant le plus à cette classe sont celles ayant obtenu leur diplôme entre 2000 et 2005, comme nous l'avions constaté précédemment. Il est intéressant de rapporter cela à la publication, en 1996, du rapport sur *L'intervention sociale d'aide à la personne*, par le Conseil Supérieur du Travail Social. Ces AS appartiennent donc à une génération de praticien-ne-s marqué-e-s par cette orientation de la pratique. La publication de ce rapport témoigne de l'évolution du champ des pratiques d'aide à autrui, analysée par Isabelle Astier, dans *Les nouvelles règles du social* :

> « Pour un nombre sans cesse croissant d'agents, travailler ne consiste plus à obtenir le consentement des sujets de leur intervention à des valeurs générales mais à les accompagner

dans la construction de leur identité personnelle » (2007, p. 9)

De manière plus ou moins explicite, la construction de l'individu, la "production de soi", apparaît comme passant par le fait de "se raconter" :

« Du coup elles savent qu'elles peuvent euh… nous raconter tout ce qu'elles ressentent quoi.

- INT : Et d'après vous, euh… quelle utilité, bon c'est peut-être pas un très joli mot mais euh… quelle utilité ça a pour les personnes de euh… vous raconter les choses comme ça ?

- Mme B. : Ben d'une part, ça peut permettre de leur faire réfléchir exactement où elles en sont dans leur vie, parce que pouvoir raconter les choses c'est du coup, elles arrivent, à un moment donné, à se structurer déjà en pensée… » (Mme B., AS)

« Là, maintenant, on est… on est plus à l'écoute des gens. Ils ont des droits, on doit respecter leurs droits et c'est très important de le faire. Et ça… ça va aussi dans la construction de l'individu. » (Mme J, AS)

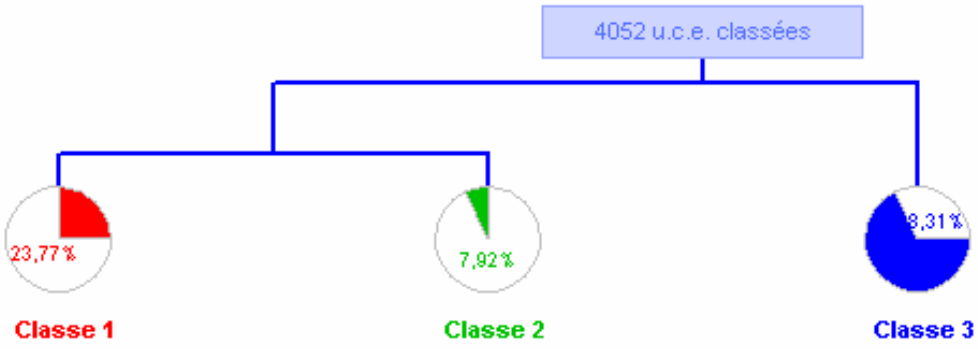
« C'est tout ce travail d'aide à la personne mais plus ce travail… De reconstruction, de prise de conscience, travailler avec l'usager. » (Mme F., AS)

Si ce mode de pensée est explicitement soutenu en 2001 par le rapport du Conseil Supérieur du Travail Social, nous voyons avec les propos de Mme J., qui est dans la tranche d'âge des 35-40 ans, et Mme F., dans celle des 55-60 ans, que cette rationalité est présente chez ces praticiennes qui ont obtenu leur diplôme antérieurement. Le fait que la troisième classe (3R') représente 53% de l'ensemble du corpus regroupant les entretiens des AS montre d'ailleurs bien l'aspect consensuel de cette aide relationnelle, et le fait qu'elle est l'objet d'une large verbalisation. A présent, observons les résultats de l'analyse obtenus par le traitement du logiciel Alceste spécifiquement réalisé sur les entretiens des conseiller-e-s en insertion.

II. Les conseiller-e-s en insertion

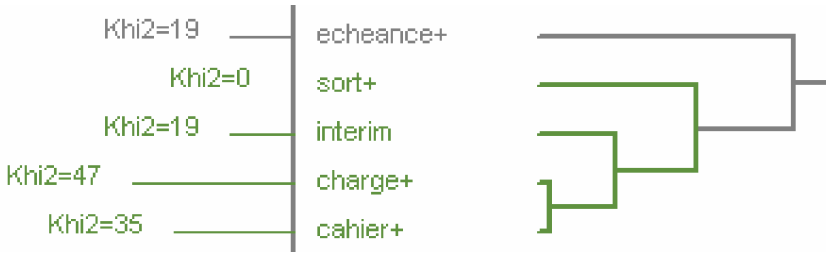
Cette analyse prend en charge 77% du corpus. Là aussi, trois classes sont repérées :

Analyse spécifique au corpus des entretiens menés avec les assistantes sociales (Rillieux-la-Pape)



Afin de les distinguer des classes issues des corpus précédents, nous les désignerons de la manière suivante : classe 1 = 1R", classe 2 = 2R" et classe 3 = 3R".

La première classe (1R") ressemble beaucoup à la deuxième classe issue de l'analyse globale des entretiens réalisés à Rillieux (2R). Les termes « *emploi, insertion, contrat, formation, structure, qualifier* » étaient dans les formes représentatives de cette seconde classe (et, pour les cinq premiers termes, les 5 formes les plus représentatives). Les termes « *cahier* » et « *charge* » sont fortement associés, leur présence dans les formes représentatives de la classe indiquant que l'activité d'aide à l'insertion professionnelle s'inscrit dans des modalités très précise d'accompagnement :



« y'a un cahier des charges qui dit que c'est un entretien toutes les semaines pendant six mois. » (Mme P., CI, à propos des mesures ASI)

« Donc, je les accompagne, en fait sur la prestation du RMI. On a une demi-heure tous les mois depuis le nouveau cahier des charges, qui a été, euh… voté en… dans le mois d'Avril. Autrement avant c'était une demi-heure tous les deux mois. » (Mme R., CI)

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
139.12	66	insertion+
124.57	73	format+ion
106.15	49	contrat+
94.27	43	structure+
62.37	41	act+ion
54.75	93	emploi+
52.08	111	personne+
51.53	16	qualifi+er
50.98	20	disposit+ion
46.68	23	charge+
46.41	34	parcours
45.76	29	objectif+
38.61	12	court+
37.39	25	terme+
35.41	15	cahier+

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°2

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
221.14	22	enjeu+
195.20	25	genera+l
151.59	13	europe
134.84	18	globa+l
133.81	33	conseil<
127.32	12	socio
122.47	28	poste+
115.72	11	pro
104.14	10	reunion+
82.57	9	vigil+ant
82.57	9	vocabulaire+
81.06	8	directeur+
79.40	13	financ+er
77.67	10	polit+16
71.40	8	bilan+

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

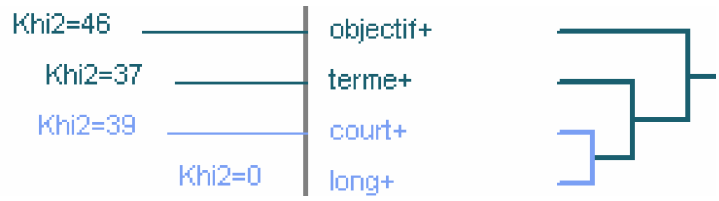
Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites
33.40	215	chose+
25.01	111	arriv+er
21.98	93	moment+
17.79	38	avanc+er
17.61	56	difficile+
16.81	50	sens
16.68	58	ecout+er
16.53	45	enf+ant
15.91	34	personnel+
15.24	116	trouv+er
15.14	42	envi+e
14.90	76	effectivement
14.68	41	depart+
14.49	31	echec+
14.43	85	donn+er

L'aide à l'insertion professionnelle apparaît ainsi comme une aide technique, structurée par une méthodologie, les conseiller-e-s en insertion faisant appel à un certain nombre d' « *outils* » :

« On a des outils, on essaye de… De… De créer le maximum d'outils afin de les aider. » (M. S., CI)

« Parce que comme je leur dis, souvent : je vais pas chercher à votre place, c'est à vous de chercher. Moi je vous donne les moyens de chercher. Hein, je vous donne les outils, les… » (Mme K., CI)

Par ailleurs, les CI travaillent en définissant, principalement, des « *objectifs* » à court terme :



« C'est vrai qu'en fait l'objectif à court terme, ça permet de pas s'enliser, parce que l'objectif à long terme c'est un peu loin et y'a beaucoup de choses à faire avant donc euh pour que les gens en fait soient actifs il faut quand même qu'il y ait un objectif même pour nous, pour qu'on sache où on va… » (Mme I, CI)

Ces objectifs visent à rendre les personnes actives. De manière générale, la notion d'action est très présente dans ces entretiens, les conseiller-e-s en insertion devant eux/elles-mêmes se montrer réactifs/ves :

« La personne doit elle-même dans l'intervalle faire des démarche actives qu'on s'est fixé et le référent aussi fait des démarches euh… actives euh… par exemple de positionnement sur euh… un poste parce qu'on a des relations avec des entreprises. […] En fait il être assez réactif pour que ça soit un parcours qui euh qui bouge beaucoup, que la personne s'enlise pas… » (Mme I., CI)

« Hier j'avais une personne qui est venue, qui était peintre, on va dire et ce matin j'avais une offre dans la peinture. Donc euh… Il faut que… Qu'il y ait une certaine réactivité rapport à ça et euh… Et vite. Et voilà, et j'ai orienté directement la personne, je savais que j'avais… Un peintre dans… Chez les bénéficiaires et euh… Et c'est parti. » (M. S., CI)

Nous notons que le "vocabulaire de l'entreprise" est assez présent, dans les entretiens :

« Moi par exemple en ce moment je dois avoir à peu près 80 personnes en suivi. 80 personnes en portefeuille, mais j'ai des collègues qui vont jusqu'à 150 personnes à peu près. » (Mme K., CI)

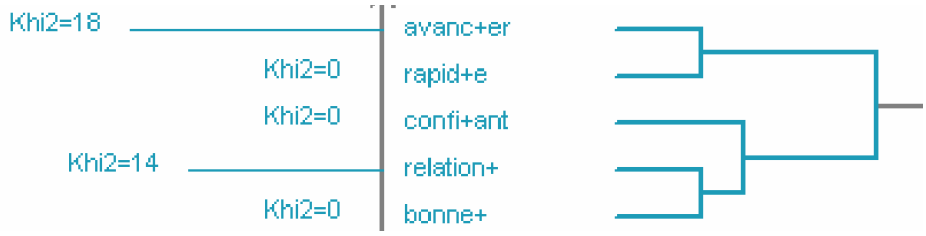
« J'essaie de placer le demandeur d'emploi en tant que vendeur de ses compétences. » (Mme E., CI)

Ces éléments nous permettent de mieux comprendre la rationalité à l'œuvre dans cette classe (1R") : dans le cadre d'un cahier des charges, les CI doivent être réactifs/ves, afin

de créer une dynamique d'action, *via* des outils divers, qui permettra à l'aidé-e d'atteindre des objectifs, au fur et à mesure de son parcours d'insertion professionnelle. Les propos regroupés dans cette classe représentent 18% de l'ensemble du corpus. Cette faible proportion est étonnante, au regard de la mission d'insertion professionnelle explicitement confiée à ces praticien-ne-s. Ceci contribue à montrer que face à ce rôle prescrit dont nous avons pu éclairer les difficultés, l'idéal de pratique que représente l'aide relationnelle fait l'objet d'un contre-investissement, et est ainsi davantage développé, en tant que rôle "noble", vis-à-vis de l'activité de contrôle et de normalisation, au sujet de laquelle nous avons précédemment remarqué un masquage partiel dans le discours, que peut comporter l'accompagnement à l'emploi.

Le discours portant sur le contexte de la pratique, et plus particulièrement sur les enjeux du financement et de l'évaluation de ces structures (classe 2R", qui se rapproche de la classe 4R – les aspects issus des entretiens des AS en moins) apparaît comme massivement lié aux propos de Mme O. : son entretien est une variable dont le Khi 2 s'élève à 1380,86… Plus de la moitié des u.c.e. (unité de contexte élémentaire) classées pour cette participante appartiennent à cette classe, Mme O. contribue à hauteur de 75% dans les u.c.e. regroupées ici (241 pour un total de 321). Cette classe représente 6% de l'ensemble du corpus.

C'est donc la troisième classe (3R") qui prend la plus grande part dans les propos des CI (52,9% du corpus). Comme pour les assistantes sociales, et dans des proportions quasi-identiques (53,4% du corpus pour les AS), la figure de l'aide relationnelle est consensuelle, et largement développée. Par ailleurs, elle diffère légèrement dans son contenu : l'affectivité y est moins présente, la relation de confiance est reliée, beaucoup plus pragmatiquement, à l'idée que les choses « *avancent* » alors plus rapidement.

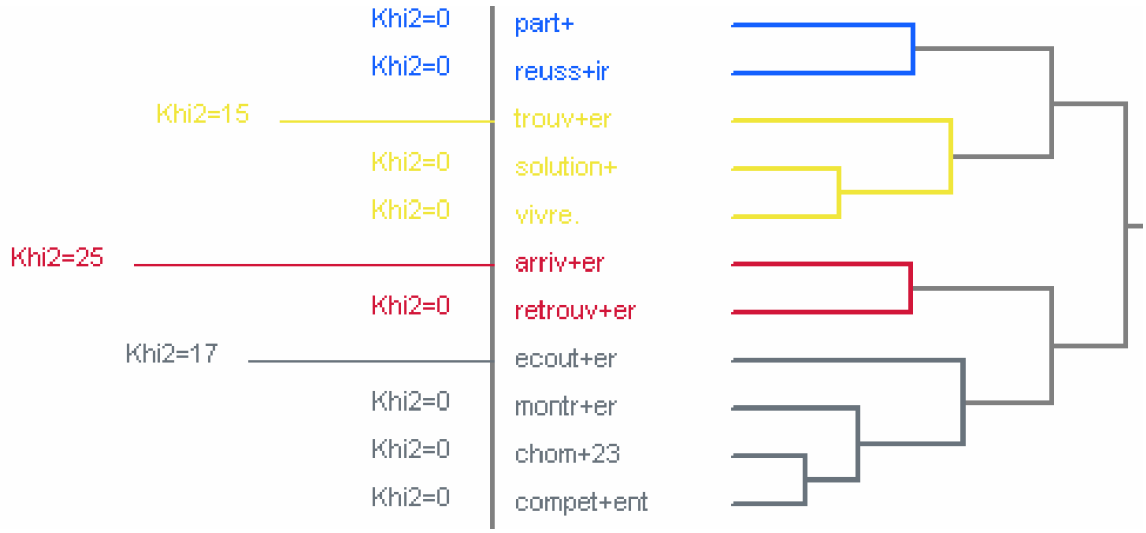


« Je trouve que les choses avancent beaucoup plus rapidement dans la confiance, dans la clarté. » (Mme K, CI)

« Quand même on travaille proche d'eux, pour rester proche d'eux, pour installer toujours cette confiance et leur dire mais euh… nous on est là, vous êtes pas tout seul non plus, et qu'on voit qu'ils sont un peu perdus dans leurs recherches, de les réorienter vers des accueils de recherche d'emploi

et autres, pour justement accélérer ce sui… Ce soutien et ce suivi, qui leur permet d'accéder plus rapidement aussi à l'emploi. » (Mme M., CI)

L'écoute est, par rapport à l'utilisation de cette notion dans le groupe des AS, davantage reliée au fait de trouver des solutions, en montrant aux aidé-e-s qu'ils/elles ont des compétences :



« Il faut essayer de leur redonner confiance, et leur faire… De faire tirer de l'échec, quelque part, une… Des… Pas de l'échec, mais de toutes ces expériences quelque chose de positif quoi. (…) Enfin y'a toujours… Y'a toujours des arguments à trouver, des expériences qui ont pu être malheureuses, sur du positif. Et ça, il faut leur montrer la voie, parce que souvent, toutes seules, elles voient que le côté posi… Que le côté négatif, et non pas forcément le côté positif de la chose quoi. » (Mme K., CI)

« Leur faire reprendre confiance, retrouver l'estime de soi qu'ils ont perdu euh… durant la période de chômage, retrouver une confiance par rapport à leurs compétences, euh… beaucoup d'écoute euh… auprès d'eux, euh… » (Mme M., CI)

Ce travail de revalorisation, on pourrait même dire de renarcissisation, est une composante majeure de l'aide relationnelle décrite par les conseiller-e-s en insertion. La notion d'écoute apparaît donc comme associée (voire confondue avec) à la notion de soutien moral :

« Elle *[l'écoute]* va favoriser la… la relation de confiance. Elle va favoriser aussi un certain dynamisme, une reprise de confiance en soi, beaucoup plus… (…) A partir du moment où vous avez une écoute en face de vous, une écoute active ou quelqu'un qui… qui est là, qui passe un temps défini rien que pour vous, ce que la plupart du temps les gens n'ont pas connu, donc ça favorise la verbalisation, et donc, quand on verbalise les choses… on… on gagne plus de confiance. » (Mme E., CI)

Cette observation peut également être étendue aux assistantes sociales rencontrées :

« Après, élaborer des pistes de projet. Mais avant d'en arriver là, on est dans l'écoute. Dans l'écoute de la souffrance, dans l'écoute de… Ouais c'était plus des temps d'écoute de souffrance quoi.(…)

> Ecouter la souffrance? j'ai envie de dire c'est… Je vais dire avec beaucoup d'humilité, et beaucoup de compassion, aussi. J'allais dire c'est recevoir… Ouais, c'est recevoir sans jugement et euh… Beaucoup d'amour. Je mets beaucoup d'amour dans mon travail. Être empathique dans la relation, y'a la résonance aussi. [..] Ouais c'est ça, être dans le vrai.» (Mme H., AS)

Ceci nous permet d'apporter des éléments de réponse complémentaires à l'interrogation qui avait émergé lors de l'analyse des données givordines. Nous avions alors repéré que le terme d'« *écoute* » semblait fonctionner comme une "boîte noire", et nous interrogions alors sur "ce" que les aidant-e-s pouvaient écouter, sur ce qui faisait l'objet de leur attention. Parallèlement au fait que la notion d'écoute puisse ressortir, comme nous l'avons proposé en observant le rapport enchanté à la parole des participant-e-s, d'un mécanisme de réparation obsessionnelle, celle-ci apparaît comme une valeur morale.

Les difficultés que les participantes rencontrent pour répondre aux interrogations que nous formulons à propos de « l'écoute », comme nous l'avons vu supra, leurs réponses très vagues ou générales, comme ci-dessus, montrent que la notion d'écoute est, bien plus qu'elle ne désigne une activité, liée au principe d'une démarche de sollicitude, d'empathie, de prise en compte de l'expérience subjective de l'aidé-e (ses désirs, ses vécus…). Cette prise en compte, cette préoccupation pour l'autre liée à l'éthique du *care,* impliquant en effet, parmi d'autres aspects, d'écouter ce que dit une personne, un procédé métonymique semble avoir transformé ce terme en un concept général. Cette analyse vient compléter celle précédemment proposée, concernant son lien avec un mécanisme de réparation obsessionnelle : la vie psychique étant intimement liée à la culture, ce mécanisme psychique semble s'appuyer sur la circulation sociale des valeurs de prise en compte de la subjectivité et d'attention (soin) au lien établi avec l'autre.

L'écoute se présente ainsi comme porteuse d'un "supplément d'âme", ce qui témoigne du fait qu'elle participe souvent d'une socialité primaire, pour les participant-e-s. La parole et l'écoute semblent se constituer comme "objets" échangés (sur un plan symbolique) dans un régime d'échange par le don. L'alliance qu'elles instituent est explicite dans les propos suivants :

> « Elles le disent d'ailleurs hein, elles ont besoin là où elles en sont d'échange, c'est-à-dire qu'on est presque sur du parentage parfois, pour certaines personnes pas pour toutes hein, mais pour une majorité. Et puis je pense aussi que, ben l'écoute, principalement l'écoute, c'est-à-dire le sentiment d'avoir été écouté et entendu. C'est vraiment ce qu'elles disent, c'est-à-dire que… voilà : elles ont l'impression, alors ça vient de quoi ? Peut-être de l'ambiance, du bureau, *(rire)* que leurs paroles ont été entendues, écoutées et entendues, qu'elles ont été prises en compte, là où elles en sont. Et je

crois que c'est vraiment ça, c'est-à-dire qu'il y a une alliance quelque part, qui se met en place.» (Mme P., CI)

Cet aspect est congruent avec le fait que l'aide relationnelle soit opposée au rôle prescrit institutionnellement (qui se caractérise davantage par la technicité et la contractualisation) : l'institution est en effet ce qui soutient la "secondarisation" de la socialité. Nous avons vu, dans la première partie de ce travail, qu'une distinction peut être opérée entre socialité primaire et socialité secondaire. La société secondaire, principalement organisée par les rôles sociaux définis dans la sphère publique, ici l'institution, privilégie l'échange contractualisé, tandis que la socialité primaire fait davantage appel au régime d'échange par le don, au sein d'une relation où se nouent des liens affectifs (caractéristiques des groupes primaires). Le terme de « parentage » utilisé par Mme P. soutient l'idée que l'écoute et l'étayage (et plus largement le discours que regroupe la classe 1R) s'organisent, dans un climat de socialité primaire, autour de la structure d'échange par le don. Le fait que l'aide soit davantage comprise, dans le discours regroupé au sein des classes 2R, 3R et 4R, comme une relation de service (Goffman, 1968) étaye également l'idée que l'aide technico-éducative est référée au champ de la socialité secondaire : on voit que l'aidant-e donne alors à son rôle le sens (signification et orientation) d'une mise en œuvre de compétences techniques pour résoudre les problèmes de l'aidé-e, en s'appuyant sur l'organisation du schéma de réparation, comme "cadre social" disponible pour l'interprétation du rôle d'aide (l'interprétation est ici à prendre dans ses deux acceptions : au sens théâtral de la manière dont le rôle est joué, et au sens d'activité herméneutique).

Nous commençons donc à comprendre que l'organisation des représentations professionnelles (au sujet de l'activité) autour des deux pôles de l'aide relationnelle et de l'aide technico-éducative peut être rapportée à ces enjeux de l'interaction. Autrement dit, leur ancrage psychosociologique peut être trouvé dans cette dimension des rapports sociaux qui caractérisent l'aide à autrui professionnalisée : la forte mixité des socialités primaire et secondaire. Chacune étant liée à un mode d'interprétation spécifique de la signification de l'interaction et des échanges, il n'est pas étonnant d'observer que le sens donné à l'activité professionnelle s'organise autour de deux pôles – celui de l'aide relationnelle, marquée par la socialité primaire ; celui de l'aide technico-éducative, davantage liée à la socialité secondaire, et pensée par les aidant-e-s comme une relation de service avec les aidé-e-s.

C) Synthèse

I. Différents modes de rationalité

Pour conclure ce chapitre, observons une représentation graphique issue du calcul des corrélations, pour l'analyse spécifique des entretiens des assistantes sociales, puis pour celle des conseiller-e-s en insertion. Ces représentations permettent une vision synthétique de la structure du discours de chaque groupe professionnel, et ainsi, des principaux axes de significations selon lesquels leurs propos s'organisent.

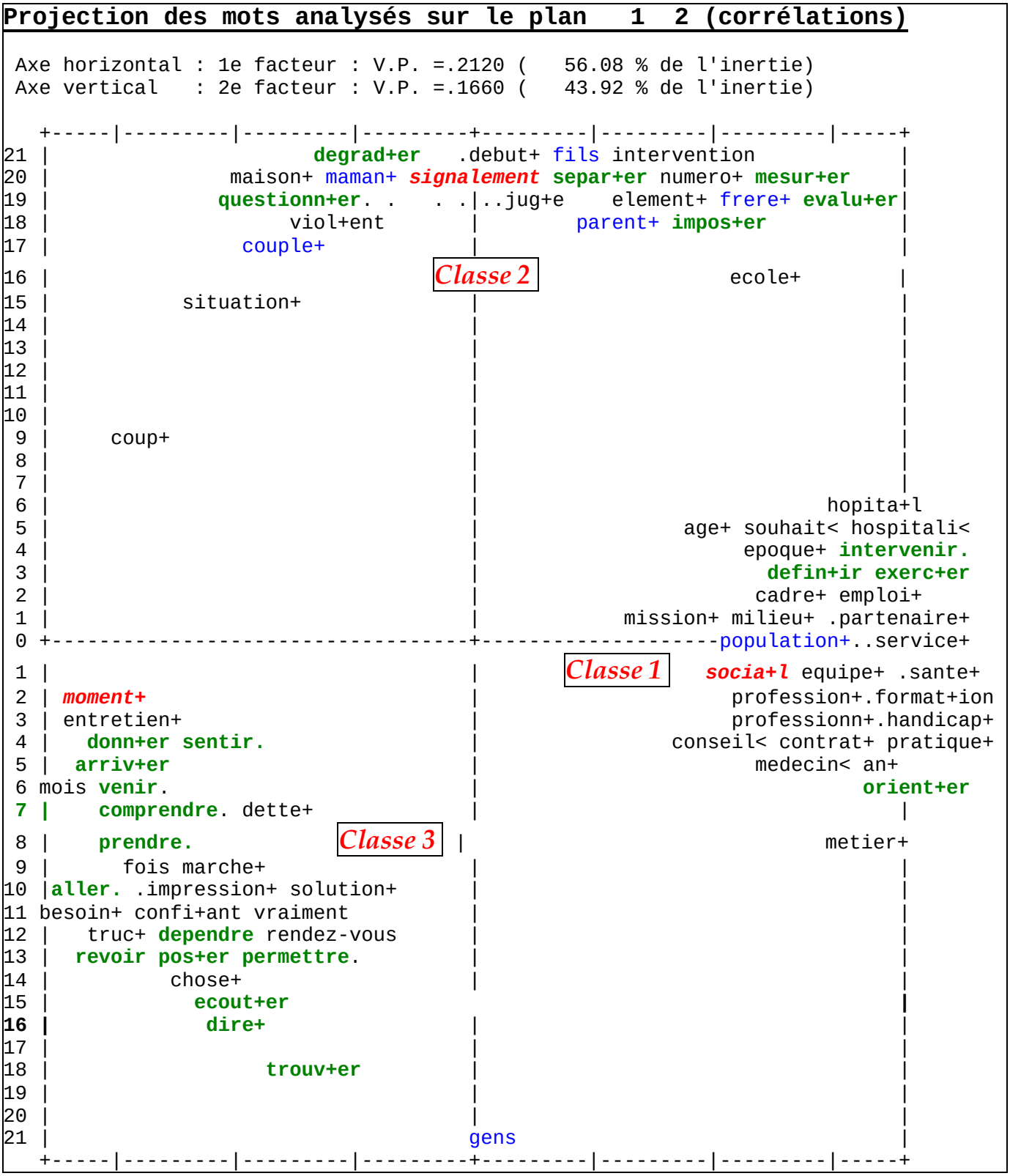
Dans la représentation graphique ci-après, il est intéressant de remarquer que dans le monde lexical de la deuxième classe, les aidé-e-s sont désigné-e-s par leur statut familial. Dans la première classe, ils/elles apparaissent par le terme de « *population* ». Dans la troisième, c'est le mot « *gens* » qui les dénomme. Ceci montre que la rationalité diffère, dans chacune de ces classes. Chaque monde lexical correspond à un mode spécifique de compréhension des pratiques, s'appuyant sur des réseaux de significations que cette représentation graphique rend particulièrement visible, *via* le pointage des verbes et substantifs représentatifs de chaque classe.

Le terme de « *population* » (classe 1R') est une manière d'appréhender les aidé-e-s en lien avec les missions institutionnelles qui visent un public donné. Dans ce "contexte de pensée", il s'agit de « *définir* » si la demande de l'aidé-e relève de ces missions, et comment les « *exercer* », « *intervenir* » quand la réponse est positive, ou « *orienter* » si elle ne l'est pas. Dans le cadre de la protection de l'enfance (classe 2R'), les comportements des « *parents* » sont « *questionnés* », afin « *d'évaluer* », de « *mesurer* » si les enfants sont en danger, auquel cas ils pourront être « *séparés* » de leurs parents. Cette classe peut être comprise comme un cas particulier se dégageant des missions liées à la polyvalence de secteur.

Dans la logique de pensée de l'aide relationnelle (classe 3R'), il s'agit « *d'écouter* » les « *gens* », afin de « *comprendre* » leur situation, pour « *arriver à trouver* » des solutions, ou leur « *permettre de poser* » des choses dans l'espace de la relation de confiance qui s'est nouée.

On voit donc la cohérence – dans les deux acceptions, tenir ensemble et avoir du sens – de ces mondes lexicaux, les formes les plus représentatives de chacun (attracteurs sémantiques) permettant de mettre en lumière les "lieux" principalement habités par chaque mode de rationalité.

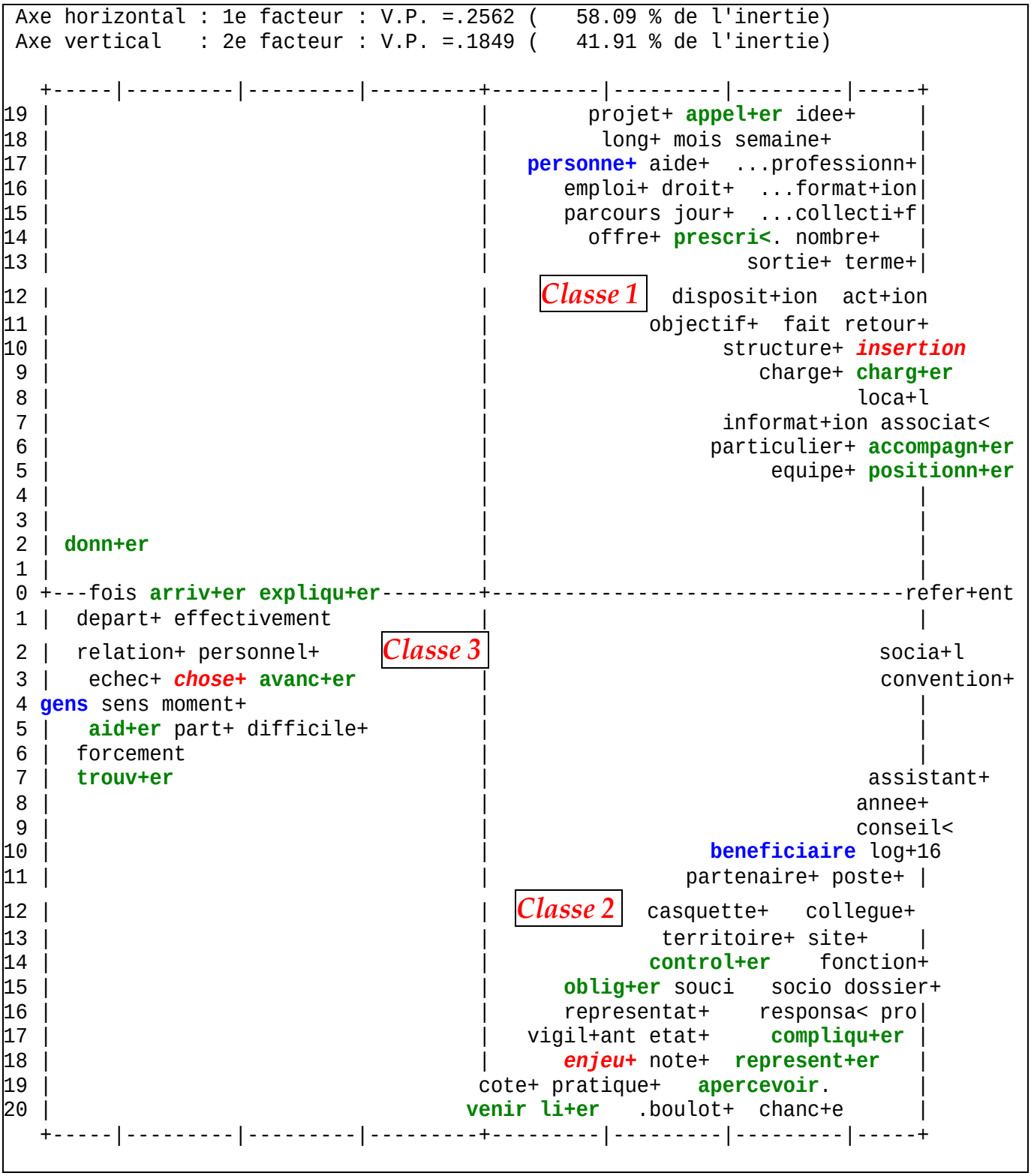
Représentation graphique des corrélations entre formes lexicales, pour le corpus des AS (Rillieux-la-Pape)[173]



[173] Dans ce graphique, les mots de couleur verte sont les formes réduites des verbes (et de leurs substantifs) spécifiques à chaque classe, ceux de couleur bleue indiquent les termes par lesquels les aidé-e-s sont désigné-e-s. Le terme en rouge est la forme la plus représentative de la classe.

Observons à présent les résultats pour les entretiens des conseiller-e-s en insertion :

Représentation graphique des corrélations entre formes lexicales, pour le corpus des CI (Rillieux-la-Pape)



On remarque que dans la première classe (1R"), qui concerne l'aide à l'insertion professionnelle, le terme privilégié pour désigner les aidé-e-s est celui de « *personne* ». Les aidant-e-s « *chargé-e-s* » de les « *accompagner* », vont les « *positionner* » sur des postes, leur « *prescrire* » des actions…

Dans la deuxième classe (2R"), les aidé-e-s sont envisagé-e-s comme des « *bénéficiaires* ». L'activité des aidant-e-s est « *contrôlée* » par les financeurs de leur structure, ce qui les « *oblige* » à être « *vigilant-e-s* » quand ils/elles « *représentent* » leur structure (lors des bilans ou dans les rencontres partenariales). Ces enjeux apparaissent comme étant « *compliqués* » à assumer. Les première et deuxième classes peuvent être rapprochées l'une de l'autre, par la question de l'action sociale (l'insertion professionnelle plus particulièrement) qui les caractérise toutes deux.

Dans l'activité d'aide relationnelle (classe 3R"), il s'agit « *d'aider* » les « *gens* », « *d'arriver à trouver* » des solutions qui leur permette « *d'avancer* », mais aussi de leur « *expliquer* » certaines choses.

On voit ici encore que ces graphiques font apparaître les principaux lieux communs de chaque monde lexical, ces mondes lexicaux révélant la rationalité spécifique à l'œuvre pour les différents "objets" présent dans le discours des conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s. Les mondes lexicaux indiquent les différents « référents » du discours, l'existence de multiples référents ayant pour fonction d'autoriser une dialectique, un mouvement de la pensée, comme le souligne Max Reinert :

> « Le référent n'est donc pas pour nous un continent de la réalité extérieure au sujet mais intrinsèquement lié à son activité, ses désirs, sa mémoire, lieu à la fois des représentations individuelles et sociales (Moscovici) ; lieu cependant non unitaire mais construit parallèlement en opposition à d'autres lieux, à d'autres manières d'être, ces oppositions nourrissant l'activité même des sujets. » (2003, [12])

Ainsi, l'organisation générale du discours est particulièrement mise en évidence par les résultats obtenus avec le logiciel Alceste, ce qui vient compléter l'approche intensive du corpus réalisée précédemment dans l'analyse de contenu. Elle nous permet de rapporter les différentes modalités de description de l'activité, observées dans le chapitre précédent, à ce contexte plus large des différents modes de rationalité mis en œuvre pour interpréter l'aide à autrui, modes de rationalité où les représentations professionnelles de l'activité, de la visée donnée à la pratique et des valeurs qui la sous-tendent forment un ensemble cohérent. Nous avions commencé à induire de notre analyse de contenu que deux principales logiques sont à

l'œuvre dans le discours que nous étudions, mais les résultats de l'analyse Alceste, par la classification du discours transversale à la catégorisation opérée dans l'analyse thématique, font apparaître très clairement ces rationalités distinctes mises en œuvre pour donner un sens (une signification et une orientation) aux pratiques d'aide à autrui. Notre hypothèse se voit donc étayée par ces résultats : la mise en avant de compétences de type relationnelles (écoute, étayage, accompagnement), dans un objectif d'élucidation, se rattache à la visée d'évolution personnelle des aidé-e-s (réalisation de soi), et se réfère à une éthique du *care* ; cette logique coexistant, pour chaque groupe professionnel, avec le fait d'indexer une activité technique et éducative (conseil, soutien technique, transmission de normes et de règles) sur la visée d'autonomie, dans une perspective sociale qui peut être reliée à l'héritage de la pensée humaniste. Notre hypothèse descriptive au sujet de l'organisation du système de représentations est appuyée, et trouve dans le même temps une compréhension de leur ancrage psychologique (Doise, 1992) dans les valeurs et croyances qui constituent une logique sous-jacente, une idéologie contribuant à la formation et à l'organisation des représentations professionnelles.

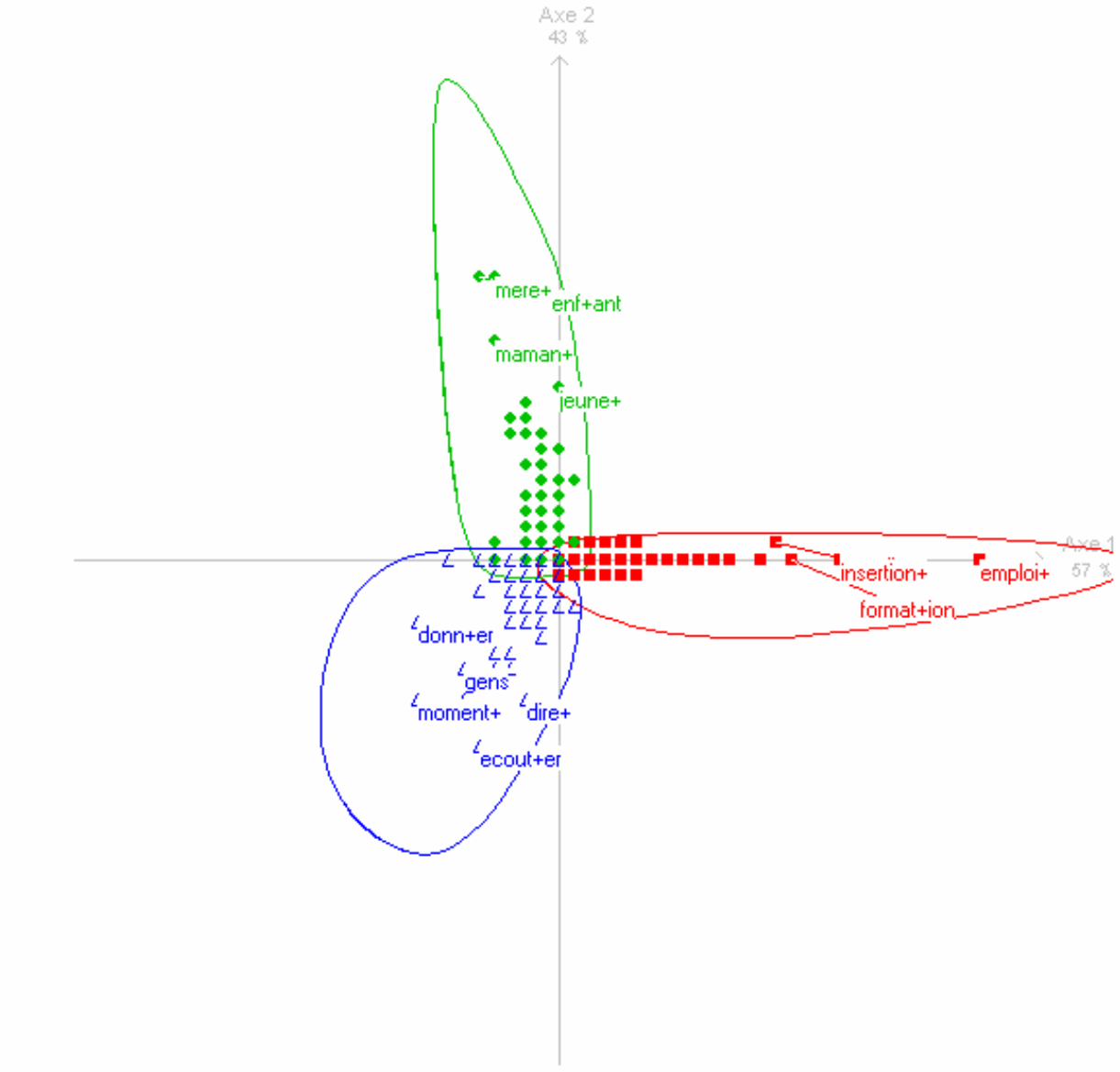
II. Vue d'ensemble

Pour conclure cette partie consacrée aux modèles d'aide à autrui professionnalisée repérables au travers de l'interprétation des mondes lexicaux que dégage l'analyse Alceste, interprétation soutenue par l'analyse de contenu précédemment réalisée, nous allons finalement observer les résultats obtenus par un traitement de l'ensemble des entretiens (givordins et rillards confondus[174]). Ceux-ci attestent de la cohérence des résultats issus de nos deux terrains d'investigation, dont nous avons pointé les similitudes précédemment, et les quelques variations observables. Nous avions remarqué que les première et quatrième classes issues du corpus givordin (1G et 4G) se "rassemblaient" dans la première classe (1R) repérée dans les données de Rillieux-la-Pape. Par ailleurs, la deuxième classe givordine (2G) se "partageait", dans le second corpus, entre les deuxième et quatrième classes (2R et 4R). Cette observation se confirme dans le fait que l'analyse de l'ensemble des entretiens, prenant en charge 57, 24% du corpus[175], conduit à dégager trois classes :

[174] Le lieu de recueil des données est néanmoins identifié dans la « ligne étoilée » précisant l'identité des participant-e-s, leur profession, lieu d'exercice, âge et expérience (nombre d'année de travail) dans leur profession.

[175] Compte tenu de la taille importante du corpus, ce pourcentage reste satisfaisant.

Représentation graphique de l'AFC (analyse Alceste de l'ensemble des données : Givors et Rillieux)



Les classes de cette analyse d'ensemble seront caractérisées par un « E ».

Là encore, l'inertie de la troisième classe (3E, en bleu) indique qu'elle est peu spécifique, la deuxième classe (2E, en vert) caractérisant davantage le discours des assistantes sociales (Khi2 = 97.74 pour la variable AS) et la première classe (1E, en rouge) celui des conseiller-e-s en insertion (Khi2 = 468.70 pour la variable CI). Cette première classe est par ailleurs davantage ancrée dans le corpus rillard (variable Rillieux-la-Pape : Khi2 = 179.32), et

la seconde dans le corpus givordin (variable Givors : Khi2 = 312.56)[176]. Ces résultats montrent donc que le discours sur l'aide relationnelle (classe 3E) est le plus consensuel, qu'il est transversal au lieu d'exercice et à la profession, même si les AS contribuent davantage à cette classe (Khi2 = 215.17 pour cette variable, mais des entretiens avec des conseiller-e-s en insertion appartiennent également aux variables illustratives de la classe 3E).

Les première et deuxième classes étant très proches (dans le contenu de leurs formes représentatives) de celles examinées précédemment dans l'examen des résultats pour le corpus de Rillieux-la-Pape, elles ne nous apprennent rien de nouveau, mais les formes représentatives de la troisième classe apportent des précisions.

Troisième classe de l'analyse d'ensemble (Givors et Rillieux-la-Pape)

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

Khi2	nb. u.c.e.	Formes réduites
130.63	165	moment+
115.32	109	ecout+er
103.09	98	relation+
96.08	212	gens
92.31	230	chose+
88.59	149	donn+er
82.19	271	dire+
69.29	93	aid+er
62.41	45	solution+
59.58	64	sens
50.97	80	vie+
47.30	124	fois
46.64	82	import+ant
43.74	61	comprendre.
43.45	122	aide+

La première chose remarquable est que la notion d'aide, sous ses formes lexicales de verbe et de nom commun, apparaît ici comme clairement reliée à la figure de l'aide relationnelle. D'autre part, l'aspect existentiel du monde lexical de cette troisième classe se manifeste de manière très visible : les termes « *sens* », « *vie* », « *comprendre* », « *important* » (terme associé à celui de « *chose* » et se situant dans l'entourage du terme « *parler* », dans la classe), montrent la place centrale de l'expérience subjective dans ce mode de rationalité, et plus particulièrement de son expression par les personnes aidées (« *dire* », mais aussi

[176] Cette forte contribution du corpus givordin à la classe 2E est lié au discours d'une participante qui, bien que n'étant pas AS, développe longuement un propos sur la famille (le Khi2 calculé pour la variable de son entretien s'élève à 518.34, ce qui explique par ailleurs le Khi2 relativement bas de la variable AS pour cette classe 2E : au regard des résultats concernant le seul corpus rillard, on se serait attendu à ce qu'il soit plus élevé). Cf. rapport résumé de l'analyse dans les annexes.

