

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Unité de Psychologie Clinique, Anthropologie, Psychopathologie et Psychothérapie

Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire

Myriam de Halleux

**Thèse présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en sciences psychologiques**

Co-promoteurs : Prof. M. Legrand (à titre posthume)
Prof. G. de Villers Grand-Champs

Louvain-la-Neuve
Mai 2007

Table des matières

Table des matières	3
Remerciements	11
Introduction	13
- Avant-propos : pourquoi cette recherche sur les éducateurs ?	13
- Le métier d'éducateur	14
- Construction de l'objet de la recherche	16
- Le projet initial	17
- Le projet actualisé	19
- Le choix de l'approche biographique	20
Chapitre 1. Revue de la littérature sur le métier d'éducateur et discussion	
Définition des hypothèses de recherche	21
Introduction : qu'appelle-t-on un métier ? Comment le différencier du terme profession ?	21
- Du métier à la profession de l'éducateur	22
- Vers un nouveau paradigme : interaction et réflexion	23
1. Une brève histoire du métier	25
- Le champ de l'Education spécialisée	26
- Evolution des modèles de référence	28
- Revendications	30
- Formation initiale et continuée	31
- Y a-t-il « un » ou « des » métiers de l'éducateur ?	32
- Fatigue professionnelle	34
- Emploi, salaires, chômage	36
- Aujourd'hui ?	38
2. Etudes sociologiques du métier	40
C Dubar :	40
- Origine sociale et valeurs professionnelles des éducateurs	40
- Commentaire	42
F Muel-Dreyfus :	42
- Une démarche comparative	42
- Rapport d'une chercheuse à son objet de recherche	43
- Trajectoires sociales et rapport subjectif à l'histoire sociale familiale	44
- Le contexte socio-historique de mai 68 et le métier d'éducateur	44
- Commentaires	45
J-M Foucart :	47
- Une origine sociale plutôt modeste	47
- Un rapport « malheureux » au système scolaire	48
- Une profession « vouée à l'amélioration »	48
- Une identité en crise articulée à une pratique crisique	49
- Une position néo-petite-bourgeoise	49
A Vilbrod :	49
- Un « choix sous contrainte »	49
- Des aspirations décalées	51

- Un « néo-clerc »	52
- Commentaires	53
3. Approche des aspects identitaires	55
3.1. La problématique de l'identité professionnelle	55
- L'indétermination de l'espace d'intervention	55
- L'absence d'actes techniques clairement identifiables et le déficit de reconnaissance (statut)	56
- Le manque de formation des personnes occupant ces postes et l'instabilité de l'activité professionnelle.....	56
- La multiplicité des références, des modèles	56
- Le caractère féminin de la profession	57
- La dimension symbolique de la profession	57
3.2. L'identité personnelle en lien avec l'activité professionnelle	58
- L'éducateur renvoyé à lui-même	58
- En tension entre similitude et altérité	58
- Une identité personnelle en crise	59
- Une souffrance biographique et sociopsychique	60
- Commentaires	61
4. Spécificité(s) du métier d'éducateur	62
- Spécificité du métier d'éducateur dans le champ socioprofessionnel	62
- Commentaires	64
- Spécificité de la relation éducative professionnelle	65
- Commentaires	66
- Spécificités sur le versant individuel et subjectif de celui qui exerce ce métier	67
- Commentaires	69
- Articulation des versants objectif et subjectif dans la question de la spécificité	71
- Commentaire	73
Conclusions du chapitre 1	74
Définition des hypothèses	76
- Contexte de la découverte	76
- Statut des hypothèses	77
- Mes hypothèses	78
Chapitre 2. Construction d'un appareil théorique	81
Introduction	81
1. L'approche biographique	84
Une approche interdisciplinaire	84
Une approche constructiviste	85
Une approche clinique	86
Transfert et contre-transfert en approche biographique	87
2. Les concepts de Bourdieu	88
2.1. Espace social, position sociale	88
2.2. Les champs et les capitaux	89
2.3. La trajectoire sociale	89
2.4. L'habitus	91
2.5. De l'habitus - produit d'une histoire, à l'identité - interaction avec l'histoire	93
3. L'éducateur dans un espace social en transformation	95
3.1. Position sociale et trajectoire sociale	95
3.2. La petite bourgeoisie nouvelle	95
3.3. Enjeux stratégiques des professions nouvelles	97
3.4. Destin social et trajectoire interrompue	97

3.5. Une identité sociale marquée par la contradiction	98
3.6. Politisation ou psychologisation ?	100
4. Le courant de la sociologie clinique	101
4.1. Nœud socio-psychique et névrose de classe	101
4.2. Le projet parental	101
4.3. La notion de Roman familial	103
5. Le concept d'identité	104
5.1. L'identité : un rapport à soi	104
5.1.1. Définition de soi et estime de soi	104
5.1.2. Présence à soi, sentiment d'être soi	105
5.2. Identité professionnelle et identité personnelle : la théorisation de C Dubar	106
5.3. Temps rétrospectif et temps prospectif	108
5.4. Des identités « en crise » ?	110
5.5. Identité et histoire de vie	114
5.6. Identité narrative : l'apport de P Ricœur	116
5.6.1. Mêmes, ipseité.....	117
5.6.2. Mise en intrigue	118
5.6.4. Dialectique de l'identité confrontée à l'altérité	119
5.7. Identité et reconnaissance	119
5.8. Conclusion : un processus sans fin... ..	120
6. La socialisation	122
7. Les théories du sujet	126
7.1. Agent, acteur, sujet	126
7.2. Qu'est-ce qu'un sujet ?	126
7.3. Un sujet qui cherche à se réapproprier son histoire	129
7.4. Le sujet biographique	130
7.5. Sujet et identité	130
7.6. Le sujet de l'énonciation	131
7.7. Conclusion : à l'écoute du sujet	133
8. Echange par le don	134
8.1. Socialité primaire et socialité secondaire dans l'accompagnement éducatif	134
8.2. Une nécessaire ambiguïté	136
8.3. Interprétation par le don dans la relation d'accompagnement	136
8.4. Echange par le don et posture clinique	137
8.5. Don et reconnaissance	139
8.6. Métier d'éducateur et échange par le don	140
8.6.1. Faire des dons	141
8.6.2. Accepter les dons	141
8.6.3. Rendre les dons	142
8.7. Les pièges du don	143
8.8. Travail social et crise du lien social	144
8.9. Don et transmission	144
8.10. La question des motivations	145
8.11. Conclusion	146
9. La résilience	147
9.1. Le changement de position dans la génération	147
9.1.1. La rencontre initiatrice	147
9.1.2. Les rites de passage	148
9.2. Qu'est-ce que la résilience ?	149

9.3. Résilience et identité narrative	152
9.4. Critique d'un concept	155
9.5. Résilience et relation professionnelle d'accompagnement	157
9.6. Conclusion	161
Conclusions du chapitre 2	162

Chapitre 3. Approche méthodologique 165

1. Comment définir la méthodologie de l'approche biographique ?	165
2. Choix méthodologiques opérés pour cette recherche	168
2.1. Le positionnement méthodologique	168
2.2. Le dispositif de recherche	169
2.2.1. Recueil des données	170
2.2.2. Traitement des données	173
2.2.3. Procédures de validation	175
2.3. La distinction entre analyse de contenu et analyse de l'énonciation	176
2.4. Grille d'analyse adoptée	178
3. Aspects éthiques et épistémologiques	179
3.1. Aspects déontologiques : la relation chercheur-sujet de la recherche	179
3.2. Mode de production des savoirs et rapport à la connaissance	180

Chapitre 4. Les récits de vie recueillis et leur analyse 183

Introduction

Amélie

1. Choix de la personne et premières représentations	183
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire d'Amélie	183
3. Analyse de contenu	183
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	183
3.2. Articulation du social et du psychologique : projet parental, roman familial	183
3.3. Dynamique systémique intrafamiliale	183
3.4. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	183
3.5. Dynamique identitaire et existentielle	183
3.6. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	183
3.7. Vie personnelle et expérience professionnelle	183
3.8. Reconnaissance, don et résilience	183
4. Analyse de l'énonciation	183
4.1. Déroulement des entretiens	183
4.2. Supports	183
4.3. Rapport au processus narratif	183
4.4. Relation narrateur-narrataire. Transfert et contre-transfert	183
4.5. Moment de la restitution. Les effets	183
5. Apports du récit d'Amélie à la problématique de la thèse	183

Jean-Paul

1. Choix de la personne et premières représentations	183
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire de Jean-Paul	183

3. Analyse de contenu	.....
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	.....
3.2. Articulation du social et du psychologique : projet parental, roman familial	.....
3.3. Dynamique systémique intrafamiliale	.....
3.4. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	.....
3.5. Dynamique identitaire et existentielle	.....
3.6. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	.....
3.7. Vie personnelle et expérience professionnelle	.....
3.8. Reconnaissance, don et résilience	.....
4. Analyse de l'énonciation	.....
4.1. Déroulement des entretiens et rapport du narrateur au processus narratif	.....
4.2. Supports	.....
4.3. Relation narrateur-narrataire. Transfert et contre-transfert	.....
4.4. Moment de la restitution. Les effets	.....
5. Apports du récit de Jean-Paul à la problématique de la thèse	.....

Daisy	.....
1. Choix de la personne et premières représentations	.....
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire de Daisy	.....
3. Analyse de contenu	.....
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	.....
3.2. Articulation du social et du psychologique : projet parental, roman familial	.....
3.3. Dynamique systémique intrafamiliale	.....
3.4. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	.....
3.5. Dynamique identitaire et existentielle	.....
3.6. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	.....
3.7. Vie personnelle et expérience professionnelle	.....
3.8. Reconnaissance, don et résilience	.....
4. Analyse de l'énonciation	.....
4.1. Déroulement des entretiens et rapport au processus narratif	.....
4.2. Supports	.....
4.3. Relation narrateur-narrataire. Transfert et contre-transfert	.....
4.4. Moment de la restitution. Les effets	.....
5. Apports du récit de Daisy à la problématique de la thèse	.....

Laura	.....
1. Choix de la personne et premières représentations	.....
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire de Laura	.....
3. Analyse de contenu	.....
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	.....
3.2. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	.....
3.3. Dynamique identitaire et existentielle	.....
3.4. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	.....
3.5. Vie personnelle et expérience professionnelle	.....
3.6. Reconnaissance, don et résilience	.....
4. Analyse de l'énonciation	.....
4.1. Rapport au processus narratif	.....
4.2. Relation narrateur-narrataire	.....
5. Apports du récit de Laura à la problématique de la thèse	.....

Abdel	
1. Choix de la personne et premières représentations	
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire d'Abdel	
3. Analyse de contenu	
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	
3.2. Articulation du social et du psychologique : projet parental, roman familial	
3.3. Dynamique systémique intrafamiliale	
3.4. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	
3.5. Dynamique identitaire et existentielle	
3.6. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	
3.7. Vie personnelle et expérience professionnelle	
3.8. Reconnaissance, don et résilience	
4. Analyse de l'énonciation	
4.1. Supports	
4.2. Déroulement des entretiens et rapport au processus narratif	
4.3. Relation narrateur-narrataire. Transfert et contre-transfert	
4.4. Moment de la restitution. Les effets	
5. Apports du récit d'Abdel à la problématique de la thèse	

Mariella	
1. Choix de la personne et premières représentations	
2. Reconstruction diachronique et thématique de l'histoire de Mariella	
3. Analyse de contenu	
3.1. Le questionnement sociologique : trajectoires, habitus, capitaux	
3.2. Articulation du social et du psychologique : projet parental, roman familial	
3.3. Dynamique systémique intrafamiliale et identité de genre	
3.4. Mondes sociaux successifs et remaniements identitaires	
3.5. Dynamique identitaire et existentielle	
3.6. Acteur, sujet. Déterminisme et liberté	
3.7. Vie personnelle et expérience professionnelle	
3.8. Reconnaissance, don et résilience	
4. Analyse de l'énonciation	
4.1. Déroulement des entretiens. Rapport au processus narratif et à l'analyse	
4.2. Supports	
4.3. Relation narrateur-narrataire. Transfert et contre-transfert	
4.4. Moment de la restitution. Les effets	
5. Apports du récit de Mariella à la problématique de la thèse	

Chapitre 5. Reprise transversale des récits : du refus à la promesse 185

1. Mise à l'épreuve des hypothèses	185
- Hypothèse 1.	185
- Hypothèse 2.	189
- Hypothèse 3.	191
- Hypothèse 3.1.	193
- Hypothèse 3.2.	193
- Hypothèse 3.3.	194
- Hypothèse 3.4.	196
- Hypothèse 3.5.	196
- Hypothèse 3.6.	196

2. Synthèse Les trois dimensions de l’histoire de vie	198
2.1. Produits d’une histoire	199
2.2. Acteurs de leur histoire	200
2.3. Producteurs d’histoires	202
Chapitre 6. Pratique de l’histoire de vie avec les éducateurs en formation	205
Introduction	205
1. Histoires de vie et formation des éducateurs	206
- Contexte et hypothèse au fondement de ce cours	206
- L’éducateur et les histoires de vie : une question d’affinités ?	206
- Motivations et arguments	209
- Description du dispositif	210
- Valeur formative des histoires de vie	212
- Les spécificités d’un dispositif biographique proposé dans le cadre scolaire	213
- Une approche clinique de la formation et de l’intervention éducative	214
- Les effets « objectifs » : discussion	217
- Le récit de Stéphanie	220
- Les effets « subjectifs » : mieux se connaître pour mieux accompagner	220
- Etre formatrice et clinicienne ? Posture clinique et échange par le don	223
- Enjeux et perspectives	225
- Cette démarche est-elle reproductible ?	225
2. Contribution de ma pratique à la recherche entreprise	227
3. Autres contributions	229
Conclusion du chapitre 6	230
Chapitre 7. Reprise critique des questions épistémologiques	231
- L’approche biographique : une épistémologie clinique, qualitative, compréhensive	231
- Question du sens et science du sujet	232
- Vers une épistémologie de la réception	233
- Epistémologie, éthique et théorie du don	237
- Expliquer, interpréter, comprendre ?	238
Conclusions générales	243
Les résultats	244
Avancées théoriques	246
1. Triple dimension des histoires de vie et formes de l’identité	246
2. Echange par le don et posture clinique	247
3. La résilience en tant que mise en intrigue de son histoire	247
Les questions non traitées	248
Discussion des résultats	249
Bibliographie	253
Annexe : Exemple de contrat	

Remerciements

C'est en tout premier lieu à Michel Legrand que j'exprime ici ma plus profonde gratitude. Lorsque après de longues années de pratique, j'ai entrepris de renouer avec le monde universitaire, je m'y suis de prime abord sentie bien étrangère. Michel eut tôt fait de me mettre en contact avec plusieurs de ses amis et collaborateurs qui ne tardèrent pas à beaucoup compter pour moi. Précieux témoignage de confiance, il me fit l'honneur de m'inviter à rejoindre l'asbl ARBRH, véritable creuset d'idées où, autour de l'approche biographique, on pensait la synergie entre interventions, formations et recherches. Dès le début de mes travaux, il m'a proposé de présenter, lors d'un séminaire public de l'ARBRH consacré aux pratiques de recherche, mon expérience du recueil et de l'analyse d'un premier récit de vie. Il m'a ainsi permis de me sentir peu à peu chez moi à l'unité CAPP et au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Au cours de ces années, il n'a cessé de m'encourager tout consacrant un temps précieux à réfléchir avec moi aux développements successifs de ma thèse, acceptant de lire des centaines de pages en chantier et se prêtant généreusement à l'intervision des récits que je recueillis. C'est d'une quarantaine d'entretiens particuliers qu'il m'a ainsi fait bénéficier. Enfin j'ai eu le bonheur de pouvoir passer l'épreuve du pré-jury sous sa présidence et avec son soutien, et cela, quelques heures à peine avant qu'il ne nous quitte. Les dernières paroles qu'il m'adressa furent pour se dire heureux de la façon dont s'était déroulée la rencontre avec mon comité d'encadrement et de la bonne ambiance qui avait présidé aux échanges.

Je remercie profondément Guy de Villers Grand-Champs qui, dans ces circonstances difficiles, m'a spontanément proposé son aide et a accepté de reprendre la direction de ma thèse. J'ai apprécié sa générosité ainsi que la délicatesse singulière qu'il a manifestée en proposant que Michel Legrand soit désigné comme co-promoteur à titre posthume. En tant que membre déjà de mon comité d'encadrement, ses remarques stimulantes m'avaient aidée à approfondir mes questionnements.

J'ai eu plusieurs fois l'occasion de discuter avec Natalie Rigaux des aspects plus directement sociologiques de mon travail. Je lui suis très reconnaissante de ses lectures attentives de mes textes, de sa disponibilité à me proposer des rendez-vous ainsi que des échanges très ouverts et enrichissants que nous avons pu avoir ensemble.

Merci à Etienne Dessoay pour son accueil chaleureux dès l'étape de rédaction de mon projet de thèse. Sa simplicité et son amitié autant que ses traits d'humour et ses encouragements m'ont été des plus précieux.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à Christophe Niewiadomski pour sa disponibilité bienveillante ainsi que pour ses conseils et ses remarques judicieuses concernant notamment la rédaction et la publication d'un article pour une revue scientifique.

Francis Loicq a été la première personne avec qui Michel Legrand m'a mise en contact. Nous avons eu rapidement l'occasion d'échanger à propos de ses expériences de formation à l'approche biographique à destination des éducateurs spécialisés. Ses avis et ses suggestions de lecture, les réflexions partagées à partir de nos expériences au sein de l'ARBRH, un article écrit en commun, tout cela a grandement contribué à la gestation de ma thèse. Je tiens encore à le remercier pour sa relecture attentive de mon texte en cours de finalisation et, par dessus tout, pour son amitié.

Je pense aussi aux autres membres de l'ARBRH avec qui j'ai partagé de fructueux moments de réflexion et co-animé des formations à l'approche biographique, et particulièrement à Annabelle Klein, Annemarie Trekker et François Delforge. Qu'ils soient remerciés pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour ma recherche et pour leur soutien chaleureux tout au long de cette aventure.

Marichela Vargas, dont j'avais lu la thèse avec grand intérêt, m'a toujours assurée de son cordial soutien. Elle a en outre traduit pour moi en langue espagnole le résumé d'un de mes articles, ce dont je tiens à la remercier vivement.

Dès le début de notre rencontre, Michel Legrand m'avait mise en contact avec Virginie Poncelet qui déposait à l'époque son propre projet de thèse et travaillait elle aussi avec la méthodologie des récits de vie. Nous avons cheminé en parallèle prenant de temps à autre des nouvelles de nos avancées respectives jusqu'à finir par voir la soutenance finale de nos deux thèses programmée à quinze jours d'intervalle. Je tiens à la remercier de cette complicité spontanée que j'ai beaucoup appréciée.

Je remercie Dominique Wautier pour son aide diligente ; les informations sociologiques qu'elle m'a fournies m'ont permis d'objectiver certaines données relatives au métier des éducateurs. Je remercie aussi mes collègues de l'enseignement qui m'ont souvent manifesté leur soutien amical et se sont montrés intéressés par la démarche de formation nouvelle que je proposais. Je pense également à mon fils Noé qui a mis à ma portée ses compétences en informatique et m'a donné de précieux coups de mains, notamment pour l'utilisation du programme *Powerpoint*. Merci enfin à tous ceux que je ne puis nommer ici et qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont fourni de l'aide ou ont été présents à mes côtés durant ces six années.

Je réserve une place particulière à la reconnaissance que je voudrais exprimer à mon époux. Partageant avec moi son intérêt récurrent pour l'histoire, il est intimement lié à l'inspiration de mes recherches sur les récits de vie des éducateurs. Au cours de ces années de doctorat, j'ai pu échanger avec lui à propos de mes découvertes et lui donner à lire maints passages de ma thèse en cours de rédaction ; ses réflexions m'ont enrichie et encouragée. Par ailleurs, la part de plus en plus importante qu'il a prise dans la gestion du quotidien m'a d'autant libérée pour le travail auquel je voulais me consacrer. Je tiens à le remercier pour la patience dont il a fait preuve alors que ma disponibilité pour la vaisselle, les courses du ménage et même pour mes bien aimés travaux de jardinage se voyait singulièrement réduite au nom de l'avancement de la recherche et de l'amélioration de la formation des éducateurs.

Je tiens à souligner que sans les éducateurs 'narrateurs' qui ont prêté leur concours direct à cette recherche, rien n'aurait été possible. Je leur suis infiniment reconnaissante de m'avoir permis de vivre avec eux des moments de rencontre d'une grande qualité. En me confiant leur récit de vie, ils m'ont fait progresser considérablement dans la compréhension du terreau humain où nos vies s'enracinent. J'ajoute enfin que les étudiants qui ont participé à mon 'Cours d'histoires de vie' sont au cœur de la démarche biographique qui a inspiré ma thèse. En me faisant confiance et en s'impliquant dans le dispositif que je leur proposais, ils ont donné son vrai sens à mon projet de recherche et m'ont rendu au centuple ce que j'ai pu leur apporter.

Merci à eux tous, éducateurs connus ou anonymes, du passé, du présent ou de l'à-venir, qui m'ont donné envie de les mieux connaître et en compagnie desquels j'ai pu, au motif de cette recherche, passer quelques très bonnes années de ma vie professionnelle.

Introduction

Avant-propos : pourquoi cette recherche sur les éducateurs ?

Un parcours atypique m'a amenée à entreprendre une thèse plus de trente ans après avoir quitté les bancs de l'Université. Cette entreprise a signifié pour moi accepter de me soumettre à l'exigence de rigueur d'une formation de 3^{ème} cycle universitaire et à l'évaluation de chercheurs aux compétences académiques reconnues. Elle a aussi représenté l'opportunité de combler un certain nombre de lacunes. Par exemple, cette recherche m'a permis de faire la découverte de l'œuvre de Pierre Bourdieu et de celle d'autres sociologues qui ont marqué le paysage intellectuel de la dernière partie du 20^{ème} siècle. Plus positivement, elle a été l'occasion de mettre à profit des acquis intermédiaires, biographiques et en particulier professionnels, comme la longue familiarité avec la population que j'ai choisi d'étudier : les éducateurs spécialisés.

Je côtoie en effet, presque quotidiennement, des éducateurs qui se forment en cours d'emploi ou de futurs éducateurs, dans cet enseignement de promotion sociale où je professe depuis vingt-cinq ans. Je voudrais rappeler qu'il s'agit là d'un enseignement de la seconde chance, c'est-à-dire qu'il permet à des adultes de se réorienter ou de poursuivre une formation interrompue.

Qui sont-ils ? Il s'agit d'un public attachant, de tous les âges adultes : vingt, trente, quarante, voire cinquante ans. Je peux dire que jamais je ne me suis ennuyée à leur contact. Pour donner un portrait-type un peu caricatural, je dirais qu'ils sont souvent idéalistes, rebelles, marginaux, prêts à s'impliquer, à payer de leur personne.

Je m'intéresse donc au choix du métier d'éducateur, plus précisément au choix que font des personnes de plus de trente ans qui se réorientent vers cette activité après une autre expérience de vie ou professionnelle.

Puis-je me faire reconnaître une légitimité à parler d'une profession qui n'est pas la mienne ?

Pour tenter de répondre à cette question, il me faut évoquer brièvement quelques éléments de ma propre biographie. Le lecteur voudra bien me pardonner ce détour.

Lorsque j'étais étudiante, j'ai exercé des activités éducatives bénévoles d'animatrice en plaine de jeux, en camp de vacances pour enfants placés, et cela pour des périodes courtes. Ultérieurement, j'ai eu une activité éducative en tant que famille d'accueil pour des enfants placés par le Juge de la jeunesse pour des périodes longues - sept ans pour l'un, douze ans pour l'autre. A titre non professionnel encore, j'ai assumé - ou contribué à - l'éducation de mes enfant et beaux-enfants.

Je n'ai pas de diplôme d'éducatrice spécialisée, mais j'ai obtenu un certificat de l'école des cadres (plaines de jeux). Je n'ai pas non plus exercé un travail d'éducatrice en institution, comme le font parfois pendant de courtes périodes de jeunes psychologues en attendant d'obtenir un engagement correspondant à leur titre. Mais j'ai travaillé comme psychologue dans une institution éducative accueillant des personnes handicapées mentales et employant

majoritairement des éducateurs. Et surtout mon activité professionnelle principale depuis le début des années 80 a été de contribuer à la formation des éducateurs, activité que j'ai toujours prise très à cœur. Enfin, je compte plusieurs éducateurs parmi mes proches.

Même si plusieurs de mes expériences de vie m'ont permis de me sentir proche ou même de m'identifier facilement aux éducateurs, je ne suis pas, aux yeux de mes collègues éducateurs, et ne serai jamais vraiment une des leurs. Qui plus est, j'appartiens au même bord que ces professionnels, surtout « psy », auxquels ils sont souvent hiérarchiquement et symboliquement soumis sur le terrain. Ceux-là même dont on peut se demander, en se référant à la définition de Desmarez¹, s'ils ne représentent pas un frein à l'émergence et à la reconnaissance de la profession d'éducateur. Les psychologues se considèrent-ils comme des profanes en ce qui concerne le travail des éducateurs ? Sont-ils considérés comme des profanes par ces derniers ? Et corollairement, les éducateurs ne sont-ils pas considérés - et ne se considèrent-ils pas parfois eux-mêmes - comme des sous-psychologues dans le champ de l'Éducation Spécialisée ? Le point de vue des uns et des autres sur ces questions sensibles et rarement mises à plat sera sans doute différent². Je ne suis pas loin de penser qu'on puisse analyser le rapport entre « psy » et éducateurs comme un rapport de classes³.

C'est pourquoi la légitimité que je pourrais me faire reconnaître, si j'en ai une, à parler de mon sujet, est et restera sans doute en porte-à-faux. En effet, si de ma position, je pense pouvoir parler des éducateurs, je ne pourrai pas parler en leur nom. La remarque suivante s'appliquera inévitablement à ma recherche : « *Mais que sont les éducateurs ? Que font les éducateurs ? C'est devant ce genre de questions que surgit une difficulté : ceux qui y répondent ne sont pas ceux qui exercent le métier*⁴. »

La méthodologie de recherche que j'ai choisie, celle du récit de vie, est celle qui, à mes yeux, donne le plus la parole à la population du groupe de recherche. Jusqu'à quel point en fait-elle des partenaires de recherche ? Il me faudra répondre à cette question sans m'illusionner : c'est bien le chercheur qui décide de son sujet, qui mène la recherche et choisit la méthodologie, qui dirige le processus d'analyse et tire les conclusions.

Le métier d'éducateur

Multiforme, imprécis, sans référence à un savoir ou à une technique propre, le métier de l'éducateur semble en proie à un malaise identitaire durable. Malgré leur souci d'un professionnalisme toujours accru, les éducateurs se vivent souvent comme des travailleurs au rabais, en mal de reconnaissance. Ils n'écrivent pas ou peu⁵. Ils sont porteurs d'expériences et de savoir-faire mal reconnus socialement, peut-être parce qu'ils ont des difficultés à les

¹ « Une profession est un métier qui a obtenu que ses praticiens disposent d'un monopole sur les activités qu'il implique et d'une place dans la division du travail qui les empêche d'avoir affaire à l'autorité du profane dans l'exercice de leur travail » P. Desmarez, 1986, p. 69 (Cité par A. Vilbrod, 1995, p. 82).

² De mon propre point de vue, si les psychologues sont plus outillés au niveau de la formation générale et théorique, les éducateurs le sont davantage en savoir-faire et en compétence pratique.

³ Bien que l'habitus de la petite bourgeoisie nouvelle incite à gommer les différences entre ces catégories de professionnels, ne reste-t-il pas entre elles des inégalités objectivables - et intériorisées - à la fois au niveau institutionnel, micro-social (le champ des pratiques socio-éducatives) et dans le champ macro-social (ou « champ des champs », selon Bourdieu) ? N.B. Les concepts de Bourdieu seront abordés au chapitre 2.

⁴ Page de garde de la collection « L'éducation spécialisée au quotidien », dirigée par Daniel Terral aux Editions Erès. Cette collection comporte actuellement une vingtaine d'ouvrages publiés depuis 1995.

⁵ Je rejoins ici Philippe Lejeune dans son intérêt pour l'autobiographie de ceux qui n'écrivent pas.

théoriser, ou plus encore parce qu'ils ne sont pas convaincus de l'intérêt qu'il y aurait à le faire. La problématique de la reconnaissance restera à mon sens une question importante dans la compréhension du parcours de vie et du parcours professionnel des éducateurs, leur faible niveau de salaires⁶ étant une première forme de non-reconnaissance sociale.

Dès les années septante, P. Fustier (1975) estime que la profession d'éducateur est le lieu d'un profond désarroi et en propose, dans une optique psychosociologique, l'explication suivante : le choix du métier s'explique par une situation d'échec (échec scolaire, conflits familiaux, etc...) nécessaire pour rencontrer l'autre, le marginal, et ce, à condition « d'assumer » ces échecs. A travers sa relation avec le bénéficiaire, l'éducateur serait donc en recherche d'une identité qui lui pose problème.

Dans le prolongement de cette réflexion sur l'identité de l'éducateur, il semble à J.M. Foucart (1991, p. 8) que la pratique pédagogique est profondément critique. « *Une pratique critique s'articule à une identité en crise, c'est-à-dire une difficulté majeure à définir qui on est* ». Par ailleurs, Foucart parle de l'éducateur comme d'un professionnel animé par un ethos religieux ou militant, exerçant une profession vouée à « l'amélioration ». Le discours de l'éducateur relève, dit-il, de ce que Jean Ladrière appelle « l'utopisme poétique ».

