

# Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux : l'exemple de la présence à l'autre

Autor(en): **Libois, Joëlle / Mezzena, Sylvie**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social**

Band (Jahr): - **(2007)**

Heft 3

PDF erstellt am: **06.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-832517>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

---

Joëlle Libois et Sylvie Mezzena

## **Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux : L'exemple de la présence à l'autre**

En Suisse comme dans la plupart des pays européens, la formation des travailleurs sociaux a connu une évolution importante ces dernières années, d'abord avec son inscription nouvelle dans le système des hautes écoles professionnelles et tout dernièrement avec son adhésion au système de Bologne. Pour les différentes écoles de travail social de Suisse romande, ces changements furent l'occasion de réaffirmer leur croyance dans l'efficacité de la logique de l'alternance pour assurer une formation professionnelle de qualité. La transition vers les hautes écoles a donné lieu à un travail important de repérage et de classification des compétences à l'œuvre dans le champ de l'action sociale, par les milieux professionnels. A partir d'analyses de situations jugées emblématiques dans chacune des trois professions historiques que sont l'éducation sociale, le service social et l'animation socio-culturelle, des référentiels métiers ont été élaborés. C'est ensuite en prenant appui sur ces derniers que les formateurs ont construits les référentiels de formation, référentiels déclinant les compétences génériques et secondaires incontournables pour l'acquisition du métier.

Pourtant, malgré ce travail considérable de la part des milieux professionnels, des pans entiers du métier restent dans l'ombre, échappant aussi bien aux observations des chercheurs qu'aux démarches réflexives des professionnels. C'est notamment le cas du travail du lien, de la présence à l'autre auquel nous souhaitons consacrer le présent article, et dont on ne sait pas vraiment ce dont il est fait et ce qu'il convoque comme compétences chez le professionnel. En outre, si des modèles théoriques nous aident à penser ce travail du lien et à le traduire en modèles d'action, on sait peu de sa traduction concrète in vivo par les professionnels pris dans l'action. Le travail social comporte ainsi des zones énigmatiques importantes qui restent à défricher et dont les sciences humaines, aussi riches soient-elles, ne sont pas encore parvenues à se saisir. Les analystes du travail, à la

suite des ergonomes, ont mis en évidence la difficulté des professionnels à rendre précisément compte de ce qu'ils mobilisent dans l'action. Si les discours sur le travail n'ont pas de peine à se faire entendre pour prescrire ce qui est attendu à l'égard des professionnels, en revanche la connaissance de ce qui est réellement et effectivement investi en situation reste largement méconnu. Comme dans toute profession, nous retrouvons dans le champ du travail social ce problème de l'indicibilité de la compétence, lorsque par exemple nous entendons des professionnels évoquer le fameux « feeling » pour qualifier cette sorte de compétence quelque peu magique qui fait que les professionnels « savent ce qu'ils doivent faire » dans un moment critique.

Cette difficulté à dire le travail est encore renforcée, et c'est là le point d'achoppement des tentatives de formalisation des contenus de travail, par une infinie variabilité des situations rencontrées dans le cours de l'action. C'est ainsi que pour le professionnel, le travail fait systématiquement l'objet d'un écart irréductible entre ce qui est attendu et prescrit et ce qu'il recouvre effectivement comme réel à dompter. Cet écart recouvre l'espace où se déploie son intelligence pratique, c'est-à-dire ce qu'il mobilise et qui permet au travail d'être mené à bien malgré toutes les résistances que le réel lui oppose. L'intelligence pratique s'exprime dans l'ingéniosité du professionnel et s'ancre dans son corps, en engageant tous ses sens et en faisant appel à toute son expérience (Dejours 1993). Cette intelligence foncièrement créatrice, investie aussi bien par les sujets que par les collectifs, tend à opérationnaliser des prescriptions souvent intangibles, car bien trop éloignées des conditions et des enjeux de la pratique réelle, ou encore bien trop floues (Libois/Wicht 2004).

Le présent article souhaite se pencher sur ces savoirs d'action qui échappent à notre observation et qui pourtant donnent une assise centrale au travail effectué au quotidien. Nous souhaitons montrer que l'analyse de l'activité rend possible l'accès à ces savoirs professionnels particuliers si importants pour la formation. Nous prendrons comme cadre de réflexion un enseignement en analyse de l'activité dans la formation des travailleurs sociaux à la Haute école de travail social de Genève. Il s'agit d'un module d'un semestre dans la deuxième partie de la formation. Après une description du cadre pédagogique proposé, nous nous centrerons sur l'exemple de l'apprentissage de la présence à l'autre, cet ingrédient central dans les métiers de l'humain.

L'analyse de l'activité pour faire l'apprentissage de la nature de l'intervention sociale

Dans ce dispositif, l'analyse de l'activité est un objet d'apprentissage en soi. Il s'agit de permettre aux étudiants de mener une démarche d'analyse de l'activité en vue de se construire un regard pour penser les contenus des situations de travail et leurs enjeux dans le champ de l'action sociale. C'est donc le développement du niveau de l'expertise chez l'étudiant qui est recherché, en lui permettant d'acquérir des outils pour observer finement l'activité de travail et pour en saisir la complexité dans la perspective d'une action toujours située.