« *raconter* », « *livrer* », « *exprimer* » dans les formes caractéristiques dont le Khi2 est inférieur à 40, tout en étant significatif à p=0,05), l'aidant-e déployant une activité d'écoute, dans une posture empathique (Khi2 « *empathi*+ » = 23). Le terme d' « *écoute* » occupe, dans tous les contextes (à Givors et à Rillieux-la-Pape ; celui de la pratique des CI et celui des AS), une place de choix dans les formes représentatives des classes regroupant le discours centré sur l'aide relationnelle : cette notion se manifeste donc comme un point nodal, en tant que « point de rencontre de plusieurs cheminements » (sens topographique du concept de point nodal, selon le *Trésor de la Langue Française*), de ce discours.

L'analyse Alceste permet donc d'étayer les observations réalisées dans le cadre de l'analyse de contenu, mais aussi d'apporter des informations complémentaires. Nous avons vu que le discours des intervenant-e-s sociaux rencontré-e-s s'articule autour de deux principales composantes, correspondant à des modes de rationalité distincts. Par ailleurs, nous avons observé que l'aide relationnelle apparaît comme le cœur de la pratique[177], qu'elle correspond davantage au rôle idéal, tandis que l'aide technique, dans une perspective sociale reliée aux missions et au cadre institutionnel, est plutôt du côté du rôle prescrit, accompli de plus ou moins bonne grâce. L'aide relationnelle, marqué par la socialité primaire, apparaît comme étant celle qui apporte une satisfaction personnelle, tandis que l'aide technique et/ou éducative se présente davantage, dans les entretiens, comme un rôle prescrit par l'institution, dans le champ de la socialité secondaire, auquel l'aidant-e souscrit plus ou moins tout en s'y conformant parallèlement au développement de l'activité de type relationnelle. Ces observations nous permettent de saisir l'ancrage psychosociologique des représentations professionnelles dans ce contexte des rapports sociaux. Nos résultats viennent donc soutenir l'hypothèse formulée à l'issue de la phase exploratoire : les représentations du rôle idéal sont liées à la perspective individuelle, à l'aide relationnelle, tandis que le rôle prescrit se rattache à la perspective sociale dans laquelle s'inscrit l'aide technico-éducative.

Suite à l'exploration, dans un premier temps, des conceptions du rôle de l'aidant-e professionnalisé-e, au travers de l'analyse de contenu des propos tenus sur la pratique (activité développée, ses visées, définition de la professionnalité), puis suite, dans un second temps, à l'enrichissement de ces observations par leur croisement avec les résultats d'une analyse Alceste (qui ouvre une perspective plus large sur la structure du discours dans son ensemble), nous allons aborder, dans un troisième temps, la question de l'interaction aidant-e/aidé-e.

[177] En ce qu'elle apparaît comme centrale, mais aussi comme le rôle idéal que les praticien-ne-s aiment ou aimeraient jouer.

Chapitre VIII – Analyse des enjeux de l'interaction aidant-e/aidé-e

Après avoir centré notre intérêt sur les conceptions du rôle de l'aidant-e professionnalisé-e que les entretiens donnent à voir, puis sur les modèles qui structurent plus généralement le discours des praticien-ne-s rencontré-e-s, nous allons à présent nous pencher plus spécifiquement sur les enjeux de l'interaction aidant-e/aidé-e, tels qu'ils peuvent être analysés à partir des propos tenus par les aidant-e-s interrogé-e-s. Les conceptions et modèles qui soutiennent et guident l'exercice de la pratique orientent le développement de cette interaction, qui influence réciproquement les systèmes d'interprétation construits et mis en œuvre au fil des expériences réalisées par les praticien-ne-s. Ces différents aspects de la pratique (versant de son intelligibilité, versant des enjeux mobilisés dans l'interaction, constitutifs du même phénomène) s'éclairent mutuellement.

Ce dernier chapitre consacré aux résultats de l'investigation menée à Rillieux-la-Pape sera l'occasion de progresser dans le second axe d'interrogation tracé dans les prémisses de ce travail : nous examinerons ce que les représentations professionnelles viennent révéler des dynamiques inconscientes et interpersonnelles à l'œuvre dans l'interaction aidant-e/aidé-e. Au cours de la phase exploratoire, nous avions commencé à saisir l'importance des processus identificatoires, dont nous développerons ici l'analyse. Mais la question des conflits qui peuvent se développer entre aidant-e et aidé-e n'avait pas pleinement émergé, dans ce temps d'exploration : nous allons voir qu'elle n'est pourtant pas négligeable, car elle vient interroger l'idéal de l'aide relationnelle, où le rôle se conçoit sur le mode d'un accompagnement maïeutique, par l'écoute, de l'aidé-e sur le chemin de son désir, vers la « réalisation de soi » – vision enchantée que le surgissement du conflit vient (et sans doute salutairement) troubler. Ce chapitre sera, à partir ces observations, l'occasion de progresser dans l'axe transversal de notre problématique, qui concerne l'investigation des aspects qui soutiennent le positionnement éthique des aidant-e-s, dans l'interaction avec les aidé-e-s, ou qui, au contraire, y font obstacle.

Préambule : Modalités de description des caractéristiques de la relation et des processus à l'œuvre dans l'interaction

Pour aborder les enjeux à l'œuvre dans l'interaction aidant-e/aidé-e, tels qu'ils se donnent à voir à partir du témoignage des praticien-ne-s rencontré-e-s, nous ferons appel en premier lieu aux résultats issus de l'analyse thématique concernant la catégorie dans laquelle nous avons regroupé les propos tenus à propos de l'interaction[178], décrivant sa nature (ce qui caractérise l'état de la relation) d'une part, et sa dynamique (les processus qui la traversent) d'autre part.

Ainsi, nous avons, de même que précédemment, organisé la catégorie de "***l'interaction***" autour de deux thèmes : en premier lieu, nous avons regroupé dans le thème des "***caractéristiques de la relation***" les propos qui qualifient la nature de la relation aidant-e/aidé-e, son *état* à un instant donné ; par ailleurs, nous avons rassemblé le discours qui porte sur les "***processus à l'œuvre***" au sein de l'interaction, c'est-à-dire sur ce qui se *produit* entre aidant-e et aidé-e. Cette distinction[179] entre l'état et les processus de l'interaction permet une plus grande finesse de l'analyse. Tout d'abord, observons quelles caractérisations de la relation traversent le discours des praticien-ne-s interrogé-e-s à Rillieux :

Caractérisation de la relation[180] (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Caractéristiques de la relation	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI		effectif AS (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)
Confiance	6	19		6	33,8
Compréhension	3	12		6	23,1
Incompréhension	3	5		4	16
Conflit ou agressivité	0	0		7	26,7
Autres	2	3		9	51,6

[178] Ce qui ne signifie pas que seule cette catégorie de la grille d'analyse nous renseigne sur l'interaction aidant-e/aidé-e : elle est un élément, parmi d'autres, qui renseigne sur la manière dont cette interaction est perçue et vécue par les intervenant-e-s rencontré-e-s, et ainsi, renseigne sur ce qui peut s'y jouer, sur les modalités du rapport à l'autre dans le contexte d'aide à autrui et sur les dynamiques qui peuvent s'y développer.

[179] Nous nous appuyons sur les verbes employés (verbes d'action ou verbes d'état) pour discriminer l'appartenance à l'un ou l'autre thème. Les propos où il est déclaré que la relation « *était* conflictuelle » sont classés dans la caractérisation, tandis que ceux où le déroulement du conflit est décrit sont regroupés dans le thème des processus, par exemple.

[180] Ne figurent dans le tableau que les types de caractéristiques qui nous ont semblé intéressantes à observer, les autres caractéristiques existant dans notre grille d'analyse étant regroupées dans le sous-thème "***autres***".

Les assistantes sociales verbalisent davantage leur point de vue sur les caractéristiques de la relation, ce qui témoigne de l'attention qu'elles portent à l'état de la relation entretenue avec une personne qui les sollicite. Ceci est congruent avec la part importante des compétences relationnelles dans leur identité professionnelle (que nous avons observée précédemment).

On remarque également que si la tonalité des relations avec les aidé-e-s est majoritairement positive (confiance et compréhension), les AS évoquent plus souvent que les CI des relations de nature conflictuelle ou marquées par l'incompréhension. Ceci signifie-t-il que les AS perçoivent davantage de conflits avec les aidé-e-s, ou que les CI ne verbalisent pas l'idée qu'un conflit est présent, ce qui pourrait indiquer que cette idée fait l'objet d'un refoulement ? L'analyse thématique du discours portant sur les processus à l'œuvre (cf. tableau ci-après) va nous permettre d'appuyer l'une de ces deux hypothèses.

On observe que l'aspect le plus présent dans ce thème des processus à l'œuvre est celui qui concerne le lien qui s'établit entre aidant-e et aidé-e, et dans ce sous-thème, c'est plus particulièrement les moments « d'échange » et de « dialogue » qui sont décrits. Ensuite, les participant-e-s évoquent des moments de conflit, le plus souvent dans sa forme latente d'un « décalage » [181] entre les deux protagonistes, puis dans sa forme "ouverte" d'une crise qui émerge au sein de la relation. Le troisième processus le plus décrit est celui de la collaboration, ce travail commun pouvant prendre la modalité de la co-construction[182] de « solutions » ou celle de la contractualisation (autour d'objectifs, d'actions…). Sont repérés par les participant-e-s également des moments de « blocage », où rien ne change, où l'aidé-e se désengage de ce qu'il/elle avait investi précédemment, où aucune solution n'émerge face aux problèmes repérés par l'aidant-e. Enfin, les praticien-ne-s interrogé-e-s parlent de la mise en œuvre de processus de subjectivation, où l'aidé-e arrive à une « prise de conscience », à « faire un deuil », à « s'interroger » sur elle/lui-même, ses choix…

Le profil des résultats se montre, ici, assez différent de ceux obtenus à Givors : l'évolution du guide d'entretien, sollicitant la narration d'expériences professionnelles, amène

[181] « *J'pense qu'il y a quand même… assez souvent un décalage entre ce que les personnes entendent et ce que nous on leur propose.* » (Mme L., AS). Le conflit, ici, n'est pas déclaré, mais latent. Ce que nous nommons "crise de la relation" correspond par contre aux propos où le conflit se manifeste ouvertement : *« Non mais c'est... Et on avait beau lui dire ça, elle, tout de suite elle était là... Elle s'énervait comme une... Elle était dans un état d'én... d'excitation et de... Et pour nous, pour elle, on était la cause de son divorce.* » (Mme Bb., AS).

[182] Ce terme, que nous empruntons au champ théorique des démarches de recherche-action, désigne une modalité de travail collectif (ne serait-ce qu'à deux) où ce qui se construit est le fruit d'une mise en commun des connaissances et compétences de chacun-e dans l'interaction, et ne peut ainsi être désigné comme appartenant à l'un-e ou de l'autre mais à l'espace commun où se co-construit une solution, une idée…

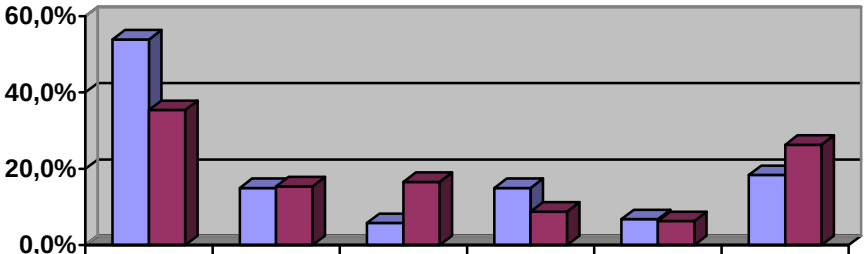
à ce que ce thème prenne une part plus importante dans le corpus, et la position de parole impliquée génère, comme nous avons pu le voir à propos de la description de l'activité, l'expression d'aspects moins fréquemment évoqués dans un discours modal.

Description des processus à l'œuvre dans l'interaction (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Les processus à l'œuvre	effectif CI (N=8)	Nb occ. CI	effectif AS (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)
Constitution du lien	**8**	**111**	**9**	**179,5**
Echange, dialogue	8	57	9	70,2
Investissement (aidé-e)	7	19	9	44,4
Implication (aidant-e)	6	21	8	34,7
Alliance, adhésion	5	14	8	30,2
Conflit	**4**	**31**	**6**	**78,2**
Décalage	4	10	6	45,3
Crise de la relation	4	21	4	32,9
Collaboration	**5**	**12**	**9**	**77,3**
Co-construction	5	10	8	54,2
Contractualisation	1	2	6	23,1
Blocage	**8**	**31**	**9**	**44,4**
Répétition, pas de changement	4	8	6	29,3
Désinvestissement, "fuite"	5	14	4	6,2
Pas de solution	4	9	5	8,9
Individuation	**5**	**14**	**13**	**25,8**
Prise de conscience	1	1	5	11,6
Autres (faire un deuil, s'interroger…)	5	13	6	14,2
Autres (importance de la durée, « déposer des choses »…)	**8**	**38**	**9**	**133,2**
TOTAL	**9**	**237**	**9**	**538,4**

On voit donc toute la variété des processus décrits dans les entretiens, parmi lesquels ressort l'importance de la communication et de l'investissement mutuel du lien, de la démarche d'accompagnement. Les assistantes sociales développant beaucoup plus ce thème des processus que les conseiller-e-s en insertion, observons quel est le poids de chaque sous-thème par rapport à l'ensemble des occurrences du thème, pour chaque groupe :

Graphique illustrant le poids pour chaque processus décrit concernant l'interaction (AS/CI, Rillieux-la-Pape)



	Const. Lien	Conflit	Collab.	Blocage	Subj.	Autres
CI	53,9%	15,0%	5,8%	15,0%	6,8%	18,4%
AS	35,4%	15,4%	16,6%	8,8%	6,3%	26,3%

A) La conflictualité

I. La notion de conflit dans les entretiens

En ce qui concerne le sous-thème du conflit, regroupant les propos où un « décalage » entre aidant-e et aidé-e est pointé, et ceux où le conflit éclate en situation de crise, on remarque que le pourcentage qu'elle représente dans l'ensemble des processus décrits est le même pour les AS et les CI. Le poids de la description d'un conflit ouvert, par rapport à sa forme latente du « décalage » est même plus important dans les propos des conseiller-e-s en insertion. Ceci tend à montrer que si les CI rapportent dans les entretiens des situations conflictuelles, la formulation explicite de l'idée de conflit est mise à distance et semble faire l'objet d'un refoulement et/ou d'une dénégation.

En recherchant les occurrences des mots conflit ou conflictuel-le dans l'ensemble du corpus des CI, on remarque que c'est sous la forme de la dénégation qu'ils apparaissent quasi systématiquement :

« On est pas là pour se mettre en conflit avec eux. » (Mme R.)

« - INT. : Et euh… bon je sais pas, est-ce que des fois euh… ça peut euh… dégénérer en conflit ou euh…

- Mme M : Non, non non. »

« Si on a pas une relation de… de conflit, où vraiment… Ou si on peut parler aussi de… Un petit peu de quelque chose, de leur vie… de leur vie à elles… Voilà. Peut-être que ça va les empêcher de trouver tel ou tel travail… on peut arriver… On peut arriver à beaucoup de choses. » (Mme I.)

« Enfin, c'est rarement le conflit, jamais… j'ai jamais vraiment eu de conflit moi. [*Mais finalement, un peu plus loin, elle dit à propos du manque de formation :]* On devrait passer par la gestion du stress, la gestion des relations conflictuelles, des… des… ça oui, ça devrait.» (Mme E.)

Ces quatre passages, qui sont de manière exhaustive les seuls où le terme de conflit apparaît dans le corpus des CI, montrent bien la dénégation dont il fait l'objet. Ce qui n'est pas le cas pour les assistantes sociales interrogées, où l'existence de conflits est, de manière générale, reconnue :

« Et puis, et puis ça évite les déformations, ça évite… Voilà. Je pense parfois pas mal de conflit, et donc du coup pas mal d'agressivité. (…)

- INT. : la relation avait commencé de manière un peu… un peu conflictuelle ?

- Mme A. : tout à fait, complètement. » (Mme A.)

« Et puis si vraiment si c'est trop conflictuel on peut faire appel à une mesure, etc. » (Mme C.)

« Parce que on en voit quelques-uns qui… qui demandent à changer d'assistante sociale. Ce qui est rare, à moins vraiment qu'il y ait des conflits très très importants, c'est quand même très très très ponctuel. (…) Il faut pas perdre de vue que des fois il y a des conflits de personnalité je pense. Vraiment. » (Mme Cc.)

« Stratégiquement, avec la responsable, on avait dit que ce n'était pas judicieux que ce soit moi qui présente forcément le rapport, vu le conflit qu'il y avait entre nous deux… » (Mme Bb.)[183]

Cette différence, vis-à-vis de la notion de conflit, très nette dans notre corpus, tient selon nous aux effets conjugués : des missions respectives confiées aux AS et aux CI, et à la différence de formation de ces deux groupes professionnels.

D'une part, le rôle des conseiller-e-s en insertion est plus difficile à tenir, car leur mission d'insertion professionnelle est plus normalisante, plus contraignante pour les personnes reçues. L'activité de contrôle, de vérification que les personnes cherchent bien un emploi, si elle se dit peu, est sous-jacente à l'ensemble du rôle, et on peut observer une conflictualité qui se noue autour de cet enjeu :

« Mme M. : Donc ça les arrange pas de travailler. *(rire)*.

INT : Ils vous le disent ça, hein, très sincèrement ?

[183] Les autres occurrences du mot conflit ou conflictuel-le concernent les conflits que les personnes aidées ont avec des tiers. Pour être tout à fait exhaustive, voici ces propos *: « On peut être dans la négociation quand on intervient dans les conflits familiaux. (…) Il y a un conflit de voisinage (…) Parce que j'ai entendu parler du conflit (de voisinage) cet été, je me suis dit non c'est trop violent, on prévient. »* (Mme H.) *« ça se passe souvent dans les conflits de couple. » ; « Donc peut-être que son frère et elle étaient collés, mais la relation était très difficile, entre eux, très… Sur le plan relationnel, très conflictuelle donc euh… »* (Mme F.).

Mme M. : Ah oui, ils me le disent, mais bon, moi j'leur dis le contraire. (…) Après euh… ils cherchent euh… les choses qui leur plaisent, et après j'les… J'les surveille. » (Mme M., CI)

C'est en effet le maintien du RMI qui peut être remis en cause, cette remise en cause étant moins fréquente pour les AS puisque le « suivi social » qui leur généralement est confié repose sur l'estimation que d'autres « problématiques » (logement, santé…) doivent être résolues avant la recherche d'un emploi. Si des conflits se jouent pour les AS autour de l'attribution, ou pas, d'aides financières ponctuelles (FSL…), les enjeux financiers pour les personnes reçues sont moins importants. Ainsi, cette source potentielle de conflit – et le potentiel est élevé ! – peut faire l'objet d'une dénégation ou d'un déni en raison de la difficulté à assumer le poids du pouvoir qu'ont les CI vis-à-vis de l'attribution du RMI. Ce pouvoir est dans les faits relativisé, car c'est une instance tierce qui décide de la suppression ou non du RMI et la décision collective permet d'éviter une décision arbitraire (dans l'idéal), mais les conseiller-e-s en insertion "soutiennent" les obligations qui incombent au rmiste, ses « devoirs ». Par ailleurs, ce pouvoir peut être fantasmatiquement vécu comme sans limite ou comme arbitraire par l'aidant-e et/ou par l'aidé-e. Un tel pouvoir étant socialement indésirable, on comprend qu'il ne soit pas revendiqué par les praticien-ne-s rencontré-e-s. Ce contexte influence donc fortement l'interaction des CI avec leur public. Il peut expliquer par ailleurs le fait que le « blocage »[184] du processus prenne une place plus importante dans le discours des CI (15% contre 9% pour les AS) : si les aidé-e-s acceptent dans un premier temps le principe de ce qui leur est proposé par crainte de la suppression du RMI, il est possible qu'ils/elles ne le mettent pas en œuvre par la suite.

D'autre part, la question de la formation entre également en jeu, selon nous, dans la différence de perception du conflit observée entre les AS et les CI. Ces dernier-e-s n'ont, le plus souvent, pas suivi de formation pour le travail d'accompagnement qui est le leur, la culture professionnelle commune s'appuie sur des référentiels fournis par les institutions (à Rillieux-la-Pape, le PLIE UNI-EST) qui coordonnent le travail des « opérateurs » du champ de l'insertion. Ces référentiels, comme la formation pour l'obtention du titre de conseiller-e en insertion professionnelle, insistent avant tout sur les aspects techniques de ce rôle[185]. Ceci

[184] Et plus particulièrement dans sa modalité de "désinvestissement" ou de « fuite », c'est-à-dire quand l'aidé-e désinvestit ou même abandonne complètement la relation ou les solutions qui lui sont proposées : « Elle-même l'a pas vue hein mais on en a discuté ensemble, on a tenu compte de son projet qu'on avait construit, le fait qu'elle aime bien s'occuper de personnes handicapées, on avait trouvé une mission adaptée. Et arrivée devant la porte, ben ça a été un refus. [..] Au moment de prendre la mission, elle a fui. » (Mme E., CI)

[185] Descriptif du métier sur le site de l'AFPA : « Le métier : Vous aidez des personnes à rechercher des solutions à leurs difficultés d'insertion en leur permettant d'accéder à l'emploi. Vous les informez et les aidez à élaborer des parcours d'insertion. Vous mobilisez des structures avec lesquels vous avez mis en place des

contribue à expliquer par ailleurs le fait que les CI développent moins, de manière générale, le sujet de l'interaction : la définition de leur mission donne une place secondaire aux compétences relationnelles. La formation des AS et leur référentiel d'activités accordent par contre beaucoup plus de place à cet aspect relationnel. Dans le référentiel paru le plus récemment (annexe 1 de l'*Arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social*), la première activité décrite concerne ce travail relationnel :

> « Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande. » (2004, p. 3)

Par ailleurs, la formation des praticien-ne-s du travail social comprend traditionnellement des apports théoriques issus du champ de la psychologie et de la sociologie. Nous pensons que ces apports théoriques constituent des outils de pensée précieux, pour un travail relationnel, en ce qu'ils permettent d'analyser, et par conséquent de donner du sens à ce qui se produit dans l'interaction. Le fait que les AS développent davantage ce thème tend à corroborer notre point de vue.

Ainsi, la dénégation du conflit observée précédemment dans le groupe des conseiller-e-s en insertion peut, au-delà de leur rôle plus difficile à assumer, être également liée à un manque d'étayage de la pratique par des connaissances permettant d'élaborer, et donc d'admettre et de supporter les situations conflictuelles inhérentes à une activité impliquant une relation à l'autre, et à ce contexte de pratique. Si les CI relatent le déroulement de conflits, le fait qu'ils ne soient pas reconnus comme tels dans leur verbalisation peut indiquer que ces conflits ne sont pas "pensés", élaborés psychiquement.

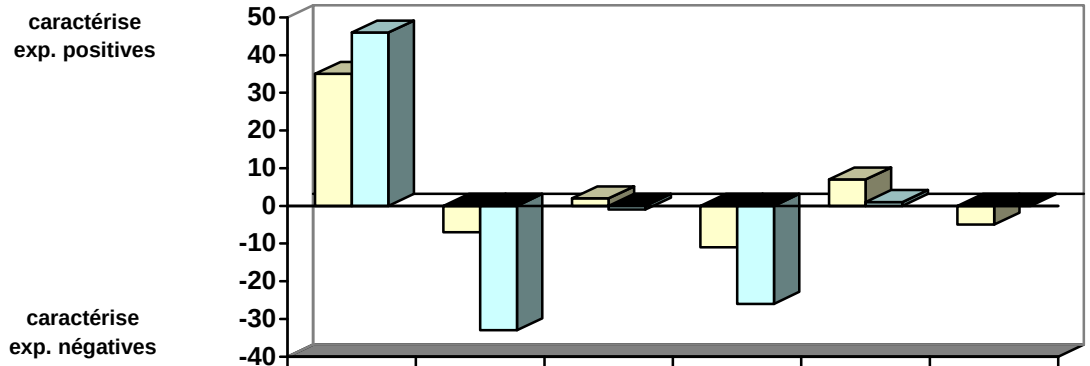
Pour conclure cette étude de la place de la notion de conflit dans les entretiens étudiés, nous mettons en évidence l'observation suivante : les processus regroupés sous les sous-thèmes de conflit et de blocage caractérisent, en toute logique, les expériences négatives relatées. Si l'on compare les processus décrits dans le récit d'expériences positives à ceux repérés dans les expériences négatives[186], on obtient le profil suivant :

---

collaborations. Circonstances habituelles du travail : Vous travaillez dans différentes structures (mission locale, centre d'hébergement et de réinsertion sociale, entreprise d'insertion, organisme de formation, antenne emploi...). Vous travaillez en partenariat avec d'autres structures (services sociaux, emploi, formation, logement, santé, administratifs). Vous êtes ouvert sur le marché de l'emploi et sur des dispositifs d'insertion et de développement local. ».

[186] Là encore, nous avons retiré le nombre d'occurrence pour chaque sous-thème apparaissant dans le récit de l'expérience négative à celui apparaissant dans le récit d'une expérience positive

Processus à l'œuvre, dans les récits d'expériences (axe 2) – AS/CI, Rillieux-la-Pape



	Const. Lien	Conflit	Collab.	Blocage	Subj.	Autres
CI	35	-7	2	-11	7	-5
AS	46	-33	-1	-26	1	0

La constitution du lien (et la subjectivation, pour les AS) sont, au contraire, les processus les plus fréquemment décrits dans les expériences positives, ce qui est également un résultat cohérent. Le seul résultat quelque peu surprenant, au premier abord, est que la collaboration n'est pas caractérisée par les expériences positives. Ceci peut tout simplement indiquer un certain "professionnalisme" : même si l'interaction est marquée par le conflit ou le blocage, les aidant-e-s continuent à essayer de travailler avec les personnes, en tentant de négocier de nouvelles modalités de travail, ou de co-construire d'autres solutions.

> « Et puis d'autres qui sont suivis depuis vingt ans, pour lesquels il y a déjà eu plein de choses qui ont été mises en place, donc on essaye à nouveau de voir avec eux quelle solution on pourrait trouver, et ben on essaye quoi… » (Mme B., AS)

> « [*Lors du récit d'une situation conflictuelle :]* Et du coup, il voulait qu'on paye. Sauf que moi, je lui ai expliqué que, à mon sens, au niveau du budget, il pouvait tout à fait avec la SDEI négocier un échelonnement. (…) Je pouvais pas aider et que moi je lui proposais plutôt de l'accompagner à négocier un échelonnement. » (Mme Cc., AS)

> « Moi j'ai proposé à la collègue des HLM de dire à cette maman que moi je comprenais tout à fait que ce qui c'était passé, entre nous, ça avait été difficile mais que par contre s'il y avait à nouveau des soucis financiers, cette fois, j'étais tout à fait d'accord pour qu'elle voie une autre de mes collègues. » (Mme Bb., AS)

On voit que le professionnalisme est perçu comme une mise à distance d'un conflit existant ou, parfois, du découragement du ou de la praticien-ne pour rester juste, équitable vis-à-vis de la personne, c'est-à-dire que celle-ci ne soit pas privée d'une possibilité d'aide.

II. Figures de situations conflictuelles

L'analyse thématique ne permet pas de relever les sources d'une conflictualité interpersonnelle, telles qu'elles sont décrites dans les entretiens. Il faut pour cela s'appuyer sur l'analyse des relations logiques, les récits d'expériences professionnelles offrant tout particulièrement la possibilité de voir comment s'articulent, dans la reconstruction a posteriori des événements marquant l'interaction et son déroulement chronologique, les différents moments de l'histoire commune à l'aidant-e et à l'aidé-e : celle de leur rencontre. L'analyse des relations logiques, de type sémantique et structurale, est un outil particulièrement heuristique pour la mise en lumière de schémas récurrents dans les récits d'expériences professionnelles, sortes de *scénarii* sur la trame desquels différents récits s'articulent.

a. Figure de l'irrecevable, figure de la manipulation

Dans l'analyse des récits d'expériences professionnelles, nous avons prêté attention aux figures récurrentes, dans les entretiens, celles dont la trame, le *scénario,* présentait des similitudes avec d'autres récits. Ceci nous renseigne, entre autres aspects, sur la manière dont le conflit émerge, du point de vue des praticien-ne-s interrogé-e-s. Bien évidemment, les situations racontées par les participant-e-s où une conflictualité se développe sont la plupart du temps celles qui illustrent les expériences négatives, même si ce n'est pas systématique.

Ainsi, concernant les expériences vécues comme négatives par les aidant-e-s, et où le conflit se manifeste de manière ouverte, deux principales figures sont repérables : celle que nous nommons "la figure de l'irrecevable", et celle intitulée "la figure de la manipulation".

⇒ La "figure de l'irrecevable", repérable dans six récits d'expériences professionnelles, se développe en plusieurs temps. Dans un premier temps, un échange s'engage, et celui-ci permet à l'aidant-e de prendre connaissance de la situation de l'aidé-e. A l'issue de ce temps de recueil d'informations, au fur et à mesure duquel la nature du problème

se détermine, pour l'intervenant-e, celui ou celle-ci envisage une solution à mettre en œuvre pour résoudre ce qui est identifié comme posant problème. La solution proposée, ou l'interprétation que l'aidant-e fait de la situation sont alors exposés à la personne, pour laquelle elles constituent quelque chose d'inacceptable : ce qui lui est renvoyé par le ou la praticien-ne est irrecevable, et à tel point que la relation ne peut être maintenue, la plupart du temps. Un « clash » se produit et le lien se rompt, de manière définitive.

Le récit de Mme D., concernant un homme qu'elle accompagnait dans une visée d'insertion professionnelle, montre que la solution du « dossier COTOREP », donnant une "reconnaissance" de travailleur handicapé, n'est pas recevable pour celui-ci :

> « Ils lui ont dit de but en blanc euh… euh… qu'il fallait qu'il monte un dossier COTOREP, et que ça serait plus facile pour lui euh… après pour trouver un travail, et donc c'est là où il y avait un blocage net quoi. (…) Lui il voulait travailler euh… comme tout le monde, c'est-à-dire un emploi comme tout le monde, il ne se voyait pas du tout travailler euh… dans un atelier protégé ou autre part, j'sais pas ce euh… j'pense que c'était ça inconsciemment qui lui faisait peur, et de re… Là c'était vraiment reconnaître euh… vraiment euh… pour tout, euh… qu'il avait… Même lui au cours des entretiens me disait : je ne suis pas fou. (…) S'il devait monter un dossier COTOREP, si c'était reconnu par la COTOREP, bon ben c'était clair, il était euh… il était encore… il donnait raison aux autres… qu'il était, oui, réellement fou, et ça, non, il voulait pas.» (Mme M., CI)

Le refus de la solution qui lui est proposée semble indiquer cet homme ne peut, ou ne veut accepter le statut de travailleur handicapé, qui représente pour lui un stigmate, une assignation identitaire contre lesquels il se défend.

La situation relatée par Mme K., également dans le cadre d'un accompagnement à l'emploi, est comparable dans sa dimension d'enjeu identitaire :

> « Et puis un jour, je me suis lâchée, je lui dis : écoutez monsieur, moi je pense que vous retrouvez pas de travail, que tout ce que vous faites est mis en échec parce que effectivement vous êtes malade, vous avez un problème avec l'alcool. Et là, ça été le… Le clash. De quel droit vous me dites ça, je suis pas alcoolique euh… (…) Il avait pas peut-être envie d'entendre ce qu'il savait déjà. J'ai peut-être mis le doigt là où ça faisait mal. Je sais pas. (…) Ben j'ai cassé… J'ai cassé… J'ai cassé le lien, là. Enfin je pense que je l'ai cassé. Puisque moi, effectivement, jusque-là il venait toujours à mes rendez-vous. Ça menait à rien, ça servait à rien, à pas grand chose, mais il venait. Et le jour où je lui ai dit, je l'ai plus revu. » (Mme K., CI)

Il semble bien que, là aussi, c'est la définition du « qui suis-je ? » (entre autres enjeux) qui joue un rôle majeur : la formulation « je ne suis pas alcoolique » tend à montrer que le conflit se noue autour de cette question. En amont d'une proposition de solution par l'aidant-e, c'est la définition de la situation, son interprétation, qui peut être rejetée par la personne aidée.

Dans le récit de Mme H., son intervention auprès d'un adolescent de 16 ans, rencontré suite à un signalement et perçu comme « un électron libre », rencontre une opposition qui se traduit par un passage à l'acte violent, verbalement et physiquement :

> « Et ce grand il était un petit peu en électron libre. Donc j'ai essayé de travailler [..] pour que la mère puisse un peu reprendre les… reprendre les rênes sur le plan éducatif. (…) Et… donc j'ai essayé un petit peu de voir, et puis il m'a vraiment fait des fins de non-recevoir, et puis après il m'a verbalement insultée, et en fait il m'a, entre guillemets, séquestrée. C'est-à-dire qu'il m'a attendue dans l'allée, na na na, donc ça a duré 3, 4 heures. Et jusqu'au moment où je suis arrivée à sortir. Donc il est monté, il m'insultait, il redescendait, il me ré-insultait , na na ni… (…) Quand elle est sortie de l'allée, elle m'a fait monter dans la voiture, j'ai eu le malheur d'ouvrir la fenêtre, et j'ai reçu une baffe. (…) …de toute façon on est passé au tribunal il y a 15 jours, donc c'est ce qu'il a dit. Qu'il avait pris peur. » (Mme H., AS)

Sans prendre de telles proportions, l'intervention suite à un signalement, également, que relate Mme J. suscite de l'agressivité chez une femme à laquelle son « dysfonctionnement » est « renvoyé » :

> « C'était vraiment… une situation très difficile et la personne, elle avait été agressive avec nous mais, mais elle était agressive mais combien… on lui renvoyait des choses terribles à cette femme. On a débarqué dans sa vie euh… parce qu'il y avait un signalement et en plus on lui a renvoyé des tas de choses quoi, qu'elle dysfonctionnait, qu'elle… pff… et elle était, elle était très agressive, cette dame… (…) Elle voulait surtout pas qu'on vienne mettre le nez dans ses affaires et que… toute façon y'a un éducateur qui intervenait après pour faire une enquête, mais elle était pas du tout dans le… dans la collaboration… du tout, du tout. » (Mme J., AS)

Dans les situations rapportées par Mmes H. et J., la simple présence, l'intervention en elle-même semblent constituer une intrusion pour les personnes : rappelons que dans ces deux cas, l'intervention se met en œuvre à partir de signalements, dans le cadre de la protection de l'enfance, aussi les personnes n'ont-elles pas formulé de demande (d'aide sociale, ou de RMI…). Le dispositif même joue donc un rôle[187] dans ces modalités de l'irrecevable, pour les aidé-e-s.

Enfin, les récits des Mmes A. et Cc. montrent que la solution avancée par l'aidant-e peut être cet objet irrecevable :

> « Enfin, j'ai en tête notamment un monsieur qui avait une dette de loyer de 2800 et quelques €, qui me demandait une aide pour sa dette de loyer, jusqu'au moment où je me suis aperçue qu'il avait un PEL, sur lequel il avait 4000 €. Et quand je lui ai remis ça en face, enfin voilà, ce Monsieur je l'ai plus revu, mais parce que je pense que ça a été hyper violent pour lui, quoi. Il a pas supporté que je lui

[187] Nous ne voulons pas dire par là que ce dispositif pose un problème en soi (l'intervention au titre de la protection de l'enfance nous paraissant souhaitable pour prévenir ou interrompre d'éventuelles situations de maltraitance), mais que ce contexte est à prendre en compte.

mette en face sa dette de loyer et son épargne. Alors que pour moi il y avait quelque chose d'antinomique, on met pas de l'argent de côté sur un PEL si on paye pas déjà son loyer, enfin… Et dans la réalité, dans la vraie vie, c'est pas comme ça que ça marche. Et je pense que le mettre face à face pour lui, ça a été hyper violent, quoi. (…) Et c'est vrai que de le dire comme ça, ça peut paraître anodin, mais ce Monsieur, je l'ai senti, qu'il le prenait en plein dans la face, et que pour lui… Enfin voilà, je lui balançais quelque chose d'énorme. » (Mme A.)

« On était pas du tout sur la même longueur d'onde. Et je crois que c'est ça en fait qui fait que ça a f… Que ça a raté. (…) Moi je lui proposais plutôt [*face à sa demande d'une aide sociale pour régler une facture d'eau]* de l'accompagner à négocier un échelonnement. Parce qu'à mon sens, si il payait 40 € par mois euh… Sur… Euh… Sur trois mois euh ben… Ça tenait la route. Sauf que lui, c'était pas possible pour lui. Il était dans l'incapacité d'accepter d'être en dette, pour lui, c'était un crédit…. (…) C'était impensable pour lui. Je lui demandais l'impensable. (…) et c'est un des rares entretiens ou il est parti f… en me… gueulant, furieux, et il a quitté l'entretien et il est parti quoi. J'ai pas pu terminer l'entretien… Correctement quoi. » (Mme Cc., AS)

Nous ne cherchons pas à juger, ici, la position adoptée par les aidant-e-s ou les aidé-e-s (juste ou injuste, raisonnable ou pas), mais à examiner les processus qui se développent dans les situations conflictuelles pour en percevoir les modalités d'émergence et de résolution. Ainsi, nous ne discuterons pas si ces motions (pour filer la métaphore du Droit), irrecevables pour les aidé-e-s, étaient acceptables ou pas, pour centrer notre observation sur le fait que des « fins de non-recevoir », mettant le plus souvent fin à l'interaction, sont émises :

- lorsque que l'aidé-e entre en désaccord avec la qualification dont il ou elle fait (ou se sent) l'objet – être fou, alcoolique… ;
- lorsque l'aidé-e s'oppose à la présence d'un-e intervenant-e social-e concernant la situation qu'il ou elle rencontre ;
- lorsque les solutions avancées par les aidant-e-s représentent quelque chose d'inacceptable (« impensable », voire « violent »).

Ces points d'émergence du conflit interpersonnel, pouvant être regroupés dans la "figure de l'irrecevable", donnent manifestement lieu le plus souvent[188] à une résolution par rupture du lien.

⇒ Néanmoins, certaines situations relatées montrent que, dans le dernier cas de figure, la solution proposée par l'aidant-e et vécue comme inacceptable par l'aidé-e peut

[188] Ces conclusions ne s'appliquent qu'à l'échantillon étudié. Leur généralisation impliquerait un travail à plus grande échelle. Le plus intéressant serait de voir si ces propositions paraissent utiles aux praticien-ne-s, pour mieux comprendre ce qui se produit dans l'interaction avec les aidé-e-s.

déclencher un moment de crise qui ne se conclut pas par la rupture du lien mais par un changement de la situation et/ou du point de vue des aidé-e-s. Ce scénario correspond alors à la "figure de la crise créatrice". Mmes A. et L. témoignent de cette autre issue possible d'une conflictualité, déclenchée par une proposition qui fait émerger une crise dans l'interaction :

> « J'ai souvenir d'une dame, au tout début où j'étais là, j'arrivais pas à travailler avec elle, quoi, c'était impossible, elle faisait rien de ce que je lui disais, pourtant elle revenait toujours me voir, elle avait toujours une demande d'aide financière, enfin je veux dire, c'était un truc… Jusqu'à un moment donné où je me suis mise en colère quoi. (…) A un moment donné je lui dis : mais écoutez, dans le cadre de la protection de l'enfance, vous devez assurer l'énergie et le toit à vos enfants, donc continuez comme ça, et à un moment donné, l'A.S. elle va être obligée de faire quelque chose quoi. Ça va pas être possible de continuer… Et là, j'ai appuyé sur le truc, et ben y'a tout qui a explosé. Elle a explosé dans mon bureau, elle s'est mise à crier, à pleurer, à tempêter, voilà, donc j'ai réussi à calmer, on a pu reparler, mais après. (…) Et je le savais pas, parce que je la connaissais pas et que je connaissais pas son histoire familiale, mais elle a été placée. Et en fait, de se dire qu'elle était peut-être en train de mettre tout en place pour faire subir la même chose à ses gamins, ça lui a été insupportable. Et ça faisait des années que l'A.S. lui parlait d'une tutelle, ça a été le déclencheur. » (Mme A., AS)

> « On leur a parlé d'une aide éducative administrative, c'est-à-dire un soutien éducatif, pour les aider à prendre en charge leurs enfants. Donc ils ont très très mal réagi au début, en disant oui, parce qu'on est noirs, parce qu'on est pauvres, euh… on a toujours été opprimés et ça continue, et cetera. Et puis en discutant, au bout d'une heure, ben ils étaient d'accord, et puis trois jours après, donc nous on allait s'orienter là-dessus, puis trois jours après ils ont dit à la puéricultrice, quand elle est venue à domicile pour quelque chose, que… ils voulaient qu'on place les enfants. (…) Et puis finalement ben les enfants ont été placés, là, par les parents et avec leur accord, et les enfants aussi étaient contents d'être placés, euh… dans un foyer. Et la maman devait se faire soigner en psychiatrie, puis en fait ça a pas trop abouti de ce côté-là. Mais au départ, ben voilà, quoi, au départ nous on leur disait : vous y arrivez pas avec vos enfants, faut qu'on fasse quelque chose pour protéger les enfants, et eux ils comprenaient pas, et puis finalement ça c'est… ça a avancé comme ça. » (Mme L., AS)

Ainsi, l'émergence d'un conflit ouvert ne conduit pas nécessairement à la rupture du lien, il peut au contraire ouvrir la possibilité d'un changement, d'après les récits de Mmes L. et A. Le moment de crise se dépasse et conduit à une reconfiguration de la situation.

Il faut pousser l'analyse dans "ses derniers retranchements" pour voir que le rôle des intervenant-e-s ne correspond pas uniquement à un accompagnement des aidé-e-s, où l'aidant-e concourt à la réalisation de la volonté de l'aidé-e en mettant à disposition son écoute ou ses compétences techniques, mais que les intervenant-e-s peuvent également porter une volonté, volonté potentiellement conflictuelle vis-à-vis de celle manifestée par les personnes aidées.

C'est au travers de ces situations où le conflit, voire la violence, éclate que nous voyons la position que peuvent tenir les praticien-ne-s. Dans les entretiens, les intervenant-e-s affirment rarement leur propre posture subjective vis-à-vis de la situation des aidé-e-s : tantôt elle apparaît comme évacuée dans une indexation sur celle de l'autre (une aide relationnelle suivant le chemin du désir de l'aidé-e), tantôt elle se manifeste comme objectivée dans un appel à la rationalité de l'intervention technique, ou dans une délégation des attentes à la commande institutionnelle. Que soutiennent alors les intervenant-e-s, pour leur propre compte ?

Cette question semble bien délicate, et le fait que les participant-e-s témoignent peu, en tant que telle, de la posture subjective qu'ils/elles adoptent peut être relié aux processus de désinstitutionalisation à l'œuvre l'hypermodernité, à la figure de « l'entreprenariat de soi » qui soupçonne toute intervention extérieure d'être une imposition de violence symbolique, de participer d'une normalisation. Nous nous sommes souvent interrogée, au cours de cette recherche, sur ce qui ressort, dans les pratiques d'aide à autrui se développant dans le champ de l'intervention sociale, de la normalisation, et ce qui ressort, dans ces échanges sociaux, d'un étayage favorisant, *via* la subjectivation, l'émancipation – en tant que possibilité de composer une action dans et sur le monde. Nous comprenons à présent que cette interrogation est en résonance vis-à-vis de celles qui traversent, implicitement ou explicitement, les entretiens réalisés. Elle nous apparaît comme un moment où le sujet trébuche et s'interroge quant à ce qu'il doit soutenir.

L'irruption du doute peut être positive dans le sens où elle autorise une interrogation des références normatives, pour ouvrir une réflexion éthique – ce qui suppose néanmoins de disposer de points d'appui pour la mener. C'est ce dont les participant-e-s témoignent quand elles/ils disent qu'une situation conflictuelle les a amené-e-s à « se remettre en cause ». Mais sans points d'appui (formation, lieux de mise en débat des pratiques…), une sidération peut se produire, et inhiber le dialogue sur les objets sociaux (emploi, conditions de vie, projets…) autour desquels se constitue l'interaction. Le sentiment d'incompréhension, vis-à-vis des aidé-e-s, assez fréquemment évoqué[189], peut être rapporté à cette sidération, et on observe que dans ce cas, la relation peut se dégrader :

> « C'est que… il avait un problème, dans le parcours, lequel ? On sait pas. Peut-être que c'est dû à lui, c'est dû à sa… à son manque de volonté, ou c'est… mais il a pas été honnête avec nous… » (M. S., CI)

[189] 21 occurrences pour l'expression d'un sentiment d'incompréhension, au total, dans le corpus rillard.

Nous voyons là un point d'achoppement dans la dynamique intersubjective de dialogue et de négociation entre aidant-e et aidé-e, qui peut conduire, comme en témoigne M. S., à ce que l'aidé-e devienne un mauvais objet, au sens kleinien. Nous tenterons ultérieurement de voir ce qui, au contraire, peut soutenir l'intersubjectivité, en tant que support d'une compréhension mutuelle et de processus de négociation. Nous continuerons ainsi à développer notre réflexion autour de ce qui peut favoriser ou inhiber la réflexion et le positionnement éthiques des aidant-e-s.