Reprenant les mots d'une éducatrice, je dirais pour ma part qu'il est « quelqu'un qui garde espoir »... C'est en accompagnant d'autres personnes dans leur projet de vie que l'éducateur se met lui-même en projet. Comme le dit Françoise Gaspar (1996, p. 15), « *de toutes les professions dites sociales, celle de l'éducateur est peut-être la plus en 'prise directe' avec les dysfonctionnements individuels et collectifs, celle dont la mission essentielle est de créer et/ou de maintenir des liens entre et avec ceux qui se retrouvent en difficulté, en marge, en voie d'exclusion, de notre société* ». Jean Brichaux (2002, p. 28) fait écho à ces propos quand il voit en l'éducateur « *un agent de reliance chargé de tisser du lien social, de réparer, ou d'aider à réparer, ce qui a été mis à mal dans la société individualiste que nous connaissons* ».

Quant à Joseph Rouzel (2000, p. 8), il estime que, si les aspects sociologiques de la profession sont assez bien connus, « *ce qui constitue le coeur du travail éducatif, la rencontre singulière, un par un, de sujets en souffrance, reste encore à explorer* »⁷.

En se questionnant sur la trajectoire sociale des éducateurs, on ne pourra manquer d'être confronté à des mécanismes de relégation, de marginalisation agissant à un double niveau, celui des populations avec lesquelles travaille l'éducateur et celui où lui-même est en cause. Si, comme le dit F. Loicq (1987, p. 17), « *les dispositifs classiques de la socialisation ont échoué* » à des degrés divers pour le public qu'il accompagne, lui-même a bien souvent vécu, peu ou prou, cette difficulté d'insertion, que ce soit dans le domaine scolaire, professionnel ou encore familial. Il y aurait donc une affinité de « vécu social » entre l'éducateur et son public. Cette affinité, dans quelle mesure est-elle moteur du désir d'aide ? Comment les déterminations objectives laissent-elles place à l'espoir subjectif d'un mieux-être, pour l'aidé et pour l'aidant, notamment à travers d'autres formes de reconnaissance sociale ?

⁶ Une évolution récente s'est produite en matière de revalorisation des barèmes (voir la section 1 du chapitre 1).

⁷ Psychanalyste et formateur d'adultes, cet auteur appuie sa réflexion sur une expérience de vingt ans en tant qu'éducateur spécialisé.

Construction de l'objet de la recherche

La construction d'une thèse ne s'effectue pas de façon linéaire. Le cheminement de la réalisation, le va-et-vient entre les différentes parties d'un travail aussi conséquent ne sont pas sans incidence sur ce qui est produit. Je pense qu'il n'est pas inutile, dès lors, de faire ici brièvement retour sur les étapes parcourues. Pour retracer, rétrospectivement, l'histoire de cette recherche en train de se construire, voici quelques-unes des questions que je me suis posées au départ :

- Quel rapport l'éducateur entretient-il avec son histoire de vie ? En quoi son choix professionnel s'origine-t-il dans son parcours personnel et en quoi infléchit-il ce dernier ?
- Que reconnaît-il comme héritage, transmission ? S'il y a rupture dans la trajectoire, à quoi tourne-t-il le dos ?
- Comment s'approprie-t-il cet itinéraire ? Quel est le poids respectif de la liberté et des déterminismes dans ses rejets, choix, décisions, projets ?

Mes hypothèses provisoires étaient les suivantes :

- Il y aurait une affinité de vécu entre les éducateurs et le public qu'ils accompagnent (jeunes en difficulté, adultes désinsérés, personnes handicapées...), que ce soit par l'expérience de la marginalité, d'une dévalorisation sociale ou d'un autre type de souffrance.
- Il y aurait, en particulier chez ceux qui choisissent cette profession tardivement, désir d'un changement de vie, d'un redépart porteur de sens avec désir de transmission au public accompagné.
- L'éducateur serait en quelque sorte quelqu'un qui a gardé espoir malgré les coups durs de sa propre existence et dont l'espoir cherche à se soutenir en se transmettant à d'autres.

Après avoir élaboré mon projet initial, j'ai mis en forme et analysé le premier récit recueilli, celui d'Amélie, ce qui constituait une sorte de démarche exploratoire. Au niveau du recueil, j'ai pu préciser ma méthodologie ; au niveau de l'analyse, j'ai pu voir comment faire parler ce texte, ce que je pouvais en tirer par rapport aux questions de départ qui étaient les miennes. J'ai ensuite travaillé à une revue de la littérature sur le métier d'éducateur. Parallèlement, j'ai recueilli deux autres récits dont j'ai ébauché l'analyse. J'ai alors entamé la construction de la partie théorique, j'ai réfléchi au cadre de référence, aux concepts pertinents susceptibles de m'aider à mettre ces récits en forme et à en proposer une analyse plus élaborée.

Avant de recueillir de nouveaux récits, à l'invitation de mon comité d'encadrement, j'ai pris un temps de réflexion pour construire la problématique de recherche plus précisément et affiner mes hypothèses en tentant de les recentrer sur une hypothèse originale. En effet, l'hypothèse centrale suivant laquelle l'éducateur soignerait sa propre souffrance identitaire via son métier semblait très générique, elle pouvait s'appliquer à beaucoup de métiers du social. Bien qu'annoncée dans le titre, la dimension sociologique de mes hypothèses manquait de précision, on n'y retrouvait pas le concept opératoire de « trajectoire sociale ». Il importait aussi d'ouvrir le questionnement sur le lien social, le contexte social à créer, la question du tiers, public et mandataire. Enfin, tout en cherchant à armer davantage l'ensemble des concepts proposés dans la partie théorique, un effort d'articulation restait à opérer entre les catégories conceptuelles utilisées.

Ce travail m'est apparu comme un vaste chantier dans lequel certaines parties progressaient tandis que d'autres étaient nécessairement abandonnées pour un temps plus ou moins long.

Certains chapitres ont dû être déconstruits et reconstruits autrement en fonction de la progression de l'ensemble.

La définition de l'objet de ma recherche a été en évolution tout au long de la réalisation de la thèse. Mes questions de départ, enrichies au cours de mes lectures et par la réflexion sur ma double pratique - pratique de recueil des récits individuels dans le cadre de la thèse et pratique de formation en groupe dans le cadre de mon activité professionnelle -, allaient-elles être confirmées dans leur potentialité heuristique ? Certaines d'entre elles se révéleraient-elles inopérantes, menant dans des voies sans issue ?

Le projet initial

Je reprends ici les termes de mon projet initial⁸, afin de me permettre d'évaluer les acquis éventuels concernant l'objet de ma recherche, de faire le relevé de questions non traitées, et de reformuler, le cas échéant, la problématique envisagée.

En écho aux propos de Jean-Paul Sartre sur la part de liberté conquise par l'acteur social à travers sa praxis⁹, je me suis proposé d'examiner comment l'éducateur professionnel parvient, à partir des déterminismes économiques, macro et microsociaux, psychofamiliaux qu'il subit, à se produire comme sujet de son histoire, tout en aidant d'autres à le faire. Et ce, par le récit de vie, une méthodologie qui paraît particulièrement appropriée à cet examen.

L'originalité de la recherche envisagée ici devait être à la fois méthodologique - étudier le métier d'éducateur par le biais du récit de vie - et de contenu : complexifier l'objet de recherche en y incluant, pour ce métier du social, la rencontre avec son public.

Que se passe-t-il dans la relation au public accompagné, en termes de mobilisation des dynamiques identitaires ? Peut-on retrouver dans l'exercice même du métier les dynamiques identitaires sous-jacentes au choix de la profession ? Peut-on tenter dès lors une lecture de cette rencontre en termes de transfert et de contre-transfert ? Et dans quelle mesure ce moment de vérité de la rencontre soutient-il l'espoir ou suscite-t-il le désenchantement ?

Par ailleurs, on ne peut sans doute faire abstraction de la dimension institutionnelle comme tiers dans la rencontre éducative. Quel rôle joue-t-elle dans cette remobilisation identitaire ? Bien que je ne puisse ignorer cette question, j'ai fait le choix de ne pas la développer dans la thèse, émettant le vœu que d'autres, plus outillés pour l'aborder, s'y attelleront.

Concernant le choix professionnel, j'ai tenté l'hypothèse que, pour ceux qui entrent dans le métier tardivement, le choix de devenir éducateur était lié à un changement de vie, à un redépart porteur de sens. Il y aurait rupture de continuité avec la vie d'avant, changement dans la trajectoire. Ce choix pourrait correspondre à une tentative de devenir plus acteur de sa propre vie, de se réappropriier ce qui jusque là avait été subi plus ou moins passivement. Une caractéristique existentielle de celui qui pose ce choix professionnel serait d'être quelqu'un qui garde espoir (d'un avenir meilleur, porteur de plus de sens) et qui veut transmettre cet espoir.

⁸ Projet de thèse soumis en 2001 à la Commission de Gestion du 3^{ème} cycle de la Faculté de psychologie.

⁹ « Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui ». J.-P. Sartre, 1960, p. 63, propos reformulés par V. de Gaulejac (1987, p. 27) : « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet ».

Quant à l'engagement de l'éducateur dans la profession et la rencontre du public-cible de son action, j'ai émis l'hypothèse que plusieurs types de construction identitaire pourraient y être mobilisés, par exemple :

- l'ex-enfant parentifié qui rejoue la prise en charge, la relation d'aide à l'un de ses proches, à travers la relation éducative ;
- le professionnel en quête d'émancipation, pour lui-même et pour les bénéficiaires de son action ;
- le professionnel cherchant à donner à autrui ce dont il a manqué lui-même (écoute, compréhension, affection...) ;
- enfin, et il pourrait s'agir d'un commun dénominateur entre différents types : l'éducateur ne serait-il pas un individu résilient, c'est-à-dire quelqu'un qui, à travers les coups durs de sa propre existence, a trouvé les moyens de rebondir, de s'en sortir, un de ces moyens étant peut-être de faire école ? Le sens de ce « nouveau départ » dans la vie se nourrirait alors de la transmission au public accompagné d'une semblable potentialité.

Tout en recourant à la méthodologie du récit de vie, je me suis proposé de réfléchir aux multiples questions que pose cette mise en oeuvre : questions purement méthodologiques, mais aussi éthiques, épistémologiques. Par exemple, comment une épistémologie de la réception¹⁰ plutôt que de la production, pourrait-elle montrer sa pertinence en ce qui concerne une recherche par le récit de vie ? Quel type de relation cette approche suppose-t-elle entre narrateur et narrataire ? Que dire des effets de sens, de formation, ou éventuellement thérapeutiques qu'elle produit ?

En résumé, à travers cette recherche j'avais pour objectifs :

- d'élucider les dynamiques identitaires sous-jacentes au choix de la profession d'éducateur, ainsi que la place et le sens de ce choix pour l'éducateur, en tant que sujet (toujours à « advenir ») de son histoire, par l'examen du parcours de vie dans ses composantes sociales, familiales et personnelles-événementielles.
- d'analyser ce qui se (re)joue dans la relation éducative, pour le professionnel, comme mobilisation de ces dynamiques identitaires.
- d'articuler, si possible, les concepts issus de différents horizons théoriques aux savoirs expérientiels des narrateurs, en un langage qui leur soit restituable (épistémologie de la réception).
- de questionner les processus relationnels à l'oeuvre dans le récit de vie de recherche.
- d'évaluer les éventuels « effets transformateurs »¹¹ qu'a pu avoir la démarche de récit de vie pour les narrateurs et surtout de tenter d'avancer dans la compréhension de ce qui, dans le dispositif biographique mis en place, contribue à produire ces effets.

¹⁰ Jean-Philippe Bouilloud (1997) plaide pour le passage d'une science « en soi » (production) à une science « pour nous » (réception), étant donné qu'en sciences humaines, nous sommes à la fois les objets et les destinataires du discours.

¹¹ Selon l'expression que C. Delory-Momberger préfère à celle d'« effets thérapeutiques », cf. *Pratique d'ateliers biographiques de projet*, Conférence du 15.12.2000 à Louvain-La-Neuve.

A ce moment de la formulation de mes objectifs de recherche, on remarquera que la dimension sociologique de la « trajectoire sociale », avait disparu, elle s'était du moins estompée, subordonnée qu'elle était aux questions identitaires et relationnelles. J'ai donc tenté de lui redonner une place plus équitable.

Le projet actualisé

Quelles sont dès lors aujourd'hui mes hypothèses et comment puis-je définir l'objet de cette recherche ?

Pour la construction des hypothèses, j'ai tenté de tenir compte à la fois de questions relevées dans la littérature, de celles qui découlent de ma pratique avec les éducateurs, ainsi bien sûr que de celles posées par les récits recueillis. C'est à l'issue du premier chapitre proposant une revue de la littérature sur le métier d'éducateur que je les détaillerai. Dans cette introduction, je me contente d'annoncer le cadre général de réflexion dans lequel elles s'insèrent.

Cette recherche portant sur la trajectoire sociale et sur la construction identitaire des éducateurs, mes hypothèses tenteront d'articuler des logiques à la fois sociologiques et psychologiques ou existentielles.

Ainsi, je me propose d'explorer de quelle façon particulière l'articulation des dimensions sociales et psychologiques éclaire l'histoire de l'éducateur. Plus précisément, il s'agira d'appréhender et d'analyser l'histoire de vie de l'éducateur dans ses trois dimensions telles que proposées par V. de Gaulejac (1987) :

1. Examiner dans quelle mesure l'individu-éducateur est le produit d'une histoire, comment et par quoi son devenir a été déterminé. Dans cette perspective, les paramètres sociologiques constitueront une part importante, mais aussi des événements de la vie individuelle, familiale et sociale, ainsi que la dynamique intrafamiliale.
2. Voir ensuite si l'on peut considérer l'éducateur comme acteur de son histoire : le processus de formation, le choix professionnel, et la résilience, dans une certaine mesure, pourront prendre part à cette dimension.
3. L'individu est producteur d'histoires quand il se met à faire retour sur son histoire, quand il cherche à en maîtriser le sens. C'est à partir du récit produit à l'occasion de cette recherche, dans l'interrelation particulière entre le (la) narrateur(trice) et moi-même en tant que narrataire, et en interrogeant le regard que peut porter la personne qui produit son récit sur ce processus, que je trouverai éventuellement des éléments qui me permettront d'évaluer cette dimension.

En reprenant cette triple dimension des histoires de vie proposée par Vincent de Gaulejac, je tenterai en outre d'établir des liens avec des formes de l'identité développées par d'autres auteurs. Il me semble en effet que la première dimension - l'homme est le produit de son histoire (objet) - renvoie aux notions d'identité héritée (pour soi) et attribuée (pour autrui) que propose C. Dubar (1991). La seconde dimension - il peut devenir acteur de son histoire (sujet de l'énoncé) - peut être rapportée aux notions d'identité visée (pour soi) et revendiquée (pour autrui) du même auteur. Enfin, la troisième dimension - producteur (ou auteur) d'histoires (sujet de l'énonciation) - me semble convoquer la notion d'identité narrative telle que proposée par P. Ricoeur.

Cette lecture invitera parallèlement à réfléchir le rapport sujet/objet, c'est-à-dire à examiner de quelle manière s'articulent les données objectives d'un parcours (l'individu produit par son histoire) aux aspects plus subjectifs relatifs à ce parcours (l'individu acteur et producteur de son histoire).

Le choix de l'approche biographique

Je propose ici quelques considérations liminaires relatives aux questions épistémologiques qui m'ont accompagnée tout au long de la recherche. J'ai voulu entreprendre une thèse qui se situe à la croisée de différents chemins disciplinaires, en particulier de la psychologie et de la sociologie. De quelle psychologie, de quelle sociologie s'agit-il ? Comment peuvent-elles s'articuler ? Ces considérations auront à être reprises et prolongées dans la partie théorique et en fin de thèse.

Dans cette introduction, je me contente d'énoncer brièvement les implications de ce choix telles que je les vois. Choisir de travailler avec l'approche biographique (la méthodologie du récit de vie de recherche) et sur l'approche biographique, c'est :

- Choisir une approche interdisciplinaire ;
- Privilégier une approche de la complexité humaine ;
- Viser des savoirs intégrés plutôt que fragmentés ;
- Entreprendre une recherche plus inductive qu'hypothético-déductive, c'est-à-dire que les hypothèses de travail ne découlent pas directement du cadre théorique mais qu'elles se construisent dans le va-et-vient entre le recueil de données, leur analyse et la recherche des fondements théoriques pertinents ;
- Mettre à profit la réflexion sur des pratiques développées parallèlement à mon travail de recherche, en particulier l'animation, dans le cadre de l'asbl ARBRH¹², de formations thématiques et d'interventions de formation à l'approche biographique en milieu institutionnel (une à deux par an), la création d'un dispositif de formation aux histoires de vie dans le cadre de mon enseignement aux éducateurs (depuis 1999, plus d'une vingtaine de groupes, un demi millier d'étudiants), des supervisions de mémoires, etc.

Enfin, le choix de l'approche biographique est un choix décloisonnant et unificateur qui me permet de donner plus de sens à différents niveaux de ma vie professionnelle et de ma vie tout court.

¹² Association pour L'Approche, la Recherche Biographique et la Réappropriation de son Histoire, section de l'asbl GACPI, service d'Education Permanente reconnu par le Ministère de la Communauté Française de Belgique.

Chapitre 1.

Revue de la littérature sur le métier d'éducateur et discussion

Définition des hypothèses de recherche

Ce chapitre se compose de quatre sections, dont voici, brièvement présenté, le propos. Après avoir remis en perspective un état des lieux à propos du métier d'éducateur, j'exposerai et discuterai, dans une deuxième section, quelques études sociologiques concernant ce métier. Je procéderai ensuite à une première approche de la question de l'identité professionnelle et personnelle de l'éducateur. Je poursuivrai cette revue de la littérature, dans la quatrième section, à la recherche de possibles spécificités d'un tel métier.

Enfin, je ferai le point sur ce que je retiens de ces lectures et je définirai mes hypothèses quant à la recherche. Mais je pense qu'il n'est pas superflu de s'interroger, pour commencer, sur le sens et l'usage des termes « métier » et « profession ».

Introduction : qu'appelle-t-on un métier ? Comment le différencier du terme profession ?

Le « métier » correspond à un ensemble structuré d'activités nécessitant l'acquisition de compétences spécifiques. Les métiers, regroupés en confréries à la fin du Moyen Age, désignent des artisans, des travailleurs manuels alors que le terme profession est davantage réservé aux professions libérales et savantes (en anglais : Professions). « *On peut ainsi associer l'opposition entre 'professions' et 'métiers' à un ensemble de distinctions socialement structurantes et classantes qui se sont reproduites à travers les siècles* » dit C. Dubar (1991, p. 134)¹³. En français, le terme « profession » renvoie également à l'ensemble des emplois reconnus dans le langage administratif (en anglais : Occupations).

Selon une définition devenue classique de la profession, « *nous disons qu'une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique définie fondée sur une formation spécialisée...* » (id. p. 139). La professionnalisation suppose notamment une spécialisation des services permettant d'accroître la satisfaction d'une clientèle, la création éventuelle d'associations professionnelles, mais surtout la mise en place d'une formation spécifique fondée sur « un corps systématique de théorie »...

¹³ Dans ce sens, il y aurait déjà (de ma part) une attribution identitaire à parler de métier alors que l'identité revendiquée par les éducateurs, on le verra, est celle de « professionnels » ; mais on parle aussi du métier d'artiste, du métier d'enseignant, ce qui évoque un « savoir y faire » ou « savoir s'y prendre » tel que Jean Brichaux le conçoit pour définir le geste professionnel de l'éducateur. Le choix du terme dans mon titre ne constitue pas une adhésion à cette vision de distinction sociale, il est plutôt le reflet du fait qu'il s'agit d'une activité qui se cherche et, en ce qui concerne ses acteurs, d'une identité professionnelle pour autrui et pour soi non stabilisée.

Du métier à la profession de l'éducateur

La question de savoir si l'activité de l'éducateur relève d'un métier ou d'une profession est discutée dans la littérature récente. Parler de « profession » implique une formalisation des actes qui soit transmissible (J. Rouzel, 2000, pp. 9-10), ainsi qu'une reconnaissance sociale sous forme d'un diplôme d'accès, d'une protection du titre (B. De Backer, 2001, p. 48).

La question de la professionnalisation de l'activité de l'éducateur est au centre de l'ouvrage de Jean Brichaux (2002). Psychologue clinicien en institution, devenu formateur¹⁴, cet auteur s'inspire du profil professionnel établi par G. Le Boterf (1998, p. 93) selon lequel peut être considéré comme un professionnel toute personne capable de gérer une situation professionnelle complexe, ce qui implique tout à la fois « *de savoir réagir avec pertinence, de savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, de savoir transposer, de savoir apprendre et apprendre à apprendre, et de savoir s'engager* ». En regard de cette définition dont il reprend chacun des éléments, Brichaux estime que la qualité de professionnel de l'éducateur n'est pas usurpée :

1. La complexité des situations socio-éducatives réclame un geste professionnel très élaboré. Le travailleur socio-éducatif doit y démêler tout l'enchevêtrement des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques, ce qui constitue un réel défi pour lui.
2. Agir avec pertinence, c'est savoir aller bien au-delà de ce qui est prescrit, c'est être capable de développer une intelligence de la situation, notamment être capable d'anticiper et de définir une stratégie pour prévenir toute dérive ou aggravation du donné initial. Aucune situation rencontrée n'est jamais entièrement nouvelle aux yeux du professionnel qui s'est construit un vaste répertoire de situations et peut mobiliser en situation des actions extrêmement diversifiées. Son professionnalisme se mesure à sa capacité de prendre des initiatives et de faire des choix pertinents en regard des difficultés et de la souffrance des usagers, dans un quotidien toujours aléatoire.
3. Il doit être capable de mobiliser des ressources dans un contexte déterminé. Au-delà de la possession de savoirs et de savoir-faire, le professionnel se distingue par sa capacité à mettre en oeuvre ceux-ci dans un contexte spécifique au moment opportun. La mobilisation des compétences requiert un processus de construction plutôt que de simple application. Ce qui suppose la mise en tension d'un processus d'actualisation permanente, en raison même du caractère mouvant de la réalité affrontée.
4. La capacité de transposer des acquis antérieurs dans des situations nouvelles ou dans des contextes distincts est également requise. Si expertise du professionnel il y a, elle réside « *sans doute dans la capacité à détecter entre les situations, des 'invariants' permettant de transposer certaines composantes* » de ces situations (Brichaux, p. 23). Pouvoir estimer le caractère de transposabilité des situations constitue l'une des principales compétences du professionnel.

¹⁴ L'auteur opte pour une analyse « multiréférentielle », impliquant des lectures plurielles, un « métissage disciplinaire » avec lesquels, en tant que chercheuse en approche biographique, je me suis d'emblée sentie en affinité. « *En effet, aujourd'hui, chacun s'accorde à penser que, sous des dehors généralement banals, les pratiques sociales et socio-éducatives constituent un objet d'étude complexe. A ce point complexe que leur inscription dans un seul registre disciplinaire, avec le langage unidimensionnel qui le caractérise, mutilerait gravement la réalité* », précise-t-il en p. 12.

5. Il doit être capable de tirer parti de son expérience. L'éducateur ne se contente pas d'agir. Par un travail de réflexion sur sa pratique, il construit au quotidien un savoir propre. « *Chaque expérience peut être une source d'enseignement si l'on s'attache à la formaliser* » (G. Le Boterf, 1998, p. 78).

6. Enfin, son activité professionnelle implique l'engagement (P. Gaberan, 1998). Le Boterf (1998, p. 80) affirme que « *la compétence du professionnel n'est pas seulement affaire d'intelligence : toute sa personnalité et son éthique entrent en jeu.* » L'éducateur professionnel « habite » son champ de compétences, il fait corps avec lui. L'engagement résulte, chez le professionnel, d'un long travail de confrontation, d'interaction et de transaction avec l'utilisateur.

Brichaux (2002, p. 24) s'emploie alors à préciser de quelle nature est la professionnalité de l'éducateur. « *L'intervention socio-éducative porte sur l'individu et singulièrement, sur l'individu en difficulté. La transaction qui s'établit entre cet individu et le professionnel vise sa transformation, et non la production d'un objet. M. Autès qualifie cette transaction d'identitaire, dans la mesure où ce qui se joue est de l'ordre de l'existentiel plutôt que du matériel.* » Ce qui l'amène à définir l'éducateur comme un professionnel interactif et réflexif.

Vers un nouveau paradigme : interaction et réflexion

Le travailleur interactif est en relation avec un objet de travail non matériel - individus ou groupes humains - ce qui l'éloigne de la rationalité instrumentale qui prévaut dans les autres types de travaux et l'inscrit dans une rationalité communicationnelle (Habermas, 1987). Les interactions de transformation engagées dans la *transaction identitaire* telle qu'évoquée plus haut, réclament l'instauration d'une relation de coopération et de confiance entre le travailleur interactif et l'utilisateur. En effet, dans la relation établie avec le professionnel, l'utilisateur dispose de capacités réflexives et émotionnelles avec lesquelles il faudra compter.

La tâche de l'éducateur, dit Brichaux (2002, p. 36), est moins de résoudre un problème clairement posé que de problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence. Il propose de définir l'éducateur comme « *un professionnel capable d'identifier un problème, d'y apporter dans le feu de l'action, une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel, et ce grâce à un savoir pratique acquis au gré des circonstances et de la réflexion dont elles ont fait l'objet. Par opposition au technicien qui exécute un programme d'actions défini par d'autres, le professionnel réflexif assume la responsabilité tant en amont qu'en aval de l'action* ».

Selon cet auteur, nous assisterions à un changement de paradigme quant au modèle de professionnalité de l'éducateur. « D'une mutation à l'autre », le modèle réflexif est appelé à remplacer aujourd'hui le modèle technicien qui avait lui-même détrôné le modèle dit tutélaire. L'éducateur est porteur d'un « savoir s'y prendre », c'est-à-dire de la « *capacité de juger a priori et de manière intuitive la valeur et le sens des façons d'agir dans une situation complexe et en constante évolution* » (id., p. 81).

C'est à partir de ce chapitre de l'ouvrage de J. Brichaux, « D'une mutation à l'autre » (id., p. 31 à 40) qui traite du passage d'un modèle technicien à un modèle réflexif, que j'ai construit le tableau qui suit.

Modèle technicien	Modèle réflexif
(Ce modèle a remplacé le « modèle tutélaire » ou « modèle de la mystique de la pratique »)	
<u>Pratique éducative</u> : entreprise technique de résolution de problème. Activité socio-éducative = science appliquée.	<u>Pratique éducative</u> : entreprise morale et conceptuelle, consistant en la capacité de juger a priori et de manière intuitive de la valeur et du sens des façons d’agir dans une situation complexe en constante évolution.
<u>L’éducateur</u> : opérateur technique, au service de l’économie plutôt qu’agent de changement social, exécutant de programmes définis par d’autres et en d’autres lieux que le terrain de l’action quotidienne.	<u>Tâche de l’éducateur</u> : problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence (par l’action rationnelle, l’intuition, le bricolage, la ruse et l’improvisation, l’action stratégique et tactique).
<u>Nature des problèmes</u> : instrumentaux.	<u>Nature des situations</u> : singularité, multi-dimensionnalité, simultanéité, urgence et incertitude.
<u>Modalités</u> : techniques, grilles d’interprétation issues des sciences humaines.	La pratique prend sens par rapport au contexte.
<u>Préoccupation</u> du résultat à atteindre.	<u>Préoccupation</u> du sens à décrypter ou à construire.
<u>Relation</u> : expert-client.	<u>Relation</u> de partenariat.
<u>Epistémologie</u> positiviste inspirée par une conception fonctionnaliste de l’éducation (éduquer revient à appliquer de manière rationnelle des moyens en vue d’une fin déterminée).	<u>Epistémologie</u> de la pratique, herméneutique et constructiviste.
<u>Rationalité</u> objective, instrumentale ; logique hypothético-déductive, disjonctive.	<u>Rationalité</u> subjective, existentielle, imprégnée d’affectif et d’émotionnel ; logique conjonctive.
<u>Connaissances</u> scientifiques.	<u>Savoirs en action</u> impliquant les dimensions symbolique, émotionnelle, communicationnelle.

1. Une brève histoire du métier

Depuis ses origines aux environs de la seconde guerre mondiale jusqu'à aujourd'hui, quelles ont été les étapes du développement du métier d'éducateur ? Parallèlement, comment peut-on analyser les transformations du champ de l'Éducation spécialisée ? Quel est l'état des lieux actuel : à partir des données contextuelles concernant les catégories de travailleurs, les secteurs d'activités, les publics bénéficiaires... quelles sont les perspectives qui se dessinent ? C'est ce que nous tenterons d'examiner dans la première section de ce chapitre.