L'analyse de l'activité représente également un levier pour faire des apprentissages à propos de la nature de l'intervention sociale. Les étudiants se voient en effet amenés à appréhender l'intelligibilité des pratiques dans le travail social : confrontés à des activités réelles en cours de déploiement, ils se questionnent sans cesse sur ce qui est à leurs yeux énigmatiques dans les situations de travail étudiées. Ces dernières étant par définition toujours situées et à recontextualiser pour en saisir l'intelligibilité, les étudiants peuvent faire la découverte de « ruse » au travail, en mettant à jour des stratégies individuelles ou collectives pour faire face aux nombreux empêchements propres à toute situation professionnelle. Ou encore, ce sont les multiples dimensions de l'investissement subjectif au travail qui peuvent être interrogées : pourquoi tel ou tel geste ? Que ressent le professionnel dans telle ou telle situation ? Comment tient-il le coup ? A partir de leurs a priori sur ce qui rend intelligible ou non le travail observé, les étudiants aboutissent a posteriori à un questionnement d'ordre plus général sur ce que signifie travailler dans les métiers de l'humain.

A partir de la compréhension de micro-situations professionnelles (le fameux regard du myope), la démarche de l'analyse de l'activité amène progressivement les étudiants à investir un autre niveau de réflexion, d'ordre méso ou macro celui-là et tourné cette fois vers l'irréductible question du sens de l'activité professionnelle. Les étudiants adoptent en effet une autre entrée dans le regard porté sur le travail social, en réinterrogeant de manière critique le niveau des prescriptions de l'action professionnelle. Cette première prise de recul les amène souvent à être renvoyés à eux-mêmes. Ils interrogent alors leur propre formation comme instrument de préfiguration de leur activité de futurs professionnels de l'action sociale. Ainsi, les étudiants passent d'une étape où il s'agit de rendre intelligible – et donc de visibiliser – ce qui se joue dans une situation de travail, à une réflexion permettant d'interpréter le travail situé dans la perspective plus large de l'identité de métier et de son contexte de déploiement (Mezzena 2007).

Dans une perspective instrumentale, l'activité professionnelle est bien souvent appréhendée à partir de son résultat ou des effets qu'elle produit. La perspective clinique que propose l'analyse de l'activité aborde le travail par un autre biais, en mettant en évidence que l'activité réalisée n'est pas toute l'activité (Clot 2006). Cette dernière recouvre en effet des dimensions qui dépassent largement le résultat final. L'activité englobe ce qui se « distille » dans le cours de l'action et qui n'est pas forcément visible à son terme, comme par exemple ce qui n'a pas pu être fait (choix d'actions abandonnées ou empêchées) et qui a au final donné une orientation particulière à l'action dans son ensemble. L'activité se déploie également dans un contexte à chaque fois singulier, ce qui induit son déroulement: de nombreux aspects interviennent qui peuvent faire prendre des chemins imprévisibles au déroulement de l'action. Dans cette perspective, l'activité située recouvre une complexité dont le professionnel doit s'emparer et assumer pour mener à bien son travail. Outre le fait que les prescriptions ne « collent » jamais vraiment à ce qui est effectivement réalisé dans le réel par le professionnel, et de fait sont limitées à le prédire, ce qui advient dans le cours de l'action n'est jamais complètement prévisible non plus: sont impliqués des événements inattendus, de la nouveauté, bref un donné qui pousse le professionnel dans les confins de son expérience.

Parce que les professionnels peinent à dire a posteriori ce qu'ils ont mobilisé dans leur activité, une méthodologie particulière d'observation indirecte est nécessaire pour permettre d'accéder à l'intelligence pratique déployée dans le cours de l'action. Cette méthodologie, qui propose des techniques d'auto-confrontation, a pour spécificité de visibiliser l'intelligence pratique, en plaçant le professionnel en situation d'auto-observation de sa propre activité de travail. Les étudiants cheminent progressivement en découvrant trois techniques issues de la méthodologie de l'auto-confrontation: l'entretien de l'instruction au sosie et l'auto-confrontation dans ses deux modalités, simple et croisée. La première technique consiste en un entretien dans lequel on demande à un professionnel de décrire très finement son activité de travail, comme s'il s'agissait pour son interlocuteur de pouvoir le remplacer ensuite sans que le subterfuge ne soit découvert. En s'arrêtant sur des détails a priori anodins, ou en répondant à des questions sur des éléments trop implicites de sa description, le professionnel rend visible la façon dont il s'y prend pour habiter son travail. En se livrant à une explicitation de ce qui relève souvent pour lui et l'allant de soi évident et de l'incorporé dans ses activités, il donne ainsi à voir l'intelligence pra-

tique qu'il déploie pour mener à bien son travail malgré et avec les contingences.