Dans le prolongement de la crainte, chez les aidant-e-s, d'exercer une violence symbolique (que traduit régulièrement l'idée d'avoir été « violent-e » dans les propos tenus à l'aidé-e) s'inscrit réciproquement le soupçon vis-à-vis de mouvements d'emprise, où c'est à l'inverse la crainte d'être manipulé qui s'exprime, ce dont témoigne la "figure de la manipulation".

⇒ La conflictualité interpersonnelle apparaît également dans la "figure de la manipulation" (3 récits où elle peut être repérée). Ce *scénario* s'organise autour d'une première phase où l'aidant-e a le sentiment que la personne ne lui dit pas tout, que certaines choses sont cachées afin de, par exemple, pouvoir bénéficier d'aides auxquelles la personne n'aurait pas droit, si elle témoignait de l'ensemble des éléments de sa situation. Une défiance s'instaure et l'aidant-e se sent manipulé-e par la personne, parce que celle-ci "l'utilise" pour obtenir des aides sociales et/ou parce que l'aidé-e est vécu comme voulant contrôler les modalités de l'interaction :

> « C'est-à-dire que c'était lui qui gérait le budget, mais j'ai jamais pu voir un relevé de compte. (…) Soit disant une transparence vis-à-vis de moi, et il y a des pièces dont j'avais besoin pour instruire des aides financières que j'ai jamais pu obtenir. Et il me dit, il me dit mais vous voulez pas m'aider. Mais si je veux vous aider, mais pas comme vous, vous voulez que je vous aide. (…) Lui il me voyait comme un tiroir caisse, très clairement, et moi je considère que je suis pas un tiroir-caisse, et donc du coup j'étais dans autre chose. (…) Il voulait de l'argent. Et à ses conditions. (…) Et lui, clairement, il m'a renvoyé vous ne voulez pas m'aider, vous ne voulez pas me donner d'argent. Mais voilà, ça avait le mérite d'être clair et d'être franc, mais effectivement, mais je lui dis mais si je veux bien vous… Mais pas comme ça. Et comme lui ne voulait pas rentrer… Bon c'est clair, hein, j'ai pas forcément été très souple que si je m'y étais prise autrement, le lien aurait pas été rompu. (…) J'ai essayé de le recontacter quelques semaines après, je lui ai reproposé un autre rendez-vous, il m'a dit oui d'accord et il est jamais venu. » (Mme A., AS)

L'impression d'être considérée comme « un tiroir-caisse » fait progressivement monter un conflit dont l'issue est ici aussi une rupture du lien. Cette progression est également observable dans le récit de Mme R., où elle aboutit finalement à une opposition frontale :

> « Je lui dis : d'une part, vous ne m'appelez pas, ce qui est d'une incorrection majeure. D'autre part, vous n'appelez pas non plus le centre de formation. Euh, je lui dis : ça ressemble à quoi ça ? (…) Je lui dis : mais attendez Monsieur, je lui dis euh… on va pas s'amuser longtemps ! (…) Donc euh… ce qu'il faut qu'on fasse c'est qu'en fait on le bascule sur une structure où il y a des mises à disposition pour voir si il a vraiment envie de bosser ce gars. Qu'on lui donne tout de suite à bosser sur des missions. (…) Maintenant c'est soit il accepte de mettre le nez dans sa problématique et qu'on sache de quoi ça retourne. Quel est son problème ? Qu'est-ce qu'il y a qui ne va pas ? Euh soit il va devoir s'en expliquer euh… (…) Je veux dire il en plein forme ce gars, hein. (…) A mon avis, soit il a un travail au noir, soit il a un problème d'alcool, qui le freine, parce qu'il est toujours dans la justification. A mon avis, il doit avoir des revenus parallèles. […]. Et puis surtout il sollicite toujours les aides sociales ! Là pareil, il faut que j'appelle l'assistante sociale, voir avec elle quelles coupures on lui met. Parce que ces gens là tant qu'ils sont euh… tant que euh… bon, je veux dire, mais bon euh ? Tant qu'ils vont avoir des aides, chaque fois que ça va pas, je veux dire leur donner l'aide c'est très bien mais faudrait aussi qu'ils fassent des efforts pour aller bosser. »

Ainsi, dans cette figure de la manipulation, l'aidant-e perçoit l'aidé-e comme une personne qui ne dit pas la vérité. Des émotions négatives sont associées à ces récits : la colère de Mme R. est palpable, dans cette situation où elle témoigne du sentiment de n'être pas respectée. Mme C. dit explicitement qu'une attitude d'exigence d'un « dû » provoque chez elle de l'énervement :

> « Elle est sûrement dans une attitude, moi, qui m'énerve déjà un petit peu. Parce que c'est un peu une personne qui se présente en disant… Enfin j'ai l'impression qu'elle est là-dedans : tout lui est dû. Tout… Tout… Ouais. Tout lui est dû, et puis… Et puis peut-être un peu ça, dans la plainte, et déjà peut-être que ça m'énerve un peu. À la base. (…) Et puis je sens que ça peut être… Et puis les réponses voilà, je lui pose des questions c'est très… Elle a pas envie de me parler, quoi, de toute façon. » (Mme C., AS)

L'image du « tiroir-caisse » – qui évoque, par le fait d'être pris pour une chose, l'idée d'une emprise – revient à plusieurs reprises (dans quatre entretiens d'assistantes sociales). Par ailleurs, les propos de Mme H. indiquent que les "tricheurs", dans le jeu de l'attribution des aides sociales, peuvent être vécus d'une manière qui atteint l'image de soi :

> « Voilà, sauf que moi je pars du principe que si quelqu'un… veut vraiment mentir, il a un livret d'épargne ailleurs et il le dit pas, puisqu'on lui fait juste signer une attestation comme quoi il a pas de livret d'épargne, il a ses sous de côté, il a rien sur le compte courant et puis voilà quoi. Enfin je veux dire si on veut vraiment… Quelqu'un qui veut vraiment me… m'avoir, entre guillemets, ou en tout cas avoir le Conseil Général, il y a toujours un moyen. Je veux dire… On peut pas… Moi ça fait

partie du truc, la relation de confiance, je me dis de toute façon oui, ça fait partie du jeu de se dire qu'à un moment donné on va peut-être se faire avoir quoi. Même si c'est pas moi qui me fais avoir directement, mais… J'ai déjà eu le sentiment que de m'être fait… d'avoir été prise pour une conne, comme on dit quoi. »

L'ambivalence entre le sentiment d'être attaquée personnellement et le fait de considérer que seul le Conseil Général est victime d'une fausse déclaration est manifeste, dans ces considérations. Dans cette figure de la manipulation, c'est donc plutôt l'aidant-e qui apparaît comme déstabilisé-e, voire comme souffrant de ce qui se joue dans l'interaction.

L'étude des figures récurrentes dans les récits de situations conflictuelles permet de repérer, dans ce discours, deux principaux schémas de l'advenue d'un conflit interpersonnel : celui marqué par la figure de l'irrecevable, où l'aidé-e n'accepte pas les motions (les interprétations, la présence, les propositions) de l'aidant-e, et celui marqué par la figure de la manipulation, où l'aidant-e se sent l'objet d'une emprise de l'aidé-e. Dans ces deux cas de figure, l'issue du conflit est, le plus souvent, une rupture de la relation : l'aidé-e ne vient plus aux rendez-vous.

b. Quand le conflit n'advient pas : la figure de la dérobade

D'un autre côté, une autre figure est récurrente quand les participant-e-s relatent des situations « qui n'ont pas fonctionné » : celle que nous nommons "la figure de la dérobade". Les récits pouvant être rattachées à ce modèle témoignent à notre sens de situations où une conflictualité interpersonnelle ou intrapsychique sous-jacente ne peut advenir dans l'espace de l'interaction ou dans un espace qui permette une résolution satisfaisante : son dépassement.

Le déroulement type des ces situations est le suivant : au départ, un lien de confiance se crée entre aidant-e et aidé-e. Celui-ci conduit à une alliance autour d'un projet, principalement porté par l'aidant-e mais auquel l'aidé-e adhère. Cependant, ce projet ne peut arriver à son terme car l'aidé-e se dérobe ("au dernier moment", la plupart du temps) et « met en échec » le parcours qui lui était destiné, en partie au moins. Cette figure apparaît dans sept récits d'expériences se caractérisant par un sentiment d'inachèvement ou d'échec, pour l'intervenant-e. Cinq d'entre eux sont issus des entretiens de conseiller-e-s en insertion, elle apparaît donc comme étant plus spécifique à ce groupe de professionnels.

Nous prendrons deux illustrations qui nous semblent typiques de ce *scénario*. Le récit de Mme L. retrace l'histoire commune de l'accompagnement d'un homme d'âge moyen, dans le cadre du dispositif RMI.

> « Bon en gros, c'était dans le cadre du RMI, c'était un monsieur tout seul, euh… Qui y avait un certain potentiel au niveau relation, enfin je veux dire, qui… qui… qui adhérait à une relation avec un travailleur social, hein. Euh… Donc il avait une histoire compliquée, une famille… enfin qui avait souffert, du coup qui était un peu marginal et qui buvait, il buvait. Euh… Et bon, mon exemple, c'est pour dire qu'en fait ben dans tout ce que j'ai dit tout à l'heure, sur l'accompagnement, tout ça, j'ai essayé d'accompagner cette personne, euh… pour l'aider à sortir un petit peu de sa marginalité. Mais avec son accord. Parce que lui disait qu'il voulait en sortir, bien sûr. (…) Mais en même temps, il avait envie d'apprendre, il avait… Voilà. Et il s'est trouvé que à ce moment-là, il y avait un projet avec ATD Quart-Monde d'aider des personnes, justement, qui n'avaient pas le niveau scolaire suffisant, à… les amener à un niveau CAP. (…) Et puis en fait… Pour faire vite quoi, ce projet il s'est cassé… Enfin il y est allé pendant un certain temps et puis un moment donné il a abandonné, il a arrêté. (…) On lui a trop demandé à cette personne. Alors que lui-même voulait et se montrait motivé, il avait envie etc. mais on lui a trop demandé par rapport… Ben par rapport à… Je crois que à la fois c'était sincère, il était motivé mais en même temps il pouvait pas quoi. (…) J'allais dire je l'ai peut-être trop porté, justement, à bout de bras, en le valorisant, en l'encourageant, etc. quoi. Et que ben lui… (…) Mais à la limite après, avec du recul, lui il était d'accord, il avait envie de bouger, que ça change mais bon il en avait l'espoir quoi, est-ce que finalement il y avait pas aussi suffisamment de bénéfices à rester comme il était. » (Mme L., AS)

La question de l'ambivalence de l'aidé-e, vis-à-vis du projet qui lui est proposé, est un élément important, dans cette configuration de la dérobade : l'idée que l'aidé-e est partagé-e entre son « envie » de parvenir à réaliser ce projet et le fait de ne pas « être prêt-e », voire de ne pas « pouvoir » le mener à terme est récurrente.

Les participant-e-s témoignent par ailleurs souvent d'un sentiment de culpabilité, en exprimant le regret d'en « avoir trop demandé » ou d'avoir « mal évalué » ce que la personne pouvait faire. L'histoire rapportée par Mme E., et les reproches qu'elle s'adresse quant à l'issue qu'a trouvée la proposition d'emploi faite à une jeune femme qu'elle accompagne, montrent bien cette culpabilité :

> « On a tenu compte de son projet, qu'on avait construit, le fait qu'elle aime bien s'occuper de personnes handicapées, on avait trouvé une mission adaptée. Et arrivée devant la porte, ben ça a été un refus. [..] Au moment de prendre la mission, elle a fui. (…) Le rendez-vous était pris, elle était partie, elle était enjouée, heureuse d'avoir une mission supplémentaire et au moment de la prendre, terminé. Au moment de franchir le pas, et bien c'est fini. (…) Et ça n'a pas marché, pourquoi, parce que j'ai précipité les choses. [..] Je suis allée trop vite et elle a eu peur. [….] J'ai voulu la… je l'avais bien redynamisée, mais je suis allée trop vite. Et je n'ai pas… je n'ai pas perçu [..] ça. J'avais perçu un mal être intérieur mais j'avais pas perçu… suffisamment… l'ampleur de son mal-être. (…) J'avais

eu trop confiance dans ses motivations, en fait. Dans son désir de s'en sortir. Je n'ai pas tenu compte… de son incapacité à aller jusqu'au bout de sa motivation. » (Mme E., CI)

La culpabilité fréquemment exprimée dans les récits de situations de ce type tient en partie, à notre sens, au fait que la dérobade met en évidence le fait que le projet était beaucoup, voire principalement, investi par l'aidant-e. Ainsi, l'aidé-e qui affirmait une adhésion à ce projet peut indiquer par ses actes que son accord ne correspondait pas à une conviction intime, mais qu'il témoignait plutôt de l'alliance opérée avec la ou le praticien-ne, ou encore de son impossibilité à manifester un désaccord dans la configuration asymétrique de la relation (crainte d'une sanction, par exemple).

Nous avons d'ailleurs pu voir précédemment qu'une telle crainte d'être défavorisé-e ou sanctionné-e n'est pas illégitime : la remise en cause de l'allocation RMI (convocation en Comission Locale d'Insertion), l'attribution ou non d'une aide sociale peuvent dépendre du CI ou de l'AS, de la nature de la relation établie avec elle/lui. Le fait que l'aidé-e se dérobe peut donc correspondre à une résistance passive face au pouvoir dont dispose l'intervenant-e, et qui est donc, comme tout pouvoir, susceptible d'être utilisé de manière arbitraire. La culpabilité peut être liée au fait d'avoir usé, de manière réelle ou fantasmatiquement, de ce pouvoir donnant potentiellement une emprise sur l'aidé-e. Le conflit interpersonnel qui peut se jouer autour du projet d'insertion professionnelle, par exemple, est resté sous-jacent du fait que l'aidé-e n'ait pas exprimé (voire même pris conscience de) son désaccord quant à la réalisation de ce projet ou aux modalités de sa mise en œuvre. Ainsi, le conflit n'est pas advenu, dans l'interaction, mais il se manifeste autrement dans l'acte où l'aidé-e se dérobe, et qui peut être compris comme l'avatar d'une conflictualité interpersonnelle où l'opposition ne peut se dire.

Dans la situation relatée par M. S., le projet d'insertion professionnelle à long terme construit pour un homme – qui avait pu, dans le premier temps de l'accompagnement, trouver un logement et un emploi en CDD – se montre au bout de plusieurs mois comme étant peu investi par celui-ci. Quand, après avoir signé un contrat de 9 mois avec son employeur, M. S. lui propose de continuer à travailler sur ce projet, cet homme ne vient plus aux rendez-vous fixés :

« Donc le but c'est de chercher ailleurs. Sauf que voilà, on l'a reçu … 9 mois, c'était plutôt ok, tip top, au poil et Monsieur ne faisait plus rien. C'était maison, boulot, et il ne venait plus aux rendez-vous. (…) Pour travailler sur son projet professionnel et euh… et avancer les choses. Pour qu'on voie, à la fin, au terme des 9 mois, qu'il puisse trouver quelque chose d'autre ou si… il a été formé et cetera, sauf qu'il acceptait, il acceptait aucune action de notre part. Pourquoi ? Il pensait que voilà, 15 mois d'emploi, ça lui faisait 15 mois de chômage et qu'il était tranquille pendant 30 mois et euh… (…) Il nous a expliqué qu'il avait pas besoin de nous quoi. » (M. S., CI)

L'écart entre la visée soutenue par M. S. et celle de cet homme se traduit tout d'abord par l'absence de ce dernier, par son désinvestissement de l'accompagnement. Son désaccord se formulera explicitement plus tard, et de manière non négociable (« il avait pas besoin de nous »).

Par ailleurs, la dérobade de l'aidé-e peut dans le même temps être liée à une conflictualité intrapsychique vis-à-vis du projet qui s'est constitué avec, ou pour lui : cette conflictualité, et notamment si les motions qui s'opposent à sa réalisation restent inconscientes, ne peut se résoudre dans la sublimation, dans l'activité créatrice, et se rabat sur le symptôme (le désinvestissement, l'échec…). Cette hypothèse explicative est étayée par ce que rapporte Mme E. :

> « C'est aussi… elle avait la possibilité d'aller, d'aller euh… [..] d'avoir, d'aller au bout, d'avoir une mission et donc… c'est se rendre… c'est se sentir coupable, d'avoir honte, d'être dans l'incapacité de… donc ça accroît encore, ça démultiplie son mal-être. Quelque part, ça… elle se confirme à moi, elle a l'impression de confirmer… en agissant ainsi, elle a l'impression de confirmer ce que lui dit son entourage : c'est une incapable. » (Mme E., CI)

Nous ne pouvons cependant guère discuter des enjeux intrapsychiques traversant les aidé-e-s, puisque nous étudions les propos des praticien-ne-s. Nous nous contentons donc de soulever ces aspects, sans les développer, car ils constituent également un facteur important, que nous ne pouvons ignorer, dans le déroulement des interactions relatées.

Nous avons tenté de saisir les formes récurrentes de description de ces interactions, concernant la question du conflit interpersonnel entre aidant-e et aidé-e, dans ses formes ouverte et latente. Nous avons ainsi vu émerger les traits de trois figures principales, se dessinant dans les récits d'expériences ayant une connotation négative : dans les figures de l'irrecevable et de la manipulation, la conflictualité interpersonnelle se manifeste ouvertement ; dans celle de la dérobade, elle semble se jouer en arrière-plan, sans advenir sur la scène où aidant-e et aidé-e interagissent. La conflictualité interpersonnelle ne caractérise pas seulement ces expériences perçues comme des échecs (au moins relatifs) de l'accompagnement, puisque toute interaction aidant-e/aidé-e comporte cette part, inhérente à la différence structurelle (relation asymétrique) mais aussi constituée par la personnalité, les points de vue, etc., dissemblables des protagonistes de l'interaction.

Nous avons vu que la question du conflit nous a amené à la question de la position tenue par les aidant-e-s (que soutiennent-ils/elles ?), et à observer, par la rareté de sa mise à jour, qu'elle soulève une interrogation vive et complexe, dans l'hypermodernité : qu'est-ce qui distingue les rapports sociaux où se déploient la normalisation, l'emprise, de ceux soutenant la

possibilité de création individuelle et collective, la subjectivation ? Nous discuterons ultérieurement ces aspects, mais avant cela, nous allons centrer notre intérêt sur les processus identificatoires, et nous verrons qu'ils contribuent à avancer sur la question suscitée par cette observation des figures témoignant de la conflictualité interpersonnelle.

B) Modalités du lien, mouvements d'identification et d'altération

A partir de l'analyse de contenu des entretiens menés à Givors, il est apparu que les mouvements d'identification entre aidant-e et aidé-e sont à prendre en compte, pour comprendre les processus qui se développent au sein de l'interaction. Aussi, nous nous proposons d'explorer plus précisément les dynamiques identificatoires, tels qu'elles peuvent se lire dans les entretiens, et plus largement, comment les liens noués dans l'interaction et leurs modalités peuvent être analysés. Nous allons voir, dans un premiers temps, que ces processus identificatoires peuvent prendre différentes formes, et qu'ils apparaissent comme jouant un rôle majeur dans le devenir de l'accompagnement et des projets qui le guident. Dans un second temps, nous nous intéresserons au contraire aux moments où l'identification de l'aidant-e à l'aidé-e ne peut plus s'opérer, et aux facteurs qui peuvent induire ce que nous qualifions de "processus d'altération", par opposition aux processus identificatoires.

I. Création du lien et processus identificatoires

En premier lieu, nous ferons appel aux figures que nous avons pu repérer dans les récits d'expériences positives, celles « où l'aide a bien fonctionné ». Nous avons pu observer, précédemment (cf. graphique supra " les processus à l'œuvre, dans les récits d'expériences"), que les expériences positives étaient caractérisées par une plus forte prévalence du sous-thème "***la constitution du lien***". Ce sous-thème regroupe des processus tels que le dialogue, l'investissement de la relation par l'aidé-e, l'implication de l'aidant-e dans l'accompagnement et l'alliance qui peut s'établir entre eux/elles. Deux figures rendent compte du déroulement de ces processus : celle de "l'apprivoisement" et celle de "la réparation". La première concerne les modalités selon lesquelles un lien de confiance s'établit, et la seconde figure décrit les

effets que produit l'alliance, du point de vue des participant-e-s rencontré-e-s. Nous verrons, pour chacune, quel rôle y joue l'identification.

a. L'identification comme support de la rencontre

> « -Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
>
> -C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... ».
>
> -Créer des liens ?
>
> -Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde… » (Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince,* 1943*)*

La figure de l'apprivoisement, récurrente dans les récits d'expériences positives, est inaugurée par un premier moment où la personne montre de la réserve, voire de la méfiance à l'égard de l'intervenant-e :

> « Donc je l'avais reçu la première fois, et c'était un monsieur qui était hyper sur la défensive, enfin… Et puis je pense qu'il avait un peu de mal à venir à l'entretien. (…) Ouais, et puis la personne qui l'avait apporté, qui l'avait accompagné là au départ, m'avait dit : ça va être quand même compliqué, je sais pas si ça va passer. C'est quelqu'un qui peut être vraiment violent, donc euh… Mais c'est… Moi quand je l'ai vu j'ai pas du tout eu peur de lui, il m'a pas donné cette impression là, il est… je pense que lui c'est senti assez rapidement à l'aise. (…) Il est arrivé à me dire des choses, et puis que je suis arrivée à les… À les entendre vraiment. (…) Ouais et que du coup ils se sent peut-être… Ouais il se sent peut-être pris… écouté, et puis sa demande prise en compte euh… » (Mme C., AS)

La circonspection (dont on peut penser qu'elle ne provient pas uniquement de l'aidé-e) cède, dans un deuxième temps, et ouvre la possibilité d'un échange sur la base d'une confiance mutuelle. Différents indices nous donnent à penser que c'est la possibilité d'une identification qui constitue le moment charnière entre la défiance première et la confiance qui

s'instaure ensuite : l'élément central, dans la transition relatée, est le fait que Mme C. n'aie « pas peur » de l'homme qu'elle reçoit dans son bureau. De la même manière, le récit de Mme Cc. montre que l'identification opère et permet de surmonter la réserve initiale de la mère de famille accompagnée :

> « Donc assez méfiante de nature, qui disait pas grand chose, qu'on sentait pas sur la défensive mais prudente dans ce qu'elle pouvait me dire, en me donnant certains éléments mais pas tout. Alors moi du coup je galérais un peu, j'avais le sentiment d'aller à la pêche aux infos et cetera. (…) Moi j'ai su un peu comment la prendre, je pense j'ai un peu laissé le… l'intuition parler aussi. Donc de la prendre parfois à la rigolade, parce que je lui disais, en lui disant : attendez, qu'est-ce que vous voulez faire, vous ratez une fois sur deux vos rendez-vous, enfin voilà, je rigolais et puis aussi de la déculpabiliser, par rapport à ses enfants, de lui dire : attendez, vous vous rendez compte, n'importe qui aurait du mal à assurer avec cinq gamins âgés euh… Enfin, âgés, si proches, c'est pas forcément les mêmes besoins entre un petit de trois mois, et puis l'aîné qui rentre en CP, enfin…» (Mme Cc., AS)

Ce « n'importe qui aurait… » indique que Mme Cc. s'identifie au rôle maternel de cette femme. Le trait commun [190] sur lequel s'appuie l'identification est parfois même explicitement mentionné dans les entretiens :

> « On est parti sur une conversation toute bête euh… et j'ai gagné sa confiance assez rapidement, il a commencé à m'dire : mais vous, vous avez un drôle d'accent, vous êtes d'où ? Et j'lui dis : je suis de Bretagne. Ah bon ? Et on est parti là-dessus, lui-même, avait été abandonné par ses parents, mais il avait vécu à… en Bretagne et je lui dis mais euh… et vous ? Et puis on est parti là-dessus. Et alors ses meilleurs souvenirs, c'était Saint-Malo. Par chance, (*rire*) moi je suis du Mont Saint Michel, on est parti, j'ai eu une chance inouïe, mais il n'empêche… qu'on est parti de là et… ça l'a quand même bien boosté. Ça lui a permis de reprendre sa vie en main, on n'a pas tout gagné, loin de là. [*Et, dans une autre situation :]* Y'a quelqu'un d'autre aussi qu'était, alors là, lui, très difficile d'accès, relève de l'handicap. [..] Et il me répondait toujours par euh… monosyllabes : oui, non. *(rire)* C'est extrêmement compliqué de faire une conversation par oui, non ! Jusqu'au jour où je découvre que Monsieur aimait les animaux… » (Mme E., CI)

Ces points de rencontre favorisant l'identification contribuent sans doute d'autant plus à instaurer une confiance quand ils représentent quelque chose de positif dans l'identité (être mère, breton-ne, aimer les animaux…). La figure de l'apprivoisement, où un lien privilégié se noue, comprend l'idée que la création du lien contribue à ce que la personne aidée réinvestisse des aspects de sa vie contribuant à son bien-être matériel ou psychosocial (« reprendre sa vie en main »). Ce réinvestissement est également souligné par Mme Bb. :

> « Donc c'est vrai que quand je suis arrivée heu… chez ce Monsieur, ben c'était assez chaotique quoi, parce que c'est quelqu'un qui vivait presque comme un SDF quoi. Heu… Un logement dans un état

[190] « (…) l'identification peut avoir lieu chaque fois qu'une personne se découvre un trait qui lui est commun avec une autre personne (…). » (Freud, 1921, trad. 1977, p. 129)

pas possible, un monsieur qui… Un problème de surdité, qui avait énormément de mal à se faire comprendre euh… très abrupt euh… (…) C'est quand même un Monsieur qui est très… Comment dire ? Qui est très sauvage, hein, il vit tout seul, il est… Enfin voilà, il n'est pas du tout, c'est quelqu'un qui n'est pas du tout sociable. Bon ben du coup j'ai appris à le connaître, apprendre à communiquer avec lui, et euh… Voilà. (…) Ben c'est quelqu'un qui du coup maintenant vient me voir au bureau quand il a besoin, il prend rendez-vous euh… Voilà quoi. Et du coup, c'est quelqu'un avec qui on a quand même bien progressé. (…) Voilà, après les difficultés de ce Monsieur, c'est de se dire y'a quand même un problème de communication, donc comment est-ce qu'on doit aussi… le prendre en compte. Voilà c'est-à-dire que par exemple dans les démarches avec les organismes, il y a des démarches… Voilà, qu'en effet, il faut qu'on soit présent, et on lui a proposé et du coup, il s'en est saisi. (…) Donc du coup maintenant je lui fais des courriers en fonction, c'est lui qui les emmène et ça marche pas trop mal comme ça. Voilà. » (Mme Bb., AS)

Cet homme, atteint d'une surdité partielle, et isolé, était en difficulté pour gérer les démarches administratives à faire. Le lien de confiance établi avec Mme Bb. lui permet de faire appel à elle pour régler les problèmes administratifs qu'il peut rencontrer, et qu'il aurait de la peine à prendre en charge sans cela. Cette reprise en main de la gestion du quotidien est décrite à plusieurs reprises, en lien avec la figure de l'apprivoisement.

L'espace de rencontre intersubjective qu'ouvre l'identification apparaît ainsi comme un facteur soutenant la possibilité, pour l'aidé-e, d'une action dans et sur le monde. La figure de l'apprivoisement, à l'opposé des figures de l'irrecevable et de la manipulation, décrit un versant positif du lien social où il se manifeste, en appui sur l'identification à l'autre, en tant que support d'une émancipation.

b. L'étayage et l'alliance comme supports de la réparation

> « Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu'elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c'est elle que j'ai arrosée. Puisque c'est elle que j'ai mise sous globe. Puisque c'est elle que j'ai abritée par le paravent. Puisque c'est elle dont j'ai tué les chenilles (sauf les deux ou trois pour les papillons). Puisque c'est elle que j'ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire. » (Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*)

La figure de la réparation permet de rassembler plusieurs récits dont les points communs sont les suivants : au départ, la personne reçue apparaît comme “abîmée” (« déprimée », « plus de goût à la vie », situation « très dégradée »…) ; un échange se met en place, sur la base d’une relation de confiance puis d’une alliance autour d’un projet commun, et progressivement, la situation se rétablit, à l’aide de l’étayage fourni par l’aidant-e.

L’accent est porté, au début du récit, sur la gravité de la situation :

> « La situation, elle était… En fait, elle était très dégradée, de façon multiple, il y avait des multiples… Des multiples aspects. » (Mme F., AS)

> « C'est la fille qui m'a écrit en me disant ma maman va pas bien, elle est prostrée de temps en temps… Elle est épileptique en plus cette dame, donc elle avait vécu une grosse période de séparation, enfin un deuil de séparation difficile à faire, plus une épilepsie, plus une enfance lourde derrière, enfin bon. » (Mme H., AS)

> « C'est une dame qui avait fait sa scolarité en France, jusqu'en première, et qui… avait été… rapatriée en Tunisie, où elle avait été mariée de force, là-bas. Et euh… Elle était donc revenue après, donc quand moi je l'ai revue, enfin quand je l'ai vue, elle revenait avec quatre enfants sur les bras. Donc revenue de Tunisie avec quatre enfants sur les bras. Donc je l'ai vue, la première fois là, et ensuite elle m'a été nommée dans le cadre de mon accompagnement RMI. Donc il a fallu qu'on mette plein de choses en place, parce qu'elle avait jamais travaillé, elle avait pas forcément énormément confiance en elle. » (Mme K., CI)

Une relation de confiance s’instaure, et dans le cadre du dialogue entre l’aidé-e et l’aidant-e, ce dernier ou cette dernière soutient la personne accompagnée, par un étayage narcissique (« valoriser ») et/ou une aide technique (aider à trouver un emploi) :

> « Je l'ai aidée. Donc au départ, je l'ai… aidée à trouver un emploi, donc comme aide-ménagère auprès de la mairie de Rillieux. Donc j'avais une offre d'emploi auprès de la mairie de Rillieux. Donc j'ai appelé… pour qu'elle soit reçue en entretien. Donc elle a été reçue en entretien, et elle a travaillé. » (Mme K, CI)

> « Sachant que j’ai pas mis la pression avec l’objectif de résultat tout de suite. Voilà après c’est de valoriser… Après je pense qu’il appréciait : mais au moins, vous, vous êtes positive. Dans les petits trucs : vous avez super bonne mine, vous êtes moins fatigué que la dernière fois, tous les petits trucs du quotidien. Par exemple valoriser, voir quand ils sont moins fatigués. Oh ben là vous êtes très bien, là vous avez une bonne présentation pour aller à l’ANPE, ce sera très bien vous avez pensé à mettre votre chemise, là, vous souriez… C’est valoriser tous les tous petits gestes du quotidien qui fait que voilà après y a une confiance qui s’établit, qui est proche, qui est… permet de faire ça. » (Mme O., CI)

Cet étayage apparaît comme l’un des facteurs contribuant à une amélioration progressive de la situation des personnes, *via* un projet autour duquel aidant-e et aidé-e font alliance :

« Ce qui me permettait de lui dire, de lui montrer la culture qu'elle avait. Et lui dire, mais ça il faut le partager alors comment est-ce qu'à un moment donné vous pouvez le partager ? Après, élaborer des pistes de projet. » (Mme H., AS)

Le projet apparaît alors comme un objet médiateur investi par tou-te-s deux, permettant dans sa mise en œuvre que l'aidé-e reprenne petit à petit en main la gestion du quotidien :

« On fait ensemble des hypothèses de travail et Madame adhérant à ces hypothèses, et quand elle part, elle a des prescriptions. (…) Entre la femme que j'ai reçue, dans mon bureau, le 22 juin et celle à qui j'ai affaire maintenant, parce que maintenant je vais en visite à domicile, c'est vraiment le jour et la nuit, quoi. Je dirais, on a vraiment affaire à quelqu'un d'autre. Et la relation est tout à fait différente. C'est plus quelqu'un qui arrive, qui se demande pourquoi elle est là euh… Et qui vient parce que on lui a dit de venir, elle sait plus comment faire euh… Qui est… limite agressive, qui part comme ça, droit dans le mur, non non. Là, c'est quelqu'un qui est plus dans l'autonomie. » (Mme F., AS)

« Elle a déjà fait mettre en place des autorisations de prélèvements, elle a bien pris l'habitude de gérer son budget, son cahier de comptes, qu'elle tient régulièrement. (…) Et elle m'a dit l'autre jour : si vous saviez comme je dors bien. Ça fait des années que je ne dormais plus, et depuis que je vous vois je dors bien parce que tout est carré, enfin… On a tout réglé [*les problèmes de dettes qui s'accumulaient]*, y'a plus tout ça, et je pense oui, alors je pense qu'il est encore un peu tôt pour dire que ça va… Mais j'ai le sentiment, et j'ai le… Au niveau ressenti, je sens que cette femme, je la reverrai plus et je pense qu'on la reverra plus. Au niveau du service social, sauf gros, gros pépin. » (Mme A., AS)

La figure de la réparation se conclut donc par la résolution des problèmes initialement présentés, par une amélioration de la situation de la personne, sur les plans matériel et/ou psychologique. L'idée que l'accompagnement favorise le réinvestissement, par l'aidé-e, d'actes et de projets contribuant à son mieux-être est commune aux figures de l'apprivoisement et de la réparation.

Les propos de Mme H., ci-dessous, synthétisent les différents éléments présents dans la figure de la réparation :

« Je pense à une dame avec laquelle j'ai fait beaucoup d'entretiens, pour la revaloriser, parce qu'elle avait fait beaucoup de tentatives de suicide, donc pour lui montrer qu'elle avait encore de l'avenir, parce que oui, elle voyait plus rien. On a passé un grand nombre d'entretiens à parler de lecture, à parler de… Ah ben oui je vais peut-être écrire un jour, et mon rôle était là [*la soutenir dans ce projet d'écriture]*. Et bon. Elle m'a remercié, et puis sa fille est venue en personne en disant depuis qu'elle vient vous voir, elle revit, de nouveau elle sourit à la maison, donc la dame a pu l'évaluer là, ça. » (Mme H., AS)

Dans cette figure, on observe que lien, au-delà de l'identification permettant une relation de confiance, se noue autour d'un projet d'avenir qui fonde l'alliance de l'aidant-e et de l'aidé-e : au travers d'un objet communément investi par les deux protagonistes, l'échange se développe autour du projet sur lequel ils/elles travaillent « ensemble », ce travail venant médiatiser l'échange.

> « Donc on a passé mais je sais pas combien d'entretien à redonner… Je dis on, j'étais toute seule, mais nous, ensemble, avec cette dame. » (Mme H., AS)

> « Moi je l'ai pas vue comme un usager, et je me suis pas vue dans la relation d'aide euh… usager, travailleur social. C'est-à-dire euh… dominé, dominant. Avec le pouvoir du travailleur social. Je me suis vue dans euh… je reçois quelqu'un euh… qui est dans une situation critique actuellement, voilà, donc on est dans l'ici et le maintenant et euh… Donc… Il faut que… Alors bon, je vais aider cette personne à faire euh… émerger une demande, à… bon, expliquer sa situation, telle qu'elle la vit actuellement et puis après on va travailler ensemble, quoi. » (Mme F., AS)

L'idée de « faire ensemble » montre bien que, plus qu'une identification, une communauté s'établit entre aidant-e et aidé-e dans la visée et la réalisation d'une réparation des « difficultés » initialement rencontrées par la personne accompagnée. Ces récits, même s'ils sont idéalisés, peuvent être rapportés à la notion d'acte affectif de réparation (Baranger, 1999), car l'on voit qu'une réelle préoccupation pour l'autre est à l'œuvre, et qu'un travail de symbolisation, de création s'effectue dans la constitution d'un projet communément investi. Contrairement à la figure de la dérobade, l'aidé-e s'approprie ou contribue à ce projet, ce qui témoigne du fait que le travail d'imagination auquel il correspond repose sur la reconnaissance et la prise en compte de la demande et des besoins exprimés par l'aidé-e.

On voit bien, ici également, que l'interaction se dégage de la violence symbolique et de l'emprise (cf. la distance établie avec l'idée de « dominé/dominant ») pour soutenir la création individuelle et collective. Au-delà de l'identification, le jeu intersubjectif s'articule dans le dialogue autour d'un objet commun : le projet, qui fonde l'alliance de l'aidé-e et de l'aidant-e.

c. En deçà de l'identification : le lien par incorporation

Nous pouvons remarquer que les participant-e-s témoignent de moments où, en deçà de l'identification, des mécanismes psychiques plus archaïques sous-tendent spécifiquement le lien noué avec les personnes aidées : l'apparition de mécanismes de projection ou

d'introjection, dans la relation, est lisible à certains moments d'entretiens. Les mouvements de projection et d'introjection conduisent tous deux à une confusion : dans la projection, l'aidant-e voit chez l'autre des caractéristiques qui lui appartiennent, les lui attribue ; et dans l'introjection, l'aidant-e intègre de manière non médiatisée, non élaborée, les affects et/ou fantasmes de la personne aidée. Ce phénomène de projection est repérable dans les propos de Mme C. :

> « Parce que il y a des gens qui vont plus nous toucher, ou justement qui vont nous raconter des choses, et puis on a l'impression qu'elle parle de… qu'elle parle de moi, bon c'est assez rare, quand même, mais ça peut arriver. » (Mme C., AS)

Par ailleurs, c'est à notre sens le déploiement de l'introjection qui conduit à ce que les aidant-e-s se sentent « envahi-e-s », voire même « bouffé-e-s », « avalé-e-s »[191] :

> « C'est aussi petit à petit qu'on est plus clair… C'est petit à petit, avec l'apprentissage aussi quoi. [.....] Parce que sinon je pense qu'on se laisse bouffer aussi par les gens et… Enfin voilà, après un moment donné, de toute manière on est obligé je pense d'avoir ce déclic là, qui fait qu'on est obligé de prendre les choses en main, sinon… sinon on est… on est envahi quoi. » (Mme Bb., AS)

> « Elle devenait tellement envahissante, et que les entretiens prenaient des… Mais ça devenait tellement… Qu'au bout d'un moment c'est plus possible quoi. J'avais dit : plus, plus, plus. Parce que j'étais complètement dans une situation… avalée, quoi. » (Mme Cc., AS)

Dans la projection comme dans l'introjection, les limites distinguant l'appareil psychique (voire le corps, fantasmatiquement) de l'aidant-e et de l'aidé-e deviennent perméables. Nous pouvons associer ces deux mouvements dans la notion d'incorporation"[192]. Quand le lien se configure dans cette modalité archaïque d'incorporation, il apparaît que les aidant-es se sentent en difficulté[193]. Ces moments de contagion émotionnelle et fantasmatique sont repérés comme étant néfastes pour le travail d'accompagnement, voire dangereux pour soi-même :

> « C'est prendre ce recul parce que… parce que de toutes façons si on l'a pas… je le vois trop auprès de collègues et de partenaires, si on l'a pas, après c'est nous qui nous faisons bouffer. Du coup

[191] Même si ces deux derniers termes décrivent à première vue un mouvement inverse à l'introjection, c'est bien la transmission d'éléments non élaborés de l'aidé-e vers l'aidant-e qui conduit ce dernier ou cette dernière à ne plus se retrouver, à être traversé par un fantasme de destruction.

[192] D'après Laplanche et Pontalis : « L'introjection est proche de l'incorporation qui constitue son prototype corporel mais elle n'implique pas nécessairement une référence à la limite corporelle (introjection dans le moi, l'idéal du moi, etc.). » (1967/2002, p. 209). Si l'introjection apparaît ainsi comme une notion plus large que celle d'incorporation, nous préfèrerons utiliser la métaphore du lien par incorporation pour regrouper les processus symétriques d'introjection et de projection, quand ils se déploient dans un lien qui, à un moment donné, repose sur ces processus plus archaïques que ceux à l'œuvre dans le lien par identification, par médiation, ou transférentiel.

[193] Du moins si ces "phases" ne peuvent être dépassées, transformées : nous pensons qu'elles peuvent participer d'un premier temps du processus d'identification qui relève de processus primaires (inconscients) et secondaires (préconscients/conscients)

après on est plus objectif vis-à-vis des bénéficiaires, on a plus ce recul. Après on est noyé dedans. Le problème. (…) Au bout d'un moment il faut se dire, c'est eux ou nous, quoi, donc on est payé pour un boulot, on fait notre boulot, mais par contre il faut suffisamment prendre du recul et se préserver parce que on sait bien que ça déborde si on se protège pas. » (Mme O., CI)

« Voilà, ça demande aussi beaucoup de ressources parce que c'est un métier qui pompe. Donc ça veut dire euh… donc il faut être capable euh… de prendre du recul dans la relation euh… d'entretien. Pas se laisser porter par la problématique de l'autre. » (Mme R., CI)

Comme le montrent ces citations, ces enjeux de la relation sont importants et la souffrance professionnelle est souvent reliée au « manque de recul », cette expression fréquente dans les entretiens traduisant bien, selon nous, l'apparition régulière de la projection ou de l'introjection dans la relation entre aidant-e et aidé-e.

L'introjection peut être mise en rapport avec un échec de la régulation des mécanismes d'empathie. A partir de l'observation de dysfonctionnements de la régulation de la résonance empathique, chez certaines personnes, Jean Decety indique que ce manque de régulation peut conduire au fait de ne pouvoir entrer dans une attitude empathique :

« Chez les personnes souffrant de troubles dissociatifs, il arrive que la détresse d'autrui déclenche en elles-mêmes un état de détresse. Elles sont submergées par les émotions qu'elles ressentent et par celles exprimées par les autres, et ne peuvent donc manifester de l'empathie. Un trouble de la régulation émotionnelle peut être avancé. Cette régulation est essentielle pour moduler nos réactions émotionnelles de manière à ce qu'elles ne soient pas vécues de manière aversive. Il a été montré que les personnes qui vivent trop intensément leurs émotions (surtout les émotions négatives) ont tendance à ressentir de la détresse émotionnelle et de l'anxiété en réaction aux émotions exprimées par autrui, y compris lorsqu'elles sont communiquées par le langage. » (2005, p. 22)

Ce qui est décrit ici dans le cadre de l'observation des mécanismes d'empathie chez des personnes dont la vie émotionnelle est troublée, peut être étendu à des situations où, sans trouble spécifique, l'interaction conduit à être submergé émotionnellement, et ainsi à inhiber l'empathie vis-à-vis de l'autre. Paradoxalement, une "trop forte identification", c'est-à-dire une régression aux formes archaïques d'introjection et de projection, peut donc mener à un processus d'inhibition de l'empathie, comme modalité défensive vis-à-vis des affects pénibles vécus dans la pratique. Nous allons voir, infra, que de tels moments d'inhibition de l'empathie sont repérables dans les entretiens, et qu'ils semblent s'appuyer sur ce nous appelons un processus "d'altération".

Dans les « situations difficiles », terme désignant souvent les moments où il y a « trop de résonance », les participant-e-s expriment un besoin de formation, ou de lieux de parole :

> « Quelqu'un qui a un peu le même parcours familial ou professionnel, on va se dire… Ben là je trouve que c'est difficile d'aider. Parce que… Parce que voilà, ça a trop de résonance et que… Nous, on a pas du tout de supervision ici, et je pense qu'on en aurait vraiment… On en aurait vraiment besoin parce que… forcément. » (Mme C., AS)

> « Nous on a pas cette formation [*concernant les troubles psychiques]*, aussi faible soit elle. (…) et ça, ça manque, moi je trouve que ça manque cruellement. (…) Une écoute, un lieu de parole, ça aussi ça nous manque. » (Mme E., CI)

Ainsi, ce risque d'un manque de recul est relié, dans les entretiens, au fait de manquer d'outils de pensée, de supports théoriques et conceptuels permettant de soutenir l'élaboration de ce qui se vit dans les pratiques, mais aussi de temps et d'espaces qui permettent ce travail. Une telle élaboration ne peut en effet souvent passer que par la verbalisation de l'expérience vécue et la mise en débat de son interprétation par l'aidant-e, comme le soutiennent Yves Couturier et François Huot :

> « Il convient de créer un espace où les praticiens et les praticiennes, éventuellement avec des chercheurs, des collègues d'autres disciplines, ou des cadres, pourront dire leur professionnalité et leur scientificité, entre autres. Cette activité se construit partiellement par une mise à distance de l'immédiateté de l'expérience. À défaut, la proximité expérientielle peut empêcher ou retarder le dialogue et l'échange avec l'Autre (intra- et interdisciplinaire), la pensée critique, l'innovation. Ce passage de l'immédiateté, de l'incorporé et de l'ineffable vers le *discours* théorique est essentiel, car l'action dont il est question ici, celle du théorique, est aussi une pratique sociale, qui s'inscrit dans le monde, le produit et lui est redevable. » (2003, p. 121)

Les pauses-café, où se déroulent souvent ces verbalisations et ces mises en débat, et plus largement les temps d'échanges informels entre collègues peuvent à ce titre être considérés comme des temps de travail sans lesquels ces praticien-ne-s « s'épuiseraient » : le spectre de l'épuisement professionnel, du *burnout*, traverse les entretiens. Dans son ouvrage consacré à l'épuisement professionnel, Didier Truchot décrit l'une de ses caractéristiques essentielles :

> « Les éléments dysphoriques dominent, en particulier l'épuisement émotionnel et mental. Les individus manifestent des attitudes négatives envers autrui (…). » (2004, p. 20)

Ces attitudes négatives envers autrui peuvent être comprises comme correspondant à un échec de l'identification et de la régulation de l'empathie : ces échecs sont-ils repérables dans les témoignages que nous avons recueillis ?