Pour ce bref retour en arrière, nous nous contenterons d'une remontée dans le temps d'un bon demi-siècle, de quoi mettre en perspective l'état des lieux actuel que nous dresserons ensuite. En effet, « *avant la seconde guerre mondiale, on ne parle pas des éducateurs en Belgique. Le personnel des orphelinats et des quelques écoles et internats pour enfants handicapés est constitué essentiellement de religieuses et de religieux qui réalisent ainsi leur idéal, leur vocation* » (F. Gaspar, M. Gilles, D. Wauthier, A. Wéry, M. Davagle et J. Vanhaverbeke, 2000, p. 13).¹⁵

L'émergence de la profession d'éducateur est à situer dans l'évolution historique des structures sociales et institutionnelles au cours du 20^{ème} siècle. Dans un contexte où la fonction et les compétences familiales évoluent : moindre disponibilité parentale, recherche de compétence accrue... il s'agit de suppléer, de manière organisée, aux carences de la socialisation primaire. Selon B. Robinson (1989), l'éducation professionnelle découle ainsi des lacunes du milieu éducatif premier, à savoir la famille.

En témoigne la définition donnée en 1951 au congrès de l'UNAR¹⁶ : l'éducateur est un « *travailleur social chargé de l'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles, à des établissements d'éducation ou de rééducation. L'éducateur remplace implicitement les père et mère de famille momentanément ou définitivement absents.* » Nous aurons l'occasion de revenir sur les changements de définition découlant d'un contexte largement transformé.

L'examen de l'évolution du métier d'éducateur ne peut se faire indépendamment de celui des transformations du champ de l'éducation spécialisée, notamment de l'évolution des dispositifs juridique et législatif du secteur, de l'émergence et de la montée en puissance d'autres professionnels de ce champ ainsi que des luttes qui le traversent. C'est donc par là que nous commencerons. Pour cette étude contextuelle, nous nous baserons principalement sur des données relatives à la Belgique francophone, mais aussi à la France, plusieurs études auxquelles nous nous référons étant le fait d'auteurs français.

¹⁵ Contours de la profession, géographie des secteurs, « curiosités et points de vue » sont au menu de ces *Carnets de l'éducateur*, qui en sont à leur 3^{ème} édition.

¹⁶ Union Nationale des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de L'Adolescence (France).

Le champ de l'Education spécialisée

Pour comprendre le déploiement de la profession d'éducateur spécialisé, il nous faut le resituer dans la perspective de l'évolution des autres professions du champ socio-éducatif. Dès les années 50, le développement des sciences humaines, particulièrement de la psychologie et de l'expertise médico-psychologique concourent au développement des institutions orientées vers la jeunesse et le handicap, et avec lui à l'émergence de la figure professionnelle de l'éducateur spécialisé¹⁷.

F. Muel-Dreyfus (2000) situe l'émergence et le développement de la profession d'éducateur dans le cadre de l'histoire de la constitution d'un « marché de l'enfance inadaptée » marqué, en France, par les oppositions entre secteur privé et secteur public. Elle montre comment s'est opéré, au fil des décennies, une sorte de clivage entre monde médical et Education nationale, entre corps médical et magistrature. Les psychologues occupent une position particulière dans cette configuration, ils deviennent les spécialistes du tracé d'une frontière entre deux mondes, deux discours. D'un côté s'imposent le monopole médical du dépistage et la solution de l'internat, légitimés par la montée en puissance de la nosographie psychiatrique ; de l'autre, la psychopédagogie, l'orientation scolaire et professionnelle prennent appui sur la scientificité des tests psychométriques, et préconisent la collaboration avec l'école primaire.

Cette concurrence, qui aboutit à la domination de la neuropsychiatrie infantile sur le secteur « rééducatif », aura comme conséquence durable le rapport d'opposition symbolique, le difficile dialogue entre enseignants et professionnels de l'inadaptation. La formation des éducateurs s'est inaugurée dans ce secteur privé. On a vu se constituer un marché du travail relativement « autonome » par rapport au secteur public, la sélection se réalisant sur base des « qualités de la personne ».

A. Vilbrod¹⁸ (1995) nous décrit un terrain traversé par des luttes, dominé par les catégories professionnelles qui ont réussi à la fois à s'imposer au niveau sémantique et à en occuper les postes-clés : psychiatres ou pédopsychiatres. Maîtrisant les classifications, ceux-ci monopolisent les représentations et leurs catégories font loi. Ce sociologue en donne pour exemple la médicalisation de l'échec scolaire au cours des années 70 et la relégation des jeunes « déficients intellectuels légers avec troubles associés » vers les instituts médico-éducatifs (qui seront aussi ces institutions totales dénoncées par Erving Goffman).

Si ces analyses, inspirées par la réalité française, ne sont pas totalement transposables au contexte belge, elles éclairent néanmoins l'évolution chez nous du champ de l'éducation spécialisée ainsi que des luttes qui l'ont traversé. Mais voyons à présent comment les mesures législatives et les dispositifs juridiques ont influencé le devenir de la profession d'éducateur durant les dernières décennies.

En Belgique francophone, les « Golden Sixties » représentent un « âge d'or » pour le secteur en raison du déploiement de nouvelles mesures en faveur des publics concernés : loi organisant les ateliers protégés (1963), nouvelle loi sur la protection de la jeunesse (1965),

¹⁷ L'appellation « Educateur spécialisé » est d'origine française et s'est maintenue en France, en Belgique francophone et en Suisse. Bien que les éducatrices soient plus nombreuses que les éducateurs, c'est le terme masculin qui, par facilité, sera utilisé tout au long de cette recherche.

¹⁸ Docteur en sociologie, Alain Vilbrod est enseignant à l'Institut pour le Travail Educatif et Social (Gouesnou) et à l'Université de Bretagne Occidentale (Brest).

arrêté royal créant le Fonds de soins médico-socio-pédagogiques pour handicapés, dit « Fonds 81 » (1967).

Dans les années 70, on assiste à la création de l'enseignement spécial (1970), des moyens importants sont dégagés dans l'ensemble du secteur. La construction d'une série de grands IMP (internats et semi-internats) date de cette époque. A la fin des années 70, des services pilotes en milieu ouvert voient le jour. Cette expérience nouvelle correspond, pour les services qui s'y engagent, à une volonté de changement dans la façon de concevoir leur métier : « *Les grandes lignes du travail sont : écoute et analyse de demandes des jeunes ; refus de la relation de dépendance 'assistant-assistés' ; éviter l'institutionnalisation, la justicialisation, la médicalisation des jeunes ; collaborer dans un esprit de développement communautaire avec les différents médiateurs sociaux existants tels que centres d'accueil et d'hébergement, maisons de jeunes, etc. : utiliser au maximum le potentiel du milieu* » (F. Jezierski, 1979, p. 61-62).

Les modifications profondes de l'Etat belge dans les années 80 vont amener une redéfinition des compétences¹⁹ et le début des restrictions financières. En Communauté française, ce contexte politico-économique favorise le développement du « milieu ouvert » qui apparaît comme moins dispendieux que l'hébergement. Par ailleurs, les besoins sociaux augmentent et se diversifient, de même que les lieux d'intervention des éducateurs : centres pour toxicomanes, maisons de quartier, alphabétisation, écoles des devoirs, services d'accompagnement, entreprises de formation par le travail...

Dans les années 90, le nouveau décret de l'aide à la jeunesse, le passage de la majorité civile à 18 ans, la création de l'AWIPH (Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées) sont autant de mesures apparemment progressistes, mais dont les enjeux budgétaires vont peser de plus en plus sur le secteur.

Que dire des années 2000 ? Dans son ouvrage *Du mur à l'ouvert*, Bernard De Backer a synthétisé deux études récentes menées par le Fonds social ISAJH²⁰ avec l'aide du Fonds social européen : l'une concerne les transformations du métier d'éducateur et la fatigue professionnelle (B. De Backer, V. de Coorebyter, 1998), l'autre porte sur les besoins en compétence et la formation continuée (B. De Backer, D. Wautier, 2000). Précisons que les quatre secteurs dont il est question dans ces études regroupent plus de 600 institutions et services de Belgique francophone. Il s'agit de l'aide aux personnes handicapées, de l'aide à la jeunesse, de l'accueil de crise de l'ONE et des centres pour adultes en difficulté. Les éducateurs en constituent la catégorie professionnelle dominante. Parmi les 10.000 intervenants sociaux travaillant actuellement dans le champ de la commission paritaire concerné, 82 % occupent une fonction d'éducateur.

¹⁹ Aujourd'hui, la sécurité sociale et le dispositif d'assistance sociale demeurent des compétences fédérales. Les matières personnalisables sont gérées par la Communauté française (aide à la jeunesse, petite enfance et prévention santé), la Région wallonne et la Cocof (aide aux personnes handicapées, aide aux personnes en difficulté, services d'aide familiale, aide aux personnes âgées, formation professionnelle, accueil et intégration des immigrés) (V. de Coorebyter, 1999).

²⁰ Fonds social des Institutions et Services de l'Aide à la Jeunesse, aux adultes en difficulté et aux personnes Handicapées, géré par les partenaires sociaux de la sous-commission paritaire 319.02 des maisons d'éducation et d'hébergement pour les services francophones. Dès 1996, le Fonds social ISAJH avait soutenu la publication des *Carnets de l'éducateur*, fruit d'un partenariat entre différentes écoles d'éducateurs.

D'après le tableau que nous brosse le chercheur, durant ce dernier quart de siècle, le champ institutionnel se diversifie toujours davantage²¹, l'organisation du travail se transforme, les modèles pédagogiques et les pratiques évoluent - primat de l'interpersonnel sur le collectif, ouverture aux familles, montée en puissance de la notion d'accompagnement... -, le public change, ainsi que les problématiques rencontrées (toxicomanies, vieillissement des personnes handicapées mentales...).

Connaît-on le nombre d'éducateurs en Belgique francophone en ce début de millénaire ? On évalue l'emploi dans le secteur de l'éducation spécialisée à 12.000 travailleurs dont au moins 6300 éducateurs (équivalents temps plein). Ils sont actifs dans près de 900 services gérés en grande majorité par des associations privées. « Estimer aujourd'hui leur nombre à 8000 ne semble en rien un chiffre exagéré » (F. Gaspar *et al.*, 2000, p. 322).

En France aussi, la profession a connu une pleine expansion au cours des dernières décennies, sans risque de chômage jusqu'aux années 90. Elle fait partie des métiers dont les effectifs sont en hausse dès « les trente glorieuses », le rythme d'accroissement des « services médicaux et sociaux » étant de l'ordre du doublement en 9 ans, dit Jean Fourastié (1979, p. 97). Ce mouvement s'est poursuivi, puisque les effectifs ont doublé entre 1975 et 1985 ; les éducateurs spécialisés étaient au nombre de 40.000 en 1992²².

Evolution des modèles de référence

En brossant le tableau des changements survenus dans le champ socio-éducatif depuis la seconde guerre mondiale jusqu'aux années 70, P. Fustier (1975)²³ nous permet de mesurer le chemin parcouru en trois décennies en ce qui concerne l'exercice de cette profession, considérée comme nouvelle à l'époque.

Sur base du dépouillement de trois revues rédigées par et pour des éducateurs, l'auteur retrace l'évolution de la profession à travers les modèles de référence de l'éducateur qui se succèdent ou se combinent sur un quart de siècle.

- La période 40-45 est marquée par l'empreinte du scoutisme. C'est le modèle des pionniers, des temps héroïques, les éducateurs y sont, à l'image de grands frères, des jeunes porteurs d'idéal, au service de l'enfance inadaptée. Leur engagement est provisoire, leur référence principalement chrétienne.
- Dans les années 50, le modèle est familial-charismatique, puis familial-technique. La position est celle de parents de substitution, il s'agit d'un engagement vocationnel à long terme qui peu à peu va se teinter de connaissances psychologiques.

²¹ Pas moins de 31 catégories de services sont aujourd'hui répertoriées au sein de la commission paritaire des « Maisons d'éducation et d'hébergement ». Cette spécialisation croissante du champ professionnel est à resituer dans un mouvement plus vaste de désinstitutionnalisation qui risque bien d'aboutir, de nos jours à une « fragmentation des lieux ou modalités d'intervention, débouchant sur une multiplication des instances de coordination et de concertation, dévoreuses de temps et d'énergie, au détriment de l'aide et de l'action sociale. » B. De Backer, 2001, p. 160.

²² Chiffres cités par A. Vilbrod. Moins de 10 ans plus tard, Joseph Rouzel (2000) estime leur nombre à 50.000.

²³ Aujourd'hui émérite, P. Fustier a enseigné la psychologie à l'Université Lyon II, et a participé à la formation des éducateurs spécialisés dans le cadre de « Recherches et promotion » à Lyon.

La référence familiale, explicite à l'époque où Fustier l'examine, s'avance sans doute aujourd'hui de façon beaucoup plus masquée. Avertis des pièges de la concurrence, les éducateurs contemporains évitent de se mettre en rivalité avec les parents et prônent le partenariat.

- Les années 60 voient émerger le modèle curatif qui supprime la référence familiale et se donne pour mission de traiter les enfants qui présentent certains troubles. Le processus de technicisation se poursuit et l'éducateur devient thérapeute du quotidien, « technicien des relations humaines ».

D'une conception où la référence principale était de type religieux et où l'on s'attendait à ce que l'enfant inadapté, par son évolution positive, rétribue le « don d'amour » de son éducateur, on est donc passé à une conception où le savoir, la technicité de l'intervention, l'organisation formelle prennent davantage d'importance²⁴. Plus largement, dans le champ socioéducatif, la tradition du charisme, la passion activiste et humaniste (idéaliste) va céder le pas à l'ère des techniciens et autres rééducateurs, ce qui aura pour effet de requalifier maints phénomènes sociaux en problèmes psychologiques individuels. Car les nomenclatures médico-psychologiques ne font pas que décrire, elles produisent des pratiques, les visées deviennent thérapeutiques.

- Les événements de mai 68 et la critique de la société qui les accompagne, vont bouleverser la représentation qu'a l'éducateur de sa profession par l'apparition d'un anti-modèle : celui du « travailleur-social flic de la société ». Si son rôle est d'abord répressif, s'il lui est demandé de ramener les jeunes dont il s'occupe dans le circuit de la production, il est alors en peine de se définir une identité satisfaisante. Le voilà victime de la signification politique qu'il donne à son activité.

Les réflexions de l'auteur, étayées sur une recherche statistique menée par lui en 1972, l'amènent à pointer le positionnement ambivalent des éducateurs dans le conflit vocation-technicité, conflit qui selon lui se joue aussi à l'intérieur de chacun d'eux. Il s'accompagne d'un conflit de générations et de conflits hiérarchiques typiques du début des années septante²⁵. « *Les 'jeunes' éducateurs n'arrivent pas, dit-il, à s'organiser autour d'un contre-projet 'rééducatif' cohérent qui viserait à se substituer au principe de l'Autorité charismatique* » (P. Fustier, 1975, p. 53)²⁶.

Plus récemment, Jean Brichaux (2002, p. 32) a proposé un tableau récapitulatif des périodes traversées par le métier et des modèles correspondants :

²⁴ C'est l'époque où Bruno Bettelheim, ce Viennois émigré aux Etats-Unis, décrit, dans un ouvrage au titre évocateur de cette évolution, son expérience et les principes thérapeutiques mis en oeuvre avec les enfants et adolescents gravement perturbés de l'Ecole orthogénique de Chicago : *L'amour ne suffit pas*, paru aux Editions Fleurus en 1970, traduit de *Love is not enough*, The Free Press, 1950.

²⁵ Aujourd'hui, la génération des pionniers « charismatiques » étant en voie de disparition, le tableau se présente différemment.

²⁶ L'auteur y voit une confirmation des thèses de G. Mendel.

<i>Périodes</i>	<i>Modèles dominants</i>	<i>Métaphores associées</i>	<i>Nature du savoir</i>
Période caritative < 1965	<i>Modèle tutélaire substitut parental</i>	Surveillant-éducateur Educateur-parent ou Educateur-grand frère ...	<i>Savoir-être</i>
Période positiviste 1965-1990	<i>Modèle technicien</i>	Educateur technicien de la relation Educateur opérateur technique Educateur agent d'une science appliquée Educateur expert ...	<i>Savoir-faire</i>
Période réflexive > 1990	<i>Modèle réflexif</i>	Educateur artisan moral Educateur stratège Educateur professionnel réfléchi ...	<i>Savoir s'y prendre</i>

Ce tableau met en perspective la série des modèles proposés précédemment par P. Fustier, en la prolongeant, le modèle réflexif constituant pour J. Brichaux l'aboutissement de cette évolution (voir 4^{ème} section de ce chapitre).

Mais revenons un peu en arrière dans le temps pour nous demander comment les éducateurs ont tenté d'être des acteurs collectifs dans cette évolution.

Revendications

Après le temps des homes, dans un secteur dominé par des institutions confessionnelles où travaillaient des religieux et des éducateurs peu qualifiés²⁷, vient le temps d'un décloisonnement et la naissance d'un mouvement revendicatif au début des années 70. Mais l'éducateur se voit comme un travailleur à part et sa réticence est durable vis-à-vis des organisations syndicales. « *Nous, on disait qu'on n'était pas des travailleurs comme les autres. Il y avait un peu d'orgueil là-dedans. On travaille avec de l'humain, et avec de l'humain qui évolue*²⁸ ». Un mouvement a-t-il porté l'autre ? On constate que l'ouverture des institutions et le mouvement social des éducateurs ont été de pair.

Plusieurs associations d'éducateurs se sont succédées en Belgique depuis la constitution en 1952 de l'ABEJI (Association belge des éducateurs de jeunes inadaptés). Celle-ci devient la FNES (Fédération nationale des éducateurs sociaux) en 1970 et fusionne avec l'UDES (Union des éducateurs sociaux) en 1971 pour devenir l'UPES (union professionnelle des éducateurs sociaux). En 1976, c'est l'APDES (Association professionnelle des éducateurs sociaux) qui prend le relais.

²⁷ « *Les éducateurs n'avaient pas droit au chapitre... Les éducateurs, c'était l'occupationnel.* » Témoignage cité par B. De Backer, 2001, p. 47.

²⁸ Témoignage d'un éducateur de l'UDES (Union des Educateurs Sociaux), cité par B. De Backer, 2001, p. 24.

A partir des années 70, se développe un long mouvement de revendications des éducateurs²⁹ qui va aboutir à la création de la commission paritaire des maisons d'éducation et d'hébergement dite « 319 », et à la signature d'une convention collective de travail octroyant de meilleures conditions de travail.

Plusieurs projets de loi sur le statut de l'éducateur sont déposés (1975, 1978, 1980, 1982, 1991) avant d'aboutir au vote de ce statut (1993 à la Chambre, 1994 au Sénat) et à la publication au Moniteur belge (1996), sans toutefois que les arrêtés d'application de cette loi aient vu le jour.

Aujourd'hui, le monde éducateur francophone se manifeste sur le Web. « *Le militantisme des éducateurs emprunte petit à petit les autoroutes de l'information et il n'est pas illusoire de penser que l'Internet pourrait réaliser ce que les associations professionnelles, pourtant très actives, n'ont pu réaliser jusqu'à présent* » pour le développement d'une communauté socio-éducative, note J. Brichaux (2002, p. 20).

Formation initiale et continuée

En Belgique, la formation initiale des éducateurs date du milieu du siècle dernier. En 1939, une première école professionnelle d'éducatrices s'ouvre à Ixelles. Il faut attendre la fin des années 50 pour que se mette en place un véritable dispositif de formation porté par des écoles pionnières dans la formation des éducateurs. On peut considérer qu'il s'agit là d'un « *premier jalon dans la reconnaissance sociale de l'utilité du travail socio-éducatif... signe explicite du début de la professionnalisation de l'éducateur* » (F. Gaspar *et al.*, 2000, p. 13-15). Dans les années 60, la loi instaurant l'enseignement de promotion sociale et celle sur les crédits d'heures permettent le développement de la formation professionnelle des adultes. Dans ce type d'enseignement, les formations d'éducateur de niveau supérieur voient le jour en 1969.

En 1986-1987, l'harmonisation des programmes de formation des éducateurs de l'enseignement supérieur de type court (plein exercice et promotion sociale) aboutit à une équivalence des diplômes obtenus dans les deux types d'enseignement. Toutes les formations passent à trois ans au minimum. Aujourd'hui, les écoles de formation pour éducateurs continuent à faire le plein. Il arrive de plus en plus souvent que leurs diplômés poursuivent, par la suite, des formations universitaires pour adultes.

Durant ce dernier quart de siècle, la professionnalisation gagne du terrain. « *On est passé de l'artisanat à un travail professionnel* », témoigne cet ancien président de l'ABEJI³⁰. D'une part, les éducateurs peuvent bénéficier d'un mouvement de professionnalisation lié au développement de l'Etat social. En effet, un certain nombre de tâches qui relevaient autrefois de la sphère domestique, font désormais l'objet d'interventions professionnelles. Par ailleurs, témoigne de ce mouvement de professionnalisation le fait que plus de la moitié des éducateurs aient aujourd'hui acquis une formation de niveau supérieur³¹.

Les éducateurs sondés au cours de l'enquête de B. De Backer et D. Wautier (2000) sont demandeurs de formation continuée : la moitié d'entre eux ont repris des études qualifiantes en cours de carrière, les trois-quarts souhaitent des formations courtes en rapport avec leur travail. Enfin, la toute grande majorité se déclare en faveur de formations de base qui se

²⁹ Années 1974, 1975, 1977 : autant de grèves des éducateurs (*Les carnets de l'éducateur*, p. 16).

³⁰ Association belge des éducateurs de jeunes inadaptes, créée en 1952.

³¹ Suivant l'enquête de B. De Backer auprès d'un échantillon représentatif de 616 éducateurs.

feraient en tronc commun avec les assistants sociaux. On peut voir là un souci de consolider un capital scolaire de départ faible ou mal reconnu.

Un autre bénéfice de la formation continuée, l'échange d'expériences, voire la constitution de réseaux, est l'un des avantages des études en promotion sociale. La mise sur pied de ce type d'enseignement avait déjà facilité le mouvement social des éducateurs au début des années septante.

Le rapport à la formation continuée apparaît comme paradoxal aux auteurs de l'enquête précitée : plébiscitée pour répondre aux besoins en compétences, elle ne peut cependant apporter l'essentiel. « *Ce qui est important, ce sont des compétences qui ne sont même pas professionnelles, mais personnelles, qui sont liées à l'histoire des personnes... Nous essayons d'engager des gens qui ont eu une enfance plutôt heureuse... ou banale, mais pas des gens qui ont de grosses blessures* » (témoignage cité par B. De Backer, 2001, p. 137). Une analyse plus fine des données recueillies montre que ce sont les compétences considérées comme prioritaires (capacités relationnelles, autonomie et réflexivité, recul, éthique...) qui sont réputées les moins façonnables par la formation.

« *Enfin, dans un métier où l'on dit souvent que le principal outil de l'intervenant, c'est 'lui-même', et où le 'savoir-être' constitue une compétence de base dans la 'boîte à outils', les diverses pratiques et référents théoriques du 'travail sur soi' (psychanalyse, psychologie humaniste, psychotechniques en tout genre...) sont souvent sollicités* » (id., p. 135). Le marché des formations propose toute une panoplie d'ateliers, de supervisions propres à travailler le « rapport de soi à soi », à traiter « l'embarras du soi ». L'évolution personnelle est sollicitée, la dynamique identitaire du sujet éducateur est remise en chantier puisqu'il lui faut non seulement « savoir être » mais encore « savoir devenir »³². Le risque d'intrusion dans l'intimité subjective du travailleur n'est pas sans poser de questions éthiques tant dans le champ de la formation³³ que du recrutement. Question qui fait d'ailleurs écho à celle que l'on peut poser concernant son public : sous couvert d'impératif d'autonomie, d'exigence de projets, n'assiste-t-on pas à un processus de « colonisation intérieure » (id., p. 159) et donc à de nouvelles formes de violence symbolique (M. de Halleux, 1996) ?

Y a-t-il « un » ou « des » métiers de l'éducateur ?

Dans le cadre de la recherche ADAPT, A. Franssen et P. Walthéry (1998) ont brossé quatre portraits représentatifs des « métiers » de l'éducateur, quatre figures idéal-typiques.

1. *L'accompagnateur d'adultes handicapés en milieu résidentiel* :
Il concerne 1650 éducateurs ETP en 1996. Il s'agit d'un secteur en croissance ; éducateurs et bénéficiaires semblent condamnés à y vieillir ensemble. « *Un des gros problèmes auxquels nous sommes confrontés, c'est quand on parle d'adaptation des profils professionnels aux réalités d'aujourd'hui, beaucoup d'éducateurs la vivent comme une disqualification de leur travail antérieur. On a des équipes qui sont passées par de véritables crises existentielles* » (témoignage cité par B. De Backer, 2001, p. 73).

³² Défini comme la « capacité de se mettre en dynamique de changement et d'acquérir de nouvelles compétences », le savoir-devenir apparaît comme une « métacompétence ».

³³ Voir B. De Backer, « Formation et développement personnel, des dérives sectaires ? », in Lettre d'information bimestrielle *La vigilante*, novembre 2003.

2. *L'accompagnateur d'adultes en difficultés psychosociales :*
Il concerne 310 éducateurs ETP en 1996. En raison de l'âge des bénéficiaires et de la dureté des situations qu'ils vivent (toxicomanies, violences, désaffiliation sociale...), « *il faut une expérience de vie derrière soi pour pouvoir rencontrer ce type de population* » (Témoignage cité par B. De Backer, p. 76).

3. *L'éducateur-référent de mineurs en milieu résidentiel :*
Aide à la jeunesse et services pour handicapés mineurs totalisent 3000 postes d'éducateurs ETP en 1996. A côté des tâches traditionnelles liées à l'hébergement, l'éducateur doit pouvoir assumer des pratiques de médiation avec des extérieurs (familles, autres intervenants...). La pratique de cet éducateur se caractérise par une durée de prise en charge plus courte, un turn over plus élevé³⁴, mais c'est sans doute ici que le terme « éducation » reste le plus pertinent.

4. *L'éducateur-intervenant social en milieu ouvert :*
Il concerne environ 230 éducateurs ETP en 1996. Pratique de pointe, mais perte de la spécificité par rapport aux autres intervenants sociaux, et donc possibilité de dissolution identitaire, caractérisent cette modalité du métier. La valorisation qu'on peut éprouver à travailler dans ces services (AMO, COE, SPEP, SAIE...)³⁵ n'est pas sans contrepartie. D'abord il y a l'insécurité résultant d'un profond changement de pratiques : « *Je pense qu'en moyenne, il faut un an pour qu'un travailleur qui commence se retrouve dans le milieu ouvert. Et je constate que tout le monde qui est entré ici est passé par une période de crise* » (Témoignage cité par B. De Backer, p. 82). Et puis, l'inévitable comparaison : « *Tout le monde fait le même boulot. Je fais le même travail qu'un psychologue, qui est payé 15.000 francs³⁶ de plus par mois, et les responsabilités sont exactement les mêmes* » (Témoignage cité par B. De Backer, p. 81).

A ces quatre figures, B. De Backer ajoute celle de :

L'Éducateur en hébergement de crise de courte durée : la brièveté des séjours y est source de frustration pour cet éducateur qui se sent empêché de faire un véritable travail éducatif. « *On ne sait pas avoir de projet à long terme avec les jeunes, il y a un renouvellement incessant* » (témoignage cité par B. De Backer, p. 84). En outre, on retrouve dans ces services la division des tâches qui tendait à s'estomper pour les autres modalités de travail.

Pour ajouter à cet imbroglio, il faut dire un mot des « classes » d'éducateurs qui sont au nombre de quatre, sur base de la formation initiale et donc du barème, alors que les tâches qui leur sont confiées peuvent être fort semblables. C'est dire le peu de poids du diplôme initial pour l'accès au métier sur le terrain. Les « classes 2A et 2B » sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, les « classe 3 », d'un certificat de l'enseignement secondaire inférieur. Seuls, les « classe 1 » sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (graduat) et portent le titre d'éducateur spécialisé, ils constituaient environ la moitié

³⁴ Notons ce renversement de tendance : autrefois, dans les maisons d'enfants, ces derniers restaient en général bien plus longtemps que la plupart des éducateurs.

³⁵ Services d'aide en milieu ouvert, centres d'orientation éducative, services de prestations éducatives et philanthropiques, services d'aide et d'intervention éducative.

³⁶ Equivalant à 375 €.

des effectifs lors de l'enquête menée par B. De Backer et D. Wautier³⁷. C'est dans le secteur de l'aide à la jeunesse qu'ils sont les plus nombreux, le niveau de qualification est plus faible dans les services d'aide aux personnes handicapées adultes.

Selon J. Brichaux (2002, p. 11), « *il n'existe qu'un seul métier d'éducateur, même si celui-ci varie dans son expression* ». Qu'y a-t-il alors de commun entre ces « variations sur un même métier » ? Quel serait le commun dénominateur de leur identité ?

F. Gaspar et A. Wéry (2000, p. 28) relèvent quatre caractéristiques de la profession d'éducateur : diversité, intervention au quotidien, travail en équipe et inscription dans un projet.

- La diversité, aspect incontournable de la profession, est à la fois celle des lieux dans lesquels l'éducateur travaille, celle des groupes et des personnes auprès desquels il intervient, celle des situations auxquelles il est confronté, celle de méthodes de travail, des conditions matérielles et des conditions de travail. « *Source de richesse, mais aussi de malentendus, cette grande diversité n'est pas sans influence sur la difficile construction de l'identité professionnelle de l'éducateur.* »
- L'importance du travail réalisé au quotidien réside moins dans une quelconque difficulté technique des tâches accomplies que dans le sens donné à l'action.
- L'éducateur ne travaille pas seul, il est en lien avec d'autres intervenants ou « partenaires ».
- Il inscrit son action dans des projets à différents niveaux : celui de la personne accompagnée, celui du service où il exerce son activité, un projet de société plus ou moins explicite, et enfin son projet propre.