Quant à l'auto-confrontation, elle implique de confronter le professionnel à ses propres images filmées de travail réel. En le sollicitant dans ses commentaires à propos de sa manière de travailler, c'est là encore la visibilisation de cette intelligence au travail qui est recherchée, en rendant visibles des gestes, des réactions ou des ruses souvent inconscients. Cette technique se décline aussi dans sa modalité croisée : en proposant à deux professionnels d'un même collectif ou d'un même secteur d'activité de se commenter mutuellement leur manière de travailler en visionnant leurs propres images à l'écran, la mise en contraste des manières de faire rend visible les styles des professionnels, c'est-à-dire la manière dont chacun réinterprète la prescription et tente d'y répondre à partir de sa singularité et de sa créativité. De même, c'est le genre de l'équipe qui peut être travaillé: le rassemblement des manières de faire singulières des uns et des autres donne lieu à une intelligence collective dont la particularité est d'évoluer au fil des combinaisons de styles et de donner une coloration particulière à la façon dont est collectivement menée à bien la mission. De cet apprentissage méthodologique découle pour les étudiants une exploration du travail en situation réelle, tel qu'il se manifeste et se déroule dans le cours de l'activité des professionnels. Les étudiants travaillent à partir des commentaires des professionnels sur leurs propres images et ils étayent leurs hypothèses de travail à partir de ces commentaires.

Le corps et les émotions comme outils professionnels en travail social : un exemple de ce qui se donne à voir

Dans les secteurs de l'industrie ou de la construction, le corps est un outil primordial utilisé comme force physique de production. Le corps du professionnel s'inscrit en complémentarité avec la machine, il est centré sur la réalisation ou la construction d'un produit qui sera ultérieurement livré à l'acquisiteur potentiel. Le corps du travailleur, construisant ou manufacturant l'objet désiré ne se donne pas à voir à l'acquéreur, la réalisation se développe dans un temps antécédent, dans un espace spécifique, en atelier, en usine, ou encore sur un chantier. Le contact à la clientèle s'établit par d'autres professionnels, dans un espace différé, défini comme espace pour la clientèle, mobilisant des compétences développées dans des cadres d'action spécifiques.

Dans le *travail de service*, les interactions entre professionnels et clientèle sont omniprésentes. Le corps du professionnel est engagé dans l'offre de prestation, non plus dans ses habiletés à participer à la construc-

tion d'un produit fini et réalisé, mais dans ses habiletés spécifiques à entrer en relation avec le bénéficiaire et à mener cette relation à terme de façon satisfaisante pour celui-ci. La corporéité est alors intimement liée à la dimension relationnelle, construite de rapports à autrui engageant fortement la sensibilité et l'émotivité. Dans les métiers de l'humain, la compétence spécifique s'établit dans l'habileté à entrer en relation, à produire de l'interaction, à développer des rapports de confiance permettant d'aborder ce qui fait problème, ce qui est vécu comme stigmatisant, dévalorisant ou pire, comme excluant. Le rapport à l'autre, à la personne, au groupe ou au collectif représente pour les travailleurs sociaux le soubassement du métier. Construire une relation dans l'objectif de saisir avec acuité la demande adressée requière un déploiement d'empathie engageant fortement la présence à l'autre. « Le relationnel constitue toujours l'élément central de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux » (Dubet 2002, p. 231). Nous voyons que le corps est largement sollicité, non plus seulement dans ses capacités physiques et cognitives, mais également et peut-être surtout dans ses dimensions relationnelles, affectives et émotives. Au sein de l'activité, le corps du travailleur social est non seulement agissant mais il s'implique dans ses interactions à autrui! (Libois 2007).

L'analyse de l'activité permet au professionnel de visualiser le déploiement de son corps dans la construction de la relation aux usagers, aux clients, aux bénéficiaires de la prestation. Se regarder agir à travers les images vidéo ouvre à une nouvelle activité (Clot 2006), celle de la résurgence des émotions et du ressenti dans l'après-coup. La sollicitation à mettre des mots sur ce qui se vit, ce qui interroge, permet des réflexions et des commentaires incluant le corps et l'affect. Ce sont de rares occasions où le professionnel visualise sa manière de faire, ses modes d'entrée en relation, ses retranchements et ses ruses.

Pour illustrer notre propos nous nous appuyons sur un *geste professionnel* peu visible, soit la présence à autrui. Comprendre l'importance de la présence sans déployer nécessairement un substitut quelconque pour entrer en relation est certainement une clé dans l'action professionnelle. S'adosser à un mur, attendre, être là, permet au corps de s'installer dans ces instants étonnants, d'une durée indéterminée, ouverts à une demande non manifeste. Être là, dans un effet d'assurance paisible qui indique que l'ouverture à l'autre est réalisable, si ce n'est souhaitée. Il est particulièrement difficile d'exister professionnellement dans ce qui est ou peut être perçu comme une inutilité, une inactivité, une impuissance. La capacité

d'immobilité ou de tranquillité corporelle est pourtant une offre exceptionnelle, rare, ouvrant de réels espaces de communication et d'appui.