II. Echec de l'identification et de l'empathie : l'altération

Dans les "***propos sur les aidé-e-s***", une thématique récurrente est observable : elle concerne la désignation de ceux ou celles qui « utilisent le système », ou sont des « assisté-e-s », parmi l'ensemble des personnes rencontrées par les aidant-e-s. Ceux et celles-ci sont l'objet d'une critique, dans les entretiens, et constituent donc une figure de l'aidé-e vis-à-vis de laquelle l'attitude des intervenant-e-s est défavorable. Par ailleurs, le thème du "***positif***" (dont nous ne présentons pas les différentes composantes, car elles n'offrent pas d'intérêt concernant les aspects que nous discutons ici) est beaucoup plus majoritaire, ce qui montre que l'attitude des praticien-ne-s est le plus souvent favorable, puisque ce thème rassemble, entre autres aspects, des jugements à connotation positive sur les personnes (« elle a des ressources », « il a envie d'avancer ») représentant un total de 99 occurrences.

Propos sur les aidé-e-s (suite) : caractéristiques négatives, positives et demande des aidé-e-s (CI/AS, Rillieux-la-Pape)

Caractéristiques des aidé-e-s	**effectif CI (N=8)**	Nb occ. CI	**effectif AS** (N=9)	Nb occ. AS (pondéré)	**Nb occ. TOTAL**
Ceux/celles qui…	**5**	**34**	**7**	**26,6**	**64**
Utilisent le système	4	17	2	14,2	33
Sont des "assisté-e-s"	4	17	7	12,4	31
Autres	**8**	**253**	**9**	**327,2**	**607**
Le positif	8	108	9	104,9	226
La demande	4	13	9	114,7	142
Autres	8	132	9	107,6	239

a. Le clivage entre "bon-ne-s" et "mauvais-es" aidé-e-s

En ce qui concerne le thème de "***ceux et celles qui***" « utilisent le système », ou qui sont présenté-e-s comme des « assisté-e-s », on remarque que douze des participant-e-s font appel à ces catégories de pensée qui désignent de "mauvais-e-s" aidé-e-s, pour un total de 64 occurrences.

D'une part, on peut relier ce phénomène aux observations qu'effectue Bronislaw Geremek dans *La potence ou la pitié* :

> « Il faut savoir faire la distinction entre les "honnêtes" et les "malhonnêtes", les "siens" et les "étrangers", les vieux et les jeunes, les honteux et les insolents, et accorder un soutien au premier de chacune de ces différentes catégories. » (1978, trad. 1987, p. 38)

Ce qu'il décrit à propos de l'époque médiévale apparaît donc comme toujours actif dans les représentations des aidant-e-s rencontré-e-s ; il s'agit toujours de repérer qui, d'une certaine manière, est digne d'aide, et qui ne mérite pas de bénéficier d'un soutien. Dans son récit d'une expérience positive, la nature de la relation que Mme H. a établie avec la personne aidée s'articule à l'idée que cette femme exprime de la honte dans le même temps que sa demande d'aide :

> « - INT : donc c'est la nature de la relation que vous avez établie avec cette femme qui a permis le retour de cette joie de vivre, là. Enfin que les choses bougent…
>
> - Mme H. : Oui, enfin elle a peur des assistantes sociales cette dame, elle a honte. (…) Et je pense que cette dame, devenir bénéficiaire du RMI derrière, c'était pour elle la honte à tous les niveaux. » (Mme H., AS)
>
> « Bon puis maintenant elle vit plus avec le RMI, elle vit avec l'allocation adulte handicapé donc c'est encore mieux, enfin c'est encore mieux, je veux dire au niveau du montant et que moi… Mais elle a exprimé toute la honte, en fait elle exprimait la honte de vivre dans cette situation-là quoi. » (Mme L., AS)

Quant au témoignage de Mme L., son « *mais* elle a exprimé toute la honte » semble indiquer implicitement que cette honte "légitime", pour elle, l'allocation dont elle bénéficie. Les spectres médiévaux du "bon" et du "mauvais" pauvre montrent par là qu'ils continuent à hanter l'imaginaire des praticien-ne-s, en se révélant parfois au détour d'une phrase…

Le clivage qui amène à la création de la catégorie des « assisté-e-s », ceux ou celles qui « profitent du système », est explicite mais peut être exprimé de différentes manières. Cette

catégorie peut être désignée comme une "simple constatation" (pas d'attribution[194] explicite), ou être perçue comme la conséquence d'une organisation sociale (attribution externe) :

> « Alors y'a des gens qui ont toujours vécu avec les minima sociaux, voilà qui… Qui… Qui venaient voir l'A.S. avec leurs parents, quand ils étaient enfants. Enfin voilà, qui sont dans ce système là, et aussi… C'est pas… C'est aussi compliqué de travailler avec eux parce que… Parce qu'il y a aussi une notion d'assistanat. » (Mme A., AS)

> « Ensuite, d'autres, ayant déjà exploité le système, alors savent très bien et viennent demander de l'aide, sous-entendu, plutôt aide financière, ou soutien psychologique pour certaines. » (Mme F., AS)

Pour d'autres participant-e-s, l'attribution interne aux aidé-e-s montre plus clairement l'agressivité que le clivage prend en charge :

> « Et ce qu'il l'est pas *[satisfaisant]*, c'est, malheureusement, de voir des gens qui profitent du système. (*rire*). Et ces gens-là ils sont bien dans ce système-là, et *(ironiquement :)* puis ils sont pas des profiteurs. Et qui mettent tout en œuvre… pour euh… pour soutirer, pour moi. [.....] Y'en a pas beaucoup, mais y'en a un petit peu quand même. Et moi j'fais la guerre à ces gens-là.[195] (…) Cette attitude ? Euh… ben j'la comprends comme des gens qui profitent un peu, et qui donnent une mauvaise image, par rapport à d'autres gens qui sont dans la même situation, et qui veulent quand même s'en sortir.» (Mme M., CI)

> « Je reviens aux personnes qui justement utilisent et abusent de ces structures *[les chantiers d'insertion]*, euh… Ils en profitent justement pour euh… Euh… Pour travailler, pour gratter au maximum quoi. (…) Et de pas s'en sortir autrement. [..] C'est vraiment une mauvaise volonté de leur part quoi. Je vous dis, c'est vraiment des gens qui sont… C'est très peu, c'est une minorité, vraiment une extrême minorité qui pense comme ça. » (M. S., CI)

> « Alors c'est pas la majorité, hein, mais… Des personnes qui sont dans un système, et qui quelque part sont entre guillemets pas si mal que ça dans ce système. » (Mme K., CI)

Ceux qui « donnent une mauvaise image », qui ont de la « mauvaise volonté », sont systématiquement présentés comme étant peu nombreux : cette faible proportion est en effet ce qui permet à l'aidant-e de maintenir une image positive de son travail. Comme l'analyse Pascale Molinier avec une population d'aides-soignantes en gériatrie, ce clivage est une modalité défensive qui permet de « tenir » au travail :

> « Pour conserver un minimum de sens à leur travail, les aides-soignantes en arrivent à trier les

[194] L'attribution (Heider, 1958) des causes du comportement d'un personne peut être interne (la cause de son comportement est attribuée à des facteurs liés aux caractéristiques de l'individu, comme sa personnalité, par exemple) ou externe (la cause est perçue comme étant liée à l'environnement, au contexte). Dans le cas d'une attribution externe, la personne n'est pas considérée comme étant responsable de sa conduite.

[195] Le silence, suivi de la restriction du propos à un petit nombre de personnes, montre le processus de contre-investissement où l'agressivité vis-à-vis des aidé-e-s est en partie refoulée parce que difficilement exprimable. Le conflit se résout par l'investissement de la représentation d'une catégorie de personnes perçues comme "mauvaises", mais qui sont peu nombreuses. « Ces gens-là » sont explicitement visés par l'agressivité.

malades, c'est-à-dire qu'elles les divisent en au moins deux catégories ; il y a les personnes que l'on peut traiter de façon indifférente et les (quelques) autres avec lesquelles vont pouvoir se jouer les gratifications affectives et le sens du travail. Ethiquement, ce comportement est détestable. Mais avant de tirer sur les lampistes, il faut bien comprendre qu'il s'agit d'un comportement défensif où ce qui prime est de trouver le meilleur compromis pour "tenir" au travail. » (2004, p. 22)

Nous observons que la dénonciation de « ceux qui profitent » se fait plus violente dans la population des conseiller-e-s en insertion, ce qui tend à montrer que la souffrance professionnelle est plus importante chez celles/ceux-ci. Ce clivage entre "bon" et "mauvais" objet, ce dernier étant visé par une hostilité manifeste chez les CI, tient, à notre sens, à la fois au rôle plus difficile qu'ils/elles ont à assumer, comme nous l'avons vu précédemment, et à un manque (quand ce n'est pas une absence) de formation permettant de soutenir les pratiques, mais aussi de les exercer d'une manière plus satisfaisante – pour l'aidant-e et pour l'aidé-e.

La thématique de "***la demande***" de l'aidé-e, figurant dans le tableau supra, apporte une information que l'on peut mettre en lien avec la question de l'aspect satisfaisant, ou non, de l'interaction pour les personnes aidées. On remarque que les assistantes sociales rencontrées parlent davantage de la demande exprimée par les aidé-e-s (115 occurrences contre 13 seulement pour les CI). Nous pouvons en déduire qu'elles se montrent plus attentives à ce que souhaitent les aidé-e-s. Ce travail de repérage est nécessaire pour qu'une prise en compte de leur demande puisse se réaliser :

« Je peux leur exposer très clairement moi la perception que je peux avoir de leurs situations euh… Et de la façon dont moi j'envisage de pouvoir aussi les aider. Et en même temps euh… Prendre en compte effectivement leur demande. Donc c'est ce que je disais, ça peut être stratégique de répondre à la première demande effectivement, parce qu'elle est plus ou moins justifiée, ça dépend, si elle est complètement injustifiée de toute façon on va avoir du mal à suivre. Je parle effectivement dû… Bon, quand il y a… Quand y'a un décalage, on peut toujours arriver à se remettre, un peu des deux côtés… c'est-à-dire qu'effectivement il va y avoir une négociation. » (Mme Cc., AS)

Cette prise en compte, qui ne correspond pas forcément au fait de répondre à la demande, mais qui permet l'ouverture d'un dialogue et d'une négociation, se montre ici plus développée pour les AS. Là encore, la formation et le rôle joué interviennent, mais cette différence d'attitude repérable dans les entretiens s'explique sans doute par la précarité dans laquelle s'inscrit l'activité professionnelle des conseiller-e-s en insertion (et dont ils et elles témoignent, comme nous l'avions vu au début de la présentation de nos résultats) : la fragilité de leur place, ainsi que l'évaluation de leur pratique ne favorisent pas l'ouverture et le maintien d'un espace de prise en compte de la subjectivité des personnes aidées.

Or, la prise en compte de sa demande redonne à l'aidé-e, dans un contexte qu'il ou elle ne maîtrise pas, un sentiment de contrôle de la situation. J. W. Brehm (1966) a depuis longtemps montré l'importance de la « réactance psychologique », ce besoin de contrôle, dans la motivation et dans la satisfaction vis-à-vis d'une situation. Par ailleurs, il est prévisible que, par une prise en compte de la demande, les solutions proposées par l'aidant-e soient plus adaptées au contexte matériel, social et subjectif dans lequel se situe l'aidé-e – sa demande étant une expression de ce contexte. Ainsi, la prise en compte de la demande apparaît comme un facteur important pour que l'interaction puisse être satisfaisante pour les personnes aidées.

Cette prise en compte repose sur la possibilité d'une identification, sur la capacité d'empathie dont nous allons voir qu'elles sont parfois mises à mal dans la relation entre aidant-e et aidé-e. Le mécanisme de clivage entre "bons" et "mauvais" aidé-e-s, dans les représentations professionnelles au sujet du public des structures au sein desquelles travaillent les intervenant-e-s rencontré-e-s, peut être en partie lié au développement de processus d'altération du lien, comme mouvement inverse à celui d'identification.

b. "L'altération" du lien

Dans les entretiens, nous pouvons parfois repérer une *altération* du lien, c'est-à-dire un mouvement conduisant à ce que l'autre soit perçu-e comme fondamentalement différent-e de soi – par opposition aux processus identificatoires. Ce terme d'altération indique bien que le lien à l'autre, perçu comme différent dans son "entité", c'est-à-dire comme ayant une "nature" différente, est abîmé. De la même manière que la stigmatisation correspond à une « identité abîmée » pour celui ou celle qui porte le stigmate (Goffman, 1963), nous employons le terme d'altération pour désigner le lien abîmé par l'impossibilité de s'identifier à l'autre, du fait de la perception d'une différence essentielle, voire radicale. L'empathie, la sollicitude sont alors "gelés" par l'écart qui n'autorise plus l'identification.

Les participant-e-s en viennent parfois à considérer que l'aidé-e est, "par nature", incapable de trouver une solution ou qu'elle/il possède des caractéristiques (essentielles) causant sa situation, ou son maintien. A la lumière de ce processus d'altération, un nouvel éclairage peut être apporté sur les propos de M. S. désignant « ceux qui profitent du système » :

« - M. S. : et donc, pour les personnes, je reviens aux personnes qui justement utilisent et abusent de ces structures, euh… Ils en profitent justement pour euh… Euh… Pour travailler, pour gratter au maximum quoi. […]

- INT. : mm. Et… Vous, comment vous le comprenez ce comportement-là ?

- M. S. : Je comprends pas. Je comprends pas, parce que euh… Comme je dis c'est des adultes et qui ont… Au bout d'un moment… C'est… Il faut… En fait, ils ont été trop assistés. Depuis toujours, ils ont été assistés et que… Ils sont rentrés dans cette routine justement de travailler, de vouloir travailler dans la facilité et euh… travailler dans la facilité, c'est travailler dans une structure d'insertion. Ça c'est… leur mentalité… Enfin, c'est leurs idées en fait. (…) C'est vraiment une mauvaise volonté de leur part quoi. Je vous dis, c'est vraiment des gens qui sont… C'est très peu, c'est une minorité, vraiment une extrême minorité qui pense comme ça. Après on peut rien y faire. »

On voit bien, dans cette citation, que « la mentalité » perçue chez certain-e-s aidé-e-s devient incompréhensible parce que ce processus d'altération est à l'œuvre, ce qui rend l'identification impossible. Les caractéristiques attribuées à ces personnes (ici, la mauvaise volonté) les différencient de soi. Lorsque ce processus se déploie, les aidé-e-s ne sont plus des *alter ego*, mais, si l'on peut dire, des *alter*, tout court : leur nature est différente de la sienne. Un peu plus loin dans l'entretien, cet aspect apparaît très clairement quand M. S. nous narre l'une de ses expériences :

« C'est de la malhonnêteté, c'est… tout simplement hein, c'est la nature humaine, c'est sa nature à lui, il est comme ça, et ça, on peut pas le changer. » (M. S., CI)

La radicalité de cette différence est renforcée par son aspect définitif : « on peut rien y faire », « on peut pas le changer ».

Lorsqu'elle relate une situation qui l'a particulièrement mise en difficulté, on peut repérer dans les propos de Mme R. ce même processus, qui rend l'autre fondamentalement différent-e, étranger-e à soi :

« Voilà, c'est quelqu'un qui téléphone donc elle va être dans les… Vous sentez la tension au téléphone euh… Et dès que vous allez dire un mot qui lui déplaît, elle va se mettre à hurler au téléphone, à insulter la secrétaire, ça sera la même chose avec moi et elle vous raccrochera le téléphone au nez pour finir. Je veux dire elle a même pas intégré les minima du respect. (…) Je veux dire elle est vraiment tarée quoi. Elle sait pas où elle en est. Donc c'est pour ça, je dis à un moment donné ce genre de personne, à force de fonctionner comme un chien fougueux, un chien enragé, elle va finir par… tomber sur quelqu'un qui va la bloquer et puis euh… Elle va finir… Soit enfermée à Vinatier[196], avec un séjour là quoi parce que… C'est un chien fou quoi. » (Mme R., CI)

[196] Hôpital psychiatrique de la région lyonnaise.

L'image du « chien fou », quasi pléonasme par le redoublement de la notion d'étrangeté, traduit le fait que cette femme représente pour elle une personne foncièrement différente.

A l'issue de l'entretien, dans le cadre d'une conversation informelle où Mme R. m'interrogeait sur mon travail, et où je témoignais de ma satisfaction à pouvoir associer une activité de recherche à ma pratique de psychologue, elle exprimera, pudiquement, son insatisfaction, voire sa souffrance professionnelle :

« Comme ça, il y en a au moins une qui est contente… »

La violence des propos cités ci-dessus peut être reliée à cet aveu, hors micro, du vécu globalement négatif de son travail. En effet, le processus d'altération de l'autre se nourrit selon nous du contexte difficile de la pratique, comme l'est celui des conseiller-e-s en insertion (instabilité et pression de l'évaluation) mais aussi de la souffrance professionnelle qui peut être liée à l'organisation du travail également (surcharge de travail, injonctions paradoxales…) et/ou à un défaut d'étayage des pratiques (manque de formation, absence de lieux formels ou informels permettant l'élaboration des expériences vécues dans le cadre du travail...)[197]. Il ne faut pas oublier que ces praticien-ne-s sont confronté-e-s à la souffrance et parfois à la folie (comme vraisemblablement dans le cas de la personne dont parle Mme R.) des personnes reçues, ce qui ne laisse pas indemne[198] tout être "normalement constitué-e" et implique un travail pour rétablir ou recréer un équilibre potentiellement déstabilisé par cette rencontre.

Ces observations nous permettent donc d'approfondir la compréhension de ce qui peut se mettre en œuvre dans la responsabilisation des personnes : dans son versant qui conduit à l'altération de l'autre, on voit bien la part délétère qu'elle peut comporter. La différenciation fondamentale entre soi et l'autre conduit, au-delà de l'emprise, à la libération de l'agressivité qui n'est plus contenue par une éthique de la relation à l'autre. L'autre ne représentant plus un *alter ego*, la relation se transforme souvent en rapport de forces (« elle va finir par... tomber sur quelqu'un qui va la bloquer »).

L'organisation du travail peut à notre sens favoriser ou au contraire inhiber ce processus d'altération. L'étayage des pratiques par la formation et les lieux d'élaboration des

[197] Il peut certes être également lié à une souffrance de l'aidant-e liée à des questions privées, mais même dans ce cas, l'institution a à veiller aux conditions qui permettent à ses praticien-ne-s d'exercer leur activité dans le respect des personnes accueillies.

[198] Ce qui ne veut pas dire que ce contact avec la souffrance ou la folie "abîme" nécessairement. Simplement, il affecte celui ou celle qui s'y confronte, le ou la déstabilise, cette perturbation de l'équilibre antérieur pouvant permettre à l'aidant-e de trouver un nouvel équilibre, parfois même plus satisfaisant, ou le/la laisser désemparé-e.

expériences professionnelles permettent par ailleurs de soutenir la capacité d'identification à l'autre, cette dernière pouvant être considérée comme un processus majeur dans le travail affectif qu'implique l'activité d'aide à autrui dans le champ de l'intervention sociale.

c. Les facteurs organisationnels de l'altération

Or, l'organisation du travail contribue parfois à une certaine déshumanisation. Par exemple, la gestion informatique du « portefeuille » des personnes accompagnées et des rendez-vous, à l'ANPE, amène à ce que ces personnes "disparaissent" sans que les praticien-ne-s en soient informé-e-s :

> « Et puis ben ils sont plus dans notre liste, ce qui des fois… c'est quand je regarde mes CV, parce qu'on actualise nos CV. Ah bah tiens, ah oui tiens, cette personne il y a longtemps que je l'ai pas revue. Et puis euh… On va voir, tiens son dossier est annulé. Mais on sait pas forcément pourquoi son dossier est annulé. (…) Parce qu'en fait on a une liste, on a… On a un système, on va dans : liste des personnes à convoquer. Quand elles sont annulées, ces gens-là n'apparaissent plus dans cette liste. » (Mme K, CI)

Les personnes qui ne sont plus inscrites comme demandeur d'emploi sont « annulées », ce terme étant révélateur des enjeux que cette organisation traduit. Le fait que la désinscription des personnes ne soit pas signalée aux praticien-ne-s correspond en effet à une annulation, par l'institution, du lien qui a pu se créer entre aidant-e et aidé-e. La gestion informatique des rendez-vous renforce cet effet de "disparition" de ceux et celles qui ne sont plus inscrit-e-s :

> « - Mme K. : C'est le logiciel qui sort les échéances, ben par date, hein, les échéances.
>
> - INT : mm. Oui donc c'est pour ça qu'à la limite si la personne n'est pas inscrite, n'est plus inscrite…
>
> - Mme K. : voilà, le mois d'après, elle n'apparaît plus dans ma note liste. De gens à convoquer. (…)
>
> - INT : et du coup, ça peut être incidemment, quelques temps plus tard, vous vous dites : ah bah cette personne…
>
> - Mme K. : ah bah tiens au fait, il y a longtemps que j'ai pas vu tel et tel. »

Si la praticienne ne fait pas une démarche de remémoration des personnes accompagnées, le terme de l'interaction n'est pas identifié. Ceci empêche que la séparation puisse être vécue, élaborée, et enfreint donc une règle commune qui consiste à ce que la fin d'une interaction soit ritualisée, symbolisée (c'est le sens des salutations, dont l'universalité montre bien l'importance). On comprend pourquoi, dans l'entretien de Mme K., la question de ce que sont devenues les personnes prend une place importante.

« C'est ça, là… Qui est un petit peu frustrant. Je trouve. Ce qui est frustrant… Enfin frustrant c'est pas le mot, mais ce qui… [..] C'est que souvent, on sait pas ce que deviennent nos personnes quoi. Il y a des gens qui disparaissent sur nos portefeuilles, on les voit plus, on se dit : tiens mais qu'est-ce qu'ils sont devenus, quoi, du coup. On a pas de… On a pas forcément de suivi sur le… Sur la clôture, enfin sur le… Le mot fin, quoi, je dirais, de leur parcours. (…) C'est un petit peu… pas frustrant, non, parce qu'on vit avec, évidemment ça empêche pas de dormir, mais… C'est vrai que de temps en temps il y a des personnes… ouais, on aurait bien aimé savoir ce que… »

Son récit d'une expérience positive se conclut par le fait que la jeune femme accompagnée vienne lui signifier son départ :

« Elle a déménagé sur Paris. Pour raisons… Pour raisons familiales en fait. Et euh… Elle est venue me le dire, alors qu'elle était plus inscrite comme demandeur d'emploi depuis un petit moment, elle est venue me le dire. »

Le fait que Mme K. ait pensé à cet accompagnement, comme illustration d'une expérience positive, montre, en creux, la difficulté créée par l'absence de symbolisation de la séparation. Cette absence n'est pas sans conséquences, comme cette participante en témoigne. Si la séparation ne pourra être vécue, du fait de l'organisation institutionnelle, comment investir une relation ? On voit ici que l'organisation participe d'une déshumanisation de l'accompagnement. La perte ou la dénégation d'humanité dans les structures d'action sociale et d'insertion, qui peut se mettre en œuvre malgré leur vocation de soutien matériel et social aux personnes, apparaît alors comme un facteur qui peut contribuer au développement de processus d'altération.

Cet exemple, qui nous semble particulièrement éclairant, montre que l'altération ou la violence symbolique qui peuvent parfois se mettre en œuvre dans le champ de l'insertion, si elles se traduisent dans le comportement des aidant-e-s, peut trouver les conditions de sa mise en œuvre dans l'organisation du travail. Dans l'ambivalence que comporte toute action institutionnalisée d'aide à autrui, comme le montraient déjà les travaux de Bronislaw Geremek (1978), la part agressive peut se manifester au travers des modalités pratiques selon lesquelles l'activité est organisée.

Comme nous l'enseigne malheureusement le passé historique, l'impact de l'organisation sur les comportements peut être important[199]. La déshumanisation qui peut se mettre en œuvre au sein d'une interaction, dans tout contexte (celui d'une famille, d'une entreprise, d'une équipe sportive, etc.), a pris les proportions d'une folie collective dans l'idéologie nazie. Lors de la mise en œuvre du génocide, la déshumanisation des juifs/ves, des

[199] Cf. également les travaux de Stanley Milgram (1963), et leurs prolongements faisant varier les conditions du rapport avec "l'élève" (proximité physique ou mise à distance).

tziganes, des homosexuel-le-s et autres individus considéré-e-s comme “impur-e-s” s’est traduite dans l’organisation de ce meurtre collectif : transport en bétaillère, modalités de “l’accueil” dans les camps, perverti en une réception d’objets à trier… Si cette organisation était l’expression de l’idéologie nazie, elle rendait dans le même temps possible, pour les agents qui ont participé à la réalisation de ce génocide, le déploiement d’une violence dont ils/elles auraient probablement été incapables en dehors de ce contexte. Le “gel” de l’empathie peut alors s’opérer : il s’appuie sur cette organisation. Fort heureusement, la situation n’est pas du tout comparable à celle de notre société, mais la réalisation de cette extrême violence sous l’Allemagne nazie a particulièrement mis en évidence les aspects organisationnels sur lesquels peut s’appuyer l’exercice de violences à autrui, celles-ci se produisant à des degrés divers en tout temps, et tout lieu.

Nous ne remettons pas en cause la visée humaniste défendue par les statuts et le cadre législatif des structures d’aide sociale et à l’insertion professionnelle, mais celle-ci n’est à notre sens pas “pure”, le rapport à autrui comportant toujours – comme l’ont analysé Melanie Klein et Joan Riviere dans *L’amour et la haine* (1953, trad. 1975) – sa part d’amour, et de haine. Ainsi, ces institutions sont nécessairement “habitées” par une certaine haine des personnes qu’elle visent à aider, la question n’étant pas : « comment la supprimer ? » mais plutôt « comment la contenir et/ou la transformer ? ».

C) Synthèse

Dans cette partie consacrée aux enjeux à l’œuvre dans l’interaction entre aidant-e et aidé-e, nous avons tout d’abord exploré la question de la conflictualité interpersonnelle, ce qui nous a permis d’observer les différentes sources de conflit repérables dans les entretiens, et la manière dont il se joue sur la scène de l’interaction, ou pas. Ceci nous a amenée à formuler une interrogation qui semble traverser le discours des participant-e-s : dans quelles conditions la relation à l’autre peut-elle soutenir un processus d’émancipation, ou au contraire voir se développer une violence symbolique, une emprise, où l’intersubjectivité n’advient pas ? Les figures de l’irrecevable, de la manipulation et de la dérobade sont des *scénarii* où se narre l’échec (au moins partiel) du dialogue intersubjectif, même si la conflictualité n’y aboutit pas nécessairement – ce dont témoigne la figure de la crise créatrice. Les figures de l’apprivoisement et de la réparation nous indiquent à l’inverse que l’interaction aidant-e/aidé-e

peut être un support au développement de la possibilité d'action des personnes qui font appel aux intervenant-e-s sociales.

Les processus identificatoires apparaissent alors comme jouant un rôle central dans ce versant étayant de l'interaction. L'espace intersubjectif peut s'ouvrir sur la base de l'identification, ou, au-delà de cette reconnaissance mutuelle, sur la base d'une alliance autour d'un projet communément investi, qui fonde un lien par médiation. En deçà de l'identification, les processus plus archaïques de projection et d'introjection, correspondant à un lien par incorporation, apparaissent comme menant à une souffrance professionnelle, s'ils ne peuvent évoluer en d'autres formes de lien.

C'est peut-être pour se défendre des affects pénibles dont le lien par incorporation favorise la contagion que peut se déployer, à l'inverse de ces processus identificatoires, un processus d'altération qui conduit à instaurer une coupure entre soi et l'autre. L'aidé-e est alors perçu-e comme différent-e, par nature, et l'empathie se voit inhibée pour donner libre cours à l'agressivité. Nous avons vu, à ce sujet, que des facteurs tels que la formation et l'organisation du travail peuvent intervenir sur le développement de processus identificatoires, ou au contraire d'altération.

Les observations réalisées dans ce dernier chapitre consacré aux données issues des entretiens menés à Rillieux-la-Pape nous ont permis de développer une compréhension de certains des processus à l'œuvre dans l'interaction, et sur laquelle va s'appuyer la discussion générale des résultats de notre investigation.

QUATRIEME PARTIE

> « En ce sens, le système de représentations ne saurait expliquer les pratiques, mais son étude ouvre une possibilité de les comprendre. » (Boutanquoi, 2007, p. 179)

Chapitre IX – Visages de l'aide à autrui dans la culture hypermoderne

A l'issue de l'examen des données discursives recueillies dans le cadre d'entretiens de recherches semi-directifs et analysées dans une démarche de triangulation méthodologique, il s'agit à présent de mener une discussion générale des observations que nous avons pu réaliser au fur et à mesure de la progression de notre analyse. Nous allons pouvoir reprendre les hypothèses formulées : l'hypothèse générale posée aux prémisses de ce travail, concernant l'historicité des représentations professionnelles de l'aide à autrui et la pertinence de sa prise en compte pour leur compréhension, sera discutée dans le premier temps de ce chapitre. Nous chercherons à comprendre sur quoi s'appuie la transmission des formes épistémiques antérieures, comme nous l'observons dans notre corpus, et comment elle contribue à animer le mouvement de la pensée des aidant-e-s professionnalisé-e-s.

Au-delà de cette approche descriptive, mais aussi explicative, des principales significations données aux pratiques d'aide et de la dynamique représentationnelle observée, nous allons resituer ce système de représentations dans le contexte socioculturel qui est le nôtre, afin de mieux comprendre les conditions de sa genèse et de son développement. Ceci nous permettra de discuter plus précisément des enjeux repérables autour de deux notions : celle d'autonomie et celle d'écoute, qui sont toutes deux largement présentes dans le discours des praticien-ne-s rencontré-e-s. Nous relierons les modalités de leur usage au contexte de l'hypermodernité.

Enfin, nous réarticulerons le système de représentations aux enjeux de l'interaction et de l'organisation des pratiques, au sein de l'institution où elles prennent place, en analysant leur ancrage psychosociologique dans la dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit, et leur rapport avec les politiques sociales "d'activation". Ceci nous permettra de discuter la question de la prise en compte de la subjectivité, entre risque de "psychologisation" et support d'une dynamique intersubjective tendant à l'émancipation des aidé-e-s.

A) Dynamique et historicité des représentations de l'aide à autrui

I. Les chemins de la pensée

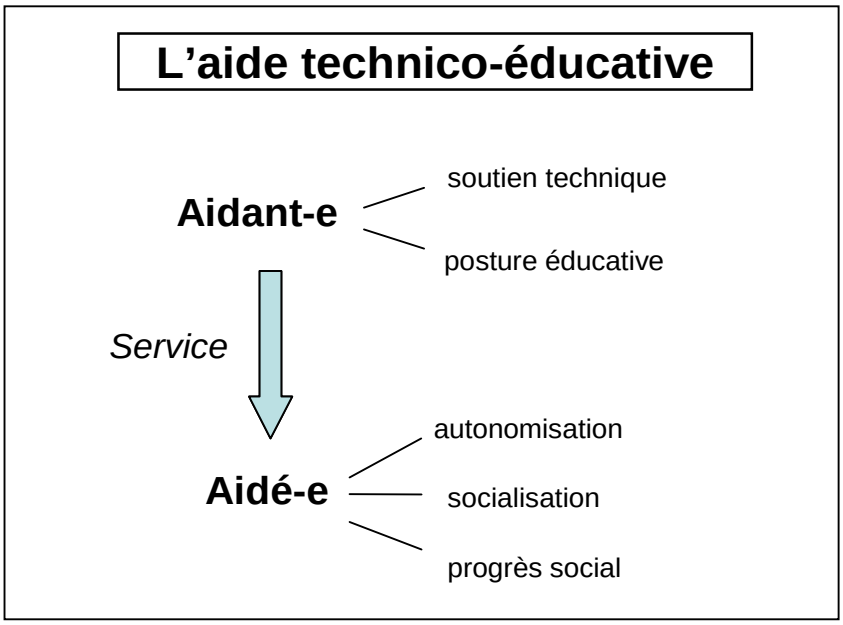
> « Je crois que c'est différent l'aide qu'on peut leur apporter parce que y'a des gens qui viennent chercher une aide plus morale, et d'autres c'est des choses plus concrètes, des offres d'emploi ou des techniques pour chercher, ou même une préparation à l'entretien, des trucs comme ça. Puis d'autres personnes c'est plus un soutien, j'pense, leur redonner l'envie, ils cherchent des choses plus… un soutien plus moral. » (M. G., conseiller en insertion à Givors)

a. Figures de l'aide technico-éducative et de l'aide relationnelle

A l'issue des investigations menées à Givors, puis à Rillieux-la-Pape, nous observons une convergence des résultats vers l'observation du fait que, dans les entretiens réalisés, deux principaux modes de rationalité sont mis en œuvre par les praticien-ne-s rencontré-e-s. Les données montrent la présence de deux "référentiels" distincts pour ces intervenant-e-s sociaux : celui qui, à partir d'une aide technico-éducative, vise l'autonomie d'acteurs sociaux, l'amélioration des conditions socio-économiques, *via* le travail principalement ; celui qui vise l'évolution personnelle des aidé-e-s, dans une perspective individuelle, l'aide se caractérisant par l'écoute et l'étayage des personnes. Nous repérons que les participant-e-s font

alternativement appel à l'un, puis à l'autre référentiel : il ne s'agit pas de deux groupes ayant des discours distincts, mais bien d'une coexistence de deux modes de pensée.

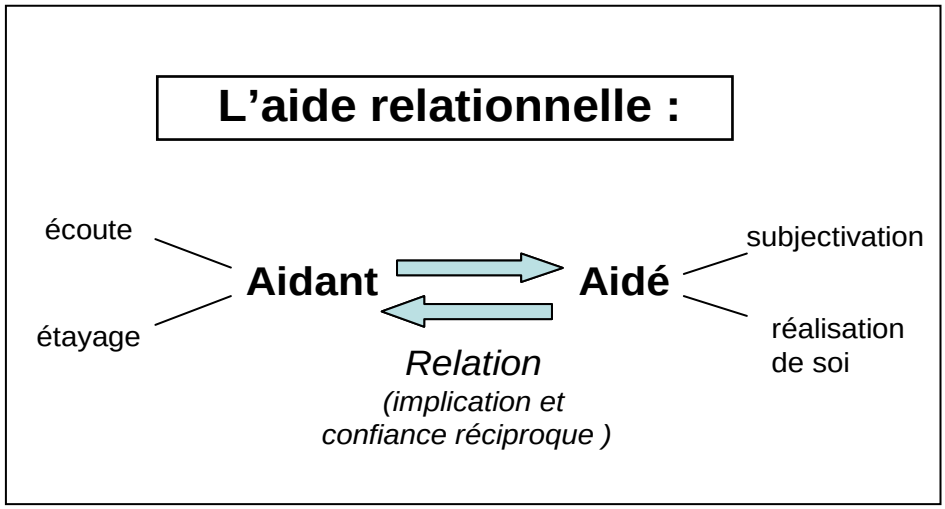
♦ Le premier apparaît comme marqué par la rationalité issue du siècle des Lumières : l'éthique humaniste contribue à le structurer, *via* la figure d'une aide de type technico-éducative visant l'autonomie. Dans ce cadre de pensée, la compréhension des pratiques d'aide s'appuie sur les principes qui organisent l'interaction sur le mode de la relation de service, telle que la décrit Erving Goffman lorsqu'il analyse le schéma de réparation (1968). Nous pouvons, à la lumière des différentes analyses réalisées, en proposer la schématisation suivante :



L'aidant-e, dont le rôle se caractérise par une posture éducative et/ou un soutien technique vis-à-vis de l'aidé-e, apporte un service à la personne qui le sollicite, ce service contribuant à l'autonomisation, à la socialisation et/ou au progrès social (amélioration du statut social, des conditions de vie) de cette dernière.

Précisons que cette schématisation, nécessairement réductrice, doit être considérée comme un lieu commun, comme un chemin qu'emprunte fréquemment la pensée des intervenant-e-s rencontré-e-s, ce qui n'empêche pas que les itinéraires de ces praticien-ne-s soient à chaque fois singuliers, et que leurs observations et compréhensions de l'environnement au sein duquel se trace leur discours varient. Il est néanmoins intéressant de pouvoir dégager ce canevas, qui participe de la construction sociale des pratiques d'aide professionnalisée, et dont nous verrons ultérieurement comment il peut être mis en lien avec les enjeux à l'œuvre dans le champ de l'intervention sociale, et plus largement, dans la culture (ancrages psychologique, psychosociologique, sociologique ; Doise, 1992).

♦ Le second référentiel peut être rapproché de l'éthique du *care*, car la dimension relationnelle, la prise en compte de l'expérience subjective apparaissent comme centrales dans ce mode de rationalité :



Dans ce second mode de rationalité, l'aidant-e, dans une posture d'écoute et d'étayage, noue une relation de confiance avec l'aidé-e – relation au sein de laquelle chacun-e s'implique, l'échange conduisant à un travail de subjectivation de l'aidé-e, à une évolution menant vers la réalisation de soi. L'interprétation de l'aide à autrui portée par ces représentations professionnelles se situe alors dans une perspective individuelle, où l'attention est portée à l'intériorité de l'aidé-e, et au lien entretenu avec lui/elle, en ce que le lien (positif) est compris comme un vecteur conduisant à l'évolution personnelle de l'aidé-e.

Nous notons, en premier lieu, que ces résultats rejoignent les observations réalisées par Jacques Ion (2005a), Christian Laval et Bertrand Ravon (2005) : nous retrouvons dans nos corpus givordin et rillard le « travail sur la relation », d'une part, et « le travail éducatif » reposant sur une technicité liée au schéma de réparation tel qu'analysé par Erving Goffman, d'autre part, décrits par ces auteurs. Leurs travaux mettent en exergue que le travail des intervenant-e-s sociales peut s'organiser selon ces deux perspectives. D'un côté, les pratiques reposent sur un idéal éducatif et pédagogique « inséparable du mythe du progrès social » (Ion, 2005a, p. 8) ; il s'agit alors d'une « relation à l'autre toujours dissymétrique, fondée sur le pédagogique et forcément normative, qui vise le perfectionnement et l'émancipation. » (p. 7). C'est le « soi inachevé » (Laval, 2003) qu'il s'agit de perfectionner. De l'autre, les pratiques

visent un travail sur la relation, et « tendent à rechercher dans la personne elle-même les propres ressources de son dépassement. (…) Moins que de corriger le sens de l'action du sujet, c'est davantage sa capacité à agir qui est au cœur de l'intervention. » (p. 8). Le « soi désaccordé » (Laval, 2003) fait alors l'objet du travail. La figure de l'aide relationnelle que nous avons décrite, ci-dessus, rejoint la perspective du travail sur la relation, avec le « souci de la relation » (Ravon, 2002) qu'elle comporte, tandis que la figure de l'aide technico-éducative peut être rapprochée du modèle éducatif décrit dans les travaux de ces chercheurs.

Nous observons que les praticien-ne-s rencontré-e-s se situent alternativement dans l'une et l'autre perspective. Ces deux perspectives différant dans leur logique, comme dans la focalisation de l'attention (en tant que centration de l'intérêt, et soin porté à un objet) – sur la dimension subjective pour l'aide relationnelle, sur la dimension sociale pour l'aide technico-éducative – nous pouvons dire que nous sommes là en présence d'une polyphasie cognitive (Moscovici, 1961) dans les représentations que nous observons. Sandra Jovchelovitch donne la définition suivante du concept de polyphasie cognitive :

> « Nous voudrions utiliser le concept cognitif de polyphasie pour (…) présenter, au contraire, la connaissance comme phénomène pluriel et malléable qui contient différentes formes épistémiques et même différentes rationalités. (…) La polyphasie cognitive se réfère donc à un état où différents genres de connaissance, utilisant différents types de rationalité, peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe. » (2006, pp. 213 et 215)

Pourquoi peut-on parler d'une polyphasie cognitive ? Ne s'agit-il pas de différents aspects d'un ensemble cohérent ? Nous répondons par l'affirmative dans la mesure où cet ensemble (l'univers de pensée que porte le discours) est envisagé sous l'angle de la dialogicité, comme système d'interprétation marqué par la pluralité des points de vue[200] (même si l'énonciateur ou l'énonciatrice du discours est seul-e). Le terme de polyphasie permet d'envisager la pensée d'un acteur social comme phénomène pluriel, par la dialogie des rationalités mises en œuvre, et unifié dans le même temps, par le fil de l'énonciation qui relie les différentes "phases", en tant que périodes du discours ancrées dans une rationalité spécifique. Nous pouvons parler de polyphasie quand des rationalités distinctes sont repérables dans l'énoncé d'un sujet ou d'un groupe, et elles le sont toujours, pour peu que le discours puisse se déployer, car, comme le souligne Ivana Marková « le langage et la communication trouvent leur origine dans la dialogicité » (2004, p. 232). Elle affirme par ailleurs :

[200] Nous espérons, au passage, montrer qu'il est possible de travailler avec la notion de représentations sociales, sans pour autant s'inscrire dans l'illusion fort justement soulignée dans les propos de François Laplantine : « La représentation en effet n'affecte jamais cette conviction qui tient de la fiction : l'unité et l'intégrité du sens. » (1999, p. 90).

> « La dialogicité de l'*ego-alter* est indissociablement liée à l'histoire et à la culture, transmise de génération en génération au travers de la mémoire collective, des institutions et des pratiques. L'histoire et la culture exercent leur pression sur les styles de pensée dialogique et les orientent dans certaines directions spécifiques. » (p. 232)

Rien d'étonnant donc dans le fait que l'analyse de contenu des entretiens, comme l'analyse Alceste, montrent la présence de différents modes de rationalité pouvant être rapportés à des périodes historiques différentes : l'aide technico-éducative s'ancre dans la pensée humaniste, l'aide relationnelle est à relier au contexte socioculturel de notre société hypermoderne.

b. L'historicité des représentations de l'aide…

Dans la première partie de ce travail, nous avons exploré les caractéristiques de la pensée humaniste, et, au travers de différents travaux historiques et philosophiques (Foucault, 1966 ; Domenech, 1989 ; Todorov & Tavoillot, 2006), en avons conclu qu'elle est marquée par la "Sociodicée", en tant qu'horizon du progrès social individuel et collectif, vers lequel on se dirige par les lumières de la raison. La rationalité, l'éducation et l'autonomie constituent, dans ce cadre, trois valeurs centrales dont on voit clairement qu'elles sous-tendent la figure de l'aide technico-éducative. La technicité des pratiques, en tant que mode d'intervention rationnel, et la posture éducative de transmission de règles et de normes sont liées à la visée d'autonomie, souvent affirmée dans les entretiens.

L'*épistémè* humaniste s'avère ainsi être un arrière-plan idéologique qui soutient ce mode de rationalité observable dans le discours étudié. Nous ne pensons pas que cette *épistémè* se retrouve, "intacte", c'est-à-dire telle qu'elle s'est constituée au XIX^{e} siècle, dans le discours, sous la forme de la figure de l'aide technico-éducative – celle-ci est nécessairement marquée par le contexte actuel – mais cette figure peut être considérée comme un héritage de la rationalité développée à partir du siècle des Lumières. L'ancrage psychologique (Doise, 1992) des représentations professionnelles axées sur la figure de l'aide technico-éducative peut donc être trouvé dans les valeurs et croyances qui s'originent dans la pensée humaniste.

Nous avions également pointé qu'au sein de l'hypermodernité – marquée par la mondialisation des échanges, par "la troisième blessure narcissique" et une attention particulière portée à l'intériorité, à la vie psychique du sujet humain – une nouvelle

formulation des questions éthiques est proposée par l'éthique du *care*. Comme l'indique Fabienne Brugère :

> « La référence au *care* commence avec une invention théorique, celle du sujet relationnel ou interdépendant et vulnérable, pris dans une relation de soin définie de manière bipolaire. » (2006, p. 127)

La préoccupation pour la relation, très lisible dans les entretiens, centrale dans la figure de l'aide relationnelle, ainsi que la visée de "réalisation de soi" qui lui est donnée nous conduisent à penser que cette figure est davantage liée à l'actualité de notre société hypermoderne. L'éthique du *care*, se traduisant également dans le discours par l'expression de valeurs de « respect » et « d'authenticité » dans la relation, apparaît comme une référence que se sont appropriée les intervenant-e-s sociaux, et qui participe de cette figure de l'aide relationnelle. Une seconde forme de rationalité sous-tend donc le discours, davantage existentialiste, centré sur l'écoute et l'étayage apportés par l'aidant-e, et celle-ci semble plus spécifique à l'hypermodernité, par la valorisation de la réalisation de soi et d'une mise en travail de la subjectivité. Les représentations qui tendent vers la figure de l'aide relationnelle peuvent donc être rapportée à un ancrage psychologique dans les valeurs liée à l'éthique du *care*, née dans le contexte de sociétés hypermodernes.