La participation des éducateurs au projet pédagogique de leur institution ou unité de vie s'est fortement développée. Plus de deux tiers d'entre eux sont impliqués dans l'élaboration d'un tel projet. Mais l'injonction paradoxale à l'autonomie, l'inversion de logique consistant à considérer le jeune comme un partenaire, là où on avait été formé à savoir ce qui était bon pour lui, peuvent susciter de nouvelles malaises et vacillements identitaires. Le métier se complexifie, l'exigence de polyvalence s'accroît.

Fatigue professionnelle

On reste plus longtemps dans le métier aujourd'hui qu'autrefois. En une vingtaine d'années, l'âge moyen des éducateurs est passé de 25 à 36 ans. Professionnalisation et faible possibilité de mobilité professionnelle expliquent sans doute cette situation démographique nouvelle : le vieillissement des équipes éducatives. C'est à l'approche de la quarantaine que l'éducateur a l'impression d'être arrivé à saturation ; il ressent cette difficulté à poursuivre son métier, parfois proche du *burn-out*³⁸. Est-on capable de faire ce travail jusqu'à la retraite ? Beaucoup se sentent coincés dans une vie professionnelle qui leur offre certains bénéfices secondaires mais peu de possibilités de mobilité verticale ou horizontale. Les résultats de l'enquête citée

³⁷ C'est d'eux qu'il s'agira dans cette thèse.

³⁸ Syndrome de fatigue professionnelle intense et durable qui associe l'épuisement émotionnel, la perte d'intérêt pour les bénéficiaires et le sentiment de ne pas s'accomplir sur le plan professionnel. De ces trois symptômes, le second est le moins souvent présent chez les éducateurs, alors qu'il constitue, pour les spécialistes, le cœur du syndrome (selon Bernard De Backer, 1999).

(1998) montrent que l'on continue à considérer le métier d'éducateur comme « un métier transitoire ».

Parmi les facteurs qui influencent le taux de fatigue, le mode d'entrée dans le métier joue un rôle important. Être venu par hasard ou par nécessité à ce métier, plutôt que de l'avoir choisi véritablement, entraînera davantage de fatigue. Perte d'intérêt pour les bénéficiaires et sentiment de non-accomplissement en seront les principales manifestations dans ce cas. L'âge, mais plus encore l'ancienneté dans des conditions inchangées d'exercice du métier, sont des facteurs aggravants. Enfin, l'existence de problèmes institutionnels, qu'il s'agisse d'organisation du travail ou de dynamique relationnelle, est également susceptible d'aggraver la fatigue. La possibilité de négocier ses conditions de travail apparaît a contrario comme un facteur préventif.

La fatigue professionnelle prend des formes différentes suivant les secteurs d'activité. Liée à la routine, au peu d'évolution du public, à la lourdeur du fonctionnement institutionnel pour l'éducateur accompagnateur d'adultes handicapés en milieu résidentiel, c'est plutôt de tension, d'incertitude et de stress dont se plaignent les éducateurs de l'aide à la jeunesse et aux personnes handicapées mineures. « *Avec les adultes handicapés profonds, il n'y avait aucune tension. Dans l'aide à la jeunesse, c'est au contraire la tension de se trouver avec des jeunes pleins de vitalité, qui n'ont rien à perdre, qui sont prêts à tout faire, face à nous qui sommes démunis... Les jeunes aiment faire craquer les éducateurs. Faire craquer un éducateur, c'est lui enlever toute sa caisse à outils. Il est vidé. Un gars qui craque, qui frappe un jeune ou qui pleure, il est vidé, il faut le mettre sur l'INAMI. Il est fini* » (B. De Backer, 2001, p. 98, témoignage cité).

J. Brichaux (2002, p. 111-125) constate une inquiétude des éducateurs à l'idée de « vieillir sous le harnais de l'éducation spécialisée³⁹ ». Adoptant un discours prescriptif, il propose quelques pistes pour pouvoir durer dans ce métier sans s'essouffler :

- Croire inconditionnellement en l'éducabilité de l'usager, travailler sans relâche à la promotion de l'humain. Cela dit, « *l'éducateur doit être soumis à l'obligation de moyen mais en aucune façon à l'obligation de résultat.* »
- Agir avec sollicitude et sans espoir de réciprocité : une éthique de la responsabilité à l'égard d'autrui inspirée de Ph. Meirieu et de E. Levinas.
- Cultiver la sagesse de monotoniser la vie : une invitation, à la suite du poète F. Pessoa, à une sagesse de l'ordinaire, celle des gestes de tous les jours. « *L'éducateur est... un professionnel de ce quotidien pratiquant une « pédagogie de l'insignifiant ».*
- Recourir à l'humour, en tant que « *langage qui joue avec les sens ou qui se joue du sens* », qui opère une mise à distance, une déconstruction des représentations, qui instaure de nouveaux rapports à soi et aux autres.
- Pacifier le lien théorie-pratique pour favoriser la formation continuée : « *le développement professionnel de l'éducateur ne sera possible que s'il s'arrache à la pratique pour la questionner et la formaliser.* »
- Produire « les virgules du temps », se ménager des temps d'arrêt, ne pas céder à la pression temporelle qui mène à une « chosification » de l'usager.

³⁹ Ainsi s'intitule le dernier chapitre de son ouvrage. Remarquons qu'un tel discours, précisé ici à l'adresse des éducateurs spécialisés, pourrait, à peu de choses près, être généralisé en tant que discours de sagesse ordinaire adressé à tous les contemporains.

Emploi, salaires, chômage

La croissance de l'emploi dans les secteurs qui recrutent des éducateurs au cours des dernières années et la révision récente des barèmes sont des signes qui suggèrent une tendance à la revalorisation de la profession. Les éducateurs spécialisés (classe 1) bénéficient à présent de la même échelle barémique que les assistants sociaux pour les secteurs subsidiés par la Région wallonne (Awiph)⁴⁰. Dans les secteurs subventionnés par la Communauté française (Aide à la Jeunesse), il subsiste des différences, l'entière accord du Non-Marchand qui entendait aligner notamment les éducateurs sur la même échelle barémique que les infirmières (hôpitaux) n'ayant pas encore été réalisé.⁴¹

« Actuellement, avec les différents accords du Non-Marchand, les barèmes des éducateurs de niveau graduat sont au fur et à mesure alignés sur ceux des autres gradués comme les AS. (...) Il reste encore quelques différences entre les secteurs (ex : Awiph, Aide à la jeunesse, Cocof). Ceci vaut pour le secteur privé. Les éducateurs en service public suivent les barèmes fixés par exemple pour les IPPJ, SAJ, IMP provinciaux, etc. (...) »

Il faut garder à l'esprit que dans les secteurs privés qui emploient beaucoup d'éducateurs (aide aux handicapés et aide à la jeunesse), il y a eu une croissance de l'emploi continue depuis plus de 10 ans (pas uniquement des éducateurs) due à différents facteurs : nouveaux types de services, renforcement d'équipes, emplois Maribel, etc.⁴² et une diminution du turnover puisque les conditions de travail s'améliorent et que les gens ne trouvent pas de travail ailleurs. »⁴³

Une étude du Forem publiée en 2006⁴⁴ sur le secteur de l'Aide Sociale apporte quelques précisions sur cette croissance de l'emploi et sur les logiques qui se dégagent des évolutions récentes.

⁴⁰ Le barème indexé applicable en 2007 aux éducateurs classe 1 ainsi qu'aux assistants sociaux et au personnel paramédical mentionne un total annuel brut de 23.051,18 € à zéro année d'ancienneté.

⁴¹ Cf. M. Davagle, auteur du Mémento du Non-Marchand, courrier du 12 février 2007. Pour l'Aide à la Jeunesse, le barème applicable en 2007 aux éducateurs classe 1 mentionne un total annuel brut est de 22.094,60 € à zéro année d'ancienneté.

⁴² *Le plan Maribel social* prévoit des réductions de cotisations patronales de sécurité sociale, pour autant que celles-ci soient converties en embauches nettes supplémentaires. Il concerne les secteurs : social, santé et socioculturel, tant privé que public. Depuis 2002, grâce aux sommes ristournées par l'ONSS au Fonds Mirabel qui gère ce plan, la mesure a permis la création de près de 580 emplois équivalents temps plein réparties sur 888 personnes dans le cadre de la sous-commission paritaire 319.02. (Notice légale du Fond Isajh, mise à jour du 24 février 2005). Par ailleurs, les plans de résorption du chômage dont font partie les emplois A.C.S. (Région Bruxelles-Capitale) et A.P.E. (Région wallonne) ont également contribué à cette croissance de l'emploi dans des secteurs qui recrutent notamment des éducateurs. Le principe des *Aides à la Promotion de l'Emploi* est une aide à l'embauche pour le secteur non-marchand mise en place en 2002 par la Région Wallonne. Il consiste à octroyer 1) une aide annuelle visant à subsidier partiellement la rémunération de travailleurs, 2) une réduction importante des cotisations patronales de sécurité sociale. Il est question de la création de 600 nouveaux emplois dans le secteur de l'accueil de la petite enfance et de l'accueil des personnes dépendantes (Cf. Portail de la Région Wallonne. Cf. aussi M. Davagle, Mémento du non-marchand).

⁴³ D. Wautier, sociologue, actuellement adjointe à la direction de l'APEF (Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation), anciennement chargée de mission au Fond social Isajh, courrier du 3 novembre 2006.

⁴⁴ http://www.leforem.be/informer/info/observatoire_publications_analyse.htm. « Les attitudes et les pratiques à l'égard de la gestion des ressources humaines dans l'écosystème du non-marchand en Région wallonne. Série 2 : Aide sociale ». Cette étude est basée sur des interviews qualitatives et quantitatives menées en 2004 auprès de 1268 employeurs et 2304 travailleurs, complétées par des données de diverses sources (ONSS...). Elle ne permet toutefois pas de différencier les éducateurs spécialisés des autres professionnels du secteur.

« Entre 1995 et 2002, le volume de postes de travail de l'aide sociale (hors ONE) en Wallonie a connu une croissance de 15 %, soit une augmentation de 7.415 postes » (p. 9). « Qu'il s'agisse d'emplois subsidiés ou non subsidiés, la balance entre les départs et les embauches en 2003 est positive : le volume de l'emploi est en croissance et avec un léger avantage pour les emplois subsidiés. Mais ce mouvement ne concerne que 17 % des organisations. La plupart des autres ont eu un volume d'emploi stable en 2003 et une sur dix connaît une réduction de celui-ci. Logiquement, cette tendance varie selon la taille de l'organisation et selon certaines activités » (p. 22).

Quant aux prévisions pour les prochaines années, elles sont plutôt optimistes⁴⁵ : « Les responsables d'organisations du champ de l'aide sociale prévoient une croissance du volume de l'emploi (en équivalent temps plein) de ± 10 % en trois ans. En moyenne, près d'un employeur du champ de l'aide sociale sur deux compte accroître le volume de l'emploi de son organisation au cours de cette période de ± 3 ans. Ces estimations varient fortement selon les activités, les croissances les plus élevées (plus de 20 %) sont prévues pour les activités qui constituent des réponses à des demandes sociales en augmentation (aide aux toxicomanes, réinsertion à l'emploi, soins à domicile) » (p. 24-25).

Cette étude apporte aussi des précisions sur la durabilité de la carrière : « En moyenne, les travailleurs du champ de l'action sociale exercent leur métier actuel depuis 11 ans tandis que l'ancienneté dans l'organisation s'élève à 8 années. Même dans la classe d'âge des 41 à 50 ans, trois travailleurs sur dix ont une ancienneté dans le métier inférieure à 10 ans et ils sont quatre sur dix à avoir une ancienneté de 10 ans ou moins dans l'organisation » (p. 17). Ainsi se trouve actualisée la tendance à la mobilité professionnelle caractérisant les métiers de l'aide sociale, tendance rencontrée à plusieurs reprises dans la littérature.

Qu'en est-il du chômage, dans quelle mesure l'avènement du chômage de masse concentré sur les jeunes⁴⁶ touche-t-il les éducateurs des nouvelles générations ? Je ne dispose pas de chiffres analysables à ce propos, en raison du mode de comptabilisation pratiqué en Belgique et plus particulièrement en Communauté française, Wallonie-Bruxelles.

« En ce qui concerne les demandeurs d'emploi-chômeurs, la problématique est complexe en Belgique ou en CFWB car la comptabilisation est particulière : il y a les éducateurs de niveau secondaire et de niveau supérieur et comme l'accès n'est pas réservé à ceux qui ont la qualification, dès que quelqu'un (fut-il diplômé de toute autre qualification) a fait un intérim ou un remplacement de 2 ou 3 mois 'comme' éducateur, il peut s'inscrire aussi dans cette fonction en tant que demandeur d'emploi. »⁴⁷

L'étude du Forem déjà citée signale que « près de sept salariés sur dix ont connu, au cours de leur vie active, une période de chômage » (p. 21). On peut penser que ces périodes de chômage sont liées davantage à la mobilité intra ou extra-sectorielle de ces professionnels qu'à des licenciements ou à une pénurie d'emplois dans le secteur de l'aide sociale.

⁴⁵ Un bémol peut être mis à cet optimisme si l'on veut bien se souvenir que la diminution de la subsidiation des institutions depuis la fin des années 80 a abouti à remplacer des professionnels qualifiés ayant de l'ancienneté par d'autres moins qualifiés et sans ancienneté. La plupart des services nouveaux ne doivent leur existence qu'aux aides à l'emploi issues des plans de résorption du chômage.

⁴⁶ Si le taux de chômage dans les deux ans de la sortie des études est de 4% en 1968, il est de 33% en 1994 (cf. L. Chauvel, *Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social*, document préparatoire à l'article pour la Revue de l'OFCE, janvier 2006).

⁴⁷ D. Wautier, courrier du 3 novembre 2006.

Aujourd'hui ?

La politique d'uniformisation de l'enseignement supérieur au niveau européen a aussi concerné les programmes de formation des éducateurs spécialisés, considérés comme relevant de l'enseignement supérieur pédagogique de type court. Bientôt, ce seront des « Bacheliers éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif » que l'on diplômera.

La politique de formation continuée trouve sa justification en raison des évolutions sociales, culturelles, économiques et politiques qui réclament des changements dans les pratiques, les modes de direction, le développement organisationnel. C'est dans cette optique qu'un dispositif « plan de formation » a été mis en place en 2004 par l'APEF (Association paritaire pour l'Emploi et la Formation)⁴⁸, relayé par le Fond social Isajh et dont la perspective est l'optimisation des ressources humaines et la formation continue des travailleurs. Selon l'étude du Forem citée plus haut, « plus d'un travailleur sur deux a suivi au moins une formation en 2003, davantage que dans les autres écosystèmes⁴⁹ » (p. 36).

« Aujourd'hui, la pratique et le langage du champ social et éducatif évoluent. Le travail en équipes pluridisciplinaires se développe, les termes 'travailleurs sociaux', 'intervenants sociaux' se répandent » (F. Gaspar *et al.*, p. 21). L'expression générique de « travailleur social » a la faveur des décideurs et de nombreux éducateurs. Pourtant, elle a le désavantage, selon J. Brichaux (2002, p. 29), de masquer les rapports de force et de nier l'existence de hiérarchies, donnant l'illusion d'un consensus entre positions dominantes et dominées.

« Un nouvel âge » s'ouvrirait-il « pour les éducateurs », se demande Bernard De Backer (2001) ? Les changements qui touchent le champ de l'Education Spécialisée affectent aussi ses professionnels de première ligne que sont les éducateurs. Nous avons déjà fait état dans les pages précédentes de quelques résultats et analyses produits par cette enquête portant sur les évolutions récentes du métier ; nous ne les reprendrons donc pas ici.

Alors qu'aujourd'hui, on assiste à un morcellement des pratiques, des qualifications professionnelles, des parcours de formation, Fustier (2005, p. 223) rappelle que la profession d'éducateur spécialisé s'est constituée dans un souci d'unification, pour rencontrer les personnes dans leur globalité, pour mettre en lien les discours et les actions des différents « spécialistes ».

Comme Fustier et Foucart, J. Rouzel (2000) parle d'un contexte de crise, dans lequel, placés aux premières lignes, les éducateurs semblent déboussolés. Il fait écho à certaines craintes que la profession ne soit menacée d'éclatement en raison d'un fractionnement toujours plus poussé en microspécialités propres à traiter des problématiques toujours plus spécifiques. Au-delà du champ de l'Education spécialisée, ce contexte de crise concerne, dit-il, les fondements mêmes de notre civilisation. Dans un monde où ce qui régit les échanges entre humains, ce sont la marchandise et le spectacle, les éducateurs héritent de la tâche impossible de colmater les brèches du lien social mis à mal⁵⁰. La place à laquelle ils sont assignés, celle du sauveur et

⁴⁸ « L'association regroupe les organisations d'employeurs et de travailleurs siégeant dans les fonds de sécurité d'existence du secteur non marchand francophone et germanophone, afin de coordonner et d'amplifier leurs actions, notamment dans le domaine de la formation et/ou de la création d'emplois ». Extrait des statuts (M.B. N° 6102 2003). Cette association édite une lettre d'information bimestrielle « La vigilante ».

⁴⁹ Ces autres écosystèmes sont les suivants : Hôpitaux et maisons de repos ; Sport et Culture ; Administrations publiques – Communes et provinces.

⁵⁰ « Il doit métaboliser dans l'urgence les ratés de la machine sociale qui prétend avoir d'autres chats à fouetter » dira J. Brichaux, 2002, p. 11.

du martyr, ils l'ont parfois acceptée naïvement, à moins qu'ils ne se soient blindés en devenant « des éducateurs de salon », ceux qui ne veulent plus se salir les mains dans des relations éducatives risquées.

L'étude du Forem (2006) pose la question de l'impact des changements apparus ces dernières années dans le secteur de l'Aide Sociale. Y sont mentionnés à la fois une logique de professionnalisation accrue et le sentiment d'une inadéquation organisationnelle face à « l'amplification de la fragilisation sociale », plus marqué dans certains sous-secteurs : « Indicateur d'un malaise et d'un désarroi : près d'un employeur sur trois des sous-secteurs maisons de jeunes, aide aux handicapés et de la santé mentale dit que son organisation éprouve de grandes difficultés à remplir son rôle social » (p. 14).

En conclusion, les évolutions récentes qui se dessinent dans différentes directions peuvent être diversement appréciées. La complexité de ces évolutions en prise avec celles du champ socio-éducatif et du champ macro-social rendent difficile une estimation prédictive de l'avenir de la profession. Les luttes pour sa reconnaissance se poursuivent à différents niveaux et marquent des points. On ne peut en tout cas pas dire que tout va mal aujourd'hui pour les éducateurs.

2. Etudes sociologiques du métier

Le propos de cette section est de recueillir des données sociologiques sur le métier d'éducateur spécialisé, pour nous permettre de nous faire une première idée sur l'existence de déterminants sociaux et familiaux intervenant dans le choix professionnel. Relève-t-on des régularités dans les trajectoires sociales des éducateurs et de leurs familles ? Comment devient-on éducateur, quelles représentations les éducateurs des différentes époques ont-ils de leur métier ? Voyons donc ce que nous dit la sociologie à propos de ce métier.

Je voudrais commencer ce tour d'horizon par deux études sociologiques relativement anciennes, qui ont servi de référence aux chercheurs ultérieurs. Pourquoi devient-on éducateur spécialisé ? Une approche sociologique peut-elle répondre à une telle question ? C'est là le propos de la recherche de Claude Dubar à propos du métier d'éducateur⁵¹. La seconde recherche a été menée dans les années 70 par Francine Muel-Dreyfus (2000)⁵². La question que se pose cette dernière est à situer dans un contexte socio-historique précis : comment devenait-on éducateur spécialisé autour de 1968 ?

J'examinerai ensuite deux ouvrages parus dans les années nonante, le premier se base sur la situation de ces professionnels en Belgique francophone, le second décrit une réalité française, que l'on peut supposer largement transposable à la réalité belge. Ce sont principalement les concepts de Pierre Bourdieu qui ont outillé théoriquement ces différentes recherches⁵³. Les hypothèses et analyses proposées par ces auteurs serviront de point d'appui pour la formulation de mes propres hypothèses sociologiques sur le métier d'éducateur tel qu'il est choisi et exercé par la génération actuelle.

* *
*

Origine sociale et valeurs professionnelles des éducateurs

A partir de la question : « Pourquoi devient-on éducateur spécialisé ? », C. Dubar tente de montrer qu'une étude sociologique de ce processus peut se justifier, et que cette « profession à vocation » est loin d'échapper à toute détermination sociale. D'une part, rappelle-t-il, la constitution des choix professionnels en objets sociologiques, par l'analyse de la mobilité sociale et de l'orientation professionnelle dans les sociétés occidentales, a fait ses preuves. D'autre part, « la justification du choix professionnel en terme de vocation apparaît la plupart du temps n'être que l'expression subjective d'une situation privilégiée ou, selon l'expression de Bourdieu, l'intériorisation d'un destin social » (Dubar, 1980, p. 89). Autrement dit, parler de choix vocationnel pourrait bien être, selon Dubar, une forme de rationalisation.

⁵¹ C. Dubar, *Idéologie et choix professionnel des éducateurs spécialisés*, thèse de 3^{ème} cycle, Paris, 1971. L'auteur reprend l'essentiel de sa thèse dans un article de 1980, p. 89-103.

⁵² F. Muel-Dreyfus dirige actuellement L'EHESS (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales) à Paris et y donne un séminaire sur les *processus sociaux de construction de l'identité*. Coauteur de *La misère du monde*, elle est intervenue au colloque d'hommage à Pierre Bourdieu, *Sciences sociales et réflexivité*, en janvier 2003. J.-M. Foucart et A. Vilbrod notamment, font référence à son étude dont la première édition date de 1983.

⁵³ Pour un exposé plus systématique des concepts de P. Bourdieu, je renvoie le lecteur à la partie théorique de cette thèse.

Bien que les éducateurs spécialisés se recrutent dans toutes les couches sociales et qu'on trouve chez eux une hétérogénéité importante de niveaux scolaires, la recherche de C. Dubar⁵⁴ a permis de mettre en évidence une série de traits communs pertinents au niveau sociologique. Ce qui caractérise la grande majorité des éducateurs se situe, non tant dans l'origine sociale elle-même, que dans le rapport que ces professionnels et leurs familles entretiennent avec leur classe sociale d'origine, ainsi que dans leur rapport au système scolaire.

En effet, les éducateurs spécialisés se distinguent, dans les modalités de leur choix professionnel, de la majorité des jeunes issus des mêmes classes sociales qu'eux :

- *Les éducateurs d'origine ouvrière* ont effectué une ascension sociale et vivent leur choix professionnel comme un moyen de poursuivre professionnellement leurs engagements sociaux, les responsabilités exercées entre autres dans des mouvements de jeunesse ; ou-bien leur relative réussite scolaire s'est avérée toutefois insuffisante pour accéder aux professions enseignantes auxquelles ils aspiraient.

- *Les éducateurs d'origine bourgeoise* vivent une régression sociale suite à des difficultés scolaires, notamment. L'accès massif à l'enseignement supérieur constituant une norme pour ce groupe, ce sont des motivations idéologiques d'ordre moral (valorisation des professions à vocation) qui viennent remplacer le prestige social habituellement lié à la fréquentation des grandes écoles. Ils affichent par ailleurs un certain mépris pour les aspects économiques de leur profession, leur orientation étant vécue comme un libre choix en fonction d'un idéal personnel.

- *Les éducateurs issus des couches moyennes*, origine la plus fréquente chez ces professionnels, critiquent le système scolaire et ne reconnaissent pas la réussite scolaire comme élément essentiel du choix professionnel. Ce sont plutôt leurs activités parascolaires, en réaction contre l'école, qui les ont conduits à choisir leur métier. Si l'on considère que, dans les classes moyennes, la réussite scolaire constitue la principale norme de jugement de la réussite sociale, le choix de la profession d'éducateur spécialisé y constitue un indice de marginalité voire de déviance.

En synthèse, la détermination commune des choix professionnels des éducateurs peut être cherchée « dans leur commune différence avec les orientations modales de leurs classes sociales respectives et en particulier dans les normes différentes qui président à ces choix : absence de référence au système scolaire, souci de continuité avec les occupations bénévoles antérieures, refus de prendre en considération le statut économique et social de la profession » (Dubar, 1980, p. 102).

Si l'on tient pour acquise la situation marginale des familles d'éducateurs au sein de leur classe sociale, il reste à expliquer pourquoi ce sont précisément ces couches sociales - celles qui sont dans le rapport déviant aux orientations modales de leur classe tel que souligné par Dubar - qui fournissent la majorité des éducateurs spécialisés. L'hypothèse de l'auteur est qu'il existe une continuité entre le type d'éducation reçu dans la famille et dans les mouvements de jeunesse, et la conception qu'ils ont de leur profession ; ou encore, qu'il y a correspondance entre les idéologies du groupe social d'origine et celles de la profession d'éducateur.

⁵⁴ Portant sur un échantillon représentatif de la population des éducateurs spécialisés diplômés ou non, travaillant dans les institutions du nord de la France.

Commentaire

Les modifications intervenues dans le contexte social depuis l'époque où Dubar entreprend sa thèse (années 60) m'ont amenée à laisser de côté certaines caractéristiques, soulignées par lui, comme l'appartenance des éducateurs à des familles nombreuses, voire très nombreuses, chrétiennes et pratiquantes. Si ce trait peut encore se rencontrer de nos jours, ce n'est plus qu'à titre résiduel. La population des éducateurs n'ayant pas diminué, d'autres régularités que celle-là devront être recherchées.

Je ne m'attarderai pas davantage à cette première œuvre de C. Dubar (sa thèse de 3^{ème} cycle), que je n'ai jamais retrouvée dans la bibliographie de ses œuvres ultérieures. Serait-ce l'indice du fait que lui-même ne l'aurait plus considérée comme une référence utile dans la poursuite de sa carrière scientifique ? On trouve peut-être un élément de réponse à cette question lorsque, dans une œuvre récente (Dubar, 2000, p. 12), cet auteur parle de « mutation, au cours des trente dernières années, de la configuration des formes identitaires », notamment dans le champ du travail et des relations professionnelles. Il ajoute que « la configuration des formes identitaires, constituée dans la période précédente, a perdu sa légitimité. » Plus précisément, on peut parler, selon lui, de « crise des identités catégorielles de métier » dans la mesure où « une certaine manière collective de pratiquer son métier, de s'organiser et de se définir à partir de lui, de structurer toute sa vie autour de lui, semble s'être effondrée » (id., p. 115-118).

Il reste que la marginalité des familles d'éducateurs spécialisés par rapport à leur classe d'origine mise en évidence par Dubar est un élément qui sera repris par d'autres auteurs, dont F. Muel-Dreyfus.

* *
*

Une démarche comparative

Dans son ouvrage, F. Muel-Dreyfus interroge deux métiers à deux périodes différentes de l'histoire : celui d'instituteur au début du 20^{ème} siècle et celui d'éducateur spécialisé dans les années 68. Il s'agit pour elle de moments privilégiés d'« invention » ou de « réinvention » de ces métiers. Comment ces professionnels se sont-ils identifiés à des postes en train de se créer ? Comment l'histoire sociale, familiale, individuelle des professionnels rencontre-t-elle l'histoire des postes de travail générés dans le monde social à l'époque envisagée ?

L'étude historique et sociologique du champ institutionnel concerné (école primaire d'une part, et secteur de l'« inadaptation » d'autre part) doit, selon cet auteur, être complétée par celle des agents de cette histoire institutionnelle. L'analyse des écrits d'instituteurs et celle des récits de vie parlés d'éducateurs permettent de prendre en compte non seulement les trajectoires sociales effectives des individus, mais également les représentations qu'ils ont de leur histoire sociale familiale, les reconstructions singulières de leur « roman social familial ».

En comparant la génération des instituteurs de 1900 et celle des éducateurs de 1968, F. Muel-Dreyfus (1983, réédition 2000, p. 173) oppose deux éthiques de classe moyenne, mais aussi deux façons de se positionner par rapport à la transmission sociale : « ... pour donner à cette information qu'est l'origine sociale toute sa valeur explicative dans l'analyse du 'choix' professionnel, il apparaît nécessaire de prendre en compte... la façon dont la génération des

enfants réinterprète l'histoire sociale et professionnelle des parents et apprécie, rétrospectivement, les projets d'avenir que l'on avait bâtis pour elle. »

Dans le cas des instituteurs, cette réinterprétation va dans le sens d'une reconnaissance sociale. Issus de couches rurales en déclin économique et dont la vision de l'avenir est marquée par une forte démoralisation, leur choix professionnel constitue une stratégie de reconversion. Ils doivent à l'École d'avoir échappé à une condition sociale souvent misérable, et cherchent à justifier à leurs propres yeux et à ceux de leurs ascendants que le travail « pas comme les autres » qu'ils exercent est néanmoins un vrai travail. La tension entre leur identité « héritée » et leur identité « acquise » les oblige à un travail sur leur image sociale dont leurs écrits sont le reflet. La position de solitude qui est la leur, les contraint à revenir sur une histoire familiale avec laquelle ils entretiennent un rapport ambivalent, teinté à la fois de nostalgie et de tourment.

Si donc l'« habitus instituteur » s'organise à l'époque autour d'une rupture, faite de proximité distante à leur ascendance paysanne, s'ils sont dans un rapport de fascination-exclusion à la culture dominante, ils n'en accomplissent pas moins un destin social « porté » par les paroles et les actes de la génération qui les a précédés, génération dont les sacrifices ont été payés en retour par leur ascension effective.