### Extraits empiriques

Voici les propos d'un éducateur qui, lors d'une auto-confrontation simple, revit une situation de tension entre deux jeunes. La scène se passe au sein d'un foyer pour adolescents, lors d'une soirée de semaine comme il s'en passe continuellement. Quatre jeunes, Ahmed, Sandro, Laurent et Michel sont actifs dans ce moment de vie en internat. Deux éducateurs, Thomas et Etienne assurent la soirée. Nous commençons par présenter les commentaires de Thomas effectués durant le visionnement de ses séquences d'activités, filmées par des étudiants lors du module présenté. Nous les discuterons ensuite.

#### 2.30 min. séquence I

*Laurent fait ce que beaucoup de jeunes font avec Ahmed, ils adorent jouer à lui rappeler les règles du foyer. Alors il lui rappelle qu'il n'y a pas de relations sexuelles au foyer. Et qu'est-ce qui se passe après ? ... (silence) ... Mais que faire ? N'empêche que je me dis bon, attention, que faire pour pas qu'Ahmed soit ridiculisé, pour pas que ça parte dans du n'importe quoi, pour un peu cadrer l'histoire et pour que ... rappelons-nous, Ahmed et Laurent dérapent et dégènèrent dans un jeu malencontreux de violence qui pourrait cette fois-ci être verbal, parce que je suis bien quand même posé entre les deux.*

#### 3.08 min.

Images (l'éducateur laisse défiler les images)

#### 3.35 min. séquence II

*Bon Ahmed, euh ... non ... j'allais dire en grosse patate, non j'allais dire en ... je ne sais quoi ! Je ne le dirai pas ! Malheureusement il prête toujours le flan au coup, donc là au dernier camp qu'il ont fait, apparemment il a embrassé un garçon, mais après enquête menée ce matin, il n'a pas roulé une pelle à un mec, je ne sais pas ... c'est pas clair ... alors évidemment qu'est-ce qu'il a eu à faire ça ? ! La fois d'avant il avait bu une bière à la fête de la musique et il avait été filmé par le natel d'un autre alors ils lui ont dit ça dix fois, pour le faire jouer et là c'est pareil.*

#### 4. 18 min. séquence III

Question de l'étudiante : *Toi entre les deux, comment est-ce que tu vis cela ?*



*Ouais, ouais ... J'y arrivais, j'y arrivais, je fous le contexte à mort ! Je me dis, bon toujours dans l'idée – il faut pas que ça dégénère, qu'Ahmed monte les tours, ils font ça pour ... mais en même temps cela peut être malsain. Je dis rien ! je lan ... Et j'essaie de dégager Ahmed de tout ça. Avec humour. Quand Sandro crie : « C'est pas moi qui suis un PD », je dis à Ahmed : « Ecoute pas, écoute pas, écoute pas ! » pour lui montrer que je fais alliance avec lui, que je suis là, je reste entre les deux, c'est pas le moment de se tirer en ... parce que ça pourrait en ... parce que Ahmed pourrait euh ... se laisser emporter. Mais pas néga ... il y a toujours cette notion de jeu mais là Ahmed, tout d'un coup, il ne joue plus, ou je ne sais pas ... Qu'est-ce que je peux dire de plus ... ?*

#### Séquence IV

*Relance de l'étudiante : Moi je t'ai trouvé extrêmement calme, je ne sais pas si tu veux dire quelque-chose là-dessus ?*

*Ouais, j'espère induire le calme en restant clame. ... (silence)*

*Etudiante : Mais c'est pas réfléchi sur le moment ?*

*Ecoute ... C'est pas réfléchi sur le moment, ... c'est peut-être réfléchi ... c'est peut-être réflexe. Je ne pense pas que ce soit réfléchi, mais de nouveau j'aurais pu ... Bah ... J'ai pas réfléchi ! (silence) ... (soupirs) ... (silence) ... C'est un petit jeu de provocation, en général un petit jeu de provocation face à l'éducateur, un petit jeu de provocation dans la relation Ahmed – Laurent, un petit jeu de provocation face à la caméra, voilà, alors l'idée c'est ... que j'ai quand même, c'est de ne pas rentrer, de casser, de couper ce petit jeu. De pas ... De pas répondre à la provocation et de rester dans le jeu, parce que ce serait dommage de faire un esclandre là au milieu quand tout se passe bien, que c'est la soirée anniversaire de Sandro, qu'il y a la caméra et tout !*

*Laurent est assez, est bien assez dans le jeu pour pas qu'il prenne les choses contre lui si je le coupais. Mais il y a toujours Ahmed qui est imprévisible et tout ... Quoi, rester dans le jeu, l'étouffer, mettre le couvercle, passer à autre chose, ouais, donc, euh ..., ne pas répondre à la provocation, c'est-à-dire ne pas ..., rester clame, on pourrait croire que je n'ai même pas entendu.*

7.10 min.