L'hypothèse formulée à l'issue de la phase exploratoire, concernant la coexistence de deux principaux modes d'interprétation des pratiques d'aide, se trouve donc confirmée par les résultats de la seconde phase d'investigation, qui entrent en cohérence avec les premières observations réalisées.

Il y a polyphasie cognitive, car ces deux formes du raisonnement sont en partie "incompatibles", dans le sens où elles ne peuvent être fusionnées dans une logique cohérente. Elles présentent en effet des contradictions : la valorisation de la relation, le discours existentiel centré la dimension subjective (et donc l'affectivité), liés à la figure de l'aide relationnelle, s'opposent à la valorisation de l'autonomie de l'aidé-e, d'une technique rationnelle mise en œuvre par l'aidant-e dans les pratiques, qui appartient à la figure de l'aide technico-éducative. Comme le souligne Sandra Jovchelovitch :

> « Différentes formes de connaissance peuvent donc coexister tout en étant contradictoires ; cette affirmation n'est paradoxale que dans le cadre restreint de la logique formelle et de la pensée dualiste où les oppositions restent inconciliables, et disparaît dans le cadre d'une approche dialectique. » (2006, p. 219)

Du point de vue de la dialogicité, nous comprenons mieux l'organisation complexe de la pensée que donnent à voir les entretiens. La coexistence d'une approche sociale, liée à l'héritage de la pensée humaniste, et d'une approche individuelle, se situant dans une éthique du *care*, est éclairée par une perspective historique : le mode de pensée antérieurement constitué dans *l'épistémè* humaniste reste présent[201] dans "l'univers de pensée", le système de représentations des intervenant-e-s sociales alors même qu'une nouvelle forme de rationalité se déploie dans le discours par la figure de l'aide relationnelle.

c. …et sa pertinence pour la compréhension de la dynamique de la pensée

Nous déduisons de cet ensemble d'observations que l'ancrage psychologique des représentations est ici dans le même temps un ancrage "socio-historique"[202] de la pensée, dans le sens où les valeurs et croyances dans lesquelles s'ancrent les représentations sont elles-mêmes ancrées dans une *épistémè* spécifique, liée au contexte social et historique qui l'a vu naître, et qui détermine un certain mode de rationalité. Nous pouvons alors soutenir l'idée que cet ancrage socio-historique – en tant qu'inscription des représentations que les praticien-ne-s de l'aide professionnalisée acquièrent et élaborent au fil de leurs expériences dans un réseau structuré de significations plus large, marqué historiquement – s'appuie sur les *thêmata* (Moscovici et Vignaux, 1994) auxquels se relie l'objet de représentations. Les *thêmata* se caractérisent par leur dialogicité (Marková, 2003) et se constituent en taxinomies oppositionnelles (bien/mal, moral/immoral…). Ivana Marková précise que :

> « Les *thêmata* sont des conceptions, des images et des catégories primitives partagées culturellement. » (2002, p. 55)

La dimension transversale des *thêmata*, vis-à-vis des conditions historiques et des modes de rationalité, permet de relier, d'articuler et donc d'organiser en un ensemble cohérent (mais non univoque) les différentes formes de connaissance convoquées pour l'interprétation

[201] Précisons que nous ne voulons pas dire par là que ce mode de pensée humaniste n'a pas subi de transformation depuis le XVIII[e] siècle , et que nous le trouvons "tel quel" dans les propos étudiés : évidemment, les significations prises par la notion d'autonomie, par exemple, ne peuvent être les mêmes aujourd'hui ; notre propos correspond à l'idée que la structure générale, l'idéologie pourrait-on dire, de la pensée humaniste reste présente et sous-tend la figure de l'aide technico-éducative, qui est dans le même temps "altérée", modifiée par le contexte socio-culturel actuel.

[202] Le terme de "socio-historique", associé à la notion d'ancrage (ou de contexte), vise à souligner qu'il ne s'agit pas de la seule chronologie historique, mais renvoie à la construction sociale de l'histoire, c'est-à-dire à l'interprétation socialement construite de l'histoire dans la culture (Halbwachs, 1925/1994).

d'un objet social donné. Thémis Apostolidis souligne ce rôle des *thêmata* dans l'articulation de différentes croyances :

> « La perspective qu'il *[Serge Moscovici]* trace pour l'étude des croyances est celle de l'analyse des *thêmata* (…) pour appréhender comment les différentes croyances se lient entre elles, se légitiment mutuellement dans la vie quotidienne et fondent un système de représentations sociales. » (2002, p. 17)

Les axes transversaux constitués par les *thêmata*, dans le champ de la pensée sociale, peuvent alors être compris comme une infrastructure, un canevas sur lequel vont être tissées les représentations élaborées (trouvées et créées) par les acteurs sociaux, les motifs dessinés en chaque lieu du discours s'inspirant de la trame préexistante pour tracer des figures signifiantes. Michel Foucault, dans son *Histoire de la folie à l'âge classique* (1972), montre comment la figure de la folie se réapproprie les espaces (matériels et mentaux) laissés vacants par l'éradication de la lèpre. A la lumière de la proposition théorique de *thêmata*, on peut penser que les catégories transversales de sain/malsain – comme *thêma* de base aux représentations de ces objets sociaux – ont contribué à une familiarisation de la figure de la folie sur le modèle (pattern) précédemment constitué dans l'époque médiévale, en rapport avec les lépreux. La figure du lépreux et la figure du fou, en ce sens, peuvent alors être comprises comme deux thématisations[203] différentes sur la base des catégories sain/malsain, la transversalité d'un *thêma* favorisant la circulation des significations de l'une à l'autre (comme l'a analysé Michel Foucault[204]).

Nous comprenons ainsi plus précisément comment les processus d'objectivation et d'ancrage, dans la genèse des représentations, se réalisent dans un nouage avec l'héritage historique transmis par la mémoire sociale, ce que souligne Christine Bonardi :

> « Ils *[les thêmata]* peuvent ainsi permettre l'accès au passé d'une représentation sociale (antécédents et états antérieurs), servir à apprécier les restructurations successives des représentations ainsi que leur impact sur la transformation des pratiques. (…) De la sorte, ils relieraient un objet et sa représentation au système des significations culturelles et sociales. »

[203] Les propos suivants, issus de *L'usage des plaisirs*, tendent à confirmer que la proposition théorique de *thêmata* peut être mise en relation avec les analyses que Michel Foucault a produites : « Plutôt que de chercher les interdits de base qui se cachent ou se manifestent dans les exigences de l'austérité sexuelle, il fallait chercher à partir de quelles régions de l'expérience et sous quelles formes le comportement sexuel a été *problématisé, devenant objet de souci, élément pour la réflexion, matière à stylisation. [nous soulignons]* » (1984, p. 30)

[204] Dans *Folie et représentations sociales*, de Denise Jodelet (1989), il est montré que les villageois-es accueillant chez eux/elles des malades mentaux veillent à ce que les "humeurs" (salive…) des ces dernier-e-s ne circulent pas, ce qui peut être rapporté aux modes de transmission de la lèpre (salive, justement). Cet élément tend à indiquer une trace de ce moment historique, analysé par Michel Foucault, où le fou a "pris la place" du lépreux.

(2003, p. 49)

En ce qui concerne l'objet de notre recherche, nous avons dès les prémisses de ce travail posé l'idée qu'il est en rapport avec les conceptions de "la vie bonne"[205], comme *thêma* de base : le fait d'aider quelqu'un tend, par définition, vers ce qui est envisagé comme participant d'une vie bonne. Ainsi, on voit bien que la thématisation de cette question diffère selon que la pensée s'ancre dans une éthique humaniste – c'est alors l'autonomie matérielle et d'esprit qui prime –, ou dans une éthique du *care* – où c'est un lien satisfaisant à l'autre qui est visé. Si la thématisation diffère, la transversalité de la question permet en même temps de rapprocher ces conceptions différentes en les situant sur le même plan, sur la base de leurs similitudes, et donc de les mettre en rapport dialectique. Les *thêmata* apparaissent ainsi comme des organisateurs de la pensée, permettant l'articulation dialogique de diverses rationalités, dans des mouvements de rapprochement et de distanciation. Le fait qu'ils transcendent les conditions sociales et historiques, dans lesquelles une thématisation spécifique s'opère, autorise à la fois une reprise de systèmes d'interprétation antérieurement élaborés, et leur mise en débat avec d'autres formes de pensée sociale.

L'observation d'une polyphasie cognitive et sa mise en rapport avec l'histoire des idées explorée dans le premier temps de ce travail viennent étayer notre hypothèse générale concernant l'historicité des représentations de l'aide à autrui : les formes antérieures de la connaissance, les rationalités issues d'une *épistémè* transmise par la mémoire sociale contribuent à organiser l'univers de pensée (même si leurs significations peuvent être aménagées, en partie actualisées), et restent donc disponibles, "activables" dans certaines circonstances : elles contribuent à la dialogicité de la pensée, qui se structure ici autour d'une dialectique entre éthique humaniste et éthique du *care*. En nous appuyant sur le concept de *thêmata*, nous comprenons comment, *via* un *thêma* de base transversal, les formes antérieures de la pensée sociale transmises dans la culture peuvent être reliées aux objets sociaux actuels, et comment elles sont articulées à d'autres modes de rationalité. L'historicité des représentations sociales se constitue bien comme une dimension dont l'étude est pertinente pour la compréhension des systèmes d'interprétation à l'œuvre dans un groupe social donné.

Nous verrons ultérieurement qu'au-delà d'un intérêt purement épistémologique, cet ancrage psychologique et socio-historique des représentations professionnelles étudiées peut être mis en relation avec les dynamiques psychosociales, les rapports sociaux qui se

[205] Ce *thêma*, compris comme la question « qu'est-ce que la vie bonne ? » à laquelle chaque culture ou, plus localement, groupe social propose une réponse qui constitue un thématisation, peut être rapproché de celui de la reconnaissance sociale, dont l'aspect fondamental a été souligné par Marková (2007).

développent dans le champ de l'intervention sociale – autrement dit l'ancrage psychosociologique qui contribue à fonder ces représentations. Mais tout d'abord, allons plus avant dans l'étude du rapport entretenu avec l'héritage historique transmis par la mémoire sociale, concernant les pratiques d'aide à autrui et la signification qui peut leur être accordée.

II. Complexité de la pratique et de ses cadres sociaux

a. Destins de l'héritage historique

La coexistence des deux figures que nous observons entre en adéquation avec la modélisation de Saül Karsz, à propos des figures qui traversent le champ du travail social. Dans cette perspective, les trois figures qu'il décrit comme traversant le champ du travail social constituent de multiples « dispositifs d'encodage théorico-pratique du réel » (p. 66) – ce qui peut être rapproché des thématisations précédemment discutées –, contribuant à structurer dans leur ensemble la culture professionnelle du travail social :

> « Trois figures : la *charité*, dont une des actualisations contemporaines, l'humanitaire ; la *prise en charge*, balise, marque et emblème du travail social, et enfin, la *prise en compte*, à la fois composante généralement non sue des deux figures précédentes et un de leur futur éventuel. (…) Les trois figures sont des constellations structurales, des idéaux-types (Weber). Elles n'existent pas chacune de leur côté, tels des univers étanches définitivement isolés ou isolables. » (2004, p. 63 et 67)

Si la figure de la charité apparaît peu dans les entretiens, la figure de la prise en charge peut être rapprochée du discours sur l'aide technico-éducative, et la figure de la prise en compte, qui rejoint dans ses grandes lignes le modèle de l'aide relationnelle, semble se confirmer comme « futur éventuel » par sa large présence, d'ores et déjà, dans le corpus étudié.

Lors de notre approche de l'histoire des idées, nous avons vu que l'éthique de la charité s'articule autour de la notion d'*agapè*, en tant qu'amour universel et oblatif (qui n'attend pas de retour). Dans notre exploration du contenu des entretiens, cette perspective de don sans limite et sans retour, loin d'être revendiquée par les praticien-ne-s rencontré-e-s, est au contraire une notion repoussoir : une distance est très régulièrement établie avec l'acte charitable[206]. Ces intervenant-e-s sociaux rejettent l'idée de la vocation et de « l'assistanat » au

[206] Comme par exemple dans les propos suivants : *« Faut dire, c'est pas, on est pas assistantes sociales au… au Secours Catholique. (…) C'est l'Etat, avec laïcité, Droits de l'Homme, et cetera, et cetera… »* (Mme J., AS,

profit de l'affirmation d'un rôle professionnel axé sur l'autonomie des personnes. Ainsi, les modèles caritatifs et de la militance, décrits par Paul Fustier (2000), n'apparaissent pas ici comme des organisateurs principaux du sens donné aux pratiques, et nous concluons que ceux-ci doivent être plus pertinents pour analyser les dynamiques à l'œuvre pour les praticien-ne-s intervenant au sein de structures moins directement liées aux politiques d'action sociale d'Etat (association caritatives, ou ayant pour origine un projet militant). Par ailleurs, ces conceptions sont peut-être davantage implicites que celles formulées dans les entretiens : une méthodologie différente, plus proche de l'observation participante, aurait peut-être mis à jour un positionnement du type caritatif ou militant des participant-e-s.

Si nous ne pouvons pas repérer un discours spécifique se fondant sur l'éthique de la charité telle qu'elle s'est développée dans l'époque médiévale – ce qui tendrait à infirmer notre hypothèse à ce sujet, selon laquelle ce système de pensée antérieur continue à marquer la pensée des intervenant-e-s sociales – nous remarquons néanmoins que cet héritage historique transparaît, en creux, par la distanciation opérée vis-à-vis de celui-ci. L'éthique de la charité apparaît ainsi comme un arrière-plan, dans l'univers de pensée des aidant-e-s, se manifestant de manière ponctuelle par une position de rupture vis-à-vis de cet héritage. La thématisation dont la question de l'aide à autrui a fait l'objet dans la période médiévale n'est donc pas entièrement absente du discours, et participe tout de même de sa construction. Cette affirmation est avant tout valable pour la population d'assistantes sociales rencontrées, ce qui est à relier à leur formation en travail social : la constitution de ce champ est, comme nous l'avons vu dans son historique, fondé sur la rupture vis-à-vis des œuvres charitables au profit d'une aide sociale d'Etat.

Cette hypothèse ne peut alors être rejetée que partiellement, car si l'éthique de la charité ne se manifeste pas comme une référence pour les praticien-ne-s rencontré-e-s, elle est encore très présente à l'esprit des assistantes sociales, qui ont sans doute pris connaissance de l'histoire du travail social au cours de leur formation. Cette transmission, spécifique au groupe des assistantes sociales, peut être considérée comme étant à l'origine de la présence de l'éthique de la charité, dans un arrière-plan d'où sortent ponctuellement des propos explicites à ce sujet, comme figure repoussoir.

Rillieux-la-Pape) ; *« Ce qui m'a amenée là, c'est ça, c'est... C'était pas l'envie de... Plus particulièrement aider les autres, c'est pas une vocation, c'est pas un sentiment... Une nature hyper altruiste, de don de soi, parce que je reste vraiment très claire par rapport à ça, je veux dire... »* (Mme Cc., AS, Rillieux-la-Pape) ; *« C'était l'époque où les sciences humaines, on s'investissait beaucoup, hein c'était un choix politique, presque. C'était pas par hasard, c'était pas par vocation, hein. »* (Mme CF., AS, Givors).

La figure de la charité se voit éclipsée en tant que modèle de référence pour les pratiques, mais reste un héritage présent dans l'univers de pensée, vis-à-vis duquel une rupture est opérée. Elle passe ainsi en arrière-plan, et l'on peut dire que la dialectique entre charité et prise en charge éducative, très vive à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècles[207], se voit remaniée, reformulée par celle que nous observons dans nos données : la « tension-opposition »[208] repérable entre l'idéal de l'aide relationnelle et la figure de l'aide technico-éducative peut être comprise comme un renouvellement de la dialectique de la pensée dans le champ de l'intervention sociale.

Ceci nous amène à considérer que les sujets peuvent établir, dans leur énonciation, trois types de rapport avec des notions issues d'un héritage historique : un rapport de filiation (reprise d'une notion historiquement marquée), un rapport de rupture (rejet de la notion) et un rapport de synthèse (réactualisation qui génère un remaniement des significations de la notion).

Ainsi, la figure de l'aide technico-éducative conduit les participant-e-s à s'inscrire dans une filiation vis-à-vis de la pensée humaniste : les notions d'éducation, d'autonomie et de progrès social en sont fondatrices. Elle induit donc un rapport de rupture avec la notion d'*agapè* issue de l'éthique de la charité.

Parallèlement à cette rationalité, la logique qui sous-tend la figure de l'aide relationnelle instaure une certaine rupture à l'égard des notions valorisées dans l'*épistémè* moderne : la valorisation de la rationalité et de l'autonomie sont en partie incompatibles avec l'importance accordée au lien de confiance (ce qui implique l'affectivité) et à l'inscription de la relation dans une durée qui autorise le déploiement de processus de subjectivation. C'est pourquoi une certaine ambivalence des aidant-e-s, vis-à-vis de la notion d'autonomie, est repérable – nous y reviendrons.

Cette figure de l'aide relationnelle les amène-t-elle alors à s'inscrire dans une filiation vis-à-vis des notions centrales dans l'éthique de la charité ? Est-ce un retour à cette thématisation de l'aide ? L'aide relationnelle est, dans le discours, très clairement mise à distance de la vocation et du "pur don" : dans leur approche de cette activité, les aidant-e-s se

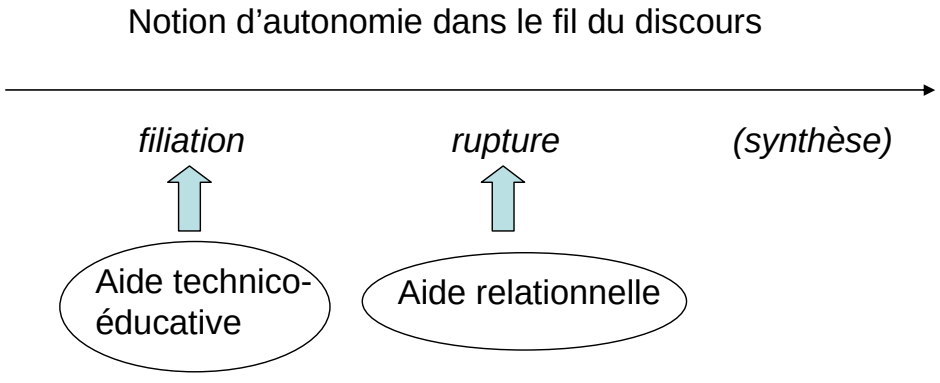
[207] Nous rappelons ces propos de Colette Bec et Yves Lochard : « L'harmonisation du champ de la bienfaisance et de l'assistance avec le régime républicain inscrite dans le vaste mouvement de sécularisation de l'État et de la vie sociale (politique, laïcisation des hôpitaux, neutralisation des cimetières...), qui s'opère entre 1880 et 1914, voit s'affronter les républicains réformateurs animés de principes laïques et une opposition cléricale défendant l'Eglise des oeuvres et l'initiative privée qu'elle veut sauvegarder de toute ingérence étatique. » (1989, p. 38)

[208] Définition de la dialectique, dans le *Trésor de la langue française* : « *P. ext. Rapport dialectique.* Tout rapport reposant sur le principe de tension-opposition entre deux termes, deux situations, et dépassement de cette opposition. »

situent davantage dans une perspective d'*intérêt bien compris*, lié à la pensée humaniste. Nous la considérons donc plutôt comme le résultats d'une synthèse issue du rapport dialectique entre charité et humanisme. La dialectique se "reconstitue" autour de termes différents. Si la dialectique se renouvelle, ceci tend à indiquer qu'elle a une fonction pour l'univers de pensée des aidant-e-s, que cette dynamique représentationnelle a une utilité sociale. Nous pouvons donc nous demander : quelle fonction remplit la dialogicité dans le champ des pratiques d'aide ?

b. La dialectique du discours comme prise en charge des paradoxes de l'aide à autrui

Ces trois rapports de filiation, de rupture et/ou de synthèse vis-à-vis d'une notion peuvent coexister, *via* la polyphasie cognitive, et s'établir successivement dans le fil de l'énonciation. La transversalité de certaines notions, en rapport avec les *thêmata* de base, contribue comme nous l'avons vu à la mise en relation des modes de rationalité, dans un mouvement dialogique qui anime le système d'interprétation mis en œuvre – mouvement qui permet de soutenir la dynamique de la pensée, comme son organisation, et ainsi la constitution du sens donné aux pratiques sociales d'aide à autrui. Nous pouvons alors proposer la schématisation suivante :



En fonction du mode de rationalité auquel le sujet fait appel, dans le fil de son énonciation, le rapport établi avec une notion (valeur, concept…) peut varier, ce qui contribue à expliquer les contradictions repérables entre différents moments du discours. La polyphasie cognitive qui permet de se saisir de différentes formes épistémiques alimente la dialectique de

la pensée et ainsi, le développement du discours. Selon la "phase" du discours, en tant que période de verbalisation marquée par une rationalité spécifique, le sens et la valeur accordée à une notion peuvent différer. Les propos suivants, tenus à différents moments de la rencontre que nous avons eue avec Mme L., illustrent ces variations et ces contradictions :

> « Quand moi je dis que je voudrais que les personnes prennent en charge leur situation etc., leur donner le maximum d'information, pour moi, ça rentre… Dans cette démarche pour que justement, elles soient le plus autonomes possible quoi. (…) Bah plus autonomes, j'allais dire elles sont pas forcément autonomes définitivement. (…) Ben si elles ont appris quelle porte… à quelle porte il fallait sonner euh… Bon. C'est un pas vers l'autonomie. » (Mme L., AS, Rillieux-la-Pape)

La synthèse à laquelle aboutit Mme L. est une formulation paradoxale, puisque le fait d'être autonome correspond finalement… à se prendre en charge en faisant appel à quelqu'un. Et si cette formulation est paradoxale, elle n'est pas pour autant incohérente : elle illustre et prend en charge la complexité du travail d'accompagnement mené dans le cadre des pratiques d'aide, et ses paradoxes. Ces propos pourraient être formulés dans le cadre d'un dialogue où deux interlocuteurs échangeraient des arguments, des objections, des réponses… Ce dialogue intérieur s'appuie sur les différentes formes de rationalité, les différents discours sociaux mobilisables pour l'interprétation des situations rencontrées, ce que soulignent Anne Salazar Orvig et Michèle Grossen :

> « Comme on peut le voir, il y a en fait un véritable continuum entre le dialogisme du dialogue — fruit de l'échange effectif — et les autres formes de la dialogisation intérieure, fruit de la discussion du locuteur avec lui-même ou de la polémique secrète constitutive de toute parole (Bakhtine, 1970). (…) Quoi qu'il en soit, ces mouvements de « balancier » ne concernent pas uniquement une opposition extérieure à l'interlocuteur mais le processus d'interprétation/compréhension des sujets aux prises avec les contradictions que suscite le dilemme. (…) Dans ces mouvements de balancier se déploie également un dialogue avec les discours reçus, avec justement les pré-construits, les représentations sociales constituées. » (à paraître, p. 9)[209]

La « dialogisation intérieure » que nous observons dans les entretiens s'appuie donc sur les cadres sociaux d'interprétation du monde que fournit la culture, et avec lesquels le locuteur entretient un rapport spécifique (qui peut, dans le même temps, être consensuel au sein d'un groupe) et évolutif, au fil de l'énonciation[210]. Ces supports symboliques de la pensée,

[209] Article aimablement transmis par A. Salazar Orvig, en attente de publication.

[210] Comme l'indiquent Anne Salazar Orvig et Michèle Grossen : « En particulier, les sujets ne se limitent pas à répondre aux questions du chercheur mais sont engagés dans une activité qu'ils interprètent et qui elle-même évolue au gré des interactions. En outre, les participants s'inscrivent eux-mêmes comme des sujets hétérogènes pouvant se positionner par rapport à différents statuts, ce qui véhicule à son tour différentes

par leur diversité, permettent de “prendre en charge” la complexité des situations auxquelles les acteurs sociaux sont confrontés, complexité liée aux multiples dimensions qu’elles contiennent (aspects matériels, enjeux psychiques, rapports sociaux…).

Nous remarquions également ces variations, ces contradictions à propos de la notion d’éducation (cf. chap. VII, A)III.), tantôt valorisée, tantôt supplantée par « l’épanouissement personnel ». Et effectivement, on voit mal comment, dans les pratiques d’aide, ne pas tenir en même temps la perspective de socialisation (dans le sens d’une prise en compte de la réalité sociale et de ses contraintes) et la perspective d’émancipation (possibilité de choix et de création), ces deux perspectives pouvant s’avérer contradictoires en certains cas de figure[211]. Nos observations font écho à ces propos d’Emmanuel Diet :

> « Ce que nous constatons aujourd’hui, dans la parole des sujets de plus en plus soumis à des paradoxalités dirimantes et à des doubles contraintes inélaborables, va de pair avec d’impensables conflictualités à l’œuvre entre les exigences du social et la construction des sujets. » (2003, p. 14)

La polyphasie cognitive apparaît ainsi comme un moyen spécifique pour contenir les paradoxes de la pratique auxquels sont nécessairement confronté-e-s les aidant-e-s. Nous avons proposé l’idée du paradoxe de l’aide : celle-ci ne pouvant être réduite ni à une conduite altruiste, ni à une conduite égoïste, et étant les deux à la fois, les moments où les participant-e-s se confrontent directement à cette question (cf. chap. VI, B)II.b.) sont marqués par une verbalisation contradictoire, hésitante, voire confuse, tandis que le fait d’affirmer, d’une part, une motivation d’ordre moral pour ce métier et, d’autre part, les bénéfices qui en sont retirés (la gratification, par exemple) – à deux moments différents de l’entretien – ne génère pas de conflit cognitif observable. Les « schèmes étranges », affirmations porteuses d’une contradiction (Flament, 1989)[212], peuvent alors être analysés comme des moments où

---

positions énonciatives et permet l’expression de diverses opinions. Ces positionnements n’apparaissent pas comme issus d’une voix/pensée homogène. Ils sont aux prises avec diverses perspectives vis-à-vis desquelles ils déploient des rapports différents. » (p. 14)

[211] Nous repensons, par exemple, au discours de M. S. lorsqu’il dit, quand les jeunes hommes qu’il accompagne se présentent à des entretiens d’embauche en portant une casquette et des baskets, qu’il essaye « d’améliorer ça »: dans la perspective d’émancipation, le style vestimentaire n’a pas à être imposé, mais la réalité sociale est que l’employeur potentiel a effectivement plus de chances de rejeter la candidature s’ils se présentent dans cette tenue... La négociation entre les deux tendances nécessite alors des arrangements subtils, un bricolage au cas par cas.

[212] Si l’on reprend, par exemple, la citation suivante, on pourrait la qualifier de schème étrange : « *Moi j'ai pas l'impression quand même de faire ce métier pour... pour qu'on me dise merci et pour... Je crois pas hein. Après, il y a peut-être un côté inconscient là-dedans mais... Mais quelque part, c'est vrai, je suis quand même assez fière de faire ce travail. (…) Je pense que oui, moi quand on nous dit merci, bah ça me fait quand même plaisir, enfin ça me fait plaisir, ça me valorise un peu quand même.* » (Mme C., AS, Rillieux-la-Pape). Elle comporte « 1) le rappel du normal » : ne pas faire ce métier pour la reconnaissance ; « 2) la désignation de l’élément étranger » : ça fait plaisir quand les personnes disent merci ; « 3) l’affirmation

différents modes de rationalité se rencontrent, où les paradoxes contenus par la dialectique de la pensée se manifestent de manière plus particulièrement visible.

La polyphasie cognitive est sans doute ce qui soutient, par ailleurs, la « polyvalence » de l'activité soulignée par les participant-e-s, ce qui autorise une adaptabilité des pratiques au regard de la spécificité de la demande et de la situation présentées par l'aidé-e. Christine Mias, repérant également la présence d'une éthique humaniste partagée dans les équipes éducatives qu'elle étudie, souligne la nature adaptative de nouveaux cadres de pensée :

> « Une identité collective du groupe professionnel existe dans le partage de ces valeurs *[humanistes]*, de cette éthique commune, hérité probablement de la tradition philanthropique (confessionnelle et laïque) : une " mémoire collective" qui devrait donner du sens, et baliser les pratiques. Puisant à la fois dans ce passé et devant s'ouvrir sur des besoins nouveaux, conjoncturels, les travailleurs sociaux doivent créer des cadres adaptés à leurs actions : mélange de cadres anciens, vecteurs de tradition, et cadres nouveaux, prenant en compte les demandes récentes et les contraintes actuelles. » (1998, p. 117)

La dialogie du discours et la polyphasie cognitive sont donc également à analyser en lien avec le contexte social et culturel dans lequel s'inscrivent les systèmes d'interprétation observés. Nous allons tout d'abord voir que la notion d'autonomie se trouve questionnée dans le contexte socioculturel de l'hypermodernité. Nous discuterons ensuite en quoi l'éthique du *care* et la notion d'écoute peuvent être rapportées aux enjeux auxquels l'individu hypermoderne se confronte.

---

d'une contradiction entre ces deux termes » : *mais… quand même…* ; « 4) la proposition d'une rationalisation » : c'est peut-être un désir inconscient.

B) Mise en lien avec le contexte socioculturel

I. Aide technico-éducative et notion d'autonomie dans l'hypermodernité

a. Le travail éducatif et la notion d'autonomie : du paradoxe étayant à l'injonction paradoxale

Nous avons vu que le système de pensée né de l'humanisme repose, entre autres aspects, sur l'idée d'une perfectibilité des êtres humains, c'est pourquoi l'éducation est centrale au sein de l'humanisme : la Sociodicée se donne pour visée le progrès social, et pour outils la science et l'éducation. Le désir d'émancipation à l'œuvre chez les humanistes fait une place de choix à l'autonomie. Comme le souligne A. M. Jaggar :

> « Les conceptions de la subjectivité morales qui privilégient l'autonomie sont l'expression caractéristique des Lumières européennes, car elles sont issues du modèle cartésien du moi. Selon cette conception, le moi est désincarné, asocial, unifié, rationnel, et essentiellement semblable à tous les autres moi. » (2004, p. 719)

L'autonomie et la rationalité que visent l'éducation en fait un système paradoxal : la relation asymétrique entre éducateur/trice et "éduqué-e", impliquant une certaine autorité du premier sur le second, vise néanmoins à l'émancipation du second. Ainsi, un éducateur, dans le cadre d'une discussion informelle, nous expliquait que l'objectif de son travail était de ne plus avoir de travail… Et Madame B. renchérit :

> « Ce qu'on aspire, oui, c'est que les gens… c'est qu'on ait plus de travail ! » (Mme B., AS, Rillieux-la-Pape)

Cette dimension paradoxale est également apparente lorsque, tout en insistant sur l'objectif d'autonomie et le principe de ne pas "trop" aider, les praticien-ne-s rencontré-e-s déplorent, par exemple, le fait que les personnes ne viennent pas plus souvent, ou fassent des démarches sans les consulter[213].

[213] Comme l'indiquent par exemple les propos suivants, de praticiennes qui se réfèrent à la notion d'autonomie : *« Les aider à accéder à plus d'autonomie, à se… enfin à… à se prendre en charge euh… (…) C'est vrai que souvent les gens ils posent des actes, ils posent des actes et puis quand ça commence à déraper ils viennent ici et… il aurait mieux valu accompagner les différentes démarches qui ont été faites. »* (Mme MB, AS, Givors) ; *«On part de la définition de l'OMS qui est, si je me souviens bien, le travail social c'est permettre à chaque individu de trouver son autonomie, d'être autonome… (…) Il me semble qu'à l'époque les gens venaient... acceptaient plus spontanément de venir nous voir... On se voyait régulièrement, c'était évident*

Le paradoxe de la posture éducative tient, et est étayant pour les intervenant-e-s sociaux, dans la mesure où la temporalité permet et promet une évolution : l'autonomisation. L'horizon du progrès social, individuel et collectif, donné par l'humanisme correspond à cette promesse. Or, au cœur de la civilisation qui a vu naître l'humanisme, le génocide qui a eu lieu sous l'Allemagne nazie interroge la croyance en une destinée historique de progrès social, croyance sur laquelle repose la pensée du siècle des Lumières. Avec cet événement, la confiance en l'humanité se voit atteinte ; l'horizon du progrès social s'obscurcit singulièrement. Ainsi, dans l'hypermodernité, on ne croit plus guère à la Sociodicée et la flèche temporelle sur laquelle s'appuie l'humanisme de se voit par ailleurs déstabilisée par les processus de précarisation.

En premier lieu, l'après Mai 68 marque un second désenchantement du monde : après que les dieux ont déserté le monde, la figure de l'Homme se désacralise. On peut tout à fait entendre en ce sens le mot de Woody Allen : « Dieu est mort, Marx est mort, et moi-même, je ne me sens pas très bien… ». Mme CF., assistante sociale rencontrée à Givors, exprime clairement un sentiment de désillusion :

> « Moi j'avais 15 ans en 68, on était un mouvement, enfin je sais pas, on a… ma génération, c'était à l'époque y'avait vraiment une impression qu'on allait vers euh… une vie, enfin, où les gens… on était tous solidaires, fallait que… tout le monde avait droit à sa place, euh… Et bon, le travailleur social c'était celui qui permettrait à celui qui était au chômage de retrouver du travail, de s'intégrer dans un groupe et que dans un groupe on est plus fort. Le travailleur social était… permettait à chaque individu de trouver sa place, d'avoir sa place dans un groupe et le groupe donne sa force. Mais c'était peut-être un peu illusoire, quand on a vingt ans on peut toujours rêver ! *(Rire)* »

La conjugaison à l'imparfait indique que ce mode de rationalité, quoique présent à l'esprit de cette assistante sociale, coexiste avec un autre mode qui lui semble plus actuel, mais aussi plus "réaliste".

En second lieu, la temporalité est vécue différemment dans un contexte marqué par la précarité (Durif-Bruckert, 2004 ; Fieulaine, 2006), puisque une éventuelle amélioration de sa condition ne sera pas, de toute façon, considérée comme acquise, ou *a minima* stable. L'hypermodernité apparaît en effet comme marquée par le « présentisme », comme l'analyse François Hartog (2003) :

> « Mais ce qui me frappe dans ce moment dans lequel nous sommes, c'est la prépondérance de la

---

qu'on en reparlait... On mettait en place un, on parlait pas de contrat, de projet, c'est vrai que la notion de contrat et de projet elle est venue après dans les années 80, mais, spontanément, on voyait les gens régulièrement pour avancer, par rapport à... ben aux derniers entretiens, hein, qu'est-ce qu'ils avaient fait, qu'est-ce qu'on avait fait, comment se passait les problèmes. » (Mme CF, AS, Givors).

> catégorie du présent. D'où la proposition de dire : ce temps, ce mode du rapport au temps où domine le point de vue du présent, on peut l'appeler « présentisme » pour le distinguer du futurisme précédent. » ([8])

Sans la flèche temporelle qui vise le futur, le paradoxe de l'éducation peut alors devenir une injonction paradoxale dénuée de sens, ce qui amène à relativiser, voire parfois à rejeter la notion d'autonomie[214]. Si la remise en cause explicite de la notion d'autonomie est rare, on remarque qu'elle est tout de même sous-jacente dans les propos tenus par les intervenant-e-s sociales rencontré-e-s.

Par ailleurs, les entretiens montrent que parfois, l'autonomie visée par l'intervenant-e social ne correspond pas aux désirs ou aux besoins des personnes accompagnées, et qu'alors, cet idéal rencontre des limites. C'est ce dont témoigne la "figure de la dérobade", où le projet que porte l'aidant-e, plein-e de bonnes intentions pour améliorer la situation de l'aidé-e, se heurte à la dynamique subjective (désirs, enjeux inconscients…) de ce-tte dernier-e, qui ne peut ou ne veut investir le projet élaboré dans la rencontre. La "vie bonne" qu'imagine l'aidant-e pour l'aidé-e, selon des critères d'indépendance matérielle ou relationnelle, ne correspond pas forcément à la projection qu'effectue l'aidé-e, ou à ce qui est possible pour elle/lui dans son contexte.

D'autre part, dans les situations de marginalité, de désaffiliation extrêmes, c'est l'isolement qui pose problème plutôt que la dépendance vis-à-vis d'une aide. Un SDF, une personne âgée isolée, d'un certain point de vue, sont autonomes… L'autonomie ne peut pas toujours, dans ce cas, constituer l'horizon des pratiques des divers-e-s aidant-e-s. Dans l'hypermodernité, le processus de désinstitutionalisation (Touraine, 1997) atteint un degré qui amène à se préoccuper du lien social[215], à envisager ce lien comme perdu ou détérioré. Comme nous l'avions noté précédemment (cf. chap. VI, A)III.a.), ce thème est très présent dans les entretiens.

La référence à l'autonomie qui s'inscrit dans une perspective éducative de progrès social apparaît donc parfois comme insuffisante, dans le champ de l'intervention sociale, pour certaines situations, mais aussi plus largement dans un contexte marqué par la précarité

---

[214] Les propos suivants montrent que la notion d'autonomie est interrogée, que les intervenant-e-s sociales tentent de la maintenir dans un contexte où elle mise à mal, et plus rarement la remettent en cause : *« Autonome, ça veut pas forcément vouloir dire se débrouiller tout seul et avoir besoin de personne, hein. »* (Mme L., AS, Rillieux-la-Pape) ; « *Et ça je voudrais le crier haut et fort, parce que ça fait des années que je travaille, en… comment dire… en me heurtant, justement, à des théories, des définitions qui vont vers l'autonomie, mais moi je suis pas du tout d'accord, de l'autonomie globale, parfaite, à tous niveaux de la personne.* » (Mme SR., CI, Givors).

[215] Au point de frôler le pléonasme !

(chômage, bas salaires…) : comment les travailleurs sociaux peuvent-ils "promettre" l'autonomie au public qui vient les solliciter ? Ainsi, dans les représentations actuellement à l'œuvre au sein du champ de l'intervention sociale, l'héritage laissé par la pensée humaniste, et sur lequel ce champ s'est beaucoup appuyé, se voit questionné : on observe un mouvement dialectique entre le fait de se référer à cet héritage, et le fait de témoigner de ses limites, dans le contexte actuel. L'ensemble de ces aspects contribuent à ce que l'éthique du *care* se constitue comme un cadre de référence alternatif vis-à-vis du modèle éducatif, cadre auquel les intervenant-e-s sociaux font régulièrement appel pour donner une signification à leur rôle et/ou orienter leurs conduites.

b. Reconfiguration de la notion d'autonomie

Notons toutefois que la notion d'autonomie se voit reconfigurée, dans l'hypermodernité : si elle est née – comme nous l'avons vu dans les prémisses de ce travail – dans le contexte d'un mouvement social de rejet de la tutelle exercée par l'Eglise et l'aristocratie, elle est à présent passée, pourrait-on dire, du côté de la contestation au côté des institutions existantes : cette notion est une valeur portée par les institutions qui exercent actuellement une autorité, et au premier chef, l'Etat.

C'est peut-être ce qui amène le passage de cette notion d'un niveau collectif à un niveau individuel[216] : l'autonomie des citoyens[217] (« En parlant d'un pays, d'une province, d'une commune, ou encore d'une nation, d'un peuple (…) : fait de se gouverner par ses propres lois », *Trésor de la langue française*) devient l'autonomie de l'individu (« En parlant d'une personne : faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement »). La notion d'autonomie perd peut-être par là sa valeur émancipatrice, pour faire émerger la notion de « responsabilité » de l'individu – qui parce qu'autonome, est responsable des choix qu'il opère –, et prend ainsi davantage une fonction normative. Notons d'ailleurs que l'usage de cette notion, au sens commun, comme dans les entretiens réalisés, correspond très souvent à l'idée qu'un individu autonome n'a pas besoin d'aide[218], ce qui constitue une troisième acception de

[216] Le développement de la notion "d'autonomie individuelle" est également à relier aux travaux de John Rawls, et à sa "théorie de la justice", qui marque fortement le conceptions morales de notre époque.

[217] « Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. » (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1989)*: dans ce cadre, l'autonomie des citoyens correspond à ce que ceux-ci déterminent collectivement leurs propres règles (ce qui correspond à l'étymologie de ce terme).

[218] Ce qu'illustrent par exemple les propos suivants :

ce terme où le principe de la liberté de choix de l'individu n'est plus centrale : l'autonomie devient alors plus prosaïquement la faculté d'agir seul (même s'il s'agit d'effectuer une action qui n'a pas été choisie librement). Ce "passage" au niveau individuel de la notion d'autonomie, puis son interprétation pragmatique en terme d'action pouvant être menée de manière individuelle, participent sans doute de l'injonction paradoxale soulignée précédemment, comme l'analyse Vincent De Gaulejac :

> « On lui *[l'individu hypermoderne]* prescrit d'être autonome, mais la conquête de l'autonomie passe par l'acceptation de cadres, l'incorporation d'habitus, l'intériorisation de façons de faire et d'être. » (2004, p. 130)

Il y a donc une contradiction entre l'idée de « se déterminer librement » que porte la notion d'autonomie et la demande de normativité qui sous-tend souvent l'injonction à être autonome, cette contradiction étant liée aux deux significations que prend la notion lorsqu'elle concerne les individus. Nous comprenons mieux, ainsi, les modalités d'usage de cette notion dans le discours des praticien-ne-s de l'aide à autrui, et la place qu'elle occupe dans les représentations professionnelles. Le rapport ambivalent des participant-e-s à son égard, malgré les tentatives de reconfiguration de la notion, peut être rapporté au contexte de l'hypermodernité où la perspective du progrès social, comme perspective temporelle d'un avenir meilleur, est ramenée à l'ici et maintenant de la rencontre. Cette dernière est tout de même située dans la visée d'une évolution, mais qui se comprend davantage comme processus de transformation de l'intériorité. Par rapport à l'horizon du progrès social, l'évolution personnelle correspond à une autre thématisation de la vie bonne : non plus (ou plus seulement) vie d'un individu autonome matériellement et moralement, mais existence où la « réalisation de soi » s'exprime dans le bien-être moral, ce dernier étant un vecteur supposé du bien-être matériel – être "bien dans sa peau" serait la source de toutes les réussites[219].

C'est dans ce contexte qu'émerge la notion d'écoute, qui se manifeste comme un point nodal dans le discours référé à la figure de l'aide relationnelle.

« INT : D'accord. Alors, vous disiez accompagner vers une autonomie. C'est une notion qui m'intéresse, comment vous la comprenez, pour vous ? qu'est-ce que ça signifie pour vous ?

Mme B. : Ce que ça signifie, c'est que, au bout d'un moment, les gens ils reviennent plus quoi, ils se débrouillent tout seuls. Et il y en a, c'est clair que c'est juste à un moment donné ils ont besoin d'un petit coup de pouce… On leur donne… enfin, on leur donne… on trouve avec eux, et euh… après, c'est bon, ils n'ont plus besoin de nous. »

[219] Si nous pensons que certaines dynamiques inconscientes peuvent effectivement faire obstacle à l'action créatrice du sujet dans le monde, la place et les rapports sociaux (statut et condition sociaux, discriminations…) dans lesquels sont ancrés les sujets tendent à être "gommés" par cette idée, présente de manière plus ou moins explicite dans les entretiens étudiés ici, mais que l'on rencontre également fréquemment dans d'autres contextes.