Le recrutement social des éducateurs est moins élevé et leur maîtrise du système scolaire moins forte que celle des élèves de l'école normale, mais c'est surtout leur position qui est différente : en rompant avec l'avenir social qu'on leur avait imaginé, ils instaurent du même coup un rapport critique au système d'aspirations familial (id., p. 175)⁵⁵. En effet, les éducateurs prennent distance à l'égard des représentations familiales de l'ascension sociale, ils posent un regard critique sur l'histoire professionnelle et l'éthique sociale des parents. Leur rapport à l'histoire familiale est marqué par la rupture avec un état antérieur de la reproduction des positions de classes et de fractions de classe. Ils participent d'un système à frontières brouillées, dans lequel les efforts passés des familles sont dévalués tandis que l'avenir, peu prévisible dans l'ordre des positions sociales, est surévalué. Aux professions figées qu'on leur propose, ils opposent un « anti-métier ».

Ils partagent le sentiment d'une « crise de génération », inventent une nouvelle manière de refuser l'héritage ou de « ne pas se laisser hériter ». On peut dès lors, selon F. Muel-Dreyfus, parler de crise de succession puisque l'avenir réel des enfants ne réalisera pas les futurs imaginés, c'est d'une crise de la reconnaissance marquant le rapport entre les générations qu'il s'agit.

Rapport d'une chercheuse à son objet de recherche

F. Muel-Dreyfus s'attarde un moment sur l'histoire de ce rapport et en relate les particularités. Mener une réflexion socio-analytique sur soi-même, dit-elle, aide à cerner les points aveugles ou les affinités particulières entre le chercheur et son sujet. La pratique de la sociologie doit accepter de s'inclure dans sa propre réflexion. Ceci est d'autant plus impératif lorsqu'il s'agit d'une recherche qualitative basée sur le recueil de récits de vie⁵⁶. Car la situation même de

⁵⁵ « ... cette expérience de décalages et de désajustements... telles que la famille tend à apparaître comme le véritable creuset des contradictions, est proche de celle que décrit Abdelmalek Sayad lorsqu'il parle de ces... familles d'immigrés... (où)... les enfants... « ne continuent pas leurs parents » (note de bas de page).

⁵⁶ Voir mon propre avant-propos à cette thèse.

l'entretien - et pas seulement l'analyse du contenu de l'entretien - fait partie intégrante de l'objet de la recherche.

Il me paraît donc significatif de relever que, lors des entretiens menés avec les éducateurs, sa position de sociologue a été questionnée par ceux-ci : quels étaient ses présupposés, quelle représentation avait-elle de leur groupe dans une structure de classe, et finalement, de quel droit venait-elle enquêter sur eux ? Dans leur vigilance à ne pas se laisser déposséder, les éducateurs mettaient en avant la quasi-impossibilité de définir précisément leur métier. Leur expérience professionnelle concrète leur semblait ne pouvoir être communiquée sous peine d'être trahie par les mots. Ils revendiquaient la maîtrise d'une définition ultime d'eux-mêmes. Cette crainte de se voir imposer de l'extérieur une définition de l'essence du métier, de se voir enfermer dans une représentation de soi réductrice est à prendre en compte, non comme un obstacle au travail du chercheur, mais comme une information essentielle dans le recueil des données.

Trajectoires sociales et rapport subjectif à l'histoire sociale familiale

Malgré une dispersion importante de la population des éducateurs quant à l'origine sociale, on retrouve, dans leurs familles d'origine, des trajectoires sociales marquées par un phénomène d'ascension sociale récent ou en cours, ainsi qu'une « marginalité » de ces familles au sein de leur classe d'origine. Selon F. Muel-Dreyfus, ces particularités sociologiques permettent de rendre compte de la tendance de ces professionnels à privilégier des « schémas explicatifs du rapport au monde social qui atténuent ou font disparaître les déterminismes de classe au profit d'une conception psychologique des différences individuelles » et à adopter une « vision du monde social et économique où la mobilisation des ressources morales est première » (id., p. 156-157).

Autrement dit, il y a quelque chose de socialement produit dans le fait de minimiser le rôle des déterminismes sociaux dans la représentation de son propre avenir, d'adopter une logique d'interprétation individualisante et psychologique de la crise des rapports familiaux⁵⁷.

« Si la disparité objective du groupe des éducateurs sous le rapport de l'origine sociale, des formes et de la valeur du capital hérité, tend à se faire oublier, c'est peut-être d'abord parce que les individus qui le composent ont eux-mêmes tendance à l'oublier. (...) Ils sont en effet amenés à partager, par-delà la diversité sociologique de leurs conditions, un rapport à leurs classes d'origine que l'on peut caractériser comme une mise à distance de l' 'identité' sociale héritée... C'est la relation entre ce sentiment collectif de 'malaise' dans le rapport à l'origine sociale et la grande diversité des origines sociales qui prédispose ce groupe à être particulièrement réceptif aux messages explicatifs 'trans-classes'... » (id., p. 200).

Le contexte socio-historique de mai 68 et le métier d'éducateur

Dans les années 68, le métier d'éducateur est caractérisé de façon contradictoire : il séduit et repousse à la fois. Les éducateurs n'entrent dans ce métier qu'à condition de l'inscrire dans un rapport critique⁵⁸ par rapport aux pratiques sociales des périodes antérieures. A l'époque, dit

⁵⁷ Cette tendance à « privilégier les schémas et les notions psychologiques dans l'interprétation des histoires familiales », dont l'auteur dit (id., p. 182) qu'elle « revêt une signification sociale spécifique, c'est-à-dire historique » me paraît caractériser la vision du monde de ces professionnels, peut-être plus encore aujourd'hui qu'hier.

⁵⁸ Le positionnement critique des éducateurs de l'époque qui s'exerce dans le champ socio-politique ne pourrait-il pas être vu comme une forme de rationalisation de souffrances psychiques personnelles, moins facilement

Muel-Dreyfus, se réalisait un « travail symbolique intense sur ce secteur professionnel, (...) le discours critique d'ordre 'politico-sociologique' sur le travail social » était omniprésent. Dans le commentaire qui suit, je m'interrogerai sur le devenir actuel de ce discours critique.

Comment les éducateurs de 1968 voient-ils dès lors leur métier ? Citons quelques témoignages recueillis à l'époque par F. Muel-Dreyfus :

- « A l'époque, je savais pas exactement ce que je voulais, je savais très bien ce que je voulais pas. L'école telle qu'elle était faite... délimitait, enfin limitait trop les gens... » (id., p. 196)
- Le métier d'éducateur « laisse du temps pour penser »
- « Le métier d'éducateur offrait plus de possibilités de vivre autre chose et de réfléchir un peu théoriquement. » (id., p. 178)
- Sentiment que ce métier est un métier passionnant où tout peut toujours être « remis en cause ».
- « Educateur, c'était le bon compromis. » (id., p. 193)

A partir des récits recueillis, voici comment l'auteur caractérise le rapport des individus à leur choix professionnel :

La posture professionnelle qui leur sert de repoussoir est celle du bureaucrate, ils refusent l'idée de ces carrières prévisibles qui enferment définitivement dans la définition objectivante d'un poste. S'ils témoignent généralement d'une « humeur anti-institutionnelle », ils sont aussi attirés par ces institutions où l'on peut innover, où l'on peut toujours avoir le sentiment d'inventer sa vie. « ... *La 'profession' d'éducateur est apparue comme une voie permettant de lever les contradictions nées de l'expérience individuelle du rapport famille/école/métier* » (id., p. 11).

Le secteur professionnel de l'éducation leur paraît offrir des positions possibles dans la mesure où nombre de ses traits structurels se prêtent à une réinterprétation. Dès lors, ils revendiquent un recrutement qui minimise ce que l'on « sait » au profit de ce que l'on « est ». « *En défendant un irréductible de la singularité individuelle contre l'enfermement dans une définition sociale de soi-même ramenée à la position sociale effectivement occupée, les éducateurs signifiaient... que le plus important n'est pas ce que l'on fait mais ce que l'on est* » (id., p. 184).

Commentaires

Que retenir de l'étude de F. Muel-Dreyfus quelques décennies plus tard ? La validité de cette analyse n'est-elle pas limitée au contexte sociohistorique de l'époque ? Quelles réflexions peut-elle nous inspirer ? Quels échos suscite-t-elle aujourd'hui ? Je voudrais dès à présent faire deux remarques. Elles seront complétées par d'autres réflexions en fin de section, après la présentation des auteurs suivants.

Ma première remarque concerne « Mai 68 » que nous pouvons regarder aujourd'hui comme un moment particulier d'effervescence, de mise en question des représentations héritées de

reconnues alors qu'aujourd'hui ? P. Fustier (2005, p. 151) parlant notamment de l'antipsychiatrie napolitaine, la voit comme « un exemple de gestion par la militance d'une question psychologique. Le problème est mis à l'extérieur, il est sorti du « moi », on le regarde comme un objet autre, dont la provenance est à trouver dans l'organisation sociale, ce qui réalise l'économie d'un travail personnel ».

génération précédentes, d'émergence de nouvelles visions de soi et du monde. Serait-il abusif de dire qu'en 1968, les éducateurs se voyaient, parmi d'autres, comme les prophètes d'un monde en train de basculer ? Assurément, nous n'en sommes plus là.

Le 18 octobre 2001, une journée *Educ'actions* rassemblait près de 650 personnes à la Marlagne⁵⁹ autour de projets innovants expérimentés par des équipes éducatives. Dans une brochure ultérieure invitant à la réflexion, J.-F. Charmont (2002, p. 47), ancien éducateur devenu sociologue, livre ses doutes concernant les 47 projets exposés lors de cette journée. Il invite à lire son commentaire comme « *la supplique d'un travailleur social à ses pairs à qui il demande incrédule : 'Mais que sommes-nous devenus ?'* » Il trouve « la société » singulièrement absente des propos qui sont tenus dans ces projets. Alors que ce secteur fut longtemps au cœur d'une démarche de contestation - le courant de l'antipsychiatrie, par exemple, visait moins à réadapter le fou à la société qu'à changer le regard de la société sur le fou -, il semble aujourd'hui qu'il s'agisse moins de modifier le cadre que d'adapter les personnes à celui-ci (M. de Halleux, 1996). Il se demande ce qu'il reste de cette énergie dont Mai 68 fut le paroxysme.

Des mouvements de fond ont traversé nos sociétés durant les dernières décennies. D'une situation où travail social et contestation sociale marchaient d'un même pas, où l'on remettait en cause des structures sociales, où l'on revendiquait la libération de l'individu, nous sommes passés à des positions somme toute conservatrices, estime-t-il. Comment expliquer cette évolution ? Par la convergence de deux phénomènes :

- Le mouvement de professionnalisation du travail social a conduit à ce que ce secteur fonctionne de manière de plus en plus autonome, la liaison avec l'ensemble du corps social se faisant de plus en plus ténue. « *Le secteur social a cessé d'être un vecteur de revendications et de propositions pour se muer comme tant d'autres en une boîte de résonance de l'air du temps* » (J.-F. Charmont, 2002, p. 48).
- Aujourd'hui, les mots d'ordre de Mai 68 sont mis en œuvre par le monde de l'entreprise qui a fait de l'aspiration à l'autonomie, à la responsabilisation, etc., le nouveau mode d'aliénation des individus⁶⁰.

On peut ajouter à cela que la commande sociale se fait plus pressante en termes de résultats visibles (J. Wacquez, 2002, p. 51-53). Elle pousse non seulement à définir et à mesurer davantage les pratiques, ce qui ne serait pas nécessairement un mal, mais plus insidieusement ce sont des concepts et des pratiques de compétitivité et de rentabilité inspirées du néolibéralisme qui gagnent le secteur non-marchand.

Quant à ma seconde remarque, elle concerne les craintes des éducateurs de se voir enfermer dans une représentation réductrice d'eux-mêmes, telles que rencontrées par F. Muel-Dreyfus lors de sa recherche. Je repère aujourd'hui semblables positions, même si elles sont sans doute minoritaires.

« *Nous ne voulons pas enfermer notre centre, écrit un éducateur, car c'est aussi notre travail et une partie de notre vie, dans une définition lacunaire et simplificatrice. Par respect pour nous, nous ne nous soumettons pas à cette réduction. Mais alors comment présenter notre*

⁵⁹ Domaine de la Communauté française, en province de Namur.

⁶⁰ T. Périlleux (2001, p. 23) commente ce « nouvel esprit du capitalisme ».

centre et notre travail ? S'il n'y a rien à montrer, il y a néanmoins matière à partager. Quittons un instant nos statuts et demandons-nous comment nous pourrions présenter la vie. La vie comme un objet, la vie selon la science, la vie à expliquer de manière objective et rationnelle, malgré les limites de nos raisonnements. La vie comme elle se raconte à travers les arts et l'histoire des hommes. La vie comme elle s'éprouve à travers les émotions que véhiculent les mots et les langages⁶¹. »

Cette position qui, en écho à ce que rapportait Muel-Dreyfus, témoigne d'un refus de se soumettre aux définitions venues de l'extérieur, et même à toute définition, se laisse peut-être mieux appréhender si on la considère à la lumière du propos de Patrick Champagne (1998, p. 104) selon lequel « *les dominés sont les moins aptes à pouvoir contrôler leur représentation d'eux-mêmes* ». Ceci nous conforte dans une voie qui nous invite à prendre en compte la position des éducateurs dans l'espace social, lorsqu'il s'agit de parler de leur identité professionnelle.

* *
*

Une origine sociale plutôt modeste

La recherche sur l'identité professionnelle de l'éducateur menée en Belgique par Jean-Marie Foucart (1991)⁶² repose sur 3 volets méthodologiques : observation participante, analyse des discours des éducateurs (mémoires de fin d'études, entretiens non directifs, littérature professionnelle), et enquête sur la trajectoire de 180 éducateurs. Les résultats de son enquête permettent à cet auteur d'avancer ceci :

1. Les éducateurs proviennent majoritairement des classes inférieures et des fractions « employés » et cadres moyens inférieurs de la classe moyenne, minoritairement de la classe supérieure. Près de 60% de la population paternelle a un diplôme inférieur au secondaire. Les mères ayant un métier l'exercent dans les secteurs social, médical, ou de l'enseignement, mais 76 % d'entre elles n'exercent aucune profession. Ce sont elles qui assurent l'éducation et exercent l'autorité dans des familles à fécondité élevée, dit-il, ainsi que l'avait déjà noté C. Dubar (1980).

2. Quant à la mobilité intergénérationnelle, comme on peut s'y attendre, on observe une mobilité ascensionnelle chez les enfants de la classe ouvrière, une relative stabilité des groupes moyens et une mobilité descendante des fractions de classe supérieure. Différents types de trajectoires sont donc possibles. « *On y rencontre, par exemple, aussi bien des trajectoires de reclassement qui conduisent en deux générations de situations paysannes à des situations d'ouvriers ou d'employés, que des trajectoires de déclassement qui peuvent conduire de positions sociales 'supérieures' à des positions moyennes inférieures (ainsi, par exemple, un grand-père notaire dont le fils est simple employé) que des trajectoires verticales (grand-père ouvrier non qualifié, fils enseignant)* » (Foucart, 1991, p. 104).

⁶¹ Publication trimestrielle d'un Service d'accueil de jour pour adultes handicapés mentaux, janvier 2004.

⁶² Jean-Marie Foucart est formateur d'éducateurs en fonction depuis 1975, sa connaissance de ce public lui a permis d'élaborer, estime-t-il, « une description pénétrante », selon les termes de Bertaux. Partir de la richesse de l'expérience et la dialectiser par un travail de construction théorique, telle est l'ambition de l'auteur.

Les hypothèses proposées par Foucart en ce qui concerne les trajectoires sociales des éducateurs et de leurs familles sont reprises ci-dessous suivant la synthèse qu'il en fait dans son ouvrage⁶³ :

« Au-delà d'une certaine disparité sous le rapport de l'origine, les familles des éducateurs sont marquées par un phénomène d'ascension sociale récente ou en cours, et s'efforcent de consolider ou de poursuivre cette trajectoire ; ce qui n'est pas sans lien avec une vision du monde économique et social où la mobilisation des ressources morales est première » (id., p. 90).

Un rapport « malheureux » au système scolaire

« Ces familles se caractérisent par une relation adhésive au système scolaire et des investissements éducatifs généralement disproportionnés par rapport à leurs ressources : la réussite scolaire est perçue comme la condition première de la persévérance de ces trajectoires. (...) Ces projets d'avenir ont été brisés essentiellement par un passé scolaire souvent malheureux, et dans un certain nombre de cas, par l'état du marché de ces professions » (id., p. 90).

Trajectoires marquées par des projets scolaires interrompus, nomadisme (75 % de la population a quitté la profession au bout de 6 ans d'ancienneté, selon Foucart)⁶⁴, difficultés d'intégration, « humeur anti-institutionnelle »... caractérisent cette population. Seraient-ils devenus, une fois diplômés, des « intellectuels mal adaptés » comme on a pu en faire le reproche aux écoles qui les ont formés ? L'enseignement de promotion sociale permet un rétablissement à une partie de ses effectifs empêchés de poursuivre un enseignement supérieur suite à un échec ou pour d'autres raisons. La population majoritaire de cet enseignement, qui a subi des échecs scolaires répétés, y trouve l'organisation et le rythme d'apprentissage plus souples qui lui conviennent.

Une profession « vouée à l'amélioration »

« Il y a réorientation vers une région des champs voués à l'amélioration, laquelle suppose la mise en oeuvre de dispositions acquises durant la trajectoire antérieure et des stratégies de novation et d'innovation permanentes » (id., p. 90).

Les professions dites « vouées à l'amélioration » telles que celle d'éducateur mais aussi de psychologue, d'enseignant, d'infirmière, de travailleur social ou paramédical font l'objet d'une préférence pour diverses raisons, selon l'auteur : ces professions sont vécues comme un prolongement de l'éducation familiale ou de la participation aux mouvements de jeunesse ; il y a communauté idéologique entre ces professions et le groupe social d'origine ; enfin ces professions sont supposées offrir une sécurité d'emploi et des garanties de carrière.

⁶³ On peut y voir une confirmation du point de vue de F. Muel-Dreyfus (2000).

⁶⁴ Ce chiffre prend des valeurs différentes suivant les périodes prises en compte. Comme précisé ailleurs, 2 ans représentaient la valeur médiane de durée d'exercice d'un éducateur dans les années 60. Le terme, on l'a vu, tend à s'allonger progressivement.

Une identité en crise articulée à une pratique risquée

Les frontières floues de son espace d'intervention, sa situation de « bouche-trou » par rapport au territoire d'autres professionnels au capital mieux objectivé, la contradiction entre son projet personnel et les conditions concrètes de l'exercice de son métier, tout cela rend problématique la pratique de l'éducateur et entretient la crise de son identité : désarroi et difficulté à se définir. D'où sa propension, dit Foucart, « à se déterminer dans l'indétermination », d'où, aussi, la « débandade », c'est-à-dire la désaffection rapide pour la profession.

Une position néo-petite-bourgeoise⁶⁵

Le malaise de l'éducateur viendrait également de sa position de classe. Attardons-nous un instant sur cette position moyenne, ce type social composite, cette situation intermédiaire qui sont le propre de la petite-bourgeoisie telle que la décrit Bourdieu (1979, p. 383-431). « *Prédisposée, du fait de sa double opposition aux classes populaires et aux classes dominantes, à servir le maintien de l'ordre moral, culturel et politique* », la petite bourgeoisie est constamment soumise, « *au plan éthique comme au plan esthétique ou au plan politique, à des exigences et des influences contradictoires* » (Foucart, id., p. 162).

La nouvelle petite bourgeoisie, en particulier, se répartit autour de deux pôles, celui de l'action culturelle et sociale et un pôle artistique. Elle exprime une position avant-gardiste, par rapport à l'ensemble de la petite bourgeoisie, dont l'enjeu est la définition d'un nouvel art de vivre. Son éthique est « *'libérationniste' et permissive (par opposition à la morale répressive de la petite bourgeoisie en déclin et l'ascétisme de la petite bourgeoisie de promotion).* » Parmi les traits qui la caractérisent, relevons la « *déculpabilisation du rapport au corps et de la sexualité, le recours fréquent aux professionnels de la cure des âmes comme de la cure des corps... la propension à 'psychologiser' les rapports sociaux, à tout ramener à 'la relation', qui 'personnalise les expériences vécues et tend par là même à empêcher ces agents de 'politiser' les problèmes...* » (Foucart, id., p. 167).

Si les éducateurs appartiennent bien à cette nouvelle petite bourgeoisie par leurs dispositions et leurs activités professionnelles, la position qu'ils y occupent est celle d'une fraction dominée. Les fractions dominantes, celles qui possèdent un capital culturel institutionnalisé, représentent ce qu'ils aspiraient - mais ont échoué - à être, elles participent au pouvoir de décision : eux en sont écartés.

* *
*

Un « choix sous contrainte »

Le sociologue français Alain Vilbrod (1995)⁶⁶ se propose de démontrer que le choix de la profession d'éducateur est un « choix sous contrainte », dont les déterminants peuvent être repérés dans un ensemble de facteurs sociaux et familiaux, depuis l'appartenance privilégiée à

⁶⁵ Voir le chapitre théorique.

⁶⁶ Docteur en sociologie, Alain Vilbrod est enseignant à l'Institut pour le Travail Educatif et Social (Gouesnou) et à l'Université de Bretagne Occidentale (Brest).

certaines sous-classes sociales (fractions de classe en ascension), jusqu'à la transmission de référents idéologiques, moraux, religieux.

Quels seraient ces déterminants sociaux et familiaux du choix du métier ? Alain Vilbrod reprend pour une part les analyses de Dubar et de Muel-Dreyfus, mais il ne partage pas la vision selon laquelle un tel choix correspondrait à une option strictement personnelle, dans le sens d'un choix « contre ». Il ne pense pas non plus que la logique de recrutement ait beaucoup changé depuis les années 70. Il formule au contraire l'hypothèse que ce qui rassemble les éducateurs spécialisés à deux ou trois décennies d'intervalle l'emporte sur les différences. Et, de fait, il observe une relative stabilité du recrutement.

C'est d'habitus des éducateurs spécialisés et de leurs familles, et de trajectoires sociales de celles-ci qu'il est question dans cet ouvrage. Au cours d'une recherche à la fois quantitative et qualitative, l'auteur a interrogé plus de huit cents éducateurs et éducatrices et effectué une trentaine d'entretiens approfondis. Il a examiné le profil sociologique de leurs familles, en s'intéressant tant aux positions sociales des parents et grand-parents qu'aux trajectoires de ceux-ci.

Si l'on trouve bien une diversité des origines sociales, ceux qui ont opté pour ce métier sont issus majoritairement des couches moyennes de la population. La thèse que défend ici Alain Vilbrod est bourdieusienne. Pour lui, les éducateurs sont bien les héritiers des habitus de leurs familles, et cela vaut pour les nouvelles comme pour les anciennes générations de professionnels. Il pense, en effet, que les éducateurs spécialisés, comme « *la plupart des gens, sont statistiquement voués à rencontrer des circonstances accordées avec celles qui ont originellement façonné leur habitus, donc à avoir des expériences qui viendront renforcer leurs dispositions* » (P. Bourdieu, 1992, p. 109). Il note cependant que, le métier d'éducateur n'étant pas très ancien, l'endorecrutement commence seulement à apparaître chez les agents encore en formation.

Les trajectoires sociales fournissent une information dynamique que n'offre pas une connaissance de la seule position professionnelle à un moment donné. Reflet d'une mobilité éventuelle, elles constituent un horizon des possibles, dessinent ce que peut ou non espérer l'individu. Pour les repérer, Vilbrod va remonter à la génération des grands-parents paternels et maternels, analyser la situation professionnelle des ascendants à différents moments de leur vie.

La relative hétérogénéité des métiers des pères se recentre vers une homogénéité plus grande s'agissant des profils sociologiques des grands-pères des deux lignées : origine fortement rurale, métiers artisanaux, catégories supérieures quasi inexistantes. Quant au capital scolaire des parents, il n'est pas très élevé, quoiqu'en augmentation chez les plus jeunes. « *Le métier d'éducateur spécialisé, précise l'auteur, n'a quasiment jamais attiré de jeunes issus durablement de milieux sociaux fortement pourvus à la fois en capital économique et en capital culturel et cela contrairement à la profession d'assistant de service social* » (Vilbrod, 1995, p. 116).

Si on trouve une mobilité dans la plupart des catégories, celle-ci reste de faible ampleur. Quand l'ascension sociale a été très rapide, on trouve parfois une contre mobilité chez l'enfant, dont le choix de la profession d'éducateur spécialisé peut sembler synonyme de déclassement. Quant à la fratrie des éducateurs, on y retrouve un faisceau de trajectoires très orienté, avec cette même attraction pour les professions intermédiaires.

Au total donc, les trajectoires ascendantes sont plus nombreuses que les trajectoires descendantes qui restent très minoritaires. On trouve chez les pères d'éducateurs spécialisés de fréquents passages entre les catégories « ouvriers » et les « professions intermédiaires » d'employés, entre la position d'ouvrier qualifié et celle de chef d'équipe, de contremaître, d'agent de maîtrise. Ceux qui s'orientent vers l'éducation spécialisée avaient déjà l'expérience d'un monde social ouvert aux déplacements. L'histoire de la lignée a souvent tracé les voies d'un exercice professionnel dans un champ des possibles relativement délimité, compris entre l'instituteur et le contremaître. En outre, on peut lire dans leur attachement à la valeur « travail » la prégnance d'une morale ouvrière héritée des parents.

« *Catégorie intermédiaire, le métier d'éducateur spécialisé est aussi un milieu où l'on reste entre soi.* » Alors qu'ils pensent ne rien devoir à personne, l'influence familiale, l'intermédiaire du conjoint ou du réseau d'amitiés sont repérables. Quand il s'est agi de faciliter l'entrée sur le terrain de l'Education Spécialisée notamment, les solidarités familiales ont joué pleinement leur rôle. Ces parents qui avaient réussi à « se créer des ouvertures », malgré un faible capital scolaire et culturel, ont pu faire jouer les relations, grâce à ce capital social efficace.

Des aspirations décalées

Voyons à présent quelles étaient les aspirations des parents pour leur progéniture. Plutôt que vers le métier précis d'éducateur, les aspirations familiales s'orientaient vers les professions enseignantes ou administratives. Décrites par Vilbrod comme « une prétention qui cherche sa voie »⁶⁷, les aspirations des éducateurs s'accordent avec la disposition promotionnelle de leur famille, mais on relève souvent un décalage entre leurs espérances et la réalité des emplois qui leur ont été accessibles. En accédant finalement au métier d'éducateur, ils se sentent rejoindre la nébuleuse des carrières de l'enseignement, la sphère des emplois publics ou parapublics qui concordent avec le projet parental : occuper un poste sûr et continuer la trajectoire de la lignée. « Finir par faire éducateur spécialisé », c'est la limite de ce qui reste acceptable quand les métiers d'enseignement tant prisés se sont révélés trop difficiles d'accès.

Issus majoritairement de classes sociales dominées dont le rapport à l'école est relativement désarmé, les éducateurs spécialisés n'ont pas vraiment le choix de leurs stratégies. Vilbrod fait sienne l'analyse de Bourdieu concernant « *l'exclusion de la grande masse des enfants des classes populaires et moyennes... au travers des formes déniées d'élimination que sont le retard... la relégation dans des filières de second ordre... l'octroi de titres dévalués* » (P. Bourdieu, 1979, p. 173). Ils vont effectuer un parcours scolaire fréquemment heurté qui les ramènera en définitive à leur condition. Le rapport à la scolarité est marqué par la frustration, un sentiment de relégation : ils estiment souvent avoir subi leur scolarité, ne pas avoir pu choisir ce pour quoi ils se sentaient faits. Ceux d'entre eux qui sont passés par l'université ont vécu cette période comme une parenthèse, ils n'ont pas trouvé leur place dans cette culture fort éloignée de leurs valeurs, disent-ils.

Muel-Dreyfus (2000, p. 151) avait déjà noté ce décalage entre aspirations et chances réelles, la démocratisation de l'enseignement s'accompagnant d'un nouveau camouflage du système

⁶⁷ Ou « *pré-tension* » que P. Bourdieu (1979, p. 388) associe à la « *bonne volonté culturelle* » de la petite bourgeoisie.

des inégalités devant l'École. A ce propos, elle parlait de cette génération d'éducateurs en termes de « génération abusée ».

Le sentiment d'injustice et d'amertume vécu par rapport au système scolaire semble avoir pu se convertir à travers l'activisme, permettant de faire la preuve d'aptitudes, de se prévaloir de réussites, et par là de se construire et de construire leur avenir. C'est ce qui leur a permis de ne pas se fondre, de résister à la relégation, de rebondir. « *Ainsi les futurs éducateurs ont-ils converti positivement leur intégration scolaire difficile en aptitude à l'encadrement d'autrui* » (A. Vilbrod, id., p. 237).