Images

#### 7.34 min. séquence V

*Bon je ne dis rien mais je ne le quitte pas des yeux pour ... Mais je vois quand même qu'il est resté, enfin dans leur ... c'est nouveau pour moi cette histoire d'embrasser les mecs, je ne ..., je le découvre en même temps. Je sais pas*

*jusqu'où ça va l'amener ? et puis, et puis bon quand ... je ne sais pas, je me tire, pourquoi je me tire, alors là !? (L'éducateur de déplace et sort du champ de la caméra, il quitte donc sa place entre les deux jeunes). On en apprend tous les jours des nouvelles avec eux, ouais mais la chose qu'il faut vraiment gérer c'est qu'Ahmed ne parte pas en vrille, parce que le traiter de PD et de sortir cette histoire euh ... ça pourrait très bien lui faire monter les tours et puis qui ... qui ... qu'il se lance quoi ! et pour retenir Ahmed il faut se mettre à plusieurs, par chance Etienne qui est présent dans la soirée, (son collègue) qui est assez costaud donc voilà, mais ... Et là je pense quand même que comme il a relancé avec humour sur Michel, il est pas en train de partir en vrille. Et c'est peut-être pour ça que je me permets, curieusement en me voyant, je me dis, tiens j'aurais dû rester encore assis un peu là, alors peut-être je me dis peut-être que c'était trop pour moi, ou peut-être je me dis, je pense ... pour ... quand même le fait qu'il relance sur Michel en rigolant me montre qu'il est pas parti en vrille.*

Images

9.24 min.

Ah, mais je ne vais pas loin !

### Discussion des extraits

Dans la séquence I, Thomas en visionnant ce passage, relate immédiatement qu'il « *est quand même bien posé entre les deux* ». Le *bien posé* indique un état, une posture corporelle qui a toute son importance dans la situation. Deux jeunes sont en train de faire monter la tension, se cherchent querelle et risquent par ce fait de détériorer la dynamique de la soirée. Tous les professionnels de l'action sociale connaissent ces dynamiques de groupe, qui demande une certaine expertise pour enrayer le risque de ce qu'on appelle communément dans le jargon professionnel, une « montée en symétrie ». Nous voici dans une situation extrêmement concrète, si quotidienne et banale qu'il pourrait paraître peu important d'en relater les faits. L'analyse de l'activité s'intéresse particulièrement à ces moments de vie professionnelle, certes classiques, mais toujours renouvelés et porteurs de l'essence du métier. Thomas, indique que la violence physique entre les deux jeunes ne peut se déployer, car il est là, entre les deux, imposant son corps et sa présence. Il reste que la violence verbale peut trouver l'espace d'un développement. Le déroulement du film montre qu'effectivement la tension s'installe et les injures commencent à défiler.

Lors de la séquence II l'éducateur pose le contexte et relate le comportement symptomatique d'Ahmed. Par là, il indique à son interlocutrice, qui se trouve être l'étudiante, quelques éléments essentiels pour saisir la situation. Ses hésitations à décrire Ahmed en mots illustratifs indique son énervement, voire sa souffrance de voir ce jeune se placer dans des positionnements inadéquats et dévalorisants de manière répétitive. L'étudiante tente alors d'amener l'éducateur à dire et à décrire de manière plus précise encore son vécu à ce moment-là du cours d'action dans lequel il est pris. Encouragé par cette relance, il parvient à se remémorer et à verbaliser les affects vécus en cet instant où la tension monte entre les deux adolescents.

Dans la séquence III l'éducateur identifie ses compétences à gérer la situation. L'humour est sollicité, provoquant une césure dans le mode de communication. Mais ce que nous dit Thomas nous informe que « ce n'est pas le moment de se tirer »: *Pour lui montrer que je fais alliance avec lui, que je suis là, je reste entre les deux, c'est pas le moment de se tirer en ... parce que ça pourrait en... parce que Ahmed pourrait euh...* L'objectif principal est de calmer la situation, et pour arriver à ses fins, le professionnel relève à nouveau que la priorité est de rester là. Il appuie ses dires en indiquant que *ce n'est pas le moment de se tirer*, relatant que son outil principal dans cet instant délicat relève de la présence, et pas n'importe quelle présence, mais bien une affirmation de soi, dans son corps physique et émotionnel. Les paroles, certes primordiales, ne suffisent pas à contenir la situation. Ce sont des paroles couplées d'une forte implication corporelle qui permet à l'éducateur de tenir la dynamique interactionnelle.