II. Aide relationnelle et notion d'écoute dans l'hypermodernité

a. L'objet du travail

A l'issue de l'analyse du contenu des entretiens, on remarque que les aspects matériels, dans le discours, ont une part restreinte dans la verbalisation. Si les assistantes sociales abordent plus fréquemment les conditions de vie et la situation financière des personnes aidé-e-s, lorsqu'elles parlent des difficultés rencontrées par ceux et celles-ci, ces aspects sont quasiment anecdotiques dans les propos des conseiller-e-s en insertion, où les troubles et la souffrance psychique, la dévalorisation des aidé-e-s prennent une part plus importante (cf chap. VII, A) I. c.). Le terme d' « allocation », ou « allocataire » n'est employé qu'une seule fois par les treize conseiller-e-s en insertion dont l'intervention est en lien avec le chômage et le dispositif RMI, dans l'espace de plus de vingt heures d'entretiens. Dans une société que l'on qualifie volontiers de matérialiste (au sens commun), la question des ressources financières des personnes percevant une allocation chômage ou RMI apparaît au contraire, pour ces intervenant-e-s sociaux, comme un tabou. Le champ du travail « dans le social » serait-il un sanctuaire d'où l'économique est exclu ? Le *social* semble ainsi se constituer comme un espace spécifique, dans une opposition avec le « monde de l'entreprise » :

> « Auparavant je travaillais plutôt dans le secteur marchand, on va dire, donc avec des relations tout à fait différentes. (…) Et… dans le métier qu'on… que je fais aujourd'hui, j'ai trouvé justement une vérité au niveau du relationnel, c'est-à-dire que moi je joue pas un rôle, parce que dans la vente on joue un rôle, donc je peux être moi-même. Et en même temps la personne qui est en face de moi je suis pas là pour la manipuler ni rien. (…) J'ai l'impression que moi, par rapport à ma vie personnelle, ça m'apporte beaucoup. » (M. G., CI, Givors)

« L'enrichissement humain » retiré de la pratique, que revendiquent une majorité de participant-e-s, apparaît comme un motif dominant dans la motivation à exercer une activité professionnelle "dans le social", ce champ représentant le lieu privilégié de *l'humain*. Le dualisme social/entreprise se rattache donc aux dualismes humain/inhumain, moral/immoral, ce qui contribue à assurer une identité professionnelle positive.

De manière générale, l'objet du travail est assez peu décrit, dans le discours étudié, comme étant l'amélioration des conditions matérielles de vie des aidé-e-s. On pourra penser que ces aspects étant par trop évidents, ils sont implicites. Mais les larges développements des

participant-e-s autour des difficultés d'ordre psychologique, de leur activité relationnelle, montrent que c'est la "condition psychosociale" qui se constitue comme objet principal de l'attention des praticien-ne-s. Cette analyse peut être reliée à celle de Didier Fassin, décrivant l'*ethos*, comme ensemble de conceptions du monde et de l'être humain, qui contribue à structurer les politiques sociales :

> « Dans la dernière décennie du XXe siècle, l'ethos de la vie politique française s'est construit autour d'un rapport empathique au social. Les inégalités ont été pensées en termes d'exclusion, leurs conséquences sur les individus ont été décrites comme une souffrance, des réponses collectives leur ont été apportées sous la forme d'une écoute. (…) Avec la souffrance et l'écoute inscrites dans les politiques de l'État, on assiste à la consécration d'un discours et à l'officialisation d'une pratique qui légitime une nouvelle manière d'administrer la question sociale. » (2004, p. 8 et 13)

Ainsi, la notion d'écoute, dont nous avons vu qu'elle fonctionne davantage, dans le discours, comme une valeur morale que comme une modalité précise de la pratique, s'inscrit dans cet *ethos*, proposant une certaine interprétation des problématiques rencontrées par les intervenant-e-s sociales : ce qui pose problème est avant tout, d'après les propos de ces praticien-ne-s, la souffrance des personnes. Le terme de souffrance est, contrairement à celui d'allocation, récurrent dans les entretiens (60 occurrences dans l'ensemble du corpus contre 14 pour les termes allocation et allocataire). Ces deux termes ne sont pas à renvoyer dos-à-dos, mais leurs usages respectifs traduisent bien la focalisation de l'attention sur la dimension subjective de l'expérience des personnes aidées.

La notion d'écoute, d'après ce que nous avons observé lors de l'analyse de contenu des entretiens, est également à comprendre comme renvoyant à une croyance : les vertus quasi magiques accordées à la parole invitée par l'écoute, le flou, voire le vide de son contenu et le fait que certaines participantes disent que quand elles « ne peuvent rien faire », demeure l'écoute, nous amènent à penser que son invocation récurrente (301 occurrences au total pour le verbe écouter et son substantif) ressort en partie d'une défense liée au mécanisme de réparation obsessionnelle. Le rapport enchanté à la parole, l'embarras (hésitations, silences) souvent suscité par le fait de demander à quoi correspond l'écoute, indiquent tous deux qu'elle n'est pas nécessairement sous-tendue par un acte affectif de réparation, qui repose sur la reconnaissance de la demande de l'autre – ce qui ne signifie pas que l'écoute proposée par les intervenant-e-s ne puisse pas, à certains moments, participer d'une réelle préoccupation pour l'autre et se constituer comme support et/ou expression de l'éthique postérieure. Support, en ce qu'elle donne à entendre le point de vue de l'aidé-e (ce qui est nécessaire pour sa prise en

compte) ; expression, en ce qu'elle peut soutenir un processus de subjectivation – nous discuterons infra des conditions de possibilité de ce versant, où l'écoute peut éventuellement participer d'un positionnement éthique des aidant-e-s.

Lorsque le sens donné à l'aide professionnalisée se réfère à la figure de l'aide relationnelle, où la notion d'écoute se constitue comme un point nodal, c'est la relation qui constitue l'objet de l'intervention. Ce qui apparaît au premier abord comme une tautologie ne l'est pas tant, puisque dans le schéma de réparation, l'objet de l'intervention est compris comme étant l'aidé-e lui/elle-même : il s'agit d'exercer une action sur la personne afin qu'elle soit réparée ou perfectionnée et ainsi mieux adaptée au contexte social. Nos observations sont congruentes avec celles qu'effectuent Christian Laval et Bertrand Ravon :

> « Ce changement d'adresse du social (du bénéficiaire à la relation elle-même) renvoie à une transformation du *social* et de sa lecture (…). Dans ce cas, la question n'est plus celle de la progression socio-éducative de l'usager dans la vie sociale, mais celle de son maintien dans les espaces qu'il est susceptible de traverser. » (2005, p. 244)

Il y a donc une décentration de l'objet du travail : de l'individu à la relation. Ceci nous amène à discuter plus précisément l'hypothèse que nous avions formulée concernant l'éthique du *care :* celle-ci devient une référence importante, dans les pratiques d'aide, ce qui apparaît au travers de l'attention portée au lien, tout au long des entretiens, mais aussi au travers du principe de respect de l'autre, de son individualité.

b. L'éthique du *care* comme référence d'une aide centrée sur la relation

> « Avant les assistantes sociales, elles allaient chez les gens et elles leur disaient un peu comment il fallait se conduire… ce qu'il fallait faire. C'était la bonne parole. Là, maintenant, on est… on est plus à l'écoute des gens. Ils ont des droits, on doit respecter leurs droits et c'est très important de le faire. Et ça… ça va aussi dans la construction de l'individu. » (Mme J., AS à Rillieux-la-Pape)

Comme l'indiquent les propos Mme J., la valeur sous-jacente au principe moral de « respect » est la « construction de l'individu » ; la notion d' « écoute » est par ailleurs associée à cette logique de pensée. L'individualité se manifeste comme objet privilégié d'attention(s) – dans tous les sens du terme[220].

[220] Concentration de l'intérêt, curiosité, mais aussi soin, délicatesse avec laquelle on traite un objet.

La notion de respect est associée à la dimension du sacré : « sentiment de vénération, attitude de révérence envers le sacré » (définition du terme respect dans le *Trésor de la Langue Française).* L'individualité est-elle, après le Divin, après l'Homme, le nouveau lieu sacré de notre culture ? La notion de « respect », très présente dans les entretiens (63 occurrences), correspond à l'attention portée à la subjectivité de l'aidé-e[221] et prône ainsi une sollicitude, un souci de l'autre en tant qu'être désirant, au-delà de ses besoins matériels et de sa situation sociale. C'est pourquoi « l'écoute », en tant que mode d'accès à la subjectivité de l'autre, est une notion centrale dans la figure de l'aide relationnelle. La notion de respect engage la responsabilité de l'aidant-e vis-à-vis de l'aidé-e (« on doit respecter leurs droits »), et ces dernier-e-s le mentionnent ponctuellement. Elle se situe donc dans la perspective définie par l'éthique du *care : «* la relation décrite engage la responsabilité de celui qui prend soin d'autrui » (Brugère, 2006, p. 127). L'inspiration de cette éthique du *care* est manifestement reliée à la réflexion philosophique développée par Emmanuel Levinas[222].

Nous pouvons formuler l'idée que, dans la société hypermoderne – avec la préoccupation pour le lien et l'intériorité qui la caractérisent –, les valeurs morales "s'adaptent" au contexte culturel qui propose une certaine conception de l'être humain, de la société (un *ethos*). La posture éthique du *care* apparaît comme liée, même si c'est en partie dans un rapport d'opposition, à l'interprétation du monde proposée (mais aussi imposée) par l'idéologie à l'œuvre dans l'hypermodernité. Elle se constitue donc comme une "valeur montante" au regard de la notion d'autonomie issue de l'éthique humaniste[223]. Mme J. témoigne de ce changement de paradigme, en tant que « conception théorique dominante » (*Trésor de la langue française*), au sein du travail social, lorsqu'elle dit qu'auparavant, les assistantes sociales transmettaient des valeurs, alors qu'à présent, c'est une posture « d'écoute », traduisant une volonté du respect de la singularité, qui se constitue comme paradigmatique des pratiques.

[221] Le respect est défini comme le « sentiment qui incite à traiter quelqu'un avec égards, considération. (…) Fait de prendre en considération la dignité de la personne humaine. » (*Trésor de la Langue Française).* Ne pas sentir respecté est lié au sentiment de voir son "intégrité psychosociale", son identité, sa dignité et/ou sa subjectivité, atteinte par la conduite de l'autre.

[222] « (…) le visage s'impose à moi sans que je puisse rester sourd à son appel, ni l'oublier, je veux dire, sans que je puisse cesser d'être responsable de sa misère. » (Levinas, 1964/1972, pp.52-53)

[223] Un ami éducateur, avec lequel nous avons eu des échanges autour de ce travail, disait par ailleurs que le « lien social » est la nouvelle "tarte à la crème" du travail social, après celle de « l'autonomie ».

L'authenticité [224] apparaît par ailleurs dans les entretiens comme une conduite socialement désirable, en tant que lieu d'expression de l'individualité, de la singularité. L'authenticité s'oppose à la conformité, et la valorisation de la singularité et de la sincérité, au sein de l'intervention sociale, peut être rapportée au phénomène de désinstitutionalisation qui traverse notre culture. Selon Alain Touraine, le mouvement de désinstitutionalisation induit un processus se caractérisant par « l'affaiblissement ou la disparition des normes », par « la disparition des jugements de normalité » (1997, p. 54), et la valeur accordée à l'authenticité peut être comprise comme l'un des aspects de la culture hypermoderne.

Or, si l'authenticité apparaît dans les entretiens comme la condition d'un échange satisfaisant, la désinstitutionalisation à laquelle elle correspond peut dans le même temps favoriser la possibilité d'un passage à l'acte. En effet, du fait de la désinstitutionalisation, l'interaction est partiellement dégagée des normes, des représentations sociales partagées qui tissent un réseau de significations sur lesquelles s'appuie la symbolisation, et le défaut de symbolisation peut ainsi rendre plus probable le risque d'une déliaison de l'agressivité, dans la relation. Cette déliaison est repérable (et repérée) dans les propos de Mme C., par exemple :

> « On va mener l'entretien et il y a parfois des fois où je me dis mais on est peut-être… Des fois je me dis : j'y suis peut-être allé un peu fort, est-ce que cette personne… Est-ce que ça a pas été un peu violent, ce que je lui ai dit, et puis peut-être que c'était nécessaire, mais… » (Mme C., AS)

L'éthique du *care* peut alors être comprise comme un possible "contrepoids", face aux risques que fait courir la désinstitutionalisation, et plus largement l'hypermodernité (Beck, 1986), ici sur le plan de l'interaction. L'attention portée à l'autre apparaît comme un moyen spécifique de maintenir un rapport éthique à autrui dans le contexte d'une société hypermoderne, où l'individu et sa singularité sont vécus et pensés comme des valeurs centrales.

La désinstitutionalisation comporte indéniablement un versant positif (du point de vue d'une morale valorisant l'émancipation et l'égalité), puisque autorisant une mise à distance des normes et rôles sociaux [225]. L'émancipation des femmes, des homosexuel-le-s (etc.), n'aurait sans aucun doute pas pu se produire sans ce mouvement. Par ailleurs, les difficultés spécifiques qu'elle induit (précarité, désaffiliation, poids de la responsabilisation et du questionnement existentiel…) constituent de nouvelles questions éthiques à prendre en charge.

[224] Comme l'indique sa définition : « Vérité intrinsèque, qui correspond aux tendances, aux sentiments profonds de l'homme, qui traduit son originalité en particulier. (…) Valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité » (*Trésor de la Langue Française*) .

[225] Nous n'irons pas jusqu'à affirmer que la désinstitutionalisation réduit un certain déterminisme, la construction sociale des conduites, ceci restant l'objet d'une interrogation, pour nous.

Les interactions étant moins codifiées, moins normalisées donc dans le même temps moins régulées par le "prêt-à-porter" d'un rôle social clairement défini, l'économie d'une réflexion éthique peut difficilement se faire sans dommages, c'est-à-dire sans la mise en acte d'une agressivité au sein de l'interaction. La désinstitutionalisation à l'œuvre dans notre culture comporte ainsi pour nous sa part d'ombre (précarité, risque de la violence lié à un étayage moindre des cadres symboliques…) comme sa part de lumière (émancipation, possibilité de la mise en œuvre d'une réflexion éthique par chacun-e…).

Les représentations sociales qui contribuent à déterminer les valeurs morales sur lesquelles s'appuie l'éthique restent socialement définies et transmises, tout en reposant de plus en plus sur une responsabilité individuelle. Comme l'analyse Alain Erhenberg :

> « Le séisme de l'émancipation a d'abord bouleversé collectivement l'intimité même de chacun : la modernité démocratique – c'est sa grandeur – a progressivement fait de chacun de nous des hommes sans guide, nous a peu à peu placés dans la situation d'avoir à juger nous-même et à construire nos propres repères. » (1998, p. 14)

L'éthique du *care* trouve peut-être là sa spécificité par rapport aux systèmes d'éthique antérieurs : celle d'être liée à une responsabilité, pensée dans l'ici et maintenant, plutôt qu'à des principes moraux généraux. Il s'agit alors de « trouver-créer », selon le terme de D. W. Winnicott, un positionnement éthique. Chaque intervenant-e se trouve amené-e à réaliser un bricolage pour faire tenir ensemble les missions qui lui sont confiées, la demande que lui formule l'aidé-e et la dimension éthique – ce qui n'est pas négatif, mais y a-t-il suffisamment de points d'appui, de temps et d'espaces au sein des institutions, pour que cette élaboration puisse avoir lieu?

Nous comprenons mieux, à présent, pourquoi l'aide relationnelle et l'éthique du *care* se trouvent au cœur des représentations professionnelles, tant des assistantes sociales que des conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s : ce paradigme de l'aide à autrui entre en résonnance avec les modèles culturels à l'œuvre dans l'hypermodernité, où une valeur particulière est accordée à la subjectivité et au lien à l'autre. Ces praticien-ne-s sont traversé-e-s, comme tous les membres de la société française, par les systèmes d'interprétation privilégiés à l'œuvre dans la culture, et adhèrent ainsi à une éthique du *care* qui fournit un système de valeurs, certes moins codifié que les systèmes antérieurs, mais peut-être est-ce dû à son émergence récente ? Cette "éthique désinstitutionalisée", en ce qu'elle s'indexe sur les coordonnées de la rencontre (son contexte et ce qui s'y produit) plus que sur des idéaux généraux, tient-elle à un moment de changement culturel, à une période transitoire qui marquerait une transformation profonde

des structures sociales pour en faire advenir de nouvelles, ou s'agit-il d'un aspect spécifique et durable d'une culture de l'après-modernité ? Il est sans doute trop tôt pour trancher cette question, les décennies à venir viendront sûrement y apporter quelque réponse.

Notre hypothèse concernant la place importante de l'éthique du *care* dans le système de pensée, et plus particulièrement les représentations professionnelles qui orientent la posture morale des intervenant-e-s sociaux, est donc vérifiée. Si l'éthique du *care* apparaît comme liée au versant positif de l'hypermodernité, il y a dans le même temps une possible illusion dans l'aide relationnelle, illusion qui constitue son versant mortifère : le mouvement qui prône la « réalisation de soi », le « développement personnel », tout en étant culturel, se vit sur le mode intime de valeurs personnelles choisies en toute "liberté", s'opposant à une commande sociale. Or nous voyons, au travers du large consensus qui s'opère autour de ces valeurs, qu'elles participent d'une idéologie, d'un ensemble de représentations socialement construites et transmises.

c. L'illusion hypermoderne : une négation de notre inscription dans un contexte matériel, social et culturel

Cette illusion d'un libre choix de valeurs dont la transmission sociale est manifeste apparaît alors comme fondamentale, voire fondatrice, dans la culture hypermoderne (quoique existant sans doute de tous temps, à des degrés divers) : il y a là une dénégation des systèmes symboliques qui sous-tendent nos conduites, comme nos représentations, ce qui transforme, comme l'analyse Eugène Enriquez, l'individu pervers en « idéal type de l'individu hypermoderne » (2004). La perversion est en effet, au sens large, un mode de rapport au monde où, tout en connaissant les systèmes symboliques structurant une société donnée (catégorisations sociales, lois, institutions, normes…), l'on se considère comme échappant à ces déterminations ou ces règles sociales, où on les réduit à leurs aspects matériels, tangibles, leur retirant par là le sens qui les anime : ce dernier processus peut être qualifié par le terme de désymbolisation. La désymbolisation favorise donc un rapport au monde où les enjeux sociaux sont masqués[226]. Ce masquage est repéré par Vincent de Gaulejac :

[226] Le fait d'avoir chez soi une machine à café dont le symbole est très clairement celui du luxe, par exemple, va être rapporté à la qualité gustative du café plutôt qu'au statut social que sa possession indique… et pourtant

> « L'individu doit "se réaliser" quelles que soient par ailleurs les conditions objectives qui favorisent ou empêchent de réussir. » (2004, p. 130)

Quand l'aide relationnelle conduit à nier les conditions matérielles et socio-culturelles dans lesquelles l'aidé-e est situé-e (ce qui n'est pas toujours le cas), en faisant comme s'il suffisait de "vouloir pour pouvoir", elle "gomme" la trame sur laquelle se tissent les comportements et se situe dans l'illusion d'une toute-puissance de l'individu. Nous ne voulons pas dire par là que les aidant-e-s rencontré-e-s sont pervers-es, mais qu'ils/elles sont pris, comme nous le sommes tou-te-s (à des degrés divers aussi) dans cette négation de notre inscription dans un contexte social et culturel.

La désinstitutionalisation met à mal les supports symboliques que fournit la culture, et la désymbolisation peut être comprise comme le corollaire de ce processus. Christine Durif-Bruckert, à travers son analyse du « modèle anorexique », montre comment ce symptôme se nourrit (!) de la désymbolisation spécifiquement à l'œuvre dans l'hypermodernité :

> « *[L'anorexie]* se présente comme une incarnation de la désymbolisation dans une impossibilité d'habillage de la "charpente" corporelle. Elle est érigée au sein d'un troc qui n'a plus les termes d'un contrat. (…) On observe (…) un état de défaillance des fonctions de médiation et des références symbolisantes, à l'origine de la structure du lien social. » (2007, pp.158 et 163)

Pour autant, s'il y a une désinstitutionalisation, des modèles culturels, des idéologies circulent, comme le souligne par ailleurs Christine Durif-Bruckert, et nous en voyons l'expression dans le champ de l'intervention sociale : la valeur accordée à l'individualité, à la « réalisation de soi », se montre – au travers de sa récurrence dans le discours – comme une idéologie consensuelle. On voit donc toute la complexité des enjeux qui traversent notre culture, où l'émancipation vis-à-vis de normes antérieures semble s'effectuer au prix d'une certaine désymbolisation.

Après avoir situé l'univers de pensée observé dans la rencontre et l'analyse des propos tenus par des praticien-ne-s du champ social dans le contexte socioculturel qui le sous-tend, nous allons finalement tenter de comprendre son rapport avec le contexte plus spécifique de l'interaction aidant-e/aidé-e et du cadre institutionnel au sein duquel elle prend place, ce qui permettra d'analyser l'ancrage psychosociologique des représentations étudiées. Par ailleurs, les différences observables dans le discours des assistantes sociales et des conseiller-e-s en

---

c'est très probablement ce qui a poussé à l'acquérir. L'image du masque est liée à l'idée que ces enjeux ne sont pas ignorés, mais l'on fait "comme si" ils n'existaient pas.

insertion nous renseigneront sur l'ancrage sociologique de leurs représentations professionnelles.

C) Enjeux de l'aide à autrui professionnalisée dans le champ de l'intervention sociale

I. Contexte institutionnel et politiques d'action sociale

a. Entre socialité primaire et socialité secondaire

Selon Jacques Ion (2005a), le travail social tel qu'il s'est construit et développé à partir des années 60 est lié à l'idéal éducatif, le modèle de l'accompagnement étant davantage lié aux nouvelles pratiques qui, depuis les années 80, s'organisent sur le front de "l'exclusion". Ces deux modèles de l'aide sont repérables dans notre corpus, *via* l'analyse de contenu et le traitement du logiciel Alceste. Si Jacques Ion décrit ces deux modèles comme différenciant des praticien-ne-s qui, d'un côté, s'inscriraient dans un modèle éducatif, et de l'autre, dans une modalité d'accompagnement, nos résultats tendent plutôt à montrer que les intervenant-e-s sociales se réfèrent alternativement à ces deux conceptions du rôle. Ceci peut être lié au fait qu'en l'espace de quelques années, la référence au modèle de l'accompagnement s'est solidement installée dans le paysage de l'intervention sociale.

L'idéal éducatif, tel qu'il est décrit par Jacques Ion, soutient manifestement le discours des assistantes sociales quand leurs propos sont axés sur la dimension technique de leur rôle, la visée d'autonomie à laquelle il correspond – ce qui n'a rien d'étonnant au regard du fait que ce modèle a émergé dans le champ du travail social. Les résultats plus surprenants sont que ce modèle de l'aide technico-éducative n'apparaît pas comme une référence centrale, l'aide relationnelle (avec les notions d'écoute, d'accompagnement, de soutien moral) étant davantage un modèle de référence pour les assistantes sociales. On se serait attendu à ce que les assistantes sociales fassent davantage appel à l'idéal éducatif qu'au modèle de l'accompagnement lorsqu'elles parlent de leurs pratiques. Or il n'en est rien, et de plus, elles

revendiquent cette activité relationnelle plus que ne le font les conseiller-e-s en insertion (même si celle-ci est un modèle central pour eux/elles également).

Ces dernier-e-s, lorsqu'il s'agit de décrire l'activité à laquelle correspond leur rôle, développent davantage les compétences techniques auquel il fait appel (cf chap VII, A) I. a.). Comment peut-on expliquer ces résultats, c'est-à-dire le fait que les conseiller-e-s en insertion décrivent davantage leur rôle en termes de compétences techniques (ce qui est en rapport avec le schéma de réparation ; Goffman, 1968), et que leur activité tende par ailleurs, plus que celle des assistantes sociales, à une normalisation des personnes aidées, comme nous l'avons induit des déclarations de ces praticien-ne-s ? Ce sont donc les conseiller-e-s en insertion, n'ayant aucune formation en travail social[227], qui semblent les plus marqués par le modèle technico-éducatif issu du travail social… Nous comprenons mieux ces résultats si nous les mettons en parallèle avec les observations de Paul Fustier (2002), concernant les associations oeuvrant dans le champ du travail social :

> « La petite association est composée de bénévoles ou de néo-professionnels adoptant une posture militante, créant une organisation « chaude » favorisant la proximité relationnelle marquée par la socialité primaire et le primat de la spontanéité et du partage de vie. Le modèle antagonique de la grosse association est formé de professionnels salariés, agissant, dans un cadre de travail préétabli et strict, à partir d'une compétence appuyée sur des savoirs théoriques. » (2002, [1])

Les associations intervenant, en rapport avec le dispositif RMI, dans le secteur de l'insertion professionnelle et auxquelles appartiennent la quasi totalité des conseiller-e-s en insertion rencontrés ont connu en quelques années une évolution conduisant à une structuration plus forte de leur organisation et de leur activité : à leur création, celles-ci fonctionnaient sans doute davantage sur le registre de la socialité primaire, où les liens affectifs sont forts et les relations marquées par l'échange par le don ; après plusieurs années d'existence, leur structuration conduit à une "secondarisation" de la socialité. La technicité de l'intervention est à relier, comme le souligne Paul Fustier (2000), à une modalité de travail principalement axée sur la socialité secondaire :

> « *[Le travail social purifié]* fait appel à la socialité secondaire ; il suppose un contrat clair qui désigne précisément un objectif et la place de chacun. Comme c'est une résolution technique, « objective », qui est visée, cette forme de travail social se présente comme délivrée des scories du relationnel. » (2000, p. 74)

[227] La formation de conseiller-e en insertion professionnelle, qui n'est pas indispensable pour occuper ce poste, s'effectue dans des organismes distincts (AFPA, par exemple) de ceux formant au travail social.

Le langage de l'entreprise, très présent dans les entretiens des conseiller-e-s en insertion, témoigne de cette secondarisation de la socialité, où les échanges sont contractualisés. L'insistance de ces praticien-ne-s sur la part technique de l'activité peut ainsi traduire ce mouvement, d'autant plus favorisé par l'évaluation des pratiques développées dans ces associations, mise en oeuvre par leurs financeurs. Cette évaluation correspond à une vérification du travail mené par les « opérateurs d'insertion », étant pour la plupart des associations loi 1901, dans le département du Rhône. Ces dernières peuvent à la limite être comprises comme des "sous-traitants" pour la mission d'insertion professionnelle liée au dispositif RMI et au système d'assurance chômage.

La vérification du travail réalisé par leurs salarié-e-s joue, comme nous l'avons vu, un rôle important pour les conseiller-e-s en insertion : le sujet de l'évaluation de leurs pratiques est largement développé dans les entretiens, au point que leur « taux de réussite » (correspondant à la proportion de « sorties positives », c'est-à-dire au pourcentage des personnes qui, à l'issue de l'accompagnement, ont trouvé un emploi ou sont engagées dans un processus de formation) devient parfois une composante de leur identité professionnelle.

Les différences observables dans les propos des deux groupes professionnels observés traduit l'ancrage sociologique de leurs représentations, que nous pouvons relier aux enjeux spécifiques à chaque groupe. L'évaluation des pratiques apparaît donc comme un facteur qui tire les pratiques du côté de la socialité secondaire, et ainsi de la technicité, au détriment de la dimension relationnelle, s'inscrivant dans une socialité mixte :

> « Par contre le travail social non aseptisé relève d'une socialité mixte, secondaire mais aussi primaire. Ce qui insiste c'est la force du lien, la puissance des affects mobilisés. » (Fustier, 2000, p. 75)

Ainsi, si les deux groupes de praticien-ne-s rencontré-e-s développent un discours comprenant ensemble les figures relationnelle et technico-éducative, les conseiller-e-s en insertion affirment plus que les assistantes sociales la technicité de leur rôle, ce qui peut être mis en rapport avec le contexte institutionnel (évolution du champ de l'insertion, évaluation des pratiques) dans lequel il s'inscrit. Par ailleurs, l'une des participantes exprime très clairement l'idée qu'un enjeu fort de défense de l'identité professionnelle est à l'œuvre pour les conseiller-e-s en insertion :

> « On est professionnel et du coup… On valorise notre boulot. Parce que c'est vrai que si nous, on… on est un peu… Je dirais… L'image qui a été faite avant des CIP, oui, bon ben c'est bien ils rencontrent leurs petits bénéficiaires dans leurs bureaux, voilà. » (Mme O., CI, Rillieux-la-Pape)

Ces dernier-e-s ont à faire valoir leur compétence vis-à-vis des praticien-ne-s formé-e-s en travail social, ce qui contribue à expliquer le fait que l'affirmation d'un savoir-faire technique se fasse plus forte dans leurs propos, que le rôle soit davantage référé à la socialité secondaire. Ceci n'oblitère pas pour autant une référence conjointe à l'aide relationnelle, qui se vit souvent sur le mode de la socialité primaire. Nous avons en effet vu (chap. VII, B)II.) que, dans le discours des intervenant-e-s, « l'écoute » et la « parole » fonctionnent comme des objets qui, par leur échange, fondent une alliance entre aidant-e et aidé-e, dans un régime d'échange par le don. Ce jeu entre socialités primaire et secondaire est à rapprocher de la dialectique qui se développe entre rôle idéal et rôle prescrit.

b. La dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit

L'aide relationnelle apparaît, à partir de l'analyse Alceste et de l'analyse de contenu des entretiens, comme une référence importante dans l'identité professionnelle, chez les assistantes sociales principalement, mais aussi pour les conseiller-e-s en insertion. Elle contribue à définir l'horizon idéal des pratiques, tout en coexistant, pour un-e même praticien-ne avec la référence à l'aide technico-éducative. Nous avons vu que le discours qui peut être rattaché à la figure de l'aide technico-éducative est plus différencié [228] selon le groupe professionnel auquel appartiennent les praticien-ne-s : l'appartenance sociologique des participant-e-s est un facteur induisant des contenus plus spécifiques à chaque population, même s'ils correspondent, dans leur diversité, à une rationalité qui peut être rapportée au schéma de réparation (au sens goffmanien), à une compréhension de l'intervention en tant que mise en œuvre de compétences techniques. Ces observations nous ont conduite à analyser la dynamique du discours, entre les deux pôles de l'aide relationnelle et technico-éducative, comme une dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit. Nous allons pouvoir, ici, développer cette idée.

[228] Si de légères différences sont observables selon le groupe d'appartenance professionnel, dans l'analyse Alceste, pour la figure de l'aide relationnelle, la figure de l'aide technico-éducative fait l'objet d'une plus grande variabilité intergroupe dans le contenu du discours qui peut lui être rapporté. Pour les assistantes sociales, le rôle professionnel est pensé, dans cette logique de pensée, en rapport avec les « *missions* » à mettre en œuvre dans le cadre de la « *polyvalence de secteur* » : « *insertion* », « *handicap* » et travail avec les familles, incluant en particulier la mission de « *protection de l'enfance* », à laquelle est rattaché un lexique spécifique. Pour les conseiller-e-s en insertion, les propos sur l'emploi, la formation, l'insertion (et tout ce qui concerne le travail) sont particulièrement fréquents, ce qui est à mettre en lien avec leur mission d'insertion « *socio-professionnelle* ». La représentation graphique de l'analyse factorielle des correspondances (cf. chap. VII, A)III.) est particulièrement éclairante de ce point de vue.

L'aide relationnelle apparaît, dans les entretiens, comme la part valorisée et valorisante de l'activité. Elle est perçue comme produisant des effets durables (et évite ainsi « la répétition ») au travers de l'évolution personnelle de l'aidé-e – visée dans ce mode de rationalité. D'autre part, elle est manifestement vécue comme valorisante, car envisagée comme socialement désirable par les participant-e-s, en tant que conduite pouvant être rattachée aux valeurs morales de respect des choix et de l'individualité des aidé-e-s. De plus, ce travail relationnel se met en œuvre dans le cadre d'une relation de confiance et d'une adhésion de l'aidé-e à la démarche qui lui est proposée, il crée un « être ensemble » satisfaisant, sur le plan relationnel, de part et d'autre, ce dont témoignent les participant-e-s. Nous avons vu, au travers de "la figure de l'apprivoisement" et de "la figure de la réparation" (récurrentes dans le récit d'expériences professionnelles à connotation positive), que la création d'un lien de confiance et que l'activité d'étayage, principalement sous sa forme de soutien moral (« valorisation »), sont perçues et vécues de manière très positive par les participant-e-s.

L'ensemble de ces éléments nous amènent à conclure que la figure de l'aide relationnelle contribue fortement à la définition du rôle idéal, pour les intervenant-e-s sociaux. Nous avons précisé que le rôle idéal correspond aux représentations d'une "bonne pratique" : il peut, à la limite, être compris comme un "idéal du moi[229] en tant que professionnel". Ce rôle idéal témoigne donc des valeurs portées par les praticien-ne-s rencontré-e-s, c'est en ce lieu psychique, si l'on peut dire, que sont ancrées les motions surmoïques soutenues par les cadres sociaux de la morale.

Nous avons observé qu'un rapport dialectique se développe entre les deux pôles – aide relationnelle, aide technico-éducative – à partir desquels s'organise le discours sur la pratique. L'aide relationnelle, comme part idéalisée et satisfaisante de la pratique, est souvent mise en opposition avec le rôle prescrit, décrit en rapport avec une exigence institutionnelle de résultats (pour les conseiller-e-s en insertion) ou de cadrage de l'activité (pour les assistantes sociales), qui correspondent à une vision techniciste de l'intervention. Une tension est repérable entre ce qui est présenté comme le rôle idéal que les intervenant-e-s souhaiteraient remplir, lié à la visée de subjectivation, pour l'aidé-e, et le rôle que les participant-e-s disent leur être prescrit institutionnellement, davantage relié à la normalisation et/ou au contrôle. Le

[229] L'idéal du moi est défini, dans le *Vocabulaire de la psychanalyse*, comme : « instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer. » (Laplanche & Pontalis, 1967/2002, p. 184)

rôle idéal tend vers la socialité primaire et le régime d'échange par le don ; le rôle prescrit, du fait du cadrage technique de l'intervention, tire du côté de la socialité secondaire et de l'échange contractualisé.

L'hypothèse que nous avions formulée à l'issue de la phase exploratoire de recherche se voit ainsi reformulée au regard des résultats de la seconde phase d'investigation : nous inspirant des travaux de Guimelli et Reynier (1999) sur les représentations des infirmières, nous proposions l'hypothèse que la perspective sociale pouvait être reliée au rôle prescrit, tandis que l'aide relationnelle correspondait davantage aux représentations professionnelles du rôle propre. La notion de rôle idéal nous semble finalement mieux à même de rendre compte de la dialectique entre les deux pôles du discours, la synthèse se réalisant dans le rôle effectivement joué dans les pratiques (rôle réel). La notion de rôle propre ne permettant pas la distinction entre la dimension idéale du rôle et celui que les intervenant-e-s se voient tenir dans l'interaction avec les aidé-e-s, il nous semble plus juste d'introduire ce troisième terme, puisqu'un débat interne entre rôle prescrit et rôle idéal est repérable dans le discours tenu sur la pratique.

La dialectique entre rôle idéal et rôle prescrit apparaît ainsi comme une dynamique de la pensée qui se saisit de diverses rationalités disponibles dans la culture, celle de l'éthique humaniste et celle de l'éthique du *care* en particulier, pour produire un mouvement dialogique qui permet de faire cohabiter l'idéal et l'adaptation au poste de travail (qui répond au principe de réalité : un rôle trop en décalage vis-à-vis des missions définies institutionnellement mettrait l'intervenant-e en difficulté). Nous comprenons alors l'ancrage psychosociologique (Doise, 1992) qui sous-tend les représentations observées, et comment celui-ci s'articule à l'ancrage psychologique éclairé dans le premier temps de cette discussion. La polyphasie cognitive traduit – dans les deux acceptions : rend visible et interprète – le contexte des rapports sociaux dans lesquels s'inscrivent les pratiques, en s'appuyant sur les modèles culturels, les formes épistémiques disponibles. Elle se montre dans le même temps comme prenant la fonction de support du jeu entre socialités primaire et secondaire. L'hypothèse précédemment proposée, reformulée en terme de dialectique entre les rôles idéal et prescrit, s'avère donc bien être un modèle explicatif pertinent pour comprendre la dynamique du discours observée.

La "prescription institutionnelle" s'effectue au travers du rôle joué par les cadres de leur institutions[230] ou de la compréhension, par les intervenant-e-s, des contraintes auxquelles

[230] Comme en témoignent les propos suivants : *« Moi on me demande de faire du contrat RMI pour du contrat RMI. (…) Voilà, alors j'ai eu un rappel à l'ordre, j'avais pas mes contrats de faits. Donc j'ai expliqué à ma chef, que dans les situations... je les connaissais toutes et que j'avais passé du temps à faire autre chose que*

leur institution est soumise (ce qu'illustrait le témoignage de Mme O.). Cette compréhension est également à entendre au sens étymologique de « prendre avec », puisque les praticien-ne-s prennent manifestement ces contraintes en compte dans leurs pratiques : « Parce que on sait que si on se plante sur 10 dossiers, c'est peut-être 50 000 € de moins de subventions, c'est-à-dire c'est un poste. » (Mme O., CI, Rillieux-la-Pape). En conséquence, les pratiques sont orientées par la compréhension des attentes des financeurs, pour les conseiller-e-s en insertion, et des attentes des cadres institutionnels, pour les assistant-e-s de service social.

Les pratiques sont donc également à comprendre au regard des politiques sociales au sein desquelles elles s'inscrivent . La dynamique d' « activation », dans ces politiques, est un aspect important, et tout particulièrement pour les pratiques des conseiller-e-s en insertion.

c. Effets des politiques d'activation

Comme le soulignent Jean-François Orianne et Christian Maroy :

> « Le développement des politiques « actives » de l'emploi s'accompagne de transformations organisationnelles et professionnelles dans le champ de l'insertion. (…) L'« activation » revêt une double signification : 1) « activer » les dépenses de l'Etat afin d'assurer une gestion *proactive* des risques sociaux ; 2) « activer » les individus concernés par ces dépenses, d'une part les bénéficiaires, et d'autre part les professionnels chargés de mettre en oeuvre les politiques publiques.» (2004, p. 1)

La recherche conduite en Belgique par Jean-François Orianne, auprès d'une population de « conseillers en accompagnement professionnel » dont les missions sont tout à fait comparables à celles des conseiller-e-s en insertion français, l'amène à conclure que leurs pratiques se développent dans le sens d'un « traitement clinique du chômage ». Ce qu'il remarque, à partir de l'étude de séquences d'interaction entre conseiller-e-s et demandeur-e-s d'emploi, comporte de nombreuses analogies avec les observations que nous avons pu faire[231], tout au long de la troisième partie de ce travail :

---

du contrat RMI. Donc elle m'a dit tu formalises ce que t'as déjà fait. Donc je vais formaliser. » (Mme H., AS, Rillieux-la-Pape) ; *« Il y a les bonnes assistantes sociales qui donnent pas trop d'aides, et puis les mauvaises, quoi, qui croient tout ce que les gens leur racontent, enfin bon, je pense que c'est… au niveau des responsables de notre service, il paraît que c'est comme ça, quoi. (…)y'a des responsables qui sont… se vantent de… de diminuer leur aides financières elles-mêmes, quoi, sans qu'il y ait eu de restriction au niveau du service, qui se vantent : ben nous dans notre UT, on fait plus d'aide pour les vacances, on est bien, quoi.»* (Mme MB., AS, Givors).

[231] Précisons que nous n'avons eu connaissance de ces travaux qu'après avoir rédigé la troisième partie de ce travail… ils ne nous ont donc pas influencé dans l'analyse de nos données, et nous avons été assez stupéfaite de constater à quel point la logique à l'œuvre est similaire, en Belgique.

« L'usager doit être considéré comme « un être humain à part entière », nous dit Audrey Maes, « qui ne peut se réduire ni à ses besoins, ni à sa consommation », précise Jean-Marc Compere, qui doit être « appréhendé dans sa globalité » (Dominique Baré ; Groupe Exclusion du Réseau Liégeois), dans sa « spécificité » ou singularité (Inter Centres des Centres de Services). L'*activation* de l'usager se définit alors comme un travail d'accompagnement d'individus en souffrance, visant principalement à développer leur « autonomie » (Toudji Boudji), le « bien-être et l'épanouissement de l'individu » (Dominique Baré), le repositionnement des individus « au centre de leur projet » (Joseph Mitanis) afin qu'ils reprennent « leur vie en main » (Brigitte Vandermeer), qu'ils (re)deviennent « acteurs » (Paul Trigalet). » (2005, [5])

Si Jean-François Orianne reprend ici les propos d'acteurs de l'insertion professionnelle tenus dans le cadre de l'e-colloque *Pour une charte sociale wallonne* (2005), il souligne que ceux-ci sont en écho avec les observations réalisées sur son terrain de recherche. Ils le sont également par rapport au nôtre, bien que la méthode d'investigation et son contexte diffèrent. Son analyse du « traitement clinique du chômage » est résumée dans la proposition suivante :

« A défaut de le mettre à l'emploi, le professionnel de l'insertion invite le demandeur à se mettre au travail sur lui-même. Il propose un travail sur l'employabilité de la personne (…), pour l'« aider » à chercher un emploi, à devenir « acteur » de sa propre quête, « entrepreneur de soi ». » (2005, [6])

Nous avons vu que cette démarche d'invitation de l'aidé-e au « travail sur soi » est largement présente dans le discours étudié ici, principalement dans la population de conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s, mais aussi dans celle des assistantes sociales. La logique de « l'Etat social actif » est donc solidement ancrée dans les diverses institutions – collectivités publiques ou associations – œuvrant dans le champ social.

Cette orientation politique aboutit, selon Jean-François Orianne (2004), à un triple mouvement de contractualisation, d'individualisation et de territorialisation : celui-ci est largement observable sur le terrain où s'est déroulée notre investigation. Comme le soulignait déjà Michel Autès, en 1999 :

« Mais, faute de garder liés ensemble le programme protecteur de l'assistance républicaine et le projet d'émancipation individuelle et collective, inscrits dans l'action sociale, l'insertion prépare en douceur, j'allais dire en douce, le programme de l'idéologie du *workfare* : pas d'allocation ni de secours sans contrepartie. » (1999, p. 268)

Près d'une décennie plus tard, les propos de Michel Autès apparaissent comme une prophétie dont la réalisation a bien avancé…

L'analyse de l'univers de pensée des intervenant-e-s sociales s'enrichit alors de la compréhension de cette "facette" du phénomène étudié, et l'on saisit également son ancrage dans les politiques sociales conduites à l'échelle européenne. Il est difficile de dire si ces politiques traduisent une idéologie consensuelle, ou si elles sont à l'origine de sa circulation. Nous pencherons pour une hypothèse interactionniste, où, si cette idéologie semble bien entrer en cohérence, et peut-être même, plus précisément, en résonance avec les mouvements qui traversent une société hypermoderne, ces politiques sociales contribuent dans le même temps au déploiement d'une telle logique de pensée (celle de l'activation) dans la culture.

Nous avions déjà souligné l'illusion hypermoderne d'un choix libre et individuel de valeurs qui s'avèrent être, "en dernière analyse", fortement consensuelles et donc liées à l'influence sociale. Là aussi, ce qui est vécu par les intervenant-e-s comme un rôle idéal (celui qui conduit à la subjectivation), et qu'ils et elles opposent volontiers à une commande institutionnelle (tendant à la normalisation), peut être compris comme participant d'une logique de pensée socialement transmise dans la définition des missions de ces praticien-ne-s. Le rôle idéal que portent ces dernier-e-s s'avérerait-il, finalement, lié à la prescription soutenue par l'institution ? Nous répondrons en partie par l'affirmative, dans la mesure où l'aide relationnelle (écoute, étayage) est implicitement – et parfois explicitement[232] – convoquée par le dispositif de l'intervention.

Mais d'autre part, nous avons constaté que les praticien-ne-s s'appuient sur le principe de respect de l'individualité des personnes pour mettre à distance la demande d'un retour à la norme (la plupart du temps, l'emploi), le plus rapidement possible :

> « En fait on le prenait et on disait : bon ben voilà, vous êtes… vous avez cet handicap-là, euh… vous avez fait ça, euh… ben faut faire comme ça, voilà, la musique… laissez tomber votre musique, là, on n'en parle plus et puis euh… vous y allez droit. Non, pourquoi ne pas tenir… faut tenir un projet. Il n'allait pas le faire. [..] Sa vie… son accordéon, c'est sa vie. Donc il faut bien tenir compte de ce qu'est la personne. » (Mme E., CI, Rillieux-la-Pape)

Ainsi, la figure de l'aide relationnelle commence à se révéler comme ambiguë, du point de vue des effets qu'elle peut produire dans les pratiques des aidant-e-s. D'une part, ce rôle, par l'activité d'écoute qu'il comprend, peut effectivement amener les intervenant-e-s à entendre et à prendre en compte le désir des personnes accompagnées, et ainsi contribuer à "humaniser", c'est-à-dire à rendre plus raisonnable la logique d'activation à l'œuvre dans le

[232] Un document interne du PLIE UNI-EST (qui couvre le territoire sur lequel s'est déroulée notre investigation), intitulé *Référentiel opérateurs*, indique que « Cette deuxième approche reflète avant tout le travail d'accompagnement dans la globalité réalisé par le Référent de parcours qui met en oeuvre son expérience, ses compétences, son soutien, son écoute… et des étapes de parcours. » (2006, p. 25).

champ social. La dialectique entre rôle prescrit et rôle idéal peut alors "ouvrir" la pratique à cette prise en compte[233], par le jeu (notion qui comporte également celle d'espace) développé entre ces deux pôles.