Ces futurs professionnels paraissent à la recherche de leur voie, parfois pendant de longues années. Et lorsqu'ils entrent finalement dans un centre de formation, la moitié d'entre eux ont déjà travaillé dans le secteur de l'éducation spécialisée⁶⁸. « *Même si l'âge de l'entrée en formation tend à s'abaisser, une très large majorité des éducateurs spécialisés ont, au-delà d'un 'passage' sur les bancs de l'université, occupé auparavant un ou plusieurs emplois, souvent transitoires et de courte durée. On peut estimer qu'en moyenne les uns et les autres ont travaillé durant 3 ou 4 ans avant de s'inscrire en école. Certains, des hommes notamment, ont derrière eux 10 à 15 ans d'expérience, au sein de l'Education Spécialisée mais aussi, voire surtout, dans des secteurs très éloignés des pratiques rééducatives* » (id., p. 191).

L'ambivalence est patente aussi en ce qui concerne leur ambition qu'ils hésitent à afficher, bien que leur aspiration promotionnelle soit très forte. Leur critique du système scolaire se double d'une demande de formation continue, signe de ce rapport ambigu à l'institution scolaire et à la possibilité d'accès à des positions hiérarchiques.

Un « néo-clerc »

Si la thématique de la vocation traverse l'histoire de cette profession, si l'on a pu assimiler l'éducateur à un « nouveau prêtre », ce n'est sans doute pas sans rapport avec les héritages familiaux. « *Les référents idéologiques, rappelle Anne Muxel, font l'objet d'une bonne transmission entre les générations*⁶⁹ ». La pratique religieuse⁷⁰ ou militante des parents, leur investissement important dans les réseaux associatifs a trouvé écho dans l'engagement des futurs éducateurs spécialisés au sein des mouvements de jeunesse. De la simple adhésion à la prise de responsabilités dans ces mouvements, la voie est bien souvent apparue toute tracée vers le terrain de l'Education Spécialisée. Assumer des responsabilités, des mandats électifs avait permis à ces familles de participer à maints réseaux de sociabilité et de développer leur capital social, la carrière associative pouvant parfois s'apparenter à un métier. Des valeurs, des ressources morales ont donc été transmises aux futurs éducateurs spécialisés qui se les sont réappropriées. Elles se sont avérées pouvoir servir également leurs aspirations promotionnelles. Les éducateurs reconnaissent volontiers la filiation entre ces premières

⁶⁸ La moyenne d'âge relevée par Vilbrod pour les éducateurs inscrits dans une école en France est de 27 ans. Peut-être peut-on rapprocher ce fait du choix qui a été le mien pour cette thèse, de m'adresser à des éducateurs venus tardivement à la profession. En effet il n'y aurait dans ce choix qu'une sorte d'accentuation d'une caractéristique plus générale de la population d'éducateurs, telle qu'appréhendée par A. Vilbrod.

⁶⁹ Anne Muxel, « Le moratoire politique des années de jeunesse », in *Age et Politique*, Paris, Economica 1991, p. 212 (citée par A. Vilbrod, 1995, p. 243).

⁷⁰ Si l'emprise religieuse est fortement marquée chez les ascendants des plus âgés des éducateurs, il est intéressant de noter que nombre d'entre eux sont « *issus de ces fractions de classe, investissant des espaces où se redéfinissent la croyance et la pratique* » (Vilbrod, 1995, p. 215).

expériences et le métier qu'ils exercent, mais négligent généralement ce qu'ils doivent aux héritages et stratégies familiales.

La fréquence non négligeable (environ 10 %), chez les ascendants d'éducateurs, des métiers de l'ordre⁷¹ (militaires, policiers, contremaîtres, agents de maîtrise...) peut être considérée comme un déterminant secondaire. Les enfants de pères exerçant ces métiers ont hérité à la fois de la culture d'encadrement, d'une rigueur morale et d'une disposition ascensionnelle propres à ces métiers. Peut-on voir là un paradoxe ? Du moins repère-t-on une certaine ambivalence chez les éducateurs spécialisés qui se méfient des termes d'« encadrement » et de « contrôle », qui ne veulent pas qu'on assimile leur activité à de la surveillance ou de la répression.

Commentaires

Nous pouvons souligner les convergences entre les trois dernières lectures sociologiques en ce qui concerne l'origine plutôt modeste, quoique dispersée, et la trajectoire sociale généralement ascensionnelle des éducateurs. Dubar, quant à lui, mettait l'accent moins sur une origine spécifique que sur un rapport particulier à la classe sociale d'origine.

Dubar, Foucart et Vilbrod s'accordent pour mentionner le rapport difficile des futurs éducateurs à leur scolarité et leur réinvestissement symbolique vers une profession « vouée à l'amélioration », dans laquelle est tenu un discours sur les valeurs (« néo-clerc »).

Chacun des auteurs place aussi des accents spécifiques qui ne sont pas nécessairement partagés par les autres. Dubar insiste sur la position marginale des familles d'éducateurs au sein de leur classe sociale d'origine. Muel-Dreyfus insiste sur le rapport critique des éducateurs à leur position d'héritier, ainsi qu'aux possibilités professionnelles qui se dessinent pour eux. Foucart met en évidence la situation de crise dans laquelle se trouve l'éducateur et sa position dominée dans le champ socio-éducatif. Vilbrod souligne l'ambivalence quant au rôle, quant à l'ambition de ceux qui ont choisi un « métier au rabais », mais qui, positivement, ont pu bénéficier des transmissions de capital social et moral de leurs ascendants.

Il est possible que le moment socio-historique autorisant l'analyse faite par Muel-Dreyfus soit révolu à l'époque où Vilbrod entreprend sa propre recherche, au cours des années nonante car le point de vue de ce dernier diverge de celui de l'auteure précédente lorsqu'il souligne la façon dont les aspirations des éducateurs s'accordent avec la disposition promotionnelle de leur famille. Néanmoins, on peut se demander si Muel-Dreyfus n'a pas sous-estimé le fait que les éducateurs spécialisés, issus majoritairement de classes sociales dominées, et placés dans un rapport désarmé vis-à-vis de l'école, n'ont pas eu vraiment le choix de leurs stratégies.

Foucart et Vilbrod me paraissent privilégier une vision déterministe découlant de l'analyse inspirée par Pierre Bourdieu, et que l'on peut considérer comme relevant d'une sociologie dite « classique » (Dubar, 2000 et 2003). Leur point de vue est davantage objectivant, alors que

⁷¹ La fréquence de métiers de l'ordre dans l'ascendance des éducateurs surprendra moins si on se réfère à la lecture des articles de Remi Lenoir, parus dans *La misère du monde*, sous la direction de P. Bourdieu, en particulier « Désordre chez les agents de l'ordre » et « La police des pauvres » (1998, p. 421 à 439). L'auteur y mentionne des caractéristiques de ces agents, somme toute fort proches de celles qu'on pourrait relever chez les éducateurs : une phase d'indétermination sociale (« ne sachant pas quoi faire ») précède l'engagement dans la police ; cet engagement consiste à défendre une conception « sociale » du travail policier, supposant l'adhésion à des valeurs de solidarité ou de proximité ; enfin, la référence majeure à l'expérience (« Pour les comprendre, il faut avoir souffert soi-même... Il faut faire la police avec des gens qui ont vécu. »)

Muel-Dreyfus met l'accent sur une approche plus compréhensive⁷² et subjectiviste, Dubar se situant entre les deux. Le souci de la chercheuse d'examiner comment les éducateurs réinterprètent l'histoire socioprofessionnelle de la génération précédente et les projets dans lesquels ils se sont vus inscrits me paraît relever d'un point de vue plus herméneutique (que Dubar développera aussi dans des oeuvres ultérieures). Pour le dire autrement et paradoxalement, parmi les ouvrages que j'ai examinés, - et si l'on peut ponctuer ainsi deux moments de la pensée de Bourdieu, - les plus récents (1991 et 1995) restent dans la logique de *La distinction* (1979), alors que celui de Muel-Dreyfus, plus ancien (1983), semble anticiper celle de *La misère du monde* (1993).

L'angle d'analyse choisi par F. Muel-Dreyfus me paraît particulièrement intéressant par rapport à une question qui va concerner ma propre recherche : comment articuler le sens tel qu'il se dit et les données plus objectivantes ? Comment concilier, d'une part, une approche compréhensive qui étudie les phénomènes de l'intérieur, en se plaçant du point de vue des acteurs et, d'autre part, la production de théories reposant sur des concepts le plus souvent extérieurs au monde de significations produites par les acteurs ?

La vision « autodéterministe » doit probablement être nuancée, voire corrigée par la vision déterministe et vice-versa. Il convient sans doute de maintenir ces deux points de vue dans leur rapport de tension dialectique.

⁷² Avec les méthodes qualitatives, la sociologie contemporaine a remis à l'honneur les approches compréhensives. Voir par exemple *L'entretien compréhensif* de Jean-Claude Kaufmann, Ed. Nathan Université, 2001, et le très beau texte « Comprendre » de Pierre Bourdieu, dans *La misère du monde*. Ces considérations seront reprises dans la partie épistémologique de cette thèse.

3. Approche des aspects identitaires

Dans cette section, je me propose d'effectuer un premier traitement de la question de l'identité : d'une part en examinant ce qui est dit de l'identité professionnelle des éducateurs, de leur place dans le champ social et de la reconnaissance qu'ils y obtiennent ou non, d'autre part en repérant, dans la littérature, ce qui concerne l'identité personnelle⁷³ des éducateurs en lien avec leur activité professionnelle.

Un premier traitement de la question nous est fourni par un ouvrage déjà cité dans la section historique : celui de Paul Fustier : *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Bien que déjà ancien, cet ouvrage est intéressant par les questions qu'il pose et les hypothèses qu'il énonce pour une compréhension en profondeur de ce qui pourrait être le noyau dur de ce métier. « *Tout se passe, dit Fustier (1975, p. 11), comme si la pratique de l'éducateur ou peut-être seulement le contact continu avec le jeune inadapté, en cristallisant un système d'attitudes en partie inconscientes, posait à l'individu la question du 'qui suis-je', au niveau très fondamental qui est celui de la personne elle-même.* »

Le second auteur, déjà rencontré dans la section de ce chapitre consacrée aux études sociologiques du métier, est Jean-Marie Foucart. D'entrée de jeu, ce dernier parle de quête d'identité, d'identité en crise, de pratique en crise.

* *
*

3.1. Identité professionnelle

La problématique de l'identité professionnelle est abordée par ces auteurs, entre autres, à travers une série de facteurs qui leur paraissent rendre difficile sa construction, au point qu'on puisse se demander s'il s'agit vraiment d'un métier.

L'indétermination de l'espace d'intervention

La pratique de l'éducateur le situe dans une pédagogie de la quotidienneté et de la globalité. Les frontières de son espace d'intervention sont floues. Il peut se sentir réduit à n'être que le « bouche-trou », « celui qui remplit les espaces vides laissés par les autres spécialistes, titulaires d'un capital objectivé » (Foucart, 1991, p. 153). Confusion, perte des repères caractérisent la situation critique dans laquelle il se retrouve⁷⁴. « La pratique critique suppose une crise d'identité, c'est-à-dire une impossibilité de se définir tout en devant se définir » (id., p. 156).

Mais ce caractère d'incertitude et de flou peut être aussi vécu comme un attrait du métier, ce dont témoigne José Henrard : « Pour ma part, rares sont les professions qui ne vous mettent

⁷³ Une première appréhension de ces concepts est celle qui répond - relativement à mon objet de recherche - aux questions « *qu'est-ce qu'être éducateur ?* » en ce qui concerne l'identité professionnelle et « *qui suis-je ?* » en ce qui concerne l'identité personnelle. Ces notions seront davantage développées dans la partie théorique de la thèse.

⁷⁴ A distinguer, selon l'auteur, de la situation conflictuelle où se reconnaissent avec certitude les causes. Le conflit permet la mobilisation, l'organisation en vue d'une riposte collective, au lieu de quoi on assiste ici à la débandade, à la fuite de la dégradation réelle ou redoutée. En effet, la moitié des éducateurs ont quitté la profession après 4 ans.

pas dans un carcan et qui vous permettent d'évoluer... Moi j'estime que c'est une profession où il y a toujours du nouveau. Ce n'est pas quelque chose de routinier... D'ailleurs on ne sait jamais ce qui va arriver... Etre éducateur, c'est vivre l'aventure⁷⁵. »

L'absence d'actes techniques clairement identifiables et le déficit de reconnaissance (statut)

Le malaise identitaire reste probablement une constante à travers les évolutions qu'a connues le métier. La formule de P.A. Drillich (1964, cité par P. Fustier, p. 8) en est révélatrice : « le terrain de l'éducateur spécialisé est un terrain vague ». Ce que confirme un autre éducateur de cette génération : « Faute de pouvoir définir sa fonction en général, l'éducateur spécialisé éprouve un vague sentiment de malaise (...) Doutant de sa compétence, l'éducateur souffre d'autant plus de n'être pas suffisamment reconnu... » (G. Martin, 1968, cité par P. Fustier, p. 9).

Le mouvement vers la professionnalisation, nous dit B. De Backer (2001, p. 52), « n'empêchera pas la persistance d'une interrogation lancinante sur l'identité professionnelle des éducateurs, à la fois parce qu'il leur manque toujours un statut reconnu et un accès à la 'profession', mais aussi parce que leurs lieux d'intervention se sont multipliés et que leurs pratiques ne se caractérisent pas par des actes techniques clairement identifiables ».

Le manque de formation des personnes occupant ces postes et l'instabilité de l'activité professionnelle

Si l'on considère, dit P. Fustier, qu'un professionnel se distingue par trois caractéristiques : être un salarié, avoir une activité stable, disposer d'un savoir et d'une technicité supposant un apprentissage, une formation spécialisée, alors il faut bien constater que l'éducateur remplit encore mal ces conditions. La coexistence du bénévolat au sein des institutions rééducatives, l'extrême mobilité des éducateurs, 50 % d'entre eux abandonnant leur activité avant 2 ans d'exercice⁷⁶, le grand nombre de personnes non formées (2/3 à l'époque) exerçant les mêmes fonctions que la minorité d'éducateurs diplômés, montrent que les critères généraux pouvant servir à définir un statut de professionnel, étaient mal rencontrés en ce qui concerne les éducateurs des années 70. La première section de ce chapitre nous a toutefois permis de mesurer l'évolution significative qui s'est produite durant le dernier quart de siècle.

La multiplicité des références, des modèles

Comme on l'a vu, différents modèles se sont succédés ou chevauchés dans l'exercice de ce métier. Si la première période, celle des pionniers, semble caractérisée par une absence d'interrogation sur l'identité, l'engagement personnel de type vocationnel ne laissant guère de place à la crise intérieure, les périodes suivantes seront marquées par les importantes difficultés que rencontre l'éducateur à se donner une identité strictement professionnelle. Quelques modèles s'inscrivent dans une tentative de résoudre la contradiction entre métier et vocation, de se donner une représentation narcissiquement plus satisfaisante de la profession :

⁷⁵ In F. Jeziarski (1979, p. 17-18). A l'époque de ce témoignage, J. Henrard est depuis 20 ans dans le métier, et travaille comme superviseur à temps partiel au Centre de Formation Educationnelle de Liège.

⁷⁶ Selon Cadoux (1969), cité par Fustier, p. 57. Dans les sections précédentes, on a noté les changements significatifs qu'a connus cet indice au fur et à mesure que l'on se rapprochait de l'époque actuelle (Voir la section 1 de ce chapitre, Une brève histoire du métier, le paragraphe consacré à la « fatigue professionnelle » et la section 2, Etudes sociologiques du métier, le paragraphe « un rapport malheureux au système scolaire », note en bas de page).

celui du « technicien au grand cœur », le modèle de « l'honnête homme », de l'éducateur « adulte » ou encore de « l'homme équilibré » (P. Fustier, 1975, p. 31-34). Mais, comme le rappelle Fustier, il y a loin de l'idéal à la réalité d'une pratique éducative. La confrontation permanente avec l'enfant ou l'adolescent inadaptés, la réalité de la rencontre font « vaciller les définitions théoriques et les modèles de référence dont on voudrait pouvoir se réclamer » (id., p. 34).

Le débat entre la *référence amour-vocation* et la *référence profession-technicité*, s'il est moins houleux aujourd'hui qu'à l'époque, et si les positions sont sans doute plus nuancées, semble garder une certaine actualité. Toutefois, il pourrait être en voie d'être dépassé par l'émergence d'un nouveau modèle dont parlent les auteurs contemporains : *le modèle réflexif*.

Quels que soient les modèles qui s'imposent selon les époques, reste la nécessité d'un encadrement au quotidien des personnes en difficulté : c'est ce qui est attendu des éducateurs. Ceux-ci vont se construire une identité aux références contradictoires, entre vocation et professionnalisme, entre partage de vie et objectivation de leur action. Péril, défi, mission rédemptrice... autant de termes pour mettre en intrigue l'action de ces « techniciens au grand cœur ».

Le caractère féminin de la profession

Profession essentiellement féminine jusqu'aux années 65, on constatait une variation importante de l'origine sociale des éducateurs selon le sexe, les hommes appartenant à un milieu social moins élevé que les femmes. De 1969 à 1975, cette différenciation de l'origine sociale selon le sexe tend à se réduire et les hommes commencent à investir un terrain professionnel jusqu'alors laissé aux femmes (F. Muel-Dreyfus, 2000, p. 152-153). En 1995, Vilbrod précise qu'il s'agit d'un métier jeune et plutôt féminin. Les tendances récentes ne montrent pas d'inversion de cette tendance. En Wallonie et à Bruxelles, les éducatrices représenteraient 61% du personnel éducatif dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse et 74% (chiffre en augmentation depuis 1982) dans les institutions et services d'aide aux personnes handicapées (F. Gaspar *et al.*, 2000, p. 323).

Passant du constat à cette hypothèse quant à une composante identitaire du métier, Fustier se demande si la profession d'éducateur n'est pas « sexuellement féminine » par l'importance de l'empathie qu'elle requiert, par le fait qu'elle s'exerce dans des lieux de vie qui ressemblent à la cellule familiale, bref « si la prise d'un rôle parental par l'éducateur n'est pas en réalité prise d'une identité maternelle » (1975, p. 81). Il fait état de la culpabilité qui ne manque pas de surgir dans cette situation substitutive et montre que les tentatives pour la réduire demeurent le plus souvent infructueuses. L'éducatrice qui souhaite bien sûr être « la bonne mère » que l'enfant n'a pas eu, se verra bien des fois renvoyer l'agressivité destinée à la « mauvaise mère » et en sera narcissiquement blessée. Ou-bien elle se sentira menacée par l'avidité affective extrême de certains enfants. Elle devra payer le droit à assumer une identité maternelle par le don de son abnégation.

La dimension symbolique de la profession

Les facteurs envisagés ci-dessus dans la littérature mettent en évidence une identité par défaut en raison des manques dont serait marquée l'identité professionnelle de l'éducateur. Un point de vue différent s'exprime chez M. Autès (1999, p. 139) quand il parle de ce qui caractérise selon lui le travail social, de « la dimension symbolique qui fait l'efficacité du social : sa

capacité à restaurer des identités, à développer des liens, à créer de l'action sociale et de la négociation, à favoriser l'exercice de la citoyenneté et l'émergence d'acteur social ».

* *
*

3.2. Identité personnelle

Un second groupe de questions, relatives au malaise identitaire repéré, portent davantage sur l'identité personnelle en lien avec l'activité professionnelle et relèvent d'un point de vue psychodynamique.

L'éducateur renvoyé à lui-même

Plus fondamentalement, ce qui fait l'incertitude et la difficulté de la prise d'identité professionnelle de l'éducateur tient à ce que son activité le renvoie à lui-même, à sa personnalité, à son « art de vivre », plutôt qu'à un objet ternaire (des techniques, un savoir...) à l'instar des autres professionnels qu'il côtoie. Du coup il se sent réduit à devenir un « auxiliaire » de ces derniers, à n'être pas pris au sérieux, il se voit condamné à l'impuissance et parfois à l'agression de la part des jeunes bénéficiaires.

En tension entre similitude et altérité

L'éducateur est sollicité dans son être propre par la rencontre avec le bénéficiaire, renvoyé à sa dualité, entre similitude et altérité, entre vulnérabilité et défenses : c'est là l'essentiel de la démonstration de P. Fustier (1975). C'est dans la rencontre que se produit, en même temps qu'elle est sans cesse mise en cause, l'identité de l'éducateur. L'autre, l'enfant, l'adolescent, renvoie l'éducateur à la question « qui suis-je ? », fait vaciller son propre sentiment d'identité, fait surgir en lui un autre qu'il n'attendait pas, le renvoie à sa propre dualité. Jusqu'où le bénéficiaire est-il son semblable, quelle est sa différence ?

L'adolescent marginal est à la fois défini par son altérité à travers la mesure de placement, et considéré comme un semblable à travers le projet d'oeuvrer à sa réintégration. L'éducateur est lui-même pris dans cette ambiguïté entre similitude et altérité. Entrer en relation avec l'adolescent, le comprendre suppose une certaine proximité entre les deux partenaires. La vulnérabilité de l'éducateur spécialisé quant à son identité propre le dispose à cette participation empathique qui constitue un préalable indispensable à la communication. Mais on voit pointer aussitôt le risque de perte de distance, d'état fusionnel alors que l'éducateur est mandaté par la société au titre de modèle adulte, capable de donner « l'exemple ». Car ce qu'on lui demande, c'est de présenter une altérité importante. Celle-ci peut servir aussi ses processus défensifs, lui permettre de se protéger du danger de ressembler trop à l'autre marginal.

On l'aura compris, l'éducateur peut - défensivement - nier les différences ou les exacerber. Dans le premier cas, proche des jeunes, solidaire avec l'inadapté, il se reconnaîtra difficilement comme mandaté représentatif ; dans le second, adulte proche des autres adultes, à l'aise dans sa mission sociale, il se placera dans une position radicale d'altérité par rapport

au bénéficiaire⁷⁷. Peut-être l'accentuation de telles défenses marque-elle l'échec de l'identité professionnelle de l'éducateur. D'un côté, le renforcement de la similitude, la défense fusionnelle permettrait que son identité ne soit pas en question. De l'autre, faire profession d'être modèle, objet d'identification suppose toujours le danger d'être dévoilé, renvoyé à soi-même et finalement menacé dans son identité de fonction.

Voici, proche de nous, un exemple parlant de résolution de la tension entre similitude et altérité que peut vivre l'éducateur dans son exercice professionnel. Il nous est fourni par la recherche de Samad Belhaloumi (2003) sur les éducateurs de rue d'origine rifaine professant à Bruxelles. Ici, ce n'est pas avec l'individu mais avec la communauté que se pose la question de la similitude ou de l'altérité. Sa question de départ est la suivante : « Comment les éducateurs de rue issus de l'immigration gèrent-ils et leur identité de jeunes immigrés stigmatisés, et leur nouvelle position face à leur communauté ? » (p. 29). Il s'avère qu'afin de pouvoir exercer leur métier et garder quelque autorité sans être désavoués par les pères, ces éducateurs de rue « adoptent les standards de normalité de leur communauté et adaptent leur conduite aux normes qui y ont cours », plutôt que de tenter « d'imposer aux membres de leur communauté les standards de normalité et les normes de conduite de la société au sens large⁷⁸ ». Ces éducateurs issus de l'immigration marocaine, originaires du Rif, dont Belhaloumi a recueilli le discours, choisissent donc (ou sont contraints) à la similitude pour ne pas devenir des « outsiders généralisés ».

Une identité personnelle en crise

Si tout rapport entre générations comporte une mise en question de l'identité adulte par l'enfant ou l'adolescent, c'est encore plus flagrant dans le rapport entre le jeune inadapté et l'éducateur spécialisé, nous dit Fustier. Il émet l'hypothèse qu'au coeur de la vocation et des motivations de ce dernier se cache une fragilité de son identité personnelle. Cette « quête de l'identité propre aux frontières de l'autre » résulterait d'un sentiment de maturité insuffisante⁷⁹. C'est à la question de sa propre enfance que l'éducateur chercherait à répondre à travers son désir de s'occuper d'enfants. Mais l'exercice réel de sa profession va paradoxalement le mettre en cause au lieu même de sa fragilité.

La technicisation devient alors une voie de réassurance professionnelle, la garantie d'une efficacité que l'on cherche à prouver. C'est le cas de l'éducateur-animateur par exemple. En protégeant l'identité de l'éducateur, la technicisation altère cependant l'objectif initialement poursuivi en évitant l'implication affective intense du face à face. Le modèle devient triangulaire, conforme au modèle pédagogique. L'éducateur technicien va s'occuper « d'une partie de l'enfant » et non plus s'adresser à l'enfant comme à un objet total.

Pour échapper à ce que cette situation de mise en question de son identité peut avoir d'insupportable, le modèle psychothérapeutique peut paraître tentant. En effet, sans amener à renoncer au domaine relationnel, il permet, suppose-t-on, d'y être moins vulnérable par la maîtrise du contre-transfert. Le repli vers une position de neutralité inspirée de ce modèle paraît à Paul Fustier de nature défensive et non compatible avec un rôle éducatif authentique.

⁷⁷ De défenses, il sera aussi question dans les propos de B. Bettelheim dont je donnerai plus loin une brève synthèse.

⁷⁸ Fabienne Brion, Introduction théorique et méthodologique, in S. Belhaloumi, 2003, p. 20-27.

⁷⁹ J. Guillaumin (1968) et D. Anzieu (1968), cités par Fustier, 1975, p. 99.

Dans le concret de la relation, il n'y a guère de place pour la neutralité, l'éducateur y est tout entier concerné, mis en question dans son identité. Il reste à la merci d'une pratique dont il n'est jamais assuré. Sa fragilité même est le gage d'une relation non figée : c'est cette faille qui permet dialogue intersubjectif et mouvance de la relation. « Devient alors acceptable, ce qui autrement demeurerait une expérience émotionnelle insupportable ou inavouable, à savoir une identité personnelle en crise » (Fustier, 1975, p. 124).

Une souffrance biographique et sociopsychique

Le métier d'éducateur est « le lieu d'un profond désarroi ⁸⁰ », pose d'emblée Jean-Marie Foucart. Cet auteur se réfère à l'optique de Paul Fustier, reprenant l'idée qu'une situation d'échec pousse l'éducateur à chercher réponse à la question d'une identité qui lui pose problème. Tant sa pratique que son identité sont en crise. Il participe de l'indétermination du héros, personnage ambigu, hors du commun ralliant sur sa personne le fait d'être porteur de quelque chose du stigmaté ou de la souffrance du marginal – « *Avoir soi-même connu la souffrance est condition de compréhension* » (Foucart, 1991, p. 73) - et s'en tenant dans le même temps à distance.

S'il a connu l'échec dans son parcours personnel, l'éducateur est aussi constamment confronté à l'échec dans sa vie professionnelle, comme le dit J. Henrard. « *Toutefois, la difficulté principale... vient de ce que l'éducateur est sans cesse confronté à l'échec et connaît une sorte d'impuissance. Echec du gosse, échec de sa famille, échec de l'éducateur lui-même dans son rapport avec l'enfant ou avec l'institution. C'est ce qu'il y a de plus dur et en même temps de plus insécurisant dans la profession... Par contre, lorsque quelque chose se passe, lorsqu'il y a ne fût-ce qu'une petite étincelle, la joie est d'autant plus grande* »⁸¹.

Le malaise identitaire personnel de l'éducateur est, selon Foucart, redoublé socialement. En effet, quel impact la mobilité sociale intergénérationnelle, mise en évidence dans son étude sociologique, peut-elle avoir sur l'identité des éducateurs ? Une « fissure des évidences », une indétermination, une difficulté de répondre à la question : « qui suis-je ? », répond Foucart (1991, p. 105). « *Les membres des groupes en 'mobilité' sont en effet écartelés entre ce qu'ils ne sont déjà plus et ce qu'ils ne sont pas encore, entre ce qu'ils ont été et ne veulent pas être* ». Structurellement indéterminé, l'éducateur n'appartient ni aux groupes dominants, ni aux groupes dominés. Son histoire est marginale par rapport à celle des jeunes issus de la même fraction de classe. A l'espérance promotionnelle de son milieu, répondent itinéraires fragiles ou en rupture, résultant du décalage entre dispositions et réalisations, et donc frustration et déception intériorisée.

* *
*

Se référant à C. Dubar, J. Brichaux rappelle que ce que l'on entend par « crise identitaire » provient du désaccord entre identité pour soi et identité pour autrui. « *Le malaise qu'éprouve aujourd'hui le monde des éducateurs réside précisément dans cet hiatus entre ce qu'ils prétendent ou souhaitent être et la manière dont la société les appréhende et les identifie* ».

⁸⁰ Il n'est pas le seul. D'autres professions intermédiaires, « vouées à l'amélioration » (infirmières, assistants sociaux, enseignants...), vivent également ce malaise.

⁸¹ Témoignage in F. Jezierski, 1979, p. 19-20.

Ebauchant un questionnement sur « l'identité pour autrui de l'éducateur », il note que dans le grand public, l'existence de la profession est largement méconnue, voire ignorée. Elle ne trouve pas davantage d'appui, dit-il, dans les travaux des scientifiques.