La séquence IV permet de qualifier la présence dans une posture *calme*. L'étudiante désire comprendre comment le professionnel parvient à tenir cette attitude posée. Est-ce réfléchi ? Comment peut-on acquérir ce mode de faire ? Voici de vraies questions qui interrogent la formation. Si les réponses du professionnel n'apparaissent pas comme définitives, c'est bien qu'un cheminement de la pensée se construit et qu'un développement est envisageable. Elles montrent la difficulté pour le professionnel à expliciter ce qui se passe dans le cours de l'action. Est-ce réfléchi ou est-ce intuitif ? Les théories de l'action s'intéressent particulièrement à cette problématique que nous n'aborderons pas au sein de cet article. Ce qui nous intéresse ici est de montrer comment l'analyse fine d'une séquence d'activité permet de remonter à des questions centrales au sujet de l'agir. C'est l'occasion pour le chercheur d'éclairer des positionnements épistémologiques dans son questionnement sur l'intentionnalité de l'action, tandis que cela per-

met au professionnel d'ouvrir des espaces réflexifs importants à propos de son action.

La séquence V implique cette fois-ci le regard. *Bon je ne dis rien mais je ne le quitte pas des yeux pour...* La présence est marquée par l'attention portée à l'autre, et la recherche d'une interaction forte. Regarder ou plonger dans le regard de l'autre amène fortement à entrer en relation. Voici ce que le professionnel pourrait en dire : « Je ne quitte pas des yeux pour que tu sentes que je te prête attention et que je suis là avec toi, voire, pour toi. Je ne te quitte pas des yeux indique en premier lieu que je ne te quitte pas dans ma présence physique à toi. » Et encore l'éducateur de relever son étonnement de se voir partir en fin de séquence. ... *curieusement en me voyant, je me dis, tiens j'aurais dû rester encore assis un peu là, alors peut-être je me dis peut-être que c'était trop pour moi.* Etre dans cette présence à l'autre demande un effort important relevant de la professionnalité. Etre là c'est faire quelque chose de très ciblé, demandant autant d'habileté et d'implication que de tailler correctement une pierre précieuse ou encore de calculer correctement le poids d'une charpente. Ce sont des gestes professionnels à acquérir, dans l'expérience certes, mais également en formation. L'analyse de l'activité ouvre des espaces de prise de conscience et de visibilité sur des actions peu reconnues car difficilement descriptibles. Thomas se rassure sur la justesse de son action en indiquant : *Ah, mais je ne vais pas loin !* Si effectivement il ne se déplace que de quelques pas, réaffirmant que ce qui est à faire est de rester là, nous pouvons le contredire sur le sens symbolique ou imagé de sa phrase. Thomas va loin en identifiant les compétences corporelles mises en jeu dans la situation présentée.

Cette question de la présence à l'autre a peu mobilisé les chercheurs en sciences humaines, comme si cette fonction ne pouvait être repérée comme une connaissance, un savoir spécifique. Il est vrai que les professionnels eux-mêmes en font « mystère ». La seule présence, le simple fait d'être là, avec l'autre, *sans réponse, sans solution d'expert* comme le dit très justement Michèle Roberges (2002), ne peut être pensé comme une activité professionnelle en soi. Pourtant, faire le deuil de la « toute puissance » sur l'autre, est un préalable indispensable à toute intervention. Ces métiers se caractérisent autant par l'application de savoirs validés à des objets d'intervention que par une capacité relationnelle à engager des comportements chez autrui.

Tout professionnel de l'intervention sociale est impliqué dans des transactions interpersonnelles et affronte des situations plus ou moins éprouvantes, qui ébranlent plus ou moins, par leur nature et parfois par

leur répétition, les dimensions émotionnelles de son équilibre psychique (Villate et al. 1989, p. 173) Le professionnel doit apprendre à gérer la bonne distance vis-à-vis de ses interlocuteurs : distance ni trop grande (froideur proche du désintérêt perceptible par l'interlocuteur) ni trop courte (risque d'une trop grande implication affective dans la relation qui pourrait alors perdre son caractère professionnel et « faire souffrir »). Il n'y a pas de gestion facile de cette bonne distance ! Et l'on sait qu'une des dimensions psychologiques du *burn out* est justement la *dépersonnalisation de la relation* qui coïncide avec une gestion de la relation devenue distante, répétitive.

Cette présence agissante est difficilement identifiable pour les professionnels. Lorsque le chercheur tente d'approcher cet indicible, en mettant l'accent sur les positionnements corporels, sur le silence, sur les regards portés à l'autre, alors les mots se lâchent, petit à petit, testant la recevabilité chez l'interlocuteur. Parler de son positionnement corporel et émotionnel oblige à parler de son investissement subjectif dans l'activité, à nommer ce que l'on offre en termes de qualité de présence. Au delà du protocolaire, de la prescription, se déroule un monde sous-jacent au sein duquel l'activité consiste à laisser advenir ce qui est à partager. Ouvrir des espaces et des temps de vacuité permet de laisser une véritable place à chacun et à laisser advenir la créativité dans l'interaction (Jonckheere de/Mezzena, 2007).