D'autre part, on voit la cohérence qui unit le pôle technique et le pôle relationnel de l'intervention, dans la logique d'activation. La « mise en travail sur soi » de l'aidé-e s'appuie à la fois sur les compétences relationnelles (en tant qu'accompagnement, dans une démarche maïeutique) et sur les compétences techniques (« diagnostic » et « outils » divers, tels que les ateliers de recherche d'emploi, le soutien technique à la réalisation du CV, de lettres de motivation…) qui servent à « identifier » les « freins », les « ressources » sur ou avec lesquels l'aide relationnelle cherche à agir. Les différents « outils » dont disposent les intervenant-e-s sociaux (aides financières principalement pour les AS, soutien technique en premier lieu pour les CI) apparaissent ainsi comme s'inscrivant dans une complémentarité vis-à-vis de l'aide relationnelle, comme des points d'appui à partir desquels le dialogue va s'engager. A la limite, on peut comprendre l'évolution personnelle, le travail sur soi, comme le contre-don attendu par les aidant-e-s, ou comme la part du contrat qui doit être remplie par les aidé-e-s :

> « Après au niveau budgétaire, y'a plein de choses qui peuvent être discutées et donc pour moi, c'est un outil de faire ce genre de choses, donc j'étais d'accord pour faire une aide financière, mais effectivement, à mes conditions. Il était hors de question que j'assure la dette de loyer sans que ça aille plus loin. » (Mme A., AS, Rillieux-la-Pape)

L'aide apparaît ainsi comme soumise à la condition que l'aidé-e aille « plus loin », ce plus loin étant à comprendre comme une remise en cause de son « fonctionnement », dans le but d'y introduire un changement.

La dialogicité observée dans les entretiens, loin de constituer un discours incohérent, peut alors être comprise comme le fait d'employer deux modes de rationalité différents (l'un s'appuyant sur l'éthique humaniste, l'autre sur l'éthique du *care*) pour faire tenir une logique d'ensemble, principalement sous-tendue par le principe d'activation.

[233] Jean-François Orianne note également l'existence d'une tension entre la prise en compte et la normalisation : « Nous avons déjà évoqué les tensions induites par le processus d'ajustement, qu'opère le professionnel de l'insertion, entre un rapport d'intéressement et un rapport d'évaluation : d'une part, l'évaluation de la conformité des conduites en référence à des principes généraux et, d'autre part, la prise en compte de l'intérêt des personnes que l'on cherche à mobiliser dans le cadre de la négociation. » (2005, p. 15)

d. L'activation… d'un état agentique

Le fait de situer la demande de normalisation comme émanant d'une commande institutionnelle autorise par ailleurs un passage à l'état agentique (Milgram, 1974) des intervenant-e-s : la responsabilité de la violence symbolique à laquelle correspond une demande de normalisation est alors attribuée, *via* la désignation du rôle prescrit, à cette commande institutionnelle portée par des figures d'autorité (cadres de la structure ou représentant-e-s des financeurs). L'organisation du travail participe par ailleurs de ce passage à l'état agentique, *via* les procédures d'évaluation et de cadrage de l'activité.

Comme le souligne Emmanuel Diet, la technicité de l'intervention, et surtout quand elle est cadrée par un ensemble de procédures, favorise le passage à l'état agentique :

> « La violence rationnelle des nouvelles formes d'exploitation prend précisément la forme de procédures qui, étayées sur les théories du conditionnement opérant et la connaissance précise des mécanismes de normalisation comportementale, se parent des prestiges de la technique et de l'efficacité des technosciences pour tenter de réduire les sujets, de manière systématique et volontaire, à *l'état agentique* décrit par Milgram à travers leur engagement dans des logiques qui leur échappent. » (2003, p. 14)

S'il parle ici de ce qui peut se jouer au sein d'entreprises, on voit bien que cette analyse peut concerner les praticien-ne-s du champ social, le cadrage de l'activité par des procédures se développant fortement dans ce champ, depuis quelques années. Notons au passage que le *Référentiel opérateurs* disponible en ligne sur le site de l'UNI-EST se trouve dans la rubrique… "procédures". Les assistantes sociales du Conseil Général du Rhône expriment par ailleurs régulièrement, dans les entretiens, une plainte vis-à-vis de cette dynamique[234]. Le cadre strict qu'instaurent les procédures (d'évaluation ou de définition de l'action) tend en effet à restreindre le champ d'action des praticien-ne-s et crée un climat de défiance vis-à-vis de leurs pratiques, tout en signifiant aux intervenant-e-s sociaux qu'ils/elles ont un statut d'agent, dans une politique d'action sociale menée à un niveau national et européen. Autrement dit, ce cadrage renforce la prescription du rôle.

[234] Pour n'en citer que quelques uns, voici des propos où la procédurisation des pratiques est critiquée : « *Y'a ça, après il y a quelquefois aussi les contraintes institutionnelles quoi. Les obligations, voilà... Voilà. De plus en plus d'administratif, toutes ces contraintes là, de procédure, de... Voilà. Tout ce carcan un peu institutionnel ou... Voilà qui est des fois un peu lourd quoi. Tout ce qui est procédure...* » (Mme Bb, AS, Rillieux-la-Pape) ; *« Et puis y'a eu tout un tas de… de choses, où on s'apercevait que l'institution réfléchissait sur la forme, mais pas sur le fond. Donc effectivement on s'est trouvées réduites à un rôle vraiment d'exécutant, où on avait des cases à remplir, on nous faisait passer des fiches… »* (Mme AL., AS, Givors)

Les praticien-ne-s ont donc fort à faire pour se dégager de cette organisation du travail contribuant au développement d'un état agentique, dont Milgram a montré qu'il inhibe le questionnement et le positionnement éthiques. Nous avons remarqué que la formation s'avère au contraire, entre autres facteurs, être un point d'appui important pour le maintien de la dimension éthique, en ce qu'elle soutient une réflexion générale sur la fonction sociale de l'intervention sociale.

Le fait que les assistantes sociales repèrent et critiquent davantage le cadrage des pratiques par les procédures peut également être relié au fait que leur poste soit moins précaire que celui des conseiller-e-s en insertion. Ces dernier-e-s se plaignent moins du cadrage de leur activité, et plus de l'instabilité du secteur de l'insertion : plus de la moitié d'entre eux/elles expriment l'idée que leur activité leur paraît incertaine quant à son maintien et son devenir. Le statut de l'emploi (stable/précaire) apparaît donc comme un second facteur intervenant sur une mise à distance par l'analyse, ou pas, de l'organisation du travail.

Enfin, et ce n'est pas le moindre aspect, l'évaluation des pratiques apparaît comme un troisième facteur (et d'autant plus qu'il est associé au second) inhibant, celui-là, l'instauration d'un écart entre le rôle prescrit et la pratique développée. Le témoignage de Mme O.[235] est très éclairant de ce point de vue, même si elle ne critique pas l'organisation qui sous-tend l'activité des « opérateurs d'insertion » et rationalise ses effets en les positivant :

> « INT : Et est que ça a un effet *[Mme O. vient de développer la manière dont l'évaluation des pratiques se met en place]* directement sur… je ne sais pas, moi, la manière dont… ou sur la relation que vous avez avec les bénéficiaires… votre manière de travailler avec eux ?
>
> Mme O. : Non.
>
> INT : pas directement.
>
> Mme O. : Non. En dehors de ça… c'est des enjeux à côté, mais qui ne changent pas notre manière d'approche auprès des bénéficiaires. Non. (*rire*) Enfin un peu sur certains points dans le sens… (…) L'induction c'est de booster, donc de toute façon c'est quelque chose de forcément positif pour tout le monde je pense. (…) Donc oui je pense que ça induit une bonne dynamique. »

La logique d'activation se lit ici très clairement, et nous notons que le verbe « booster » est employé à quatorze reprises, par cinq des conseiller-e-s rencontré-e-s à

[235] Rappelons, pour mémoire, les propos suivants : *« Ça veut dire C'est aussi important de mesurer les enjeux de nos partenaires financeurs par ce que... Par exemple un dossier, une action qui est financée par l'Europe sera pas le même que celui financé par le Conseil Général. Y'a moins d'exigences. L'Europe, il faut un émargement à chaque visite, à chaque entretien etc. Le Conseil Général est un peu plus souple. Nous on l'a mis en place parce que c'est notre souci de qualité. Mais dans les faits, y'a moins. Donc c'est important aussi de mesurer tout ça, parce que ça a des conséquences. Ça veut dire qu'il faut qu'on soit vigilant sur notre dossier, dès qu'on voit quelqu'un, il faut qu'on fasse démarche la personne euh... Donc c'est un fonctionnement quand même global de notre poste, et qu'il faut... Et qu'on peut pas occulter. »*

Rillieux-la-Pape. L'instabilité du secteur de l'insertion fait par ailleurs souvent l'objet d'une rationalisation autour de ses effets positifs sur l'adaptabilité des pratiques, sur la créativité des acteurs de l'insertion[236].

Comme le soulignait Jean-François Orianne, « l'activation » ne vise pas que les bénéficiaires du RMI ou d'une allocation chômage, elle est également adressée aux praticien-ne-s elles/eux-mêmes, principalement pour les acteurs de l'insertion socio-professionnelle *via* l'évaluation, ponctuelle et permanente, de leurs pratiques. Nous avons vu que plusieurs d'entre eux/elles ont mentionné, dans les entretiens, leur « taux de réussite ». L'activation des professionnels soutient l'activation des personnes accompagnées.

Nous voyons donc se dessiner le lien étroit existant entre activation, normalisation et mise en place de procédures dans la définition et l'évaluation des pratiques. L'activation, fortement indexée sur une visée de normalisation en ce qu'elle a pour objectif la réduction du coût des politiques d'action sociale, s'appuie sur un cadrage précis de l'intervention par des procédures définies à différents niveaux : en amont, par les référentiels de pratique, en aval, par les modalités de son évaluation. Les acteurs sociaux de ces politiques se trouvent donc confronté-e-s à différentes demandes : celle de l'institution qui les emploie et leur confie des missions qui doivent être menées à bien, celle des aidé-e-s qui témoignent de leurs difficultés, et celle de leurs propres attentes quant à ce rôle professionnel. Une diplomatie subtile doit donc être développée pour contenir les tensions inhérentes à ces différentes exigences, et nous voyons que le système de représentations professionnelles contribue à la régulation de ces tensions et à l'organisation de leur rapport dialectique.

Nous allons développer l'analyse des fonctions que remplissent les représentations professionnelles, en discutant le rôle qu'elle jouent dans le fait de s'assurer une identité positive.

[236] Comme en témoignent par exemple les propos de Mme P. : *« Le côté négatif, c'est vraiment ça quoi, c'est euh… c'est cette précarité, parce que pour le coup on est dans l'accompagnement d'un précaire et on est nous-même en grande précarité, voilà, due aux lois et aux financements des budgets et à tout ça. (…) Alors pour le coup ça entraîne un côté positif, c'est que ça nous donne la possibilité d'innover et de créer. Parce qu'il faut rebondir, donc euh… ça donne un peu la niaque quelque part, ça donne envie de continuer, de rebondir, euh… de réfléchir et puis de se dire, on peut peut-être poser, on pourrait peut-être faire ça, voilà donc, ça donne un peu ce côté euh… ben justement peut-être que paradoxalement ça donne ce côté on s'installe pas dans quelque chose quoi. On est obligé de se remettre en question, de réfléchir de rebondir, et pour le coup, si on se remet en questions, on se remet forcément en question pour nos accompagnements. »* (Mme P.,CI, Rillieux-la-Pape)

II. Fonctions et effets du système de représentations dans l'interaction

a. Tenir au travail : nécessité d'une identité professionnelle positive pour soutenir le travail affectif

Lors de l'analyse de contenu des entretiens, nous avons observé le fait que l'activité de contrôle, inhérente au rôle des aidant-e-s rencontré-e-s, est en grande partie occultée dans le discours tenu sur la pratique. Comme l'indique Pascale Molinier :

> « Les stratégies collectives de défense sont centrées sur un univers symbolique partagé qui tient sa consistance du fait qu'il est organisé par des croyances ou des attitudes qui réduisent la perception des réalités susceptibles de générer un état de souffrance. Les défenses ont toujours des effets cognitifs. Elles orientent le développement de la capacité de penser en occultant une part substantielle de l'expérience qui n'est plus mise en débat. » (2004, p. 19)

Nous avions en effet remarqué que le contrôle, lié aux conditions d'attribution des aides sociales ou du RMI, se verbalise très peu et fait parfois l'objet d'une dénégation. L'insistance sur l'aide relationnelle, l'écoute et le respect des personnes peut alors être comprise comme un contre-investissement de ces notions, permettant de maintenir refoulée l'idée qu'un pouvoir de contrôle s'exerce dans la pratique. Cette idée, réprouvée par la morale, peut alors être mise à distance afin que l'identité professionnelle reste positive, ce qui est une condition nécessaire pour que les aidant-e-s puissent tenir dans leur travail. Les expériences vécues dans le cadre de l'activité professionnelle sont en effet souvent difficiles, de par la souffrance morale manifestée par les personnes accompagnées et en partie communiquée aux aidant-e-s *via* la nature automatique du mécanisme d'empathie mis en lumière par les recherches s'appuyant sur les techniques d'imagerie cérébrale (Decety, 2005). Les participant-e-s ont d'ailleurs largement témoigné de ces difficultés, des affects pénibles qui peuvent les traverser et du risque, à long terme, d'épuisement professionnel.

Il est donc important que la pratique professionnelle puisse être étayée par des représentations positives du rôle, et que ces représentations entrent, en partie, en adéquation avec les conduites adoptées – afin qu'elles ne soient pas investies de manière purement défensive[237]. Du point de vue de la formation – initiale et continue – de ces praticien-ne-s, ceci

[237] Sans quoi le contre-investissement doit être incessamment renforcé pour contrer une identification négative.

conduit donc à montrer qu'une réflexion sur l'articulation entre les représentations positives du rôle et la pratique pourrait contribuer à fournir un matériel théorico-pratique étayant, c'est-à-dire que les moyens contribuant à leur mise en cohérence (apports théoriques et outils pragmatiques favorisant une réelle prise en compte de la subjectivité, par exemple) pourraient faire l'objet d'une attention particulière.

L'important travail affectif que comporte la pratique des intervenant-e-s sociales nécessite en effet un étayage identitaire solide de la professionnalité, car celui-ci permet de donner du sens aux expériences vécues dans le cadre de la pratique, et fournit des ressources nécessaires pour contenir, lier et transformer les affects, autrement dit pour réguler l'activité émotionnelle. Marc Loriol, à propos des infirmières, parle du « travail émotionnel » qu'elles réalisent, et lui attribue deux formes principales : « un travail de contrôle de son humeur et de son émotivité du moment, un travail sur ses représentations, la façon de percevoir et de ressentir les évènements pénibles. » (2001, p. 184)

Si les émotions sont contenues, ou modifiées par une perception différente, c'est parce qu'un travail affectif, mobilisant les différentes ressources dont disposent les praticien-ne-s (personnelles, mais aussi outils et espaces professionnels), a pu être mis en œuvre. Le fait que ce travail affectif soit reconnu en tant que tel, que les compétences affectives soient considérées comme étant partie prenante de la professionnalité au même titre que les compétences cognitives (Pirard, 2006), apparaît comme un moyen spécifique de valoriser cette dimension de la pratique et ainsi le travail dans son ensemble, mais aussi, grâce à cette visibilité, d'amener une réflexion sur ce travail affectif et les conditions qui permettent son bon déroulement.

Or nous remarquons dans les entretiens que « l'affectif » est globalement perçu comme dangereux, que les praticien-ne-s sont souvent tenté-e-s par l'illusion d'une « technicité libérée des scories du relationnel », selon l'expression de Paul Fustier (2000, p. 67) :

> « Il s'agit d'isoler le lien salarial qui organise le service rendu en le séparant de l'affect, en le libérant des impuretés relationnelles, dans un effort de simplification. » (p. 66)

Cette tentative de « purification », qui échoue dans le meilleur des cas (sans quoi l'on imagine bien la détresse ou la colère de l'aidé-e face à un-e praticien-ne qui reste de marbre devant la manifestation de ses émotions), est en partie liée aux représentations du "professionnalisme", comme posture où l'affectif n'a pas de place, tendue qu'elle est vers l'objectivité. Pour autant, le travail affectif peut être intégré aux conceptions de la

professionnalité, même si cette intégration n'est pas sans questionner la limite entre champs privé et professionnel. L'affectivité, comme figure emblématique de la subjectivité, vient salutairement, à notre sens, troubler le mirage d'une posture professionnelle neutre et objective – mirage sans doute d'autant plus attrayant que l'aidant-e est en difficulté sur le plan affectif.

Cette illusion s'effondre, par ailleurs, quand se développe un conflit, dans l'interaction : l'évocation de ces conflictualités, la plupart du temps dans le récit d'expériences professionnelles perçues comme des échecs de l'accompagnement, occasionne plus souvent qu'ailleurs l'expression d'affects (négatifs en particulier), et génère régulièrement une « remise en cause » des participant-e-s, une interrogation quant à leur positionnement vis-à-vis de l'aidé-e ou quant à leurs méthodes de travail[238]. Le conflit, lorsqu'il se développe ouvertement, amène les praticien-ne-s à se questionner sur l'objectivité et la neutralité, qu'idéalement, ils et elles voudraient généralement atteindre.

L'aide relationnelle développée dans les pratiques – en ce qu'elle invite, par l'écoute, les aidé-e-s à exprimer leurs affects – mobilise fortement un travail affectif, du fait des mécanismes d'empathie, en partie automatique, induisant une résonance émotionnelle. La régulation de cette activité nécessite un appui sur des représentations professionnelles assurant une identité positive. La désirabilité sociale de l'aide relationnelle y contribue, et nous avons vu qu'elle se constitue comme rôle idéal où s'investissent les valeurs morales de respect, par opposition à une activité tirant du côté de la normalisation. Mais n'y a-t-il pas un écueil, du point de vue moral, dans cette perspective individuelle qui peut conduire, en se focalisant sur la subjectivité des aidé-e-s, à les rendre responsables, si ce n'est de leur situation, *a minima* d'avoir à trouver, dans le fort intérieur de leur subjectivité, des solutions pour y remédier (Astier, 2007) ?

[238] L'articulation de ces aspects est par exemple visible dans les propos que tient Mme A., au sujet d'une situation marquée par le conflit : *« Et donc du coup forcément, ça a pas du tout, voilà, on a pas du tout pu travailler parce que, parce que... Alors j'ai peut-être pas été suffisamment à l'écoute, mais voilà on était pas du tout dans le même projet. (…) Je pense, je reconnais, c'est peut-être de ma faute aussi, ça m'a contrariée de me retrouver face à cette situation là alors que la collègue m'avait pas prévenue, et euh... (…) On s'est un peu, ouais, fritté au premier entretien [avec le Monsieur qui la sollicite]. »* (Mme A., AS, Rillieux-la-Pape)

b. La perspective individuelle : une responsabilisation des aidé-e-s ?

Nous avons vu que l'aide relationnelle correspond à une perspective individuelle où l'attention est portée à la subjectivité des aidé-e-s, ce qui est souvent rapporté à une préoccupation morale de « respect des personne », comme le remarque Michel Boutanquoi :

> « La relation s'oppose à la bonne conscience et à la normalisation, pour, d'une certaine manière, advenir comme un rempart à toute tentative de correction. » (2001b, p. 108)

« L'idéal éducatif » (Laval et Ravon, 2005) est interrogé : il apparaît souvent comme suspecté, par les assistantes sociales principalement, de conduire à une disqualification des personnes aidées, à leur stigmatisation, ou à l'exercice d'une violence symbolique. L'idéal éducatif duquel est né le travail social apparaît comme paradoxalement relié à l'idée d'une dépendance sans fin :

> « Les aides mettent les gens dans de la dépendance, hein. (…) C'est vrai que parfois c'est important, mais quand ça revient systématiquement et qu'ils arrivent pas à gérer, euh… » (Mme CF, assistante sociale à Givors)

L'action sociale se voit donc interrogée, et la notion d'assistance critiquée, par celles-là mêmes qui la mettent en œuvre. Dans cette perspective critique, les politiques d'aide sociale ne doivent pas, d'une manière consensuelle à l'ensemble des participant-e-s, conduire à la déresponsabilisation des personnes : cette crainte d'un abandon de leur responsabilité par les personnes aidées, conduisant à la dépendance, est très présente dans les entretiens. Doit-on la comprendre comme résultant de la projection sur les aidé-e-s de mouvements d'emprise favorisés par l'asymétrie de la relation : ce n'est pas moi qui ai ou voudrais avoir une emprise sur lui, mais lui qui se déresponsabilise, qui est dépendant de moi, ou qui souhaiterait le devenir ?

Cette interprétation, d'un point de vue intrapsychique, peut être complétée par une lecture psychosociale de ce phénomène : le biais d'internalité a largement été discuté dans le champ du travail social (Beauvois et Le Poultier, 1985 ; Truchot, 1994). Cette tendance à l'attribution interne aux aidé-e-s des causes de leurs comportements et situations, dépassant par ailleurs le seul groupe des travailleurs sociaux, peut expliquer l'importance de la notion de responsabilité, correspondant à l'idée que les aidé-e-s doivent assumer la leur, dans les propos que nous avons étudiés. Le principe de « renvoyer les personnes à leur responsabilité », explicitement formulé, témoigne d'une focalisation sur le niveau individuel quant aux causes perçues des difficultés et des attitudes des aidé-e-s, même si celle-ci coexiste souvent avec une

explication en termes de causalité externe (contexte économique, social, culturel : taux de chômage, histoire familiale, racisme…). Selon Didier Truchot :

> « La structuration de la relation d'aide est déterminée par des modèles implicites, des théories collectives qui s'appuient sur différentes traditions de pensée. Parmi celles-ci, la plus marquante est celle de l'individu perçu comme un être autonome, agi par sa seule volonté et non par des déterminismes psychologiques ou sociaux. » (1994, p. 15)

Les aidant-e-s professionnalisé-e-s quitterait-ils la normalisation pour la responsabilisation ? Nos observations, si elles rejoignent l'affirmation de D. Truchot quant à la tendance à la responsabilisation des aidé-e-s, tendent à pondérer cette constatation par le fait que la responsabilisation, en tant qu'attribution interne explicite, n'est pas incompatible avec l'expression d'une attribution externe par l'aidant-e, à d'autres moments de l'entretien. L'attribution externe, et plus particulièrement celle où le contexte socio-économique apparaît comme facteur explicatif des difficultés rencontrées par les personnes, se met davantage en œuvre dans le cadre d'une vision générale du rôle, ou de la société, exprimée par le/la praticien-ne. Aussi les modalités de l'attribution dépendent-elles des modalités de recueil et d'expression du point de vue de l'aidant-e. Nos observations rejoignent donc celles de Jean-Paul Lassaire :

> « Lorsqu'on invite des professionnels de l'aide sociale à parler des cas avec lesquels ils entretiennent une relation d'implication, la responsabilité individuelle des clients est envisagée dans une psychologisation de leurs difficultés. En revanche, quand le travailleur social évoque des cas en général, avec lesquels il n'est pas en relation directe, l'attribution de causes externes (sociales, économiques) est plus significative. » (2004, p. 46)

Ainsi, nous constatons également que le fait de prêter une attention particulière aux enjeux relationnels à l'œuvre dans l'interaction n'oblitère pas l'analyse des enjeux sociaux : les assistantes sociales rencontrées développent plus fréquemment une réflexion sur la fonction sociale de leur rôle. Enfin, l'aide relationnelle est comprise, ainsi que nous l'avons observé dans les entretiens, comme support d'une réinscription sociale des aidé-e-s marqué-e-s par la désaffiliation, réinscription qui contribue à l'amélioration de leurs conditions de vie. Jean Foucart souligne la présence de cette idée dans le « paradigme de l'accompagnement » : « lorsque les individus travaillent à leur épanouissement personnel, leur reconnection à la société et à ses réseaux viendra de surcroît. » (2005, p. 99). La question sociale n'est donc pas entièrement évacuée des préoccupations des praticien-ne-s.

Les aspects que nous venons d'aborder soulèvent la délicate question de la place qui est faite à la subjectivité de l'aidé-e, dans les pratiques d'aide à autrui professionnalisée.

III. Complexité de la question de la subjectivité

a. Psychologisation et intersubjectivité

La question de la place accordée à la subjectivité de l'aidé-e, par les aidant-e-s, est complexe, et se montre, telle Janus, à deux visages : d'une part, la focalisation sur la subjectivité de l'aidé-e, *via* une lecture psychologique, peut conduire à la négation du contexte socioculturel dans lequel celui ou celle-ci s'inscrit, et, par le biais de l'illusion de toute-puissance de l'individu quant à sa destinée, à la responsabilisation des aidé-e-s (dans le sens où ces dernier-e-s sont rendu-e-s responsables de leur situation ou, a minima, de trouver les moyens de la faire évoluer). On voit bien que, dans ce cas, la notion de solidarité n'a pas de place, et que par ailleurs, l'aidé-e est renvoyé à lui/elle-même – dans un face-à-face en miroir réfléchissant une identité porteuse de stigmates : il ou elle se voit assigner des traits psychologiques. Enfin, nous avons vu que le discours des praticien-ne-s rencontré-e-s traduit parfois la vision d'une subjectivité à venir chez l'aidé-e, la « construction de l'individu », qui émergerait en s'appuyant sur l'aide relationnelle apportée. Dans cette perspective, la subjectivité n'est pas à prendre en compte, mais à construire, ce qui indique qu'il n'y pas une réelle prise en compte de la subjectivité de l'aidé-e, puisque celle-ci n'est pas encore censée exister… On rejoint alors, dans un paradigme différent, le schéma de réparation décrit par Erving Goffman : c'est vers une certaine norme de posture subjective qu'est dirigée l'activité, le manque ou la défaillance de l'aidé-e (prise de conscience ou deuil "à faire", par exemple) devant être réparés. Comme l'affirme Marc-Henry Soulet :

> « Chacun cherche à se constituer comme sujet autonome et responsable, non seulement pour se réaliser, mais aussi pour être pleinement membre de la communauté. L'appel à l'individu apparaît en ce sens comme une nouvelle norme, comme un impératif socialement prescrit. » (2005, p. 92)

La normalisation, la demande de conformité sociale revient donc par la fenêtre, déguisée avec le langage de la psychologie. Cette dynamique, où les enjeux multiples que contient la situation de l'aidé-e sont rabattus sur la seule interprétation psychologique, peut être qualifiée de psychologisation.

D'autre part, si l'on ne se situe pas dans une conception axée sur le déterminisme social, et que l'on soutient une perspective interactionniste (considérant qu'il est possible d'« introduire l'invention dans l'existence », selon l'expression de Frantz Fanon), la prise en compte de la subjectivité peut porter un espace de création, individuelle et collective, dans la

mesure où elle se constitue comme intersubjectivité entre aidant-e et aidé-e. Et c'est là que l'analyse des enjeux de l'interaction, centrée sur la question de la conflictualité et les processus identificatoires ou, à l'inverse, d'altération, présente tout son intérêt pour travailler la question des conditions selon lesquelles une interaction sociale soutient la normalisation ou, au contraire, le développement d'un processus de subjectivation. Cette question concerne l'axe de notre problématique interrogeant les conditions de possibilité d'un positionnement éthique dans la relation.

La possibilité d'une identification apparaît comme un point de différenciation entre la dynamique de psychologisation et la dynamique d'intersubjectivité : lorsque les processus identificatoires sont "en panne" et que se déploie alors l'altération, comme processus instaurant une différence essentielle, radicale (coupure entre l'aidant-e et l'aidé-e qui peut aller jusqu'à la déshumanisation), l'analyse des récits d'accompagnements de notre corpus montre que l'interprétation psychologique peut être une modalité défensive qui tient l'autre à distance, en le différenciant de soi sur la base de ses "traits psychologiques" – gelant ainsi l'empathie nécessaire à l'intersubjectivité. L'intersubjectivité, qui correspond à une réelle prise en compte de la subjectivité de l'autre, implique en effet une identification de l'aidant-e à l'aidé-e, autorisant un partage relatif des émotions et des représentations de chacun-e. La relativité de ce partage est par ailleurs importante, puisque nous avons vu que les mécanismes non médiatisés d'incorporation (projection et introjection), en deçà de l'identification, induisent des vécus pénibles pour les aidant-e-s lorsqu'ils se déploient massivement. Nous pouvons par ailleurs supposer que les mécanismes d'incorporation qui se développent dans l'interaction, quand ils ne peuvent être médiatisés, symbolisés, sont mortifères pour les aidé-e-s également. Ces mécanismes semblent en effet venir troubler la régulation de la résonance empathique, et peuvent ainsi conduire, pour ne pas être submergé émotionnellement, à une inhibition de l'empathie. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que c'est lorsqu'ils ne peuvent être dépassés que s'instaure l'altération, comme ultime défense vis-à-vis d'affects difficilement supportables.

L'intersubjectivité, rendue possible par l'identification, apparaît donc comme une dynamique fragile (précaire !), se frayant une voie incertaine entre la psychologisation et l'objectivation technique de l'activité. La dynamique d'intersubjectivité dépasse la simple lecture psychologique de la situation de l'aidé-e, puisqu'elle correspond à la mise en commun, ou plus précisément à la mise en dialogue des significations données par chacun-e, subjectivement, à l'expérience de l'aidé-e et à celle de leur rencontre. La subjectivité

n'équivaut pas à la psychologie, mais reflète l'intrication de la vie psychique avec les conditions matérielles et sociales dans lesquelles évolue le sujet. Elle permet de cette manière d'articuler les dimensions matérielle, socioculturelle et psychiques vis-à-vis desquelles les significations de l'expérience sont transversales : le sens que prend une situation donnée est lié à l'ensemble complexe qui la constitue[239], il est donc porteur de toutes ses composantes et ne correspond pas à une lecture univoque, à une interprétation réductrice d'un phénomène complexe. La dynamique d'intersubjectivité peut donc être soutenue en mettant en œuvre ce que Mario Bélanger appelle « la recherche du sens et le travail du sens », définis comme deux paramètres essentiels à l'intervention interculturelle :

> « Le premier *[recherche du sens]* se rapporte aux signes qui organisent le discours ainsi que les actions des personnes aidées et de leur entourage lorsque ceux-ci décrivent un problème et tentent de le résoudre. Le second paramètre *[travail du sens]* a trait à l'articulation de ces signes les uns par rapport aux autres. Ce rapport, instituant une logique de référence, une compréhension de la situation-problème, forme ce que l'on peut appeler le système d'intelligibilité ou de signification du bénéficiaire et de son entourage. C'est cette articulation logique que l'intervenante interculturelle va tenter de suivre et de conserver lorsque s'élaborera le processus d'intervention. » (2002, [22])

Cette posture professionnelle, élaborée dans le cadre de l'intervention interculturelle, peut tout à fait être élargie à l'intervention sociale dans son ensemble, comme support d'une dynamique intersubjective dans l'interaction : différence culturelle ou pas, il y a toujours un écart entre les significations que l'aidé-e accorde à sa situation, et celles que porte l'intervenant-e. Il ne s'agit pas, dans cette perspective, de réduire cet écart à néant, mais que l'aidant-e puisse entendre et prendre en compte ces significations, certes subjectives, mais liées à l'ensemble du contexte dans lequel se situe l'aidé-e. Cette posture ne vise pas à trouver une explication ou une solution objectives (si tant est qu'elles existent), mais à construire, dans un espace intersubjectif, les possibilités d'action vis-à-vis de ce qui se constitue comme un problème pour l'aidé-e.

Nous avions posé la question suivante, dans la première partie de ce travail : la subjectivation peut-elle se soutenir d'une injonction à la mener ? Nous nous demandions si la norme hypermoderne de la "réalisation de soi", du "développement personnel" se superposait à la notion de subjectivation. Sans grande surprise, nous répondons par la négative, mais notre investigation nous a permis de repérer des points sur lesquels se fonde l'écart entre l'injonction

[239] En ce sens, nous pourrions dire que le sens donné à l'expérience est toujours multidimensionnel, et pour ainsi dire polysémique.

à être entrepreneur-e de soi-même, qui se présente comme une norme, et l'étayage de la subjectivation, pour l'aidé-e, par l'aidant-e.

La subjectivation est, comme la construction de ce terme l'indique, un processus, certes, mais nous voyons que celui-ci ne peut se mettre en œuvre sans s'appuyer, pourrait-on dire, sur ce qui s'est constitué précédemment dans les "subjectivations antérieures". Premier point introduisant un écart, puisque nous avons vu que le positionnement des aidant-e-s peut correspondre à une négation du passé du sujet, dans lequel son rapport au monde et aux autres a pris une certaine configuration. L'économie, ou plus exactement l'impasse sur cette prise en compte semble bien être une impasse, également, dans le développement du processus de subjectivation. C'est ce que repèrent plusieurs participant-e-s :

> « Le travail social ne peut pas aider la personne, ne peut pas se faire sans elle et sans s'appuyer sur ce qu'elle est. » (Mme CF, AS à Givors)

> « Il faut bien tenir compte de ce qu'est la personne. On peut pas aboutir à quelque chose sans tenir compte de ce qu'elle est. » (Mme E., CI à Rillieux-la-Pape)

La prise en compte de cette histoire dans le présent du sujet (nous pourrions dire des "jeux de vérité" dans lesquels se constitue sa réalité, ou expérience) repose sur les processus identificatoires qui permettent que se développe une compréhension – toujours partielle – de l'expérience vécue par l'aidé-e. Ceci implique que ce-tte dernier-e puisse énoncer l'interprétation qu'il ou elle produit de sa situation[240]. Ce qui implique également de tenir à distance sa propre interprétation, et donc de tendre vers une certaine impartialité, c'est-à-dire vers l'ouverture d'un espace de dialogue, mais aussi "d'y être", c'est-à-dire de dépasser une posture d'objectivité et de neutralité (dont nous avons vu qu'elle constitue souvent un refuge, dans les pratiques d'aide).

En effet, « la subjectivation est précisément ce qui met le collectif dans l'individuel (toute subjectivation est, intrinsèquement, co-subjectivation) », comme le souligne Sylvain Dambrine (2004, [10]), et nous comprenons mieux, ainsi, pourquoi les participant-e-s expriment régulièrement que leur pratique est, pour eux/elles, la source d'un « enrichissement humain » : dans l'échange intersubjectif qui soutient le processus de subjectivation pour l'aidé-e, s'opère parallèlement, ou plutôt conjointement, du côté de l'aidant-e, un processus identique ou du moins comparable – puisque ses effets différeront pour l'aidant-e et l'aidé-e. Nous

[240] Sylvain Dambrine souligne, à partir de son analyse de l'univers carcéral, que sans la reconnaissance de la validité de cette énonciation, c'est bien la possibilité d'une subjectivation qui est atteinte : « Or, par l'entretien de ce déni de reconnaissance, ce sont bien les prisonniers comme interlocuteurs qui sont tenus comme inexistants, en même temps qu'on empêche leur auto-énonciation et qu'on reconduit l'invalidation de leurs discours. » (2004, [12])

repérons ainsi un second point de rupture vis-à-vis de l'idée de développement personnel, telle qu'elle est pensée dans l'hypermodernité, c'est-à-dire en tant qu'action individuelle. Le rapport étroit qui unit collectif et individuel, dans la subjectivation, est bien ce qui en fait un travail de soi tout contre la norme. C'est pourquoi la transmission de normes (règles, lois, codes sociaux qui ordonnent les comportements…) ne se constitue pas nécessairement comme violence symbolique, comme emprise, pour peu qu'un jeu (espace, mais aussi *play*) puisse se développer autour de ces objets. La dimension éthique peut alors être comprise, en filant la métaphore, comme contribuant à définir la règle de ce jeu.

Cette dimension implique en effet de considérer qu'on ne peut formuler une injonction à entrer dans un processus de subjectivation, mais seulement une invitation, que l'aidé-e peut alors décliner. La demande d'un accompagnement dans une telle démarche n'est souvent pas, au moins en premier lieu, ce qui amène une personne à solliciter un-e intervenant-e dans le champ du social, et la subjectivation ne peut donc être considérée comme l'*alpha* et l'*oméga* de ces pratiques, même si elle peut en constituer une dimension très riche, en ce qu'elle peut participer d'une émancipation. Pour autant, l'amélioration des conditions de vie matérielles et sociales peuvent également y participer, en laissant davantage de place à la pensée et à l'action, qui se trouvent envahies par la préoccupation d'avoir à trouver des solutions pour assurer des conditions de vie raisonnablement satisfaisantes. Ce dont témoigne, au travers de ce que nous rapporte Mme H., l'une des personnes avec laquelle elle a travaillé :

> « Et elle m'a dit l'autre jour : si vous saviez comme je dors bien. Ça fait des années que je ne dormais plus, et depuis que je vous vois je dors bien parce que tout est carré, enfin… On a tout réglé, y'a plus tout ça. (…) C'était ben les courriers des huissiers, les crédits, elle en avait tellement qu'elle arrivait plus à les payer, donc elle appelait machin en disant ben je vais payer tant par mois, alors elle le tenait un mois, et puis le mois d'après, elle appelait Cételem en leur disant ben écoutez je peux pas payer le mois prochain mais je vais vous payer deux mois d'un coup. Donc tous les mois, elle jonglait, comme ça. »

La précision avec laquelle cette intervenante rapporte l'expérience vécue par cette femme indique qu'une dynamique intersubjective s'est développée, autour de la question des conditions de vie. La dynamique intersubjective n'est donc pas nécessairement liée au développement d'une pratique selon les modalités de l'aide relationnelle, et peut s'appuyer des échanges davantage centrés sur la résolution technique du problème.

b. Une psychologisation du social ?

A partir de cette différenciation entre prise en compte de la subjectivité et "psychologisation", nous pouvons discuter la question de la place de la psychologie dans le champ de l'intervention sociale. La "psychologisation du social" fait l'objet d'un débat dans le champ de la recherche en sociologie et psychologie sociale (Bresson, 2006)[241]. D'après Lise Demailly :

> « Avec un accent polémique, la "psychologisation" est donc dé-socialisation du regard, dépolitisation des représentations, incapacité à penser ou traiter les problèmes de manière socio-historique. » (2005, [4])

D'un autre côté, cette critique peut être analysée comme se situant dans un déterminisme social. D'après Michel Boutanquoi :

> « Ce qui se dessine derrière des critiques opportunes renvoie à une tradition durkheimienne (le social ne s'explique que par le social) et, en ce sens, à ce que Moscovici nomme une pression « afin de répudier les facteurs psychologiques de la connaissance de l'homme et de la société » (1988, p. 15). La psychologie ne peut être qu'une fausse science (p. 16) qui tend à miner les pouvoirs de la raison et à cacher les vraies causes de l'angoisse sociale (p. 15). (…) Cette position et cette volonté hégémoniques, cette manière de faire au travers de l'objet « travail social » le procès de la psychologie plus que celui d'une psychologisation conduisent à une double impasse : une impossibilité de penser le sujet, une impossibilité de penser les pratiques du travail social. » (2004, p. 79)

Nous avons vu qu'une critique de la psychologisation peut être légitime, lorsque l'interprétation psychologique correspond à l'assignation de caractéristiques psychologiques stigmatisantes, ou à la responsabilisation des aidé-e-s, dans un biais d'internalité qui rabat la complexité des situations (leur multidimensionnalité) sur un niveau d'analyse individuel.

Si nous ne pensons pas que la psychologie peut, à elle seule, être tenue pour responsable du mouvement d'individualisation qui traverse notre culture et qui renforce la norme d'internalité – ce qui dépasse largement le champ de l'intervention sociale, nous nous demandons cependant si, en France, les chercheur-e-s du champ de la psychologie n'ont pas en partie négligé une réflexion sur la manière dont les connaissances de ce domaine peuvent être transmises et utilisées par des praticien-ne-s autres que psychologues. Le risque est que les

[241] En témoigne le déroulement de journées d'études, parmi tant d'autres lieux de débats au travers d'articles, d'ouvrages… Cf. en particulier : le numéro spécial de la revue *Connexions* sur la « psychologisation dans la société », en 2004 (n°81) et l'ouvrage dirigé par Maryse Bresson, paru en 2006 : *La psychologisation de l'intervention sociale. Mythes et réalités.*

notions ou catégorisations issues de la psychologie, utiles pour la compréhension et la prise en compte de phénomènes tels que la souffrance ou les troubles psychiques manifestés par les aidé-e-s, soient reprises dans un cadre de pensée moral ou normalisant. Ce risque est d'autant plus grand que l'usage de ces notions, par les intervenant-e-s sociaux n'ayant pas suivi de formation, repose sur la signification qu'elles prennent au sens commun et sont ainsi détachées de l'ensemble théorique au sein duquel elles ont été conceptualisée. Le travail de Serge Moscovici sur les représentations sociales de la psychanalyse (1961) montre bien quelles transformations peuvent s'opérer dans l'appropriation de concepts théoriques par le sens commun. Nous pensons pour notre part que la « psychologisation du social » tient en partie à la circulation d'une "psychologie naïve", favorisée par la culture hypermoderne portant en particulier la croyance qu'il suffit de « parler », quel que soit l'interlocuteur et le dispositif d'accueil de la parole, pour « aller mieux » (« faire le deuil », dépasser ses « traumatismes »…).

c. Perspectives : place des connaissances issues de la psychologie dans le champ de l'intervention sociale

Ainsi, l'utilisation des concepts issus de la psychologie et de la psychanalyse serait sans doute plus étayante, dans les pratiques du champ social, si elle pouvait être davantage circonscrite, c'est-à-dire située dans un cadre de pensée plus précis, et relié à d'autres niveaux d'analyse et de compréhension (sociologie, anthropologie, droit…) permettant de définir les contours des lieux où l'usage de ces concepts s'avère pertinent. Les psychologues, chercheur-e-s et praticien-ne-s, pourraient donc développer davantage la réflexion sur la place que prennent et pourraient prendre les connaissances issues du champ de la psychologie dans l'intervention sociale, ainsi que des modalités actuelles et souhaitables de leur usage, dans une articulation avec d'autres cadres et niveaux d'analyse. L'inflation psychologisante critiquée par divers travaux (de Gaulejac, 1996 ; Loriol, 1999 ; Fassin, 2005) trouve peut être l'une de ses sources, en deçà des dynamiques sociales spécifiques à l'hypermodernité, dans un défaut de cadrage théorique de l'usage des connaissances de la psychologie pour les "non-psychologues"[242] et une insuffisance à penser l'articulation du niveau d'analyse psychologique ou psychosocial avec d'autres modes de compréhension. Comme l'indique Edgar Morin :

[242] Par un travail d'élaboration et de construction d'une "psychologie appliquée au champ du travail social" : des bricolages divers, dont nous ne nions pas l'intérêt, existent de longue date, mais ils gagneraient sans doute à

« Effectivement l'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, unidimensionnalise le mutlidimensionnel. (…) Ainsi, les développements disciplinaires des sciences n'ont pas apporté que les avantages de la division du travail, elles ont aussi apporté les inconvénients de la sur-spécialisation, du cloisonnement et du morcellement du savoir. » (1999, p. 14 et 15)

La psychologie, mais pas plus que d'autres disciplines, souffre donc de ce cloisonnement qui, paradoxalement, nuit à un ancrage des concepts pour favoriser au contraire leur flottement – les concepts deviennent des notions vagues, davantage liées au sens commun qu'à des bases théoriques – et donc leur circulation sur un mode réductionniste. C'est peut-être ce qui conduit, même si la psychologie reste une référence majeure au sein du travail social, à sa mise à distance par certain-e-s praticien-ne-s, comme le montrent Hélène Milova et Stéphanie Boujut :

« Dans les pays occidentaux que sont la France, et l'Allemagne actuelle, on observe une distanciation des travailleurs sociaux par rapport à la psychologie. Certains éducateurs et directeurs de foyers critiquent en effet l'influence et l'omniprésence de la psychologie dans leur champ professionnel. Dans le discours de certains assistants sociaux, on décèle la volonté de souligner les différences qui existent entre leur position dans la relation à l'usager, et la position d'un psychologue. (…) En effet, la distinction des rôles des travailleurs sociaux et des psychologues, et la distanciation opérée, peuvent être interprétées comme la revendication d'une identité professionnelle propre, définie par des pratiques d'intervention, des mandats et des normes professionnelles tout à fait spécifiques à leur champ d'action. » (2005, p. 54)

Ce besoin de différenciation est étonnant au regard des différences de formation et de définition des missions entre psychologues et travailleurs sociaux, à partir desquelles des identités professionnelles spécifiques se construisent. Si les psychologues s'interrogent rarement sur la proximité de leur pratique avec celle des assistant-e-s de service social, ayant au cours de leurs études élaboré la spécificité de leur pratique, l'inverse ne semble pas vrai, car la pratique des psychologues est désignée dans le discours par le rôle d'écoute, dont on voit mal comment il se différencie de l'écoute revendiquée par les intervenant-e-s sociales. Par ailleurs, observant dans le cadre d'une pratique de psychologue[243] la méconnaissance fréquente, dans sa fonction et ses modalités, dont celle-ci fait l'objet chez les intervenant-e-s sociaux (entretenant souvent un rapport enchanté à la parole, comme acte thérapeutique en soi), cette

s'inscrire dans une réflexion plus générale sur la pertinence et les modalités de transmission et d'usage des connaissances issues du champ de la psychologie et de la psychanalyse.