Quant à « l'identité pour soi », « *on peut penser*, dit Brichaux (2002, p. 20), *que l'impossibilité dans laquelle se trouvent ces travailleurs d'énoncer la nature et le sens de leur pratique explique, au moins en partie, la non-reconnaissance de la profession ou les réticences qu'éprouvent certains à leur accorder un statut autre que celui de « semi-profession » (Etzioni, 1969) ou de profession intermédiaire (INSEE)* » Par contre, l'affirmation selon laquelle ils sont des professionnels témoigne de leur volonté d'être pris au sérieux « *et de marquer la frontière qui sépare l'éducation 'naturelle' dispensée au sein de la famille de l'éducation 'spécialisée' qui implique d'autres moyens, d'autres ressources et d'autres obligations.* »

« *La construction d'une identité professionnelle ne s'opère généralement pas dans un climat consensuel, mais le plus souvent dans un champ agonistique où s'expriment, avec plus ou moins d'intensité selon les époques, les tensions et les luttes* », conclut J. Brichaux. La construction de l'identité professionnelle des éducateurs passe sans doute par la prise de conscience par eux de la position dominée dans laquelle ils se trouvent présentement. « *C'est dans la confrontation et les tentatives de collaboration avec les autres intervenants que les éducateurs auront le plus de chances de construire la spécificité de leur activité et de leur discours* » (id., p. 129).

Commentaires

L'approche du thème de l'identité appelle un point de vue psychosocial, c'est celui de deux auteurs, Fustier et Foucart, qui ont particulièrement mis l'accent sur cette thématique. L'un, psychologue, et l'autre, sociologue, au départ d'un repérage de données « objectives » sur le métier, effectuent le « saut » qui les amène à prendre en considération les aspects « subjectifs » de l'identité des éducateurs. Mais ce saut ne masque-t-il pas un hiatus ? Il me semble qu'un travail d'articulation entre divers aspects de l'identité tels que Dubar les a théorisés⁸² pourrait rendre cette réflexion à la fois plus cohérente et plus féconde.

L'examen de « l'identité pour soi » et de « l'identité pour autrui » de l'éducateur, ébauché par Brichaux, reste à élaborer. Celui de « l'identité pour autrui de l'éducateur » serait à poursuivre, à mon sens, en lien avec le thème de la reconnaissance, et en direction d'autrui significatifs pour lui. Qui seraient les « autrui significatifs » de l'éducateur ? Les bénéficiaires, les collègues, les autres professionnels du champ sans doute... quelquefois les professeurs anciens ou actuels !

Lorsque, évoquant l'identité en crise de l'éducateur, Foucart parle de l'indétermination du héros, du porteur de stigmate, de celui qui a lui-même connu la souffrance ou l'exclusion, l'analogie avec la figure du chaman me paraît intéressante à explorer. J'y reviendrai dans la section suivante.

⁸² Voir le chapitre théorique.

4. Spécificité(s) du métier d'éducateur

Afin de prolonger cette première approche des aspects identitaires du métier d'éducateur, voyons si nous pouvons ouvrir de nouvelles pistes de réflexion en examinant ce qu'il pourrait avoir de spécifique. Ce métier, au croisement du social et du psychologique, a-t-il une (des) spécificité(s) ? Comment peut-il se différencier et trouver sa complémentarité par rapport à d'autres métiers ? Peut-on parler d'une spécificité de la relation éducative professionnelle ? Y a-t-il des spécificités à trouver du côté de l'individu qui exerce ce métier ?

A travers la consultation de la littérature qui suit à propos du métier d'éducateur, la question de la spécificité est posée tantôt du côté du champ socio-professionnel où il s'exerce : il s'agit alors de voir si ce métier peut être distingué de celui d'autres intervenants du champ, en terme de pratiques, de tâches, d'enjeux, etc. ; tantôt, elle se pose du côté de l'individu qui l'exerce, de ses motivations, de son parcours biographique, de sa subjectivité : c'est le cas lorsqu'on se demande à quelles motivations particulières peut répondre l'engagement dans le métier d'éducateur ou comment l'économie psychique propre de l'éducateur est sollicitée par le cours de sa vie professionnelle.

Dans le souci d'ordonner notre propos, nous aborderons successivement le versant qui paraît le plus objectivable, celui du champ socioprofessionnel, ensuite le versant du parcours individuel, davantage subjectif, pour terminer par quelques apports susceptibles de jeter des ponts entre ces deux versants.

* *
*

Spécificité du métier d'éducateur dans le champ socioprofessionnel

Selon un point de vue très classique repris par A. Franssen et P. Walthéry (1998, p. 47-48), « l'identité des éducateurs s'établit autour de trois caractéristiques principales :

1. *Le travail éducatif est un travail relationnel qui se vit au quotidien. Ce qui est premier, c'est la relation. L'éducateur est la personne de référence du jeune avant les autres intervenants.*
2. *L'éducateur appréhende la personne en tant que personne, dans sa globalité et son cheminement (à la différence des autres professionnels qui interviennent de manière partielle ou spécialisée).*
3. *La parole de l'éducateur est spécifique ; elle se base sur le suivi au quotidien, sur l'observation et la connaissance concrète du jeune. L'éducateur est celui qui restitue, qui soutient la parole du jeune, qui la 'traduit' vis-à-vis des autres intervenants ».*

Le travail avec le « jeune » a été longtemps le paradigme de toute intervention éducative. Cette vision est-elle encore satisfaisante ? On sait qu'aujourd'hui, c'est le secteur de l'aide aux handicapés et non celui de l'aide à la jeunesse qui représente la majorité des emplois d'éducateurs (B. De Backer, V. de Coorebyter, 1998). L'actuelle diversification des pratiques dans un champ professionnel complexe et mouvant, ces « variations internes au métier empêchent de lui attribuer une définition 'substantielle' claire - sur base d'une identité commune nettement définie et largement partagée. Mais il est également difficile de lui donner dans de nombreux cas, une définition 'différentielle' à partir de ses frontières, constituées par les pratiques des autres intervenants psycho-sociaux du secteur. Sur cet axe également, les évolutions récentes semblent avoir brouillé les cartes ». Le recouvrement des

tâches, déjà évoqué, avec d'autres catégories professionnelles « apparaît particulièrement important avec les assistants sociaux, professionnels de l'aide sociale dont l'histoire est plus ancienne, le titre protégé et le salaire plus élevé⁸³ que celui des 'gueules noires du social' » (B. De Backer, 2001, p. 84-85, 87).

Au premier abord, il semble donc que ce métier soit défini plutôt par une spécificité négative, en creux, voire par une absence de spécificité⁸⁴. Ainsi, pour caractériser la pratique de l'éducateur, J-M Foucart (1991) parle de bricolage et d'absence de technicité : propre au travail social, le bricolage s'impose, tout est affaire de circonstances quand il s'agit de répondre au besoin du moment, de trouver des solutions au cas par cas. Si l'instituteur, le psychologue, le psychiatre... peuvent se définir à partir d'un savoir objectivé ou de techniques spécifiques, l'éducateur lui, ne peut appuyer l'efficacité pédagogique de son action que sur sa personne. Il travaille les mains nues.

Pour cet auteur, le métier d'éducateur est un métier de l'oralité, son domaine est le micro social, ce qui ne contribue pas à donner à voir son action⁸⁵. Son discours relève de ce que Jean Ladrière appelle l'utopisme poétique⁸⁶. Les thèmes de l'utopie, de l'espérance sont ici convoqués - et le religieux n'est pas loin -, avec pour maître d'oeuvre l'imaginaire créateur ou re-créateur. Dès lors, sa légitimité tendrait-elle toujours à être d'ordre charismatique, son idéologie reposerait-elle sur la valorisation de l'invisible, son identité consisterait-elle à se déterminer dans l'indétermination?

L'éducateur serait-il alors un producteur de sens, de biens symboliques, un « néo-clerc », se demande A. Vilbrod (1995) ? Dans le contexte actuel, on ne peut, avec Jean Remy, que « constater une sorte d'usure des autorités et de la légitimité des croyances cardinales. (...) Il deviendrait nécessaire de produire de la croyance, de l'adhésion et de la légitimité »⁸⁷. « Une société ne peut se créer ni se recréer sans du même coup créer de l'idéal », écrivait quant à lui Emile Durkheim⁸⁸. Leur capital de valeurs et d'idéaux hérités, plus par imprégnation que par inculcation, prédispose les futurs éducateurs à s'engager dans un métier faisant appel aux ressources morales, et ce n'est pas un hasard s'ils se sentent attirés par ce métier. Mais dans cet humanisme qui met l'accent sur les relations humaines et qui a supplanté le discours religieux d'autrefois, les grands clercs, ce sont les psychologues et les psychiatres, estime Vilbrod (1995, p. 173). Et pour conclure avec ses propres termes : « grâce à la complicité inconsciente de leurs dispositions, les éducateurs spécialisés 'bricolent' en permanence, sous la tutelle 'médico-sociale' l'assemblage d'un projet éthique et d'une compétence technique. Eux aussi sont des clercs (...) mais leur rang n'est que subalterne ».

En deçà des aspects symboliques évoqués ci-dessus, la spécificité du métier paraît difficile à trouver pour Vilbrod qui estime que le processus de professionnalisation de l'éducateur spécialisé est inachevé et peut-être inachevable. Il donne à cela plusieurs raisons :

⁸³ Ce n'est plus le cas aujourd'hui en 2007 dans certains secteurs au moins.

⁸⁴ Avec laquelle les éducateurs eux-mêmes jouent la dérision : en 1977, l'APDES (Association professionnelle des éducateurs sociaux) avait intitulé sa rencontre annuelle : « Tout le monde il est éducateur ».

⁸⁵ Cette question de l'invisibilité de la pratique éducative sera reprise avec Joseph Rouzel, 2000.

⁸⁶ J. Ladrière, « Prospective et utopie », in *Vie Sociale et Destinée*. Sociologie nouvelle. Théories, Duculot 1973, p. 211-225 (cité par Foucart, 1991, p. 88).

⁸⁷ J. Remy, « Cléricature : conflit de légitimité entre savoirs religieux et savoirs exogènes », in *Les nouveaux Clercs*, Labor et Fidès, 1985, p. 43-61 (cité par A. Vilbrod, 1995, p. 270).

⁸⁸ E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF, 1960, p. 154 (cité par A. Vilbrod, 1995, p. 262).

- Le métier d'éducateur spécialisé est toujours menacé d'être dissous dans la vaste nébuleuse des métiers du champ médico-social qui ont proliféré sans concertation planifiée. Les postes sont flous, interchangeables, divers professionnels sont amenés à effectuer des tâches identiques. « *La définition du métier d'éducateur ne va pas de soi... L'adjonction du qualificatif 'spécialisé' pose plus de problèmes qu'il n'en résout* » (id., p. 64).
- Il s'agit d'un métier jeune et plutôt féminin.
- La technicité dont voudrait se prévaloir l'éducateur spécialisé reste introuvable.
- Enfin demeure pour ces travailleurs une difficulté à s'organiser collectivement en vue d'une meilleure reconnaissance du métier et de ses spécificités. Rappelons avec P. Desmarez⁸⁹ qu'« *une profession est un métier qui a obtenu que ses praticiens disposent d'un monopole sur les activités qu'il implique et d'une place dans la division du travail qui les empêche d'avoir affaire à l'autorité de profanes dans l'exercice de leur travail* ».

Commentaires

Le paragraphe qui précède a fait état de quelques tentatives peu fructueuses pour délimiter des compétences propres à l'éducateur par rapport à d'autres intervenants. Les principales difficultés semblent provenir des frontières floues entre l'action des uns et des autres et du manque de visibilité de celle de l'éducateur. A défaut de spécificités objectivables, techniques ou autres, les auteurs recensés cherchent du côté de la production de biens symboliques ce qui pourrait caractériser ce métier. Mais cette recherche n'aboutit qu'à en faire, en quelque sorte, des « sous-psychologues ».

Partageant ici le point de vue de Vilbrod quant au faible impact social de ce rôle de producteur de sens qu'ont les éducateurs - ce qu'on peut regretter - , j'ajouterai que le rôle social qui leur est dévolu tient plutôt, me semble-t-il, de ce qu'une société se donne bonne conscience en les désignant pour prendre en charge ceux dont personne ne veut : ses handicapés, ses accidentés, ses inadaptés et autres stigmatisés... C'est aussi le point de vue de P. Bourdieu, faut-il le rappeler, quand dans *La misère du monde* (1998, p. 342), il parle de « La démission de l'Etat ». Les éducateurs comptent au nombre de « *ces fantassins qui sont en premières lignes* ». Chargés de compenser les carences résultant de la logique du marché, mais sans en avoir les moyens suffisants, ils ont « *le sentiment d'être abandonnés, sinon désavoués, dans leur effort pour affronter la misère matérielle et morale qui est la seule conséquence certaine de la 'realpolitik' économiquement légitimée* ». L'appel de Joseph Rouzel (2000, p. 192-194) aux éducateurs pour accroître la visibilité de ce qu'ils font s'appuie sur une analyse semblable et s'inscrit dans une visée éthique et politique.

Des aspects qui retiennent l'attention, déjà rencontrés plusieurs fois et sur lesquels devrait, à mon sens, se poursuivre la réflexion sont les suivants : le travail au quotidien de l'éducateur, le caractère de globalité de son action (l'éducateur serait un généraliste par rapport aux autres intervenants), le fait qu'il s'agit d'un métier de l'oralité, d'un « travail à mains nues » sans technique spécifique, et enfin la position dominée occupée par l'éducateur.

⁸⁹ « *Devenir une profession est une chose délicate et difficile qui dépend d'une action politique et sociale menée sur plusieurs fronts. Il faut obtenir des concessions de la part de l'Etat, gagner des querelles de territoire avec d'autres métiers, légitimer son autorité et exercer un contrôle interne destiné à sanctionner la déviance* ». P. Desmarez, *La sociologie industrielle aux Etats-Unis*, Armand Colin, 1986, p. 69 (Cité par A. Vilbrod, 1995, p. 82).

* *
*

Spécificité de la relation éducative professionnelle

Un article de Bernard Robinson⁹⁰ (1989) sur la relation éducative, m'a paru intéressant dans la mesure où tenter de délimiter celle-ci, c'est aussi essayer de cerner ce qui peut faire la spécificité du métier d'éducateur.

Pour lui, ce qui fonde ou motive le recours à des éducateurs professionnels, c'est l'état de difficulté présenté par certaines personnes (maladie, handicap, délinquance, échec scolaire, inadaptation sociale...) tel que cela nécessite à la fois une intervention de longue durée et une intervention dans la quotidienneté. On peut voir dans la situation de ces personnes des analogies avec celle de l'enfant, immature par nature. Leur difficulté est donc de nature éducative et leur prise en charge apparaît en continuité avec l'éducation familiale.

Les éducateurs sont-ils alors des substituts parentaux⁹¹ ? On s'est aperçu qu'un tel modèle n'était pas bon et que cela ne suffisait pas à en faire une profession. De plus, les situations dans lesquelles les éducateurs interviennent sont multiples et hétérogènes.

Pour tenter de comprendre quelle modalité relationnelle particulière pourrait fonder la profession d'éducateur, B. Robinson entreprend de la situer par rapport à quelques champs relationnels proches : le champ pédagogique (1), le champ éducatif familial (2), le champ médical (3), le champ psychothérapeutique (4), le champ amoureux (5) et le champ social commun (6).

Il examine ces différents champs en comparant :

- *leur enjeu* : y a-t-il projet de modification des personnes ou pas ?
- *leur objet* : s'adresse-t-on à la personne sans restriction, à la personne dans sa globalité (2-4-5), ou pas (1-3-6) ?
- *leur fondement* : l'ignorance (1), l'immaturation à la fois naturelle et culturelle de l'enfant (2), la maladie et la souffrance (3), la demande adressée à quelqu'un (4), l'amour et le désir (5), le besoin d'échange (6).
- *le caractère symétrique, réciproque (5-6) ou non (1-2-3-4) de la relation qui y est mise en œuvre.*

S'il y a asymétrie dans les quatre premiers champs, le fait d'être « passé par là » caractérise certains d'entre eux. Il justifie notamment la compétence du psychanalyste. De même pour le parent en situation habituelle, mais non dans certaines difficultés qui vont précisément motiver le recours aux éducateurs professionnels.

Selon B. Robinson, la relation éducative est proche de la relation psychothérapeutique dans la mesure où ce qui est visé c'est le sujet humain dans son devenir. En relation avec un être humain touché « *dans l'isolement tragique d'une expérience incommunicable par les signes habituels de l'expérience commune, (...) qu'est-ce qui peut autoriser l'éducateur à occuper*

⁹⁰ Bernard Robinson est docteur en psychologie, psychanalyste et psychodramatiste. Il a été formateur pendant de nombreuses années dans différentes écoles d'éducateurs et a été directeur de l'ISELL. Il est actuellement président de l'Ecole Belge de Psychanalyse.

⁹¹ Cette question fait écho à la référence familiale dont parlait P. Fustier (voir la 1^{ère} section de ce chapitre).

cette place d'écoute, d'incitation, d'élaboration d'expérience, en un mot de médiateur particulier ? Peut-on dire qu'il est passé par là ? »

Enfin est posée la question du *caractère duel* (4-5) ou *ternaire* (1-2-3-6) de la relation mise en œuvre dans ces différents champs. A la différence de P. Fustier auquel nous avons fait référence dans la première section de ce chapitre, B. Robinson pose que toute situation éducative se joue à trois. Pour lui, le modèle théorique de la relation éducative spécifique devrait situer l'éducateur à la fois dans ses rapports avec le tiers mandataire et dans ses rapports avec le client et donc situer les rapports du client avec ce tiers.

En conclusion, il estime qu'il s'agit, pour l'éducateur, de soutenir le paradoxe qui consiste à être mandaté (la demande est toujours traversée par des valeurs sociales), « *et à accompagner un sujet humain dans son expérience subjective unique et originale, ce qui est incompatible avec le mandat. C'est comme s'il s'agissait, dit-il, d'être en même temps dans la loi et hors la loi* ». Situation paradoxale qui en fait d'entrée de jeu un éducateur « piégé », sauf à délimiter un cadre spécifique, un espace-temps transitionnel, condition de possibilité d'une expérience centrée sur la demande subjective et supposant également l'engagement subjectif de l'éducateur, ce qui n'exclut pas le risque de débordements.

On peut alors définir l'éducateur comme « *un travailleur social négociant des espaces relationnels spécifiques dans le cadre d'un mandat* ». Reste la question : quelle formation, quelle éthique pour un travail en équipe, quelle théorisation de l'expérience peuvent contribuer à créer une telle identité professionnelle ?

Commentaires

Un texte de P. Bourdieu et G. Balazs intitulé « *Porte-à-faux et double contrainte* » relate leur entretien avec un éducateur de rue (1998, p. 385-386). Ce texte est tout à fait révélateur du paradoxe dont parle Robinson et qui consiste à accompagner un sujet humain singulier tout en étant mandaté par la société. On le voit, il y a chez cet éducateur un choix délibéré de se ranger du côté des toxicomanes quitte à transgresser les règles de l'institution.

« 'Educateur de rue', il porte en un sens, le pouvoir dans la rue, mais il rappelle sans cesse aux puissants le pouvoir de la rue, qu'il contribue à canaliser... mais qu'on le suspecte aussi de pouvoir mobiliser. (...) Il pense toujours qu'un éducateur se doit d' 'être avec' : 'C'est seulement à partir du moment où les toxicomanes m'identifient en dehors de l'institution que je représente, où il y a des sentiments qui se créent, où il y a une relation qui se crée en dehors du processus institutionnel, que mon travail peut devenir efficace' ».

La comparaison qui est faite dans l'article de Robinson avec plusieurs champs relationnels non professionnels (éducation familiale, champ amoureux, champ social commun) pourrait être significative d'un nouveau paradoxe : l'activité de l'éducateur se situerait sur une corde raide, proche d'une ligne de démarcation supposée séparer activité professionnelle et non professionnelle.

Prolongeons la réflexion de cet auteur de la façon suivante : tout se passe comme si l'éducateur était mandaté pour faire quelque chose qui pourrait ressortir aux relations humaines privées. Bien des actes qu'il pose pourraient l'être dans le cadre des relations familiales : par exemple le soin que les parents prennent de leurs enfants, mais aussi celui que

des enfants adultes prennent de leurs parents devenus âgés ou handicapés, ou encore celui de frères ou sœurs vis-à-vis de membres de leur famille, adolescents ou adultes en difficulté.

On retrouve dans ce second paragraphe l'accent déjà mis sur la quotidienneté et la globalité dans le métier d'éducateur. S'y ajoutent la notion de longue durée, l'idée d'être un médiateur particulier, d'être « passé par là », formule sur laquelle je reviendrai et que je tenterai d'élaborer dans la thèse en rapport avec les récits de vie recueillis. Enfin, B. Robinson insiste particulièrement sur le caractère ternaire de cette activité. La définition donnée de l'éducateur, « *un travailleur social négociant des espaces relationnels spécifiques dans le cadre d'un mandat* », pour intéressante qu'elle soit, ne permet pas d'avancer de façon significative en termes de spécificités car elle pourrait s'appliquer à bien d'autres intervenants.

* *
*

Spécificités sur le versant individuel et subjectif de celui qui exerce ce métier

La vocation

« Trouver sa voie, se sentir fait pour le métier, s'y retrouver... le sentiment de se réaliser dans un travail qui en quelque sorte n'en est pas un... » : toutes ces expressions sont le reflet du sentiment qu'ont maints éducateurs de posséder les dispositions naturelles pour exercer ce métier. C'est dans leur héritage familial incorporé que Vilbrod (1995, p. 268) reprenant Bourdieu (1980, p. 8) voit les raisons profondes « *d'un tel accord entre leur 'vocation' subjective (ce pour quoi ils se sentent faits) et leur 'mission objective' (ce que l'on attend d'eux), entre ce que l'histoire a fait d'eux et ce que l'histoire leur demande de faire, accord qui peut s'exprimer dans le sentiment d'être bien 'à leur place', de faire ce qu'ils ont à faire, et de le faire avec bonheur* ».

La biographie

Outre les déterminants sociaux et familiaux du choix du métier d'éducateur, l'approche concrète des trajectoires des éducateurs que Vilbrod a interrogés lui a néanmoins fait mettre en évidence des éléments plus proprement biographiques.

Ainsi, des événements, des rencontres décisives ont souvent joué le rôle de révélateur de cette attirance et permis le basculement providentiel. Les éducateurs reconnaissent volontiers l'impact qu'ont eu sur eux certaines rencontres : prêtre, animateur, enseignant, ami de la famille... ces personnages clés ont joué le rôle d'initiateur.

« *Bon, il y a un type qui m'a aidé dans la vie, moi aussi j'ai envie d'aider les gens... Donc je me suis dit : je vais faire la même chose pour les autres. (...) Ayant eu une expérience quand même assez intéressante de par la vie que j'avais eue*⁹²... »

A. Vilbrod relève aussi cette observation de Daniel Verba (1993) mentionnant dans son ouvrage la « régularité d'une histoire familiale douloureuse » et le fait « qu'une fraction non négligeable d'EJE [éducateurs de jeunes enfants] ont été privés de père » ; il se borne à noter

⁹² Educateur, 37 ans, cité par Vilbrod, p. 267.

que plusieurs des personnes qu'il a lui-même interviewées ont évoqué le décès prématuré de leur père.

Le travail sur soi à travers l'exercice du métier

Bruno Bettelheim a consacré un chapitre de son livre *Un lieu où renâitre* (1975) à la « *Transformation personnelle et évolution professionnelle* » des éducateurs⁹³. S'interrogeant sur les motivations des membres de son personnel, il se demande ce qui les a poussés à s'engager dans un travail plein d'exigences qu'il qualifie d'*aventure périlleuse*. Car bien que ce travail les fasse traverser des moments de crise qui nécessitent leur propre transformation, ils vont le juger plus satisfaisant que tout autre métier.

Peut-être presentaient-ils qu'en aidant les autres, ils pourraient s'aider eux-mêmes. « *S'ils étaient capables d'aider les patients à trouver la réponse à la question de savoir ce qu'ils souhaitent faire de leur vie, ils seraient à leur tour capables de découvrir cette réponse pour eux-mêmes* » (id., p. 403). Errer, comme Dante, parmi ceux qui sont condamnés à vivre dans leurs enfers personnels, pourrait les aider à découvrir leur propre chemin. Réaliser ce qu'ils pouvaient apporter aux patients était susceptible de les convaincre de leur propre importance, et de leur donner une place dans cette profession et dans l'existence.

Le bénéfice personnel qu'ils ont retiré de ce défi permanent à changer est l'acquisition d'une meilleure intégration de leur propre personnalité. Découvrir le caractère essentiel d'une relation humaine, l'importance des sentiments dans leur vie comme dans celle des patients, se traiter davantage en fonction de ses propres besoins sont quelques aspects significatifs de cette évolution.

Mais tous n'y arrivent pas, loin de là⁹⁴. Reconnaître ses propres sentiments de répulsion, de peur, voire d'hostilité, lorsqu'ils surgissent vis-à-vis des enfants, peut constituer une menace pour l'image que l'éducateur se fait de lui-même.

Voici comment Bettelheim décrit les étapes que connaît un éducateur au cours de son évolution professionnelle⁹⁵.

1. L'attitude initiale de l'éducateur est caractérisée par une protection de soi excessive. Le débutant connaît une brève période de confusion et d'angoisse. Sa conception de soi en tant qu'adulte désireux et capable d'aider les patients est soudain menacée. Il peut jeter le gant : « *C'est trop dur pour moi* », se retrancher dans la passivité ou, à l'opposé, adopter un comportement de passage à l'acte répressif.

2. Après le choc initial, il entre dans la phase la plus cruciale : ses propres conflits non résolus sont de plus en plus réactivés par le travail ; il ressent une confusion croissante au niveau des sentiments.

⁹³ Bruno Bettelheim a assumé pendant quelque vingt-cinq ans la direction de l'Ecole orthogénique de Chicago. Cette institution, qui accueillait des enfants et adolescents psychotiques ou présentant des troubles affectifs graves, et son projet de psychothérapie institutionnelle ont inspiré plusieurs de ses ouvrages à l'auteur.

⁹⁴ 1 sur 3, selon B. Bettelheim.

⁹⁵ Réalisée en collaboration avec B. Wright, son étude s'appuie sur le recueil de plusieurs types de données (tests projectifs réalisés à différents moments de la vie professionnelle : dessins, formulation de questions à aborder en réunion, classement de définitions permettant d'établir le portrait de l'éducateur idéal...)

- A ce stade, il peut présenter une *identification* intense avec certains patients, souvent au détriment de son travail dans l'équipe et avec les autres patients. Il comprend mal les motivations des patients car il les interprète en fonction de ses propres besoins.
- Il peut essayer d'augmenter la *distance* entre lui, « adulte normal » et le patient :
 - a) soit en prenant le rôle d'observateur, avec un engagement affectif minimale et une tendance à intellectualiser.
 - b) soit en se comportant en « activiste », en intrus, c'est-à-dire en se protégeant contre ses émotions par le recours à des activités qui excluent de préférence les relations personnelles. Il pousse le patient à s'engager dans des activités, veille à ce que chacun soit « sur la brèche » pour lutter contre ses propres angoisses. Il ne prend pas le temps d'analyser ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

Ces deux modalités de prise de distance entravent la possibilité d'une interaction étroite qui pourrait rendre son travail satisfaisant et aboutir à un niveau supérieur d'intégration pour lui comme pour le patient.

Durant cette période, l'éducateur n'éprouve guère de plaisir dans son travail. Il peut se sentir épuisé, vidé de son énergie émotionnelle. Dépasser ce stade constitue le pas le plus difficile au cours de l'évolution professionnelle de l'éducateur.

3. Le participant : l'éducateur peut se permettre de participer progressivement au comportement du patient avec une compréhension empathique de ses besoins. Désormais, il est « l'un d'entre eux ». Il n'a plus besoin de recourir à un système de défense qui érige une barrière entre lui-même, personne « normale », et le patient qui est « hors du coup ». Il développe une sympathie de l'inconscient.

4. Au fur et à mesure que ses expériences liées à la participation constituent des étapes vers un niveau plus élevé d'intégration, dans la mesure où il a réussi à intégrer les traumatismes de sa propre enfance, le besoin personnel de l'éducateur de participer diminue progressivement. Il finit par participer uniquement dans l'intérêt du patient et non dans le sien. Il devient observateur-participant : l'empathie qui caractérise cette attitude provient de la compréhension des besoins immédiats et des difficultés fondamentales du patient, de ce qu'elles signifient pour lui, de leurs résonances actuelles. Elle s'appuie également sur l'introspection de l'éducateur, l'observation minutieuse de ce qui se passe chez le patient et autour de lui.

Ceux dont la motivation essentielle est « *le besoin de résoudre leurs problèmes affectifs personnels par l'intermédiaire de leur profession* » (id., p. 435), ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise motivation de départ, selon Bettelheim, à condition d'avoir l'honnêteté de le reconnaître, quittent parfois leur profession au moment ils devenaient plus compétents et donc plus utiles aux patients.

Commentaires

Rappelons les questions relatives à ce versant plus subjectif du problème de la spécificité, dans le métier d'éducateur : à quelles motivations particulières peut répondre l'engagement dans le métier d'éducateur ? Comment l'économie psychique propre de l'éducateur est-elle sollicitée par le cours de sa vie professionnelle ? Bref, le rapport de l'éducateur à son métier

a-t-il quelque chose de singulier ? Répondre de façon satisfaisante à ces questions supposerait un travail de comparaison rigoureux avec d'autres professions de la relation d'aide, au niveau des parcours biographiques et des aspects subjectifs tels que A. Vilbrod les rapporte ou tels que B. Bettelheim les traite, ce qui ne fait pas l'objet de cette thèse. Les éléments recueillis ici peuvent donc, tout au plus, fournir quelques indices par rapport à ces questions.