Aborder cette thématique de la présence à l'autre demande de dépasser une certaine pudeur, de conscientiser cette force particulière de disponibilité à autrui émanant de soi. Faire parvenir à la conscience des savoirs pensés préalablement comme « naturels », comme une part de soi, incorporée, est un exercice qui entraîne un renversement des schèmes et des représentations usuelles des outils professionnels à disposition. Donner de la lisibilité à ce qui est enfoui au plus profond de son corps revient à revêtir un nouveau regard sur sa propre pratique. C'est en soi la possibilité de prolonger sa compréhension des situations professionnelles, et c'est aussi prendre en compte la part subjective constituante des interactions à l'œuvre dans l'activité. Repérer que le simple fait d'être là dans une qualité de présence à des effets indéniables sur la construction de la situation et sur le déploiement d'une intelligence des situations, permet de penser que cette présence à l'autre est une qualité professionnelle qui se construit dans l'expérience relationnelle. En travail social et peut-être dans tous les métiers de l'humain, être là, dans la présence à l'autre, sans devoir se rassurer à travers un agir perpétuel, est une compétence, un savoir agi qui ne se profile guère dans les référentiels de compétence.

### Favoriser l'exploration et la découverte des savoirs d'action

Si l'on accepte la définition de la compétence comme étant ce qui se mobilise chez un sujet en cours d'action et dans une activité située, alors nous pouvons affirmer que le dispositif présenté nous semble permettre aux étudiants de travailler le niveau d'apprentissage de la mobilisation des compétences dans l'activité professionnelle. Il s'agit en effet pour les étudiants d'accompagner des professionnels aux prises avec l'activité de travail, tandis qu'elle se déroule *in vivo*. En dégagant une compréhension de ce qui se mobilise chez les professionnels en cours d'activité, les étudiants approchent au plus près de la réalité des situations de travail. En outre, en réfléchissant à ce qui se joue et est mobilisé en situation chez des professionnels, nous observons qu'ils sont renvoyés à leur propre investissement de sujet au travail. C'est également le processus de professionnalisation qui est plus largement travaillé cette fois, en générant chez les étudiants une réflexion à propos de leur propre manière de se mobiliser dans l'activité professionnelle. Dans l'optique de la formation en alternance, l'analyse de l'activité représente dès lors une aubaine pour les formateurs: pour une fois, c'est le travail qui est ramené dans l'espace de la formation, et non pas les étudiants qui se voient envoyés sur les terrains comme c'est le cas durant leur stage. Un tel dispositif constitue ainsi une voie complémentaire précieuse à la formation pratique, en donnant accès à ce qui se joue au cœur des situations de travail, et ce sans pour autant mettre l'étudiant dans une position de stagiaire que l'on sait lourde d'enjeux pédagogiques, notamment au niveau de son évaluation.

Les savoirs d'action sont la clé de voûte de nos professions. Il y a là un champ énorme à ouvrir en termes de recherche et de formations post-grades. Lorsque l'on se retrouve à enseigner à des professionnels largement expérimentés, leur demande principale concerne l'exploration et l'échange autour de leur expérience. Plus ils possèdent de l'expérience, plus ils s'interrogent sur ces savoirs d'action. Dans cette perspective, les hautes écoles de travail social ne peuvent reléguer les savoirs d'action uniquement à la responsabilité des terrains professionnels, tout en affichant dans le même temps leur volonté d'être partie prenante d'une formation en alternance visant l'articulation entre théorie et pratique. Ce découpage entre théorie et pratique induit d'ailleurs des représentations erronées de la formation en alternance. Bien souvent, cette articulation se révèle être en réalité une simple juxtaposition, sans visée intégrative caractérisée par un véritable aller-retour entre ces deux dimensions.

Les praticiens sont férus de savoirs conceptuels. De leur côté, les formateurs doivent s'attaquer au cœur du métier, en tant que savoirs spécifiques, savoirs scientifiques, savoirs d'action non innés, mais à acquérir. Les projets de recherche doivent s'intéresser aux pratiques professionnelles et produire de réels savoirs en la matière. C'est dans ces articulations complexes et réciproques entre terrains de pratiques et terrains de formation que se joue la force de l'alternance, et non en une simple répartition des expertises entre site de formation et terrains de pratique. C'est par cette capacité à donner une visibilité et à développer une intelligibilité de l'ensemble des savoirs dans l'action que le travail social sera reconnu comme une pratique complexe, à acquérir de façon experte. C'est à cette condition que la formation duale n'existera pas que comme fin en soi.

La compétence communicationnelle, instruite très tôt dans les formations professionnelles, notamment lors des stages, devrait en principe faciliter l'énonciation fluide et complète des actions professionnelles et, par conséquent, permettre l'émergence d'une didactique des savoirs professionnels fondée sur les pratiques effectives. Or, cette prise de parole demeure paradoxalement malaisée et souvent difficile dans ces métiers. (Perrenoud 2002). Ion et Tricart (1984, p. 8.) écrivent que les travailleurs sociaux « dont l'essentiel de l'activité mobilise la parole, n'énoncent pas volontiers ce qu'ils font, comme s'ils redoutaient que la mise en mots des pratiques ne viennent trahir le sens de leur vécu ».