[243] Au sein d'un Centre Médico-Psychologique (secteur de l'hôpital psychiatrique), ce qui amène à être fréquemment en lien avec divers intervenant-e-s sociaux.

perception à la fois banale et magique du rôle des psychologues est un facteur explicatif de la confusion identitaire (relative) que nous avons également repérée *via* le désir implicite de participer d'un soin psychique, pour les praticien-ne-s rencontré-e-s.

Le fait qu'un certain nombre de conseiller-e-s en insertion soit recruté dans les rangs d'ancien-ne-s étudiant-e-s en psychologie contribue d'autre part à interroger les champs respectifs des intervenant-e-s sociales et des psychologues[244]. Cinq des treize conseiller-e-s en insertion rencontré-e-s ont fait des études de psychologie. Ceci n'est pas spécifique à notre échantillon, car comme l'indique un site d'information sur l'emploi (www.informetiers.fr), à propos du métier de conseiller-e en insertion professionnelle :

> « Il n'existe pas de formation spécifique ou d'expérience professionnelle spécialisée pour accéder à ce métier mais beaucoup de conseillers ont une formation universitaire en psychologie. »

L'Université de Rouen indique par ailleurs, sur la page de son site consacrée au « devenir des étudiants » détenteurs d'une licence de psychologie, que le métier de conseiller-e en insertion fait partie de ces devenirs possibles. Ajoutons que ceci est indiqué pour la licence de sociologie également. Néanmoins, le désir implicite de participer d'un soin psychique, repérable dans les entretiens, peut être nourri par le fait d'avoir suivi des études de psychologie. Par ailleurs, le recrutement des conseiller-e-s en insertion, sur les bases de cette formation initiale en psychologie, montre bien la présence de l'idée, dans ces structures d'insertion, que certaines des compétences des psychologues sont utiles à la pratique. La fonction de ces compétences devient alors assez floue, et reste à notre sens impensée.

La psychologisation du social, si tant est que l'on puisse utiliser ce terme pour parler de l'usage de notions issues du champ sémantique de la psychologie s'inspirant plus du sens commun qu'elles ne s'appuient réellement sur ses diverses assises théoriques et développements conceptuels, s'adosse donc à un flou quant à la fonction que remplissent les psychologues, du fait de l'enchantement de l'activité de parole donnant à l'écoute des vertus quasi magiques, quelles que soient ses modalités. La parole peut effectivement avoir des effets, dans le champ de l'intervention sociale, en ce qu'elle donne la possibilité d'une prise en compte de la subjectivité des aidé-e-s, dans une dynamique d'intersubjectivité reliée aux missions des aidant-e-s. Mais si l'écoute qui invite à la parole ne se réfère qu'à elle-même, comme moyen et comme fin, la dynamique de psychologisation peut se déployer.

[244] Même si une ligne de démarcation nette ne peut être tracée, chaque champ est situé dans une "philosophie" générale de la pratique distincte. Certains processus peuvent être transversaux à ces différents cadrages des pratiques, qui n'en deviennent pas similaires pour autant.

Ainsi, la notion d'écoute flottante peut bien connaître un destin inattendu : l'écoute semble bel et bien flotter (!), parfois, dans le champ de l'intervention sociale, sans pouvoir s'ancrer dans un lieu précis d'où elle puisse être réarticulée aux dimensions matérielles et socioculturelles que comportent l'expérience des personnes aidées. Pour autant, des pistes se dégagent, dans la visée d'amarrer davantage les pratiques à un cadre théorique qui soutienne une fonction définie des connaissances du champ de la psychologie pour ces aidant-e-s, cadre qui gagnerait à être dans le même temps construit dans une référence à d'autres cadres d'analyse.

Comme le souligne Jean-Paul Lassaire, un travail est à mener pour voir comment les travaux scientifiques, dégageant des notions et modèles théoriques qui pourraient se constituer comme supports de la pensée et de l'action de ces praticien-ne-s, sont repris dans le contexte des pratiques développées dans le champ de l'intervention sociale :

> « La formation gagnera en utilité si elle cherche à élucider les "trivialisations" de la pensée savante, à observer le "nomadisme" de ses notions et le caractère polysémique qu'elles finissent plus ou moins par acquérir dans l'échange ou par leur insertion dans des univers symboliques différents de celui de leur origine. La réduction du rapport magique ou du rejet du "théorique" passe donc par un travail clinique rigoureux à propos des postures éducatives impliquantes et coûteuses et par les mises au jour des attentes paradoxales des institutions relayant la plupart du temps des slogans du travail social ou de la demande sociale en général. » (2004, p. 259)

Nous espérons avoir contribué à ce repérage, qui nous conduit à l'idée que cette investigation pourrait être poursuivie en focalisant l'attention sur la manière dont les modèles et notions concernant la vie psychique et les dynamiques psychosociales sont employées par les intervenant-e-s sociaux. Le fait de circonscrire plus précisément les fonctions que remplissent et pourraient remplir les connaissances issues du champ de la psychologie pour les intervenant-e-s du champ de l'intervention sociale permettrait de définir des perspectives de pratique où ces connaissances, favorisant une prise en compte de la dimension subjective, pourraient coexister avec la prise en compte du contexte socio-économique et culturel. La réflexion sur la place de la compréhension des processus psychologiques dans la pratique d'intervenant-e-s sociales pourrait contribuer à développer la qualité de ces pratiques, et dans le même temps à limiter un risque d'inflation psychologisante par le repérage des lieux où cette compréhension a une fonction étayante, et de ceux où l'analyse psychologique apparaît comme une modalité défensive ou comme conduisant à une stigmatisation. Des pistes pour la formation professionnelle aux pratiques d'intervention sociale seraient ainsi dégagées.

Nous arrivons au terme de ce travail retraçant la démarche de recherche que nous avons menée dans le cadre d'un doctorat en psychologie sociale, et voyons se dégager des pistes que nous espérons pouvoir explorer par la suite, dans la continuité du chemin parcouru tout au long de cette recherche. Nous allons à présent résumer ce parcours, en retraçant les aspects saillants des paysages qu'il nous a permis de contempler, mais aussi la manière dont nous avons tenté, au fur et à mesure de nos observations, d'expliquer leur présence, en les analysant par une mise en rapport avec la dimension historique, le contexte socioculturel actuel, mais aussi avec les aspects spécifiques que comporte l'interaction entre aidant-e et aidé-e.

CONCLUSION

Partant d'un objet dont nous avons en premier lieu tracé les contours : l'aide à autrui, nous avons opté pour la perspective de l'étude des représentations professionnelles de ceux et celles qui développent des pratiques d'aide dans le champ de l'intervention sociale. Depuis que les dynamiques de globalisation des échanges, de précarisation et de désinstitutionalisation se montrent comme caractérisant notre société hypermoderne, le travail social se voit reconfiguré par l'émergence de nouvelles professions du social, faisant appel à des praticien-ne-s peu ou prou formé-e-s à cet exercice professionnel, au point que le terme d'intervention sociale s'avère être plus pertinent pour décrire la nébuleuse d'espaces et de pratiques liés aux politiques d'action sociale – même si ce terme a récemment disparu dans l'intitulé du ministère chargé de les conduire.

Dans ce contexte, nous nous sommes demandé quel sens (perception, signification, orientation) prennent les pratiques d'aide pour ceux et celles-là même qui les mettent en œuvre. Cette question, au-delà d'une démarche descriptive, visait à comprendre une part des fonctions des représentations professionnelles des aidant-e-s, et à étudier certains de leurs ancrages psychologique, psychosociologique et sociologique. La démarche comparative entre professions "traditionnelles" et nouvelles professions du social se donnait pour objectif de repérer les points communs et les divergences entre ces deux groupes, afin de mieux mettre à jour les enjeux spécifiques à chacun, comme les aspects transversaux à ces deux catégories de praticien-ne-s. Par ailleurs, nous visions à mettre en travail une hypothèse générale concernant l'historicité des représentations professionnelles des acteurs du champ de l'intervention sociale, comme dimension contribuant à expliquer leurs contenus, leur organisation et leur dynamique. Nous nous interrogions sur le destin que connaissent les notions et formes épistémiques antérieures transmises par la mémoire sociale.

Nous avons vu, en nous appuyant sur des données qualitatives issues d'entretiens de recherche semi-directif, analysés en faisant appel à une triangulation méthodologique, que les intervenant-e-s rencontré-e-s (quelle que soit leur profession) construisent leur discours sur leur pratique autour de deux principaux modèles : le modèle d'une aide relationnelle, qui, dans une perspective individuelle, se donne pour visée la mise en œuvre d'un processus de

subjectivation chez l'aidé-e, sa "réalisation personnelle", et pour moyen un accompagnement maïeutique, principalement *via* l'écoute – d'une part ; le modèle d'une aide technico-éducative qui vise au progrès social et au perfectionnement de l'aidé-e (dans un schéma de réparation), ces améliorations s'appuyant sur les compétences techniques de l'aidant-e – d'autre part. Ces deux modèles, qui peuvent être compris comme des idéaux-types, coexistent dans une polyphasie cognitive des représentations professionnelles. Le premier s'appuie sur les valeurs de respect de la subjectivité et l'importance accordée à la relation, et se rapproche ainsi de l'éthique du *care*, tandis que le second est marqué par l'éthique humaniste, qui valorise l'autonomie et vise une perfectibilité de l'homme et du social.

La polyphasie cognitive des représentations professionnelles, qui se ressaisit de ces deux formes de rationalité, marquées historiquement, apparaît comme le support d'une dialectique du discours et de la pensée. Un rapport dialogique s'établit entre ces deux pôles de l'univers de pensée au sein duquel s'interprète, dans une pluralité de significations, le sens donné aux pratiques d'aide. Notre hypothèse générale se voit donc étayée par ces observations, et nous avons pu développer l'idée que le rapport vis-à-vis de notions héritées de l'histoire peut se constituer selon des modalités de filiation, de rupture et/ou de synthèse – la possibilité de la coexistence de différentes modalités étant liée à la polyphasie cognitive caractérisant un système de représentations. D'autre part, les *thêmata*, par leur transversalité, peuvent être compris comme des vecteurs de transmission de formes épistémiques antérieures, comme une structure sur laquelle s'appuie la mémoire sociale. Dans le même temps, les *thêmata* favorisent l'articulation dialogique de différentes formes épistémiques, par la potentialité qu'ils ouvrent d'établir entre elles des liens de similitude et d'opposition.

La dialogie du discours se manifeste comme ayant une fonction de prise en charge des paradoxes et tensions que comporte une telle activité. Dans le même temps, elle traduit l'ancrage psychosociologique de ces représentations dans l'inscription sociale de ces intervenant-e-s : en tant qu'acteurs sociaux dont le rôle est pour partie défini par les missions et la commande institutionnelles, la dialogie de leur discours témoigne de la dialectique entre rôle idéal (davantage relié à l'aide relationnelle) et rôle prescrit (aide technico-éducative), dont la synthèse s'opère dans le rôle que ces praticien-ne-s se voient jouer.

Nous avons pu repérer que l'idéal d'autonomie (plutôt lié à l'aide technico-éducative) se voit en partie remis en cause, du fait de l'obscurcissement de l'horizon du progrès social – sur lequel il s'appuie – dans l'hypermodernité. Même si la notion d'autonomie se voit en partie reconfigurée, en passant à un niveau individuel, l'idéal de la « réalisation de soi » se manifeste

comme une perspective privilégiée, car entrant en cohérence avec les conceptions de la finalité de la vie humaine circulant largement au sein de l'hypermodernité.

La "psychologisation du social" apparaît alors comme une expression, parmi d'autres, d'un phénomène qui dépasse largement les limites de ce champ de pratiques : une focalisation de l'attention sur l'intériorité et plus particulièrement la dimension psychologique. Nous observons alors qu'une réduction de la complexité sur la dimension psychologique peut conduire, entre autres facteurs, à une responsabilisation des aidé-e-s (si ce n'est d'être à l'origine de leurs difficultés, ils/elles sont du moins placé-e-s comme responsables des solutions à trouver).

Nous avons observé que « l'écoute » prend sens de valeur, plus que d'activité, mais peut également correspondre à une croyance en des vertus quasi magique de ses effets, dans un rapport enchanté à la parole. Nous voyons émerger le fait que l'attention portée à la subjectivité présente deux visages : d'une part, elle peut se constituer comme psychologisation, en tant que négation du contexte matériel et social dans lequel se situe l'aidé-e ; de l'autre, elle peut effectivement se constituer comme posture éthique, en soutenant un processus de subjectivation, qui se déroule conjointement pour l'aidant-e et l'aidé-e, à condition qu'un espace intersubjectif soit ouvert (ce que permet l'identification), espace dans lequel peut alors se développer un jeu autour d'objets sociaux, et en particulier les normes.

Quand l'écoute correspond à une prise en compte de la subjectivité de l'autre, mais aussi du contexte dans lequel il/elle se situe, dans toute sa complexité – dont elle/il seul-e peut témoigner –, nous pensons qu'elle permet effectivement une rencontre bénéfique pour l'aidé-e, et satisfaisante pour l'aidant-e. La relation, quoique toujours asymétrique[245], peut alors être dégagée des mouvements d'emprise toujours possibles (voire probables) dans une interaction marquée par une différence de statut. Ce qui ne signifie pas qu'il suffise de se réclamer d'une posture d'écoute, une telle revendication pouvant au contraire constituer une dénégation d'une activité de contrôle, d'une influence normative et/ou de pulsions d'emprise contre lesquelles tout-e aidant-e a à se défendre : l'asymétrie est propice à la naissance de tels mouvements.

Pour autant, au regard des témoignages recueillis, nous pensons que cette prise en compte, cette préoccupation, qui s'inscrit dans une éthique du *care*, s'est effectivement mise en œuvre dans certaines des expériences relatées par les participant-e-s, celle-ci ayant soutenu un processus conduisant également à l'amélioration de la condition des aidé-e-s, dans ses dimensions matérielle et sociale. Ces dernières ne sont donc pas à évacuer, dans une

[245] Cette asymétrie des places étant liée au contexte de la rencontre, elle est une constante de cet espace.

idéalisation de la subjectivation. Par ailleurs, l'aidé-e ne peut qu'être invité à entrer dans ce "travail de soi, tout contre la norme", la subjectivation ne pouvant se soutenir d'une injonction à la mener. Ce second versant de l'attention portée à la subjectivité, positif, doit néanmoins être soutenu, car la dimension mortifère de l'emprise et/ou de l'injonction à se conformer aux normes sociales se nourrit de la souffrance professionnelle et d'un contexte de pratique déshumanisant. La dynamique intersubjective soutenant une émancipation des aidé-e-s vis-à-vis de conditions matérielles, sociales et psychologiques pénibles se montre comme ayant des conditions de possibilité, quand le contexte de travail permet aux aidant-e-s d'avoir une pratique humaine, c'est-à-dire quand l'identification à l'autre reste possible, sans régresser dans la projection ou l'introjection, ou en arriver à une altération du lien, dans l'interaction.

L'ensemble de cette analyse nous conduit à penser qu'un travail est à mener pour développer théoriquement et de manière appliquée comment les connaissances issues du champ de la psychologie peuvent être intégrées dans un référentiel théorico-pratique étayant pour les praticien-ne-s de l'aide à autrui, qui ont fort à faire pour "tenir", mais aussi pour "y être", face à la souffrance dont témoignent les aidé-e-s, et à face à des logiques d'activation – peu respectueuses de l'expérience vécue par les aidé-e-s, et qui contribuent à les désigner comme étant responsables de leur situation, plus que le contexte socioéconomique de chômage et de désaffiliation.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (Ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations.* Paris : Presses Universitaires de France.

AFPA. (2007). *Descriptif du métier de conseiller en insertion.* Consulté le 15 juin 2007 sur : http://www.afpa.fr/awi/jsp/metier/fiche.jsp?access=1&_WebVarMetier=9700

Apostolidis, T. (2002). Représentations d'autrui et relations intimes. *Psychologie et société, 5,* 13-41.

Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Paris : Erès.

Arnoux, D. J. (1997). *Melanie Klein*. Paris : Presses Universitaires de France.

Arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social, Annexe 1 : Référentiel professionnel des assistants de service social.

Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses Universitaires de France.

Atkinson, P. (2005, September). Qualitative Research – Unity and Diversity. *Qualitative Research, 6(3),* Article 26. Consulté le 29/10/07 sur: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm

Aubert, N. (2004). Introduction. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 7-9). Paris : Erès.

Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social.* Paris : Dunod.

Autès, M. (2005). Travail social et principes de justice. In J. Ion (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 50-70). Paris : La Découverte.

Amin, A. & Gonin, A. (2007, septembre-octobre). Discours des acteurs sociaux et processus d'intégration des jeunes Français issus de l'immigration. La nécessité d'une médiation interculturelle. *Migrations société, 113*, 57-70.

Bachmann, L.; Golay, D.; Messant, F.; Modak, M.; Palazzo, C. & Rosende, M. (2004). Editorial. *Nouvelles Questions Féministes, 23 (3),* pp. 4-10.

Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives , Hors Série : Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative, 3*, 396-423.

Baranger, W. (1999) Position et objet dans l'œuvre de Melanie Klein. Paris : Erès.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Barel, Y. (1982, Novembre). Les enjeux du travail social. *Revue interuniversitaire de sciences et pratiques sociales*, 3, 19-35.

Baudelaire, C. (1846). *Le salon de 1846.* Consulté le 20/01/07 sur : http://baudelaire.litteratura.com/?rub=oeuvre&srub=cri&id=443

Beauvois, J.-L. et Le Poultier, F. (1985). Travail social et norme d'internalité. *Connexions, 46*, 73-81.

Bec, C. & Lochard, Y. (1989). Les secours de l'histoire. *Vie sociale, 1*, 37-54.

Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité.* Paris : Flammarion. (Première publication en 1986)

Bélanger, M. (2002). L'intervention interculturelle : Une recherche de sens et un travail du sens. *Service Social, 49(1),* 70-93. Consulté le 12/01/2008, sur : http://www.erudit.org/revue/ss/2002/v49/n1/006878ar.html

Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale.* Paris : Payot. (Première publication en 1994)

Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1962)

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches*

Qualitatives, 26 (6), 1-18. Consulté le 23/12/2006 sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf

Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Bonardi, C. (2003). Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières. *Connexions, 80*(2), 43-57.

Bonjour, P. & Corvazier, F. (2003). *Repères déontologiques pour les acteurs sociaux*. Paris : Erès.

Bordeleau, L-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches Qualitatives, 25*(1), 103-127.

Borderie, A. (2006). *Combattre l'exclusion. Des bureaux de bienfaisance aux CCAS, une histoire de l'action sociale de proximité*. Consulté le 05/01/2007 sur : http://www.unccas.org/publications/docs/060707-LIVRE-80ans.pdf

Borzeix, A. (2000). Relation de service et sociologie du travail – l'usager : une figure qui nous dérange ? *Cahiers du genre, 28,* 19-48.

Bouquet, B. (2004). *Ethique et travail social. Une recherche du sens*. Paris : Dunod.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les éditions de Minuit.

Boutanquoi, M. (2001a). Pratiques de la relation d'aide. *Connexions, 76(2), 157-167.*

Boutanquoi, M. (2001b). *Travail social et pratiques de la relation d'aide*. Paris : L'Harmattan.

Boutanquoi, M. (2004). Travail social, psychologisation et place du sujet. *Connexions, 81(1),* 75-87.

Boutanquoi, M. (2007). Pratiques et systèmes de représentations : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions, 87,* 163-180.

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101. Consulté le 02/03/2007, sur : www.qualresearchpsych.com

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York : Academic Press.

Bresson, M. (2006). Introduction. In M. Bresson (Ed.), *La psychologisation de l'intervention sociale. Mythes et réalités* (pp. 11-18). Paris : L'Harmattan.

Brossat, A. (1993). Méfiez-vous des mendiants. *Autrement, 11 (*série Morales : *La Charité)*, 87-107.

Browning, C. R. (1994). *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution Finale en Pologne*. Paris : Tallandier.

Brugère, F. (2006, Janvier). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit, 321,* pp. 123-140.

Caeymaex, F. (2004). *Foucault et l'épistémologie historique française* (notes de cours non retravaillées. Trois séances dans le cadre du cours de Philosophie des sciences sociales (prof. E. Delruelle), Département de philosophie de l'Université de Liège). (non publié). Consulté le 12/03/08, sur : http://www.philopol.ulg.ac.be/telecharger/textes/cf_foucault_epistemologie_historique.pdf

Castel, R. (1989, mai). La question sociale commence en 1349. *Vie sociale : De l'assistance à l'action sociale, 1*, 9-28.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronologie du salariat*. Paris : Fayard.

Castel, R. (1998, mars). Du travail social à la gestion sociale du non-travail. *Esprit, 28-45.*

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Comiti, V.-P. (2002). *Les textes fondateurs de l'action sanitaire et sociale.* Paris : Editions sociales de France.

Comte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Courville Nicol, V. de. (2002, Printemps). La production de l'« homme » moderne ou le passage de la peur à l'intérieur. *Sociologie et sociétés, 34*(1), 175-197.

Couturier, Y. (2001). *Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en C.L.S.C. et possibles interdisciplinaires.* Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées non publiée, Université de Montréal, Montréal. Consulté le 19 août 2007 sur : http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/couturier_y/these.pdf

Couturier, Y. et Huot, F. (2003). Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale : explorations conceptuelles et épistémologiques. *Nouvelles Pratiques Sociales, 16(2),* 106-124.

Dambrine, S. (2004, automne). Passages du mur. *Vacarme, 29.* Consulté le 10/01/08 sur : http://vacarme.eu.org/article1383.html

Dany, L. ; Cannone, P. ; Dudoit, E. & Favre, R. (2005). Patients et médecins face à la chimiothérapie. *Journal international sur les représentations sociales, 2(1),* 57-67. Consulté le 10/03/08, sur : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/57Dany.pdf

Decety, J. (2005, janvier-février). Une anatomie de l'empathie. *Psychologie et Neuropsychiatrie Cognitive, 11(3),* 16-25.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1989. Consulté le 19/03/2008 ,sur : http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/d1789.htm.

Deconchy, J.-P. (1993). Description systématique, transformation des représentations, pratiques sociales. *Textes sur les représentations sociales, 2(2),* 79-84.

Delaunay, B. (2005). Evolution d'un savoir de référence en service social : la psychologie. *Actes des journées du GRACC, 14-15/10/05, Lille,* 17-29. Consulté le 19 Août 2007 sur : http://www.iut.univ-lille3.fr/gracc/tableronde4/gracc-part16.pdf

Demailly, L. (2005). La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique. *Actes des journées du GRACC, 14-15/10/05, Lille,* 40-56. Consulté le 19 Août 2007 sur : http://www.iut.univ-lille3.fr/gracc/

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods* (2e éd.). New York : McGraw Hill. (Première publication en 1970)

Depraz, N. (2004). Article : Autrui. Autrui et l'altruisme. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4 e éd.).* (pp. 147-153). Paris : Presses Universitaires de France.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement.* Paris : Flammarion. (Première publication en 1967)

Dictionnaire Larousse. (2003)

Diebolt, E. (1997, décembre). Travail social, histoire associative : vocation féminine et reconnaissance professionnelle. *Société et représentations, 5,* 267-294.

Diet, E. (2003). L'homme procédural. De la perversion sociale à la désubjectivation aliénante. *Connexions, 79(1),* 11-28.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie,* 45, 405, 189-195.

Doise, W. (2002). Les représentations sociales : leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Social Science Information, 41,* 101-110.

Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Domenach, J.M. ; Meyer, P. ; Foucault, M. et coll. (1972, avril/mai). « Table ronde ». *Esprit, Pourquoi le travail social ?,* 678-703.

Domenech, J. (1989). *L'éthique des lumières. Les fondements de la morale dans la philosophie française du XVIIIe siècle*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le Coq-héron, 177(2),* 124-129.

Dubois, J., Mitterrand, H. & Dauzat, A. (2001). *Dictionnaire étymologique.* Paris : Larousse.

Durif-Bruckert, C. (2004). *Rapport « Précarité, Santé/Maladie, Accès aux soins, Une recherche-action sur le canton de Givors-Grigny »*. Lyon : Université Lyon 2, Conseil général du Rhône.

Durif-Bruckert, C. (2007). *La nourriture et nous. Corps imaginaire et normes sociales.* Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1960). *De la division du travail social.* Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1893)

D'Urung, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole.* Paris : Editions Universitaires.

E-colloque *Pour une charte sociale wallonne.* (2005). Consulté le 23/02/08 sur : http://csw.ecolloques.be/site/index.php

Ehrenbreg, A. (1998). La fatigue d'être soi, dépression et société. Paris : Odile Jacob.

Encyclopædia Universalis. (2004).

Enriquez, E. (2004). L'idéal type de l'individu hypermoderne : l'individu pervers ? In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 39-57). Paris : Erès.

Fassin, D. (2004). *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*. Paris : La Découverte.

Fassin, D. (2005). L'ordre moral du monde. In D. Fassin & P. Bourdelais (Ed.), *Les constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral* (pp. 17-50). Paris : La Découverte.

Fielding, N. & Schreier, M. (2001, February). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Qualitative Social Research* [On-line Journal], *2*(1). [54 paragraphes]. Consulté le 10/05/06 sur : http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01hrsg-e.htm.

Fieulaine, N., & Apostolidis, T. (2005) Perspective temporelle et situations de précarité : Régulations sociales et souffrance psychologique. *Communication au III^e*

Congrès International de Psychologie de la Santé de Langue Française, Aix-en-Provence – juin 2005.

Fieulaine, N. (2006). *Perspective temporelle, situations de précarité et santé : une approche psychosociale du temps.* Thèse de doctorat en psychologie sociale non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille 1.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales (5e éd. : 1997)* (pp. 224-239). Paris : Presses Universitaires de France.

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London : Sage.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses.* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique.* Paris : Gallimard. (Première publication en 1964)

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.

Fougeyrollas, P. & Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap, *Service social, 45 (3),* 31-54. Consulté le 3/02/2008, sur : http://www.svs.ulaval.ca/revueservicesocial/pdf/450302_Fougeyrollas.pdf

Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1929)

Freud, S. (1977). Psychologie collective et analyse du moi. In *Essais de Psychanalyse* (pp. 83-175). Paris : Payot. (Première publication en 1921)

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement.* Paris : Dunod.

Fustier, P. (2002). Associations : l'amalgame. *Connexions, 77,* 61-69.

Gaulejac, V. de. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.

Gaulejac, V. de. (2004). Le sujet manqué. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 129-143). Paris : Erès.

Gaffié, R. (2005). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal international sur les représentations sociales, 2(1)*, 6-19. Consulté le 10/03/08 sur : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/06Gaffie.pdf-

Gautier, C. (2004). Article : Individu. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4e éd.)* (pp. 913-920). Paris : Presses Universitaires de France.

Geremek, B. (1987). *La potence ou la pitié. L'Europe et les pauvres du Moyen Âge à nos jours.* Paris : Gallimard. (Première publication en 1978)

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives, 24*, 3-17.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps.* Paris : Minuit. (Première publication 1963)

Gonin, A. (2002). Les représentations du suicide de la personne âgée chez les professionnels de la gérontologie. *Communication dans le cadre des "Colloques du mardi", GREPSY, 4 juin 2002, Lyon.*

Gonin, A. (2008). Aligning social workers' and client's perceptions of problems in an intercultural context : conditions of a dialogue. *Communication dans le cadre de 2d International Conference on Community Psychology (Building Participative, Empowering & Diverse Communities), 4-6th june 2008*, Lisbonne.

Gonin, A. & Amin, A. (2006). *Rapport de la Recherche-action « Interculturalité et intégration à Beauséjour ».* Non publié.

Guimelli, C. & Reynier, J. (1999). Structuration progressive d'une représentation sociale : la représentation de l'infirmière. In M.L. Rouquette & C. Garnier (Eds.), *La genèse des représentations sociales* (pp. 171-181). Montréal : Editions Nouvelles.

Haas, V. et Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71*, 77-88.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel. (Première édition 1925)

Hartog, F. (2003). Régimes d'historicité : entretien avec François Hartog. *Vox poetica*, consulté le 14/03/2008 sur : http://www.vox-poetica.org/entretiens/hartog.html

Heath, M. J. (2004) Article : Érasme. Érasme et l'humanisme de la renaissance. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4e éd.)* (pp. 662-670). Paris : Presses Universitaires de France.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : John Wiley and Sons. Consulté le 26/01/08, sur : http://books.google.com

Heider, F. (1971). Attitudes et organisation cognitive. In C. Faucheux et S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (pp. 17-20). Paris : Mouton. (Première publication en 1946).

Héricord, A. et Revel, J. (2000). Du grand enfermement aux péniches du cœur. Une histoire des DDASS. *Vacarme, 12.* Consulté le 15 Mai 2007 sur http://www.vacarme.eu.org

Houellebecq, M. (1998). *Les particules élémentaires.* Paris : Flammarion.

Informetiers.fr. (2008). Métier de conseiller/conseillère en insertion professionnelle. Consulté le 6/02/2008 sur : http://www.informetiers.info/metiers/fiche_metiers.php?id_fiche=757&id_secteur=2&id_ss_secteur=110

Ion, J. (2005a). Introduction. In J. Ion (Ed.), *Travail social et souffrance psychique* (pp.1-22). Paris : Dunod.

Ion, J. (2005b). Introduction. In J. Ion (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp.5-24). Paris : La Découverte.

Ion, J. et Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux* (6e éd.). Paris : La Découverte.

Jaggar, A. M. (2004). Article : Féministe (éthique). Tendances contemporaines de l'éthique féministe. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4 e éd.)* (pp. 717-724). Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (5e éd.) (pp. 47-78). Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1989)

Jodelet ; D. (2001). L'idéologie dans l'étude des représentations sociales. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E. M. Lipiansky (Eds.), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 15-33). Fribourg : DelVal.

Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Social Science Information, 41*, 111-133.

Jodelet, D. (2006) Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmission, appropriation, représentation* (pp. 235-255). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmission, appropriation, représentation* (pp. 213-224). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-164). Paris : Erès.

Karsz, S. (2004). *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*. Paris : Dunod.

Kelle, U. (2001, February). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Qualitative Social Research* [On-line Journal], *2*(1). Consulté le 10/05/06 sur : http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.pdf.

Keller, R. (September 2005). Analysing Discourse. An Approach From the Sociology of Knowledge. *Qualitative Research, 6(*3*),* Article 32. Consulté le 19/08/07 sur : http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-32-e.htm

Klein, M. (1959). *La psychanalyse des enfants.* Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1932)

Klein, M. (1966). *Développements de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1952)

Klein, M. (1968). *Envie et gratitude et autres essais*. Paris : Gallimard. (Première publication en 1957)

Klein, M. et Riviere, J. (1975). *L'amour et la haine. Etude psychanalytique.* Paris : Payot. (Première publication en 1953)

Kristeva, J. (2000). *Le génie féminin. T2 : Melanie Klein*. Paris : Folio.

*La bible de Jérusalem. (*1998). Paris : Editions du Cerf. (Première publication en 1955)

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse (3e éd.).* Paris : Presses Universitaires de France.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des appartenances*. Paris : Le Pommier.

Lassaire, J.P. (2004). *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. Paris : L'Harmattan.

Laurens, S. & Roussiau, N. (Eds). (2002). *La mémoire sociale. Identités et représentations sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Laval, C. (2003). *Les réaménagements de la relation d'aide à l'épreuve de la souffrance psychique — L'exemple du dispositif RMI en région Rhône-Alpes*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université Lyon 2.

Laval, C. et Ravon, B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation ? In J. Ion (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 235-250). Paris : La Découverte.

Le Bon, G. (1905). *Psychologie des foules.* Paris : Alcan.

Lenoir, P. (1974). *Les exclus.* Paris : Le Seuil.

Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme.* Montpellier : Fata Morgana. (Première publication en 1964)

Lévy, A. (1974). L'interprétation des discours. *Connexions, 11,* 43-63.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York : McGraw-Hill.

Lewin, K. (1959). *Psychologie Dynamique : Les relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lorenzi-Cioldi, F. (1991). Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens. *Revue internationale de psychologie sociale, 4,* 357-379.

Loriol, M. (1999). Qu'est-ce que l'insertion ? Proposition pour la formalisation théorique d'une notion pratique. In M. Loriol (Ed.), *Qu'est-ce que l'insertion ? Entre pratiques institutionnelles et représentations* (pp.7-32). Paris : Anthropos.

Loriol, M. (2001). La fatigue, le stress et le travail émotionnel de l'infirmière. *Revue Prévenir, 40,* 183-188.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marková, I. (2002). Des *thêmata* de base des représentations sociales du SIDA. In C. Garnier (Ed.), *Les formes de la pensée sociale* (pp. 55-77). Paris : Presses Universitaires de France.

Marková, I. (2004, mai-juin). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie, 57(3),* 231-236.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 2003)

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série 2 (Actes du colloque "L'instrumentation dans la collecte des données", UQTR, 26 novembre 2004),* 5-17.

Marzanzo-Parisoli, M.-M. (2004). Article : Don et réciprocité. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4 e éd.)* (pp. 550-554). Paris : Presses Universitaires de France.

Mauss, M. (1950). Essai sur le don. In M. Mauss, *Sociologie et anthropologie* (pp. 145-279). Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1925)

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Milgram, S. (1994). *La Soumission à l'autorité* (2e éd.). Paris : Calmann-Lévy. (Première publication en 1963)

Milova, H. & Boujut, S. (2005). Les travailleurs sociaux et la psychologie : éclairage international d'une relation ambivalente. *Actes des journées du GRACC, 14-15/10/05, Lille.* 40-56. Consulté le 19 Août 2007 sur : http://www.iut.univ-lille3.fr/gracc/

Moliner, P. & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal international sur les représentations sociales, 2(1)*, 57-67. Consulté le 10/03/08 sur : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/57Dany.pdf

Molinier, P. (2004). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement. *Nouvelles Questions Féministes, 23 (3),* pp. 12-25.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Le Seuil.

Moscovici, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J. Viet et P. Besnard, *La psychologie sociale. Une discipline en mouvement* (pp.15-64). Paris : Ecole Pratique des Hautes Etudes et Mouton.

Moscovici, S. (1974). *La psychanalyse, son image et son public (2e éd.)*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. *In* W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Moscovici, S. (1994). Les formes élémentaires de l'altruisme. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (pp.71-85). Paris : Nathan.

Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de thêmata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.25-72). Neuchâtel : Delachaux et Nieslté.

Mucchielli, A. (1980). *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris : ESF.

Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-Série 1 (Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs,* UQAM, 12 mai 2004), 7-40.

Mukamurera, J. ; Lacourse, F. ; Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 110-138.

Orianne, J.-F. (2005). Le rôle de l'usager : conclusions de l'expert. *E-colloque "Pour une charte sociale wallonne. Les 10 ans de l'action sociale et de la santé".* Consulté le 10/03/08 sur : http://csw.ecolloques.be/site/e1_conclusion.php

Orianne, J.F. & Maroy, C. (2004). Troubles de l'employabilité et traitement clinique du chômage : Une analyse d'agents d'insertion en action. *Actes du colloque "Accès inégal à l'emploi et à la protection sociale", Paris, 16 et 17 septembre 2004.* Consulté le 2/03/08 sur : http://matisse.univ-paris1.fr/fr/article.php3?id_article=5

Paugam, S. (Ed.). (2007). *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Piaser, A. & Bataille, M. (2008). Of contextualised use of "social" and "professional". In M. Chaïb, B. ; Danemark, & Selander, S. (Ed.), *Social Representations and Transformation of Knowledge*. (A paraître)

Pirard, V. (2006, Janvier). Qu'est-ce qu'un soin ? Pour une pragmatique non vertueuse des relations de soin. *Esprit, 321,* pp. 80-94.

Piret, A. ; Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université.

Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines, une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, *4*(1), 417-447.

Rapport du Conseil Supérieur du Travail Social. (1996). *L'intervention sociale d'aide à la personne.* Rennes : Ecole Nationale de Santé Publique.

Ravon, B. (2002, février). Le temps fragile de la solidarité. Actions associatives, souci de la relation et critique des institutions. *Cahiers millénaire 3, 26*, 69-72.

Reinert, M. (2000). *Les "mondes lexicaux" des six numéros de la revue "Le surréalisme au service de la révolution"*. Séminaire d'enseignement pour l'Équipe de Recherches Cliniques en Psychanalyse et Psychologie, Université Toulouse 2 (Le Mirail). Consulté le 23/10/2007 sur : http://w3.erc.univ-tlse2.fr/Semin_Reinert_2.html

Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux "Rêveries du promeneur solitaire". *La Revue Française de Psychiatrie et Psychologie Médicale, 49*, 32-36.

Renouvier, C. (1896). *Philosophie analytique de l'histoire. Les idées, les religions, les systèmes. Vol. 2.* Paris : Leroux.

Ricœur, P. (2004). Ethique. De la morale à l'éthique et aux éthiques. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4e éd.*. (pp. 689-694). Paris : Presses Universitaires de France.

Rocher, G. (2002). Les représentations sociales : perspectives dialectiques. *Social Science Information, 41,* 83-99.

Rogers, C. 1967. *Le développement de la personne.* Paris: Dunod. *(*Première publication en 1961)

Rogers, C. 1970. *La relation d'aide et la psychothérapie.* Paris : ESF. *(*Première publication en 1942)

Roussiau, N. & Bonardi, C. (2002). Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales ? In S. Laurens & N. Roussiau (Eds), *La mémoire sociale. Identités et représentations sociales (*pp. 33-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rouzel, J. (2003). Le maniement du transfert dans les pratiques sociales. *Les cahiers de l'actif, 320-323,* 257-279.

Saint-Exupéry, A. de. (1999). *Le petit prince.* Paris : Gallimard. (Première publication en 1943)

Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (à paraître). *Hétérogénéité dans l'espace discursif : Approche dialogique des représentations sociales.*

Schopenhauer, A. (1983). *L'art d'avoir toujours raison.* Paris : Mille et une nuits. (Première publication en 1864)

Schneewind, J. B. (2004). Article : Histoire de la philosophie morale. Conception philosophique de l'histoire de la philosophie morale. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4e éd.)* (pp. 837-844). Paris : Presses Universitaires de France.

Schockenhoff, E. (2004) Article : Charité. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (4e éd.)* (pp. 282-287). Paris : Presses Universitaires de France.

Segal, H. (1969). *Introduction à l'œuvre de Melanie Klein*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première publication en 1964)

Soulet, M.-H. (2005). Une solidarité de responsabilisation ? In J. Ion (Ed), *Le travail social en débat(s)* (pp. 86-103). Paris : La découverte.

Terestchenko, M. (2001). *Philosophie politique. Vol. 2 : Éthique, science et droit.* Paris : Hachette.

Todorov, T & Tavoillot, P.-H. (2006). Lumières ! Un héritage pour demain. *Exposition virtuelle de le Bibliothèque Nationale de France.* Consulté le 17/09/07 sur : http://expositions.bnf.fr/lumieres/index.htm

Touraine, A. (1997). *Pourrons nous vivre ensemble ?* Paris : Fayard.

Trésor de la langue française.

Truchot, D. (1994). *Attributions et représentations dans la relation d'aide. Une étude de l'aide sociale.* Thèse de doctorat en psychologie sociale non publiée, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout. Concepts, modèles, interventions.* Paris : Dunod.

UNI-EST. (2006). *Référentiel opérateurs.* Consulté le 02/07/2007 sur : http://www.plie-uni-est.org/fr/?p=procedures

Université de Rouen. (2008). *Devenir des étudiants*. Consulté le 01/03/2008, sur : http://www.univ-rouen.fr/98659132/0/fiche___pagelibre//#9

Université du Québec à Montréal. (2008). *Guide de féminisation.* Consulté le 04/01/2008, sur : http://www.instances.uqam.ca/guide/guide_feminisation.html

Verdès-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. Paris : Minuit.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Connexions,* 80(2), 13-29.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. et Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication.* Paris : Le Seuil. (Première publication en 1967)

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel.* Paris : Gallimard. (Première publication en 1971)

Worms, F. (2006, Janvier). Les deux concepts du soin. Vie, médecine, relations morales. *Esprit, 321,* pp. 141-156.

Table des figures et tableaux

Analyse des entretiens

Processus de réduction des données dans l'analyse thématique ____ *139*
Organisation de la grille d'analyse thématique ____ *140*
Analyse thématique : comptabilisation des occurences ____ *141*
Relations et connecteurs logiques ____ *146*
Schématisation de relations logiques ____ *147*

Analyse de contenu - Givors

Aperçu de la répartition du discours selon les catégories et thèmes (Givors) ____ *167*
Description par les participant-e-s des activités mises en œuvre (Givors) ____ *170*
Poids de chaque "type d'activité" dans le discours : occurrences et effectif ____ *171*
Visée donnée à la pratique (Givors) ____ *176*
Caractéristiques de la relation (Givors) ____ *178*
Les processus décrits dans les entretiens (Givors) ____ *183*
Individuation versus répétition ____ *187*
Vécus exprimés dans les entretiens (Givors) ____ *189*
Motivations exprimées dans les entretiens (Givors) ____ *191*
Caractérisation des aidé-e-s dans le discours (Givors) ____ *195*
Propos tenus sur le contexte (Givors) ____ *198*

Analyse Alceste - Givors

Formes représentatives de la classe 1 (Givors) ____ *202*
Formes représentatives de la classe 4 (Givors) ____ *204*
Formes représentatives de la classe 3 (Givors) ____ *206*
Formes représentatives de la classe 2 (Givors) ____ *207*

Conceptions du rôle

Répartition du discours selon les catégories et thèmes (CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *228*
Ecarts entre AS et CI concernant le poids de chaque catégorie (Rillieux-la-Pape) ____ *230*
Effectif et nombre d'occurrences pour chaque type d'activité sur l'ensemble des entretiens (CI/AS, Givors et Rillieux) ____ *232*
Proportion de chaque type de compétences (Givors et Rillieux) ____ *233*
Résultats pour le thème des activités développées (CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *235*
Le contexte décrit par les intervenant-e-s (CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *241*
Comparaison du discours tenu sur l'activité : axe 1 – rôle en général / axe 2 – récit de situations (CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *247*
Activités caractéristiques des expériences négatives / positives (Rillieux-la-Pape) ____ *254*
Le cadre du rôle (CI/AS, Rillieux-la-Pape) : ____ *256*
Propos sur les aidé-e-s : description de leur « situation » (CI/AS, Rillieux) ____ *262*
Quelle visée est donnée à la pratique ?(CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *269*
Perspectives sociale et individuelle : ensemble des entretiens (Givors et Rillieux) ____ *273*
La posture éthique et les valeurs morales exprimées dans les entretiens (CI/AS, Rillieux-la-Pape) ____ *278*
Les valeurs morales exprimées – Givors et Rillieux (AS/CI) ____ *279*
Modalités d'investissement du travail (AS/CI, Rillieux-la-Pape) ____ *282*

Qu'apporte la pratique et quels en sont les aspects complexes ? (CI/AS, Rillieux-la-Pape) _____ *286*

Modèles socioculturels de l'aide

Statistiques pour l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape _____ *299*
*Classe 1 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape*_____ *301*
*Classe 2 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape*_____ *305*
*Classe 3 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape*_____ *308*
*Classe 4 de l'analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape*_____ *310*
*Représentation graphique de l'analyse factorielle des correspondances (analyse Alceste des entretiens conduits à Rillieux-la-Pape):*_____ *313*
*Analyse spécifique au corpus des entretiens menés avec les assistantes sociales (Rillieux-la-Pape)*_____ *317*
*Analyse spécifique au corpus des entretiens menés avec les assistantes sociales (Rillieux-la-Pape)*_____ *322*
Représentation graphique des corrélations entre formes lexicales, pour le corpus des AS (Rillieux-la-Pape) *330*
Représentation graphique des corrélations entre formes lexicales, pour le corpus des CI (Rillieux-la-Pape) *331*
*Représentation graphique de l'AFC (analyse Alceste de l'ensemble des données : Givors et Rillieux)*_____ *334*
*Troisième classe de l'analyse d'ensemble (Givors et Rillieux-la-Pape)*_____ *335*

Enjeux de l'interaction aidant-e/aidé-e

Caractérisation de la relation (CI/AS, Rillieux-la-Pape) _____ *338*
Description des processus à l'œuvre dans l'interaction (CI/AS, Rillieux-la-Pape) _____ *340*
Graphique illustrant le poids pour chaque processus décrit concernant l'interaction (AS/CI, Rillieux-la-Pape) _____ *341*
*Processus à l'œuvre, dans les récits d'expériences (axe 2) – AS/CI, Rillieux-la-Pape*_____ *345*
*Propos sur les aidé-e-s (suite) : caractéristiques négatives, positives et demande des aidé-e-s (CI/AS, Rillieux-la-Pape)*_____ *368*