Cette difficulté à dire peut devenir source de souffrance collective et individuelle : « Quand les mots viennent à manquer pour coder ces situations, cela peut entraîner de graves tensions psychiques entre ce qu'on sait, ce qu'on fait, ce qu'on peut mettre en mots et ce qu'on peut en dire » (Boutet/Gardin 2001, p.109). Il est difficile de mettre en mots, ce qui nous paraît venir du fond de notre subjectivité, de ce qui nous appartient en termes d'identité non seulement professionnelle mais également personnelle. Comment dépasser ce sentiment d'intrusivité ou même d'immoralité à dire ce qui a fait lien avec autrui ? Serait-il possible d'envisager le transfert de ces compétences nommées hâtivement des savoirs être au rang professionnel d'un savoir faire relationnel ? Un savoir reconnu et analysé qui permette une réelle ouverture, voire une fierté pour les professionnels de parler de l'identité de leur métier.

Donner de la visibilité et de l'intelligibilité aux savoirs d'action est un réel enjeu de reconnaissance pour le métier. Pour la formation en travail social de niveau expert, c'est un champ d'intelligibilité à construire

articulant savoirs incorporés élaborés dans la pratique et savoirs cognitifs travaillés en formation.

### Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, 1996a.
- Barbier, J.-M.: L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. In : Blanchard-Laville, C./Fablet, D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan 1996b, pp. 27–49.
- Boutet, J./Gardin B.: Une linguistique du travail. In: Borzeix, A./Fraenkel, B. (Coord.): *Langage et travail. Communication, cognition, action*. CNRS 2001, pp. 89–112.
- Clot, Y. : *La fonction psychologique du travail*. PUF 1999.
- Clot, Y. : La formation par l'analyse du travail. In : Maggi, B. (dir.): *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF 2000.
- Clot, Y./Faïta, D./Fernandez, G./Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In : *Education Permanente*, No. 146, pp. 17–25.
- Clot, Y./Leplat, J.: La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. In : *Le travail humain*, No. 68 (4), 2005, pp. 289–316.
- Clot, Y.: Clinique du travail et clinique de l'activité. In : *Nouvelle Revue de psychosociologie*, No.1, 2006, pp. 165–177.
- Clot, Y.: L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience. Un essai. In : *Société française*, (53) 3, 2002, p. 51–55.
- Dejours, C.: Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. In : *Revue Education Permanente*. No. 116 (3), 1993, pp. 47–69.
- Dejours, C.: *Travail, usure mentale*. Troisième édition. Bayard 2000.
- Donnadieu, B.: Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures. In Lhez, P./Millet, D./Séguier, B: *Alternance et complexité en formation*. Editions Seli Arslan, 2001, pp. 169–179.
- Dubet, F.: *Le déclin de l'institution*. Le Seuil 2002.
- Ion, J. et al. (dir): *Travail social en débat(s)*. La Découverte 2005.
- Ion, J./Tricart, J.-P.: *Les travailleurs sociaux*. La Découverte 1998.
- Jonckheere de, J./Mezzena, S.: Entreprises d'insertion par l'économie : pratiques et effets. In : *Publication de synthèse du PNR 51* (Titre provisoire). FNS 2008, à paraître.
- Jonckheere de, C./Mezzena, S./Molnarfi, C.: *Les entreprises sociales d'insertion par l'économie. Des politiques, des pratiques, des personnes et des paradoxes*. Editions ies, 2008.
- Leplat, J.: *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. OCTARES Editions 2000.
- Leplat, J.: *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF 1997.
- Lhez, P./Millet, D./Séguier, B.: *Alternance et complexité en formation*. Editions Seli Arslan 2001.
- Libois, J./Stroumza, K. (dir.): *Analyse de l'activité en travail social*. Editions ies, 2007.
- Libois, J./Wicht, L: *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*. Editions ies 2004.
- Libois, J.: Le corps et les émotions comme outil professionnel essentiel en travail social. In : Libois, J./Stroumza, K.: *Analyse de l'activité en travail social*. Editions ies, 2007, pp. 23–57.
- Maggi, B. (dir.): *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF 2000.
- Mezzena, S.: Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. In: Libois, J./Stroumza, K.: *Analyse de l'activité en travail social*. Editions ies, 2007, pp. 131–156.
- Perrenoud, B.: Editorial. La recherche dans tous ses états, état de la recherche. In: *L'Ecrit*, n° 43, février, 2002, pp. 1–2.



- Perrenoud, P.: Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In : Lhez, P. et al. (dir): *Alternance et complexité en formation*. Editions Seli Arslan, 2001, pp. 10–27.
- Roberges, M.: A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. In : *Revue Education Permanente. L'accompagnement dans tous ses états*, n° 153, 2002, pp. 101–108.
- Villate R./Logeay P./Mabit A./Pichenot J.C.: *Le soignant et la mort – Etude de psychopathologie du travail et implications socio-pédagogiques*. Rapport pour la MIRE, 1989.