Quels éléments retenir de ce troisième paragraphe ? Se sentir fait pour le métier, y être venu par le biais de rencontres déterminantes, avoir vécu une histoire familiale douloureuse, s'aider soi-même en aidant d'autres personnes... La piste de la résilience, que j'explorerai personnellement dans cette recherche, n'a pas ou peu été perçue par A. Vilbrod. Mais elle sous-tend la réflexion de B. Bettelheim quant à la dynamique motivationnelle qui anime ses éducateurs. Enfin, qu'il s'agisse d'un métier mettant en permanence celui qui l'exerce au défi de (se) changer, c'est là un point de vue original du dernier auteur qui mérite également d'être retenu.

Au-delà de ce qu'ont esquissé les différents auteurs cités, je ne puis m'empêcher d'évoquer ici la figure du « chaman », telle que Mircea Eliade (1978, p. 39) l'a retracée. Questionnant le rapport éventuel entre chamanisme et psychopathologie, Eliade conclut en ces termes. « *Que de telles maladies⁹⁶ apparaissent presque toujours en relation avec la vocation des 'medicine-men', cela n'a rien de surprenant. Comme le malade, l'homme religieux est projeté à un niveau vital qui lui révèle les données fondamentales de l'existence humaine, c'est-à-dire la solitude, la précarité, l'hostilité du monde environnant. Mais le magicien primitif, le 'medicine-man' ou le chaman, n'est pas seulement un malade : il est, avant tout, un malade qui a réussi à guérir, qui s'est guéri lui-même* », c'est à dire qui est « passé par là », pour reprendre la formule de B. Robison.

On observe bien une singularisation du *medicine-man* à l'intérieur de la société : il est porteur d'infirmité, de maladie nerveuse ou encore a subi un accident, tous signes extérieurs possibles d'une élection ou d'un appel. Mais, ajoute Eliade, « *les chamans... ne peuvent pas être considérés comme de simples malades : leur expérience psychopathologique a un contenu théorique. Car s'ils se sont guéris eux-mêmes et savent guérir les autres, c'est, entre autres, parce qu'ils connaissent le mécanisme - ou mieux encore la 'théorie' - de la maladie* » (id., p. 43). En outre, son propre équilibre est lié à l'exercice de son « don », le chaman a en quelque sorte besoin de « chamaniser » pour se sentir bien. Il est l'une des figures de cette forme d'existence où l'on aide les autres pour s'aider soi-même, où le don fait à autrui, à la fois libre et contraint, intéressé et désintéressé⁹⁷, s'assortit d'un contre-don en retour.

Cette réflexion fait écho à celle de Bettelheim, rapportée ci-dessus, lorsqu'il fait l'hypothèse que l'éducateur tente de s'aider lui-même en aidant les autres. De même, le « défi permanent à changer » impliqué, selon cet auteur, dans l'exercice de la profession de l'éducateur, renvoie à la mutation impliquée dans l'extase du chaman. Nous aurons à revenir sur cette brève évocation lorsque nous questionnerons, à propos de l'éducateur, l'hypothèse de la résilience. Remarquons aussi l'aspect « vocation », souvent relevé, mais aujourd'hui contesté, lorsqu'il s'agit de l'éducateur ; et dans son prolongement, la dimension religieuse qu'évoquaient des auteurs comme Foucart et Vilbrod cités plus haut. Pour le chaman, le recrutement peut prendre des voies diverses, mais il faut qu'il soit reconnu dans la société où s'exerce son activité. C'est cette reconnaissance qui lui confère son statut socio-religieux.

⁹⁶ Les manifestations épileptiques ou hystériques dont il a été question dans les pages qui précèdent la citation.

⁹⁷ Dans la perspective de M. Mauss telle que reprise par A. Caillé (2000), et par N. Rigaux (2000).

La comparaison entre éducateur et chaman a bien sûr des limites, ne fût-ce que parce que le type de société dans laquelle opère le chaman est une société traditionnelle, alors que l'activité de l'éducateur se situe dans une société moderne ou hypermoderne⁹⁸ ; ce dernier est en prise avec une demande sociale, il a un mandat. Chaman et éducateur diffèrent aussi au niveau de la reconnaissance qu'ils obtiennent dans une collectivité de type communautaire pour l'un, sociétaire pour l'autre. En termes d'*identité pour autrui*⁹⁹, on peut ainsi opposer la position dominée de l'éducateur au statut reconnu du chaman. Mon intérêt pour ce rapprochement doit être limité à la dimension existentielle : il réside dans l'idée que l'un et l'autre pourraient être envisagés comme des figures de l'humain à portée universelle, des sortes d'archétypes¹⁰⁰.

* *
*

Articulation des versants objectif et subjectif dans la question de la spécificité

Les apports suivants constituent une tentative pour articuler les deux faces – l'une, relative à une position professionnelle dans un champ objectivable, l'autre relative à un parcours individuel, à la fois objectif et subjectif¹⁰¹ - du problème de la spécificité, telles que nous les a fait apercevoir le chemin emprunté dans cette revue de la littérature sur le métier d'éducateur.

Un éducateur en posture clinique ?

Les sociologues auxquels nous avons fait référence au début de cette section ont recueilli des données et les ont interprétées avec les outils et suivant l'angle disciplinaire qui sont les leurs. Ils ne tiennent pas un discours prescriptif. Tel n'est pas le cas de Joseph Rouzel¹⁰² (2000, avant-propos, p. X) dont le discours est engagé dans un double sens : faire évoluer les pratiques éducatives de l'intérieur de la profession, les faire mieux reconnaître de l'extérieur. D'emblée s'affichent le credo et le positionnement d'un auteur qui entretient avec son sujet - et ce n'était pas le cas des auteurs passés en revue précédemment - un rapport fait à la fois d'intériorité et d'extériorité : « *L'éducateur reste et restera un des artisans de l'humanisation. C'est pourquoi sa position clinique ne peut s'ancrer que dans des valeurs éthiques et un combat politique sans cesse affirmés.* »

⁹⁸ Sous le nom de néo-chamanisme, fleurissent en Occident une série d'approches qui prônent le développement personnel en harmonie avec l'air du temps. « Fruits d'approches occidentalocentristes, ils diffèrent par nature des chamanismes traditionnels qui sont des systèmes symboliques de portée religieuse collective » (R. Hamayon in F. Lenoir et Y.T. Masquelier (dir), 1997, p. 1232).

⁹⁹ Voir au chapitre 2, le paragraphe 5.2.

¹⁰⁰ « L'archétype d'un sujet donné se fonde sur une image représentative forte, caractérisée, reconnaissable. (...) L'archétype n'est pas défini d'après des moyennes mais d'après les caractéristiques intrinsèques, propres et identitaires communes à tous les sujets particuliers affiliés au sujet général. L'archétype partage donc toujours avec la totalité des sujets particuliers affiliés au sujet général, l'intégralité de ses caractéristiques ; la réciproque est fautive, c'est-à-dire qu'un sujet particulier partage quelques unes de ses caractéristiques (les principales ou les plus représentatives de ce qu'il est) avec son archétype tout en conservant ses caractéristiques uniques qui en font un individu à part entière » (Encyclopédie Wikipédia).

¹⁰¹ Cette distinction n'est qu'en partie superposable à la distinction entre une vision sociologique et une vision psychologique du métier d'éducateur.

¹⁰² Après avoir travaillé pendant une vingtaine d'années comme éducateur spécialisé, Joseph Rouzel exerce actuellement comme psychanalyste. Il est également formateur à l'Institut régional du travail social de Montpellier.

C'est à fonder l'action éducative sur les concepts de la psychanalyse¹⁰³ et en revenir à une « clinique de la relation éducative », qu'il définit comme une clinique du sujet désirant, que s'emploie J. Rouzel. Dans l'avant-propos à la seconde édition de son ouvrage, il salue l'émergence parallèle d'une « clinique sociale » avec Michel Chauvière, Michel Autès et Vincent de Gaulejac, entre autres. Un bref retour sur son passé idéologique et intellectuel, son appartenance à la génération de 68 et au mouvement de « révolution du quotidien » permettent de situer ses filiations de pensée et d'ancrer son combat actuel.

Si les aspects sociologiques de la profession lui semblent assez bien connus, Rouzel estime que « *ce qui constitue le coeur du travail éducatif, la rencontre singulière, un par un, de sujets en souffrance, reste encore à explorer* » (id., p. 8). Contrairement aux points de vue lénifiants qui décrivent les éducateurs comme des « techniciens de la relation » ou à ceux des partisans d'un spontanéisme naïf, Rouzel rappelle qu'être éducateur, c'est « se coltiner la misère du monde », côtoyer au jour le jour les stigmatisés de l'ordre social, et ça ne laisse pas tranquille.

Ce qui spécifie le travail de l'éducateur spécialisé, c'est une démarche intégrée qui consiste à prendre en compte la demande singulière, s'inscrire dans un projet, obéir à une mission, sous la garantie et le contrôle d'une institution, et sous la tutelle de la collectivité. « *Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes* » (id., p. 11).

Les éducateurs travaillent à l'intersection des deux champs que sont la réalité sociale et la réalité psychique. La pratique éducative doit investir et articuler les trois espaces que sont le social, l'institutionnel et la clinique sans en lâcher aucun. C'est la condition même du travail éducatif.

J. Rouzel rappelle par ailleurs le savoir-faire très riche des éducateurs : encore faut-il qu'ils le fassent connaître. Le point de vue de l'auteur confirme ce qui a déjà été dit par d'autres : les éducateurs ont beaucoup de mal à parler de leur pratique, à écrire, à théoriser¹⁰⁴. Peut-être leur passé scolaire heurté et la dévalorisation qui s'en est suivie sont-ils en cause dans ces difficultés récurrentes. Mais leur position particulière y est sans doute aussi pour quelque chose, « *plongés* » qu'ils sont « *au carrefour de questions complexes et souvent contradictoires* ». Leur parole peut-elle être autre que dérangeante si elle donne à entendre l'exclusion, la relégation, la disgrâce qui sont le lot de ceux qu'ils tentent d'accompagner comme sujets¹⁰⁵ ?

Toujours est-il que « *les éducateurs n'ont pas pu, pas su, jusqu'à aujourd'hui dégager un corps de concepts spécifiques permettant de rendre compte de leurs actes, d'en exposer les hypothèses opérationnelles, et d'en expliquer les aboutissants et la logique interne* » (p. 132).

¹⁰³ Et sur la découverte que « ça parle en l'homme ».

¹⁰⁴ Il ne s'agit pas ici de résultats d'enquête, mais de perception d'un témoin privilégié, de par sa position dedans et dehors de ce métier, et cela sur un temps assez long.

¹⁰⁵ On peut même se demander, avec J. Rouzel, si le fait de côtoyer quotidiennement des populations rejetées aux marges de l'espace social, d'être pris soi-même dans ces « lieux où il n'y a pas de pensée », ne laisse pas comme seule porte ouverte pour y survivre avec d'autres, celle des écritures de l'ombre, situées à la marge elles aussi : la poésie ou l'art du fragment...

Cette situation ne permet pas de lever l'incompréhension dont leur activité peut être l'objet au sein du corps social, puisque ce qu'ils font ne se voit guère¹⁰⁶. Mais la reconnaissance sociale qu'ils pourraient espérer d'une meilleure formalisation de leur travail risque de buter encore et encore sur cette limite intrinsèque : « *A se coltiner la misère du monde, il serait étonnant que les éducateurs s'en trouvent vraiment reconnus dans leur fonction, sauf à en passer par des modes de représentation dénégateurs, où l'on encense la générosité, l'abnégation, la grandeur d'âme des professionnels pour mieux les faire taire* » (id., p. 139).

Si P. Fustier s'interroge sur le caractère « maternel » de la fonction éducative, J. Rouzel situe plutôt celle-ci du côté de la fonction paternelle. L'énonciation, la limite, le jugement, trois fonctions que transmet le père, sont selon cet auteur trois points d'appui pour l'éducateur. Restaurer la parole de chaque sujet, le confronter à la loi, l'accompagner à faire des choix : ces objectifs sont bien ceux d'une position éducative, « *cette position, que j'appelle une clinique du sujet, (qui) force l'éducateur à tenir lui-même une place de sujet, soumis à la limite et qui ne peut se dérober à faire des choix* » (id., p. 181). Cette position ne va pas de soi, on peut même la dire subversive, dans une société marquée par le déclin de la fonction paternelle.

Un professionnel réflexif ?

Enfin, un dernier point de vue s'exprime autour de la question suivante : l'éducateur ne serait-il pas en train de trouver sa spécificité en évoluant vers un « professionnalisme réflexif » ? L'éducateur réfléchit sa pratique et met en pratique sa réflexion, tel est le constat de B. De Backer (2001, p. 123) : « *De très nombreuses interviews témoignent de cette place donnée à l'activité réflexive, à la fois comme outil d'expression des intervenants, d'intellection des situations, d'évaluation des pratiques et de négociation ou de communication avec les partenaires professionnels et/ou les bénéficiaires de l'aide* ». La prise de distance réflexive, la capacité de recul supposent le recours à l'écrit, ce qui reste parfois difficile dans ce « métier de l'oralité ». Par ailleurs, elles permettent, ainsi que la formation continuée, de lutter contre la fatigue professionnelle.

C'est aussi le propos de J. Brichaux (2002, p. 130), que nous avons eu l'occasion de présenter au début de ce chapitre. « *Le paradigme réflexif dans lequel nous voyons la prochaine étape de la professionnalisation n'entend pas se priver des avantages réciproques de l'analyse des pratiques et de la réflexion théorique. L'approche réflexive telle que nous l'envisageons doit partir des réalités de terrain, pour y revenir après un détour alimenté par les apports théoriques des sciences humaines* ».

Commentaire

Au terme de cette section, nous ne pouvons que constater les difficultés récurrentes à spécifier le métier de l'éducateur, qu'il s'agisse de le situer en regard des autres professionnels qui exercent dans le champ de l'aide sociale ou qu'il s'agisse du rapport singulier que ce professionnel entretient avec son activité. Le résultat de tout ceci est peut-être de nous amener à dire qu'il n'y a pas de réponses simples à la question de la spécificité de ce métier.

¹⁰⁶ Le courant des « Histoires de vie » est confronté à une difficulté comparable en ce qui concerne la nécessité – et, dans un même temps, l'aporie – d'une théorisation des pratiques.

Conclusions du chapitre 1

Au vu de ce qui précède, il apparaît que le métier d'éducateur est traversé et travaillé par une série de tensions, de contradictions, voire de paradoxes dans lesquels est pris celui qui l'exerce. Une forme de spécificité pourrait-elle tenir dans cette accumulation même ? Je vais tenter de les reprendre ici.

L'activité de l'éducateur semble se situer sur une corde raide, proche d'une ligne de démarcation supposée séparer activité professionnelle et non professionnelle, comme si l'éducateur était mandaté pour faire quelque chose qui pourrait ressortir aux relations humaines privées. Il n'est dès lors pas surprenant que l'opposition entre métier et vocation, historiquement prégnante au niveau des modèles, continue à induire chez l'éducateur la construction d'une identité aux références contradictoires, entre partage de vie et objectivation de son action, entre la « référence amour-vocation » et la « référence profession-technicité ».

Les éducateurs aspirent à être reconnus mais leur activité manque de visibilité ; ils ont un savoir-faire très riche mais ils ont beaucoup de mal à le faire reconnaître, à parler de leur pratique, à écrire, à théoriser. « *L'éducateur est... un professionnel de ce quotidien pratiquant une « pédagogie de l'insignifiant »* (G. Gendreau, 1978). Ce savoir-faire semble difficilement transmissible. Bien que plébiscitée pour répondre aux besoins en compétences, la formation continuée ne semble cependant pas pouvoir apporter l'essentiel. Ce sont les compétences considérées comme prioritaires (capacités relationnelles, autonomie et réflexivité, recul, éthique...) qui sont réputées les moins façonnables par la formation. « *Ce qui est important, ce sont des compétences qui ne sont même pas professionnelles, mais personnelles, qui sont liées à l'histoire des personnes... Nous essayons d'engager des gens qui ont eu une enfance plutôt heureuse... ou banale, mais pas des gens qui ont de grosses blessures* » (B. De Backer, 2001, p. 137) ¹⁰⁷.

On continue à considérer le métier d'éducateur comme un métier transitoire. Au niveau de l'action syndicale, l'éducateur se voit comme un travailleur à part. « *Nous, on disait qu'on n'était pas des travailleurs comme les autres. Il y avait un peu d'orgueil là-dedans. On travaille avec de l'humain, et avec de l'humain qui évolue* ¹⁰⁸ ».

La reconnaissance sociale que les éducateurs pourraient espérer d'une meilleure formalisation de leur travail risque de buter encore et encore sur cette limite intrinsèque, dit J. Rouzel (2000, p. 139) : « *A se coltiner la misère du monde, il serait étonnant que les éducateurs s'en trouvent vraiment reconnus dans leur fonction, sauf à en passer par des modes de représentation dénégateurs, où l'on encense la générosité, l'abnégation, la grandeur d'âme des professionnels pour mieux les faire taire* ». Dans un monde où ce qui régit les échanges entre humains, ce sont la marchandise et le spectacle, les éducateurs héritent de la tâche impossible de colmater les brèches du lien social mis à mal, estime encore Rouzel. N'est-il pas pris alors dans un conflit de loyauté entre deux devoirs : dénoncer les « *conditions inhumaines dans lesquelles sont acculés les plus démunis* », ou se borner à exécuter « *la commande sociale* » ?

¹⁰⁷ On notera tout l'écart entre ce témoignage et l'hypothèse de la résilience comme processus susceptible de favoriser le développement des compétences professionnelles (voir la réflexion de Marc Favez, 2005, au chapitre 2, paragraphe 9.5.).

¹⁰⁸ Témoignage d'un éducateur de l'UDES (Union des Educateurs Sociaux), cité par B. De Backer, 2001, p. 24.

Conflit de loyauté ou paradoxe ? Dans son activité professionnelle, il s'agit, pour l'éducateur, de soutenir le paradoxe qui consiste à être mandaté, « *et à accompagner un sujet humain dans son expérience subjective unique et originale, ce qui est incompatible avec le mandat* » selon le propos de B. Robinson, déjà cité. « *C'est comme s'il s'agissait*, ajoutait cet auteur, *d'être en même temps dans la loi et hors la loi* », dans l'institution et hors de l'institution, d'être au service du pouvoir en place et de représenter une sorte de contre-pouvoir. L'entretien de P. Bourdieu et G. Balazs avec un éducateur de rue (1998, p. 385-386) est tout à fait significatif de ce paradoxe.

Par ailleurs, l'éducateur supposé accompagner le bénéficiaire n'est-il pas en train de s'aider lui-même à travers son activité professionnelle ? Selon P. Fustier (1975), c'est à la question de sa propre enfance que l'éducateur chercherait à répondre à travers son désir de s'occuper d'enfants. Mais l'exercice réel de sa profession va paradoxalement le mettre en cause au lieu même de sa fragilité. Dans sa relation au bénéficiaire de son action, l'éducateur est pris dans une ambiguïté entre similitude et altérité (P. Fustier, 1975). Ses défenses peuvent l'amener à nier les différences (défense fusionnelle, perte de distance) ou à les exacerber (défense fonctionnelle, distance maximale). Le renforcement de la similitude l'amène à privilégier son identité personnelle en mettant hors jeu son identité professionnelle¹⁰⁹, le renforcement de l'altérité l'amène au contraire à privilégier son identité professionnelle au détriment de son identité personnelle. Les deux dimensions de son identité ne sont plus alors dialectisées.

Je souhaite montrer, dans la suite de cette thèse, comment le modèle de la résilience permet peut-être, par l'expérience de celui qui est « passé par là », d'échapper à cette alternative, et cela par le changement de position que le sujet effectue dans la génération (P. Fustier, 2005).

Les considérations qui précèdent nous invitent à poursuivre le parallèle avec le chaman qui, dans l'exercice de son activité, est, lui aussi, confronté à un « passage périlleux ». Ce passage est dit « paradoxal » parce qu'il se montre comme « *une impossibilité ou une situation sans issue* ». Les candidats chamans se trouvent, selon les traditions, dans une situation apparemment désespérée dont le symbolisme exprime « *la nécessité de transcender les contraires, d'abolir la polarité qui caractérise la condition humaine pour accéder à la réalité ultime* » (M. Eliade, 1978, p. 375 à 378)¹¹⁰.

¹⁰⁹ Ce serait le cas de l'éducateur de rue rifain évoqué dans la 3^{ème} section de ce chapitre.

¹¹⁰ N'est-ce pas aussi, à quelque égard, la situation dans laquelle je me trouve dans cette recherche, confrontée que je suis à un « passage périlleux », paradoxal, à une situation « sans issue », désespérée, m'étant fixé l'objectif de « transcender les contraires » ?

Définition des hypothèses

Contexte de la découverte

J'ai déjà fait part de ma préoccupation relative au caractère interdisciplinaire de ce travail, et notamment, à la place des hypothèses sociologiques dans ma recherche. Si elles étaient présentes dans la littérature abordée, je m'apercevais, en cours de recherche, que peu de données apparaissaient spontanément dans le récit des premiers narrateurs rencontrés, ou du moins, qu'elles n'étaient pas analysées en termes sociologiques (sauf, chez les femmes, pour ce qui relève de l'identité de genre), leur situation étant plus volontiers analysée par eux-mêmes en termes psychologiques¹¹¹.

Comme je l'ai dit plus haut, j'étais alors en danger moi-même d'effacer, à leur suite, la place des hypothèses sociologiques dans cette recherche. Il m'a fallu dès lors, et c'est l'une des difficultés que j'ai rencontrées, tenir cette dimension sociologique en l'introduisant moi-même de façon plus explicite au cours des entretiens, par des questions que mes interlocuteurs ne se posaient pas.

Je me suis demandé comment comprendre cette moindre conscience, perception, sensibilisation à la dimension sociologique, que j'ai considérée en soi comme un fait sociologique pouvant être examiné ici, et j'ai avancé une série de facteurs explicatifs que j'exposerai brièvement dans la thèse¹¹².

Cette analyse s'est trouvée complétée et enrichie notamment à la lecture d'un ouvrage fondateur, celui de F. Muel-Dreyfus (2000). Il m'a paru pertinent, par rapport à ma recherche, de reprendre la question que s'était posée cette sociologue à propos des éducateurs de 1968 et de me demander comment, aujourd'hui, « la génération des enfants réinterprète l'histoire sociale et professionnelle des parents et apprécie, rétrospectivement, les projets d'avenir que l'on avait bâtis pour elle ».

En effet, il m'a semblé que cette « scission » d'avec leur milieu d'origine, les éducateurs d'aujourd'hui la vivaient également, même s'ils semblent plus conformes¹¹³, moins critiques à l'égard des structures de la société, moins conscients des mécanismes de reproduction des positions sociales. Je pense que les éducateurs des nouvelles générations sont toujours les « impossibles héritiers de diverses fractions de 'classe moyenne', ... amenés à privilégier le discours psychologique du vécu comme le dernier réduit d'une appropriation possible de ces postes 'impossibles' (id., p. 259). A mon avis, ils partagent encore avec leurs prédécesseurs cette aspiration à « un métier qui fait la part belle à l' 'invention' et à la 'découverte' et, plus

¹¹¹ On peut d'ailleurs se demander qui, hormis les sociologues ou les individus qui ont une formation socio-politique, analyserait spontanément son parcours en termes sociologiques. Selon D. Bertaux (1997, p. 83-86), on ne peut s'attendre à ce que des phénomènes sociaux et leurs logiques propres soient décrits par les sujets d'une enquête par le récit de vie. Sauf exception, ces sujets n'y feront que des allusions qu'il faudra s'efforcer de capter comme autant d'indices, à travers l'usage de simples phrases ou mots. « L'un des enjeux centraux de l'analyse compréhensive consiste précisément à identifier ceux qui renvoient à un mécanisme social ayant marqué l'expérience de vie, à les considérer comme autant d'indices, à s'interroger sur leur *signification* sociologique, c'est-à-dire sur ce à quoi ils réfèrent dans le monde socio-historique. » Le travail de recherche progresse ainsi en quête d'indices susceptibles de mettre le chercheur sur la piste d'hypothèses sociologiques plausibles à propos des processus sous-jacents à la réalité qu'il étudie, et ouvrant à de nouvelles questions (Bertaux, 1997, p. 86 et I. Bertaux-Wiame, 1992).

¹¹² Voir au chapitre 5, le paragraphe relatif à l'hypothèse 2.

¹¹³ Si conformité plus grande de l'éducateur il y a, elle n'est sans doute que le reflet de celle de sa génération.

largement, qui autorise tous les jeux avec l'identité sociale », le rapport au métier étant « *conçu comme une création continue, un travail ininterrompu sur soi-même qui est inséparablement une manière de négocier un rapport ambigu au passé familial et scolaire* » (id., p. 260).

L'angle d'analyse choisi par F. Muel-Dreyfus permet aussi, me semble-t-il, d'avancer par rapport à une question essentielle : comment articuler le sens tel qu'il se dit et les données plus objectivantes ? Comment concilier, d'une part, une approche compréhensive qui étudie les phénomènes de l'intérieur, en se plaçant du point de vue des acteurs et, d'autre part, la production de théories reposant sur des concepts le plus souvent extérieurs au monde de significations produites par les acteurs ?

L'examen des données présentes dans la littérature m'a donc permis d'enrichir la formulation de mes questions de recherche et de construire mes hypothèses. Par ailleurs, ma pratique de de formation en histoires de vie avec les éducateurs depuis 1999, dans le cadre de mon activité professionnelle¹¹⁴, et la lecture, à cette occasion, de nombreux récits de vie d'éducateurs, m'ont amenée à en préciser certains aspects.

Statut des hypothèses

Fil conducteur pour progresser dans la recherche, les hypothèses que je présente ci-dessous ont été construites par le biais des différentes opérations et démarches constitutives de la thèse, dans les allers et retours entre prise de connaissance de la littérature, recueil des récits, analyse et théorisation. Autant qu'un outil, elles sont donc un produit de la recherche mais aussi, comme je l'ai précisé plus haut, de ma pratique de formation en histoires de vie.

Comme dans le cas de l'enquête ethnosociologique¹¹⁵ telle qu'exposée par Bertaux (1997, p. 19), la présente recherche basée sur des récits de vie devrait permettre « d'élaborer progressivement un corps d'hypothèses plausibles, un *modèle* fondé sur les observations, riche en descriptions de « mécanismes sociaux » et en propositions d'interprétation (plutôt que d'explication) des phénomènes observés. »

Parlant du statut et de la fonction des données empiriques, Bertaux (id., p. 21) explique que le recours aux récits de vie fait remonter du particulier au général « grâce à la découverte de récurrences d'un parcours de vie à l'autre et à la *mise en concepts et en hypothèses* de ces récurrences. Dans cette perspective, la fonction des données n'est pas de vérifier des hypothèses élaborées auparavant, mais d'aider à la construction d'un corps d'hypothèses. » L'auteur précise bien qu'il s'agit non pas de vérifier des hypothèses, mais plutôt de les élaborer au cours des va-et-vient entre observations concrètes et théorisations, de manière à dégager une vision cohérente de l'objet de recherche. Celle-ci sera le fruit d'une interprétation plausible consolidée par la comparaison, plutôt que d'une explication à proprement parler.

L'interrogation du chercheur tend néanmoins vers la découverte de « mécanismes génériques », sa réflexion suscite un niveau de théorisation dépassant le caractère parcellaire des observations. C'est par la confrontation des données que s'élabore progressivement un *modèle* du « comment ça se passe » au sein de l'objet étudié (Bertaux, 1997, p. 94).

¹¹⁴ Le chapitre 6 sera consacré à une réflexion sur cette pratique.

¹¹⁵ Voir le chapitre méthodologique.

« C'est donc bien un statut spécifique qui doit être conféré aux hypothèses fondées sur l'enquête de terrain et élaborées par le raisonnement sociologique, et qui les distingue aussi bien des hypothèses vérifiées par une enquête quantitative spécifique que de celles élaborées de façon spéculative. Ce statut est précisément celui que désigne l'expression de 'grounded theory' proposée par Glaser et Strauss, la théorie fondée ou enracinée dans les observations empiriques » (id., p. 100).

Ces hypothèses, et c'est ce qui fait leur valeur, sont susceptibles de rendre compte des récurrences observées par la découverte d'un mécanisme ou processus¹¹⁶, qu'il soit social, économique ou même psychanalytique, dit encore Bertaux (1997, p. 100) : « une fois qu'il a été perçu, identifié, théorisé sur un petit nombre de cas, voire à la limite (Freud) sur un cas singulier, il se détache de ce cas et prend valeur d'universalité. »

Si l'on suit Bertaux, le corps d'hypothèses qu'on va lire peut donc être considéré comme l'essai de construction d'un modèle qui sera mis à l'épreuve lors de l'analyse de chaque récit et surtout lors de l'analyse transversale des récits, car « c'est principalement par la comparaison entre récits de vie que se consolide le modèle. » A ce stade, la dénomination de modèle ne désigne pas un produit fini et stabilisé mais s'applique à un ensemble organisé de propositions qui restent partielles et provisoires (Albarello, 2004, p. 68).

Mes hypothèses

1. La trajectoire sociale des éducateurs serait caractérisée par une forme de rupture ou de prise de distance (subie ou souhaitée) par rapport au destin social et correspondrait à ce que P. Bourdieu appelle « trajectoire interrompue »¹¹⁷. Ils seraient les « impossibles héritiers » de leur milieu d'origine. Leur identité sociale serait dès lors marquée par la contradiction.
2. Les éducateurs seraient en reconversion de capital dans un entre-deux social, un espace intermédiaire, un champ interface. On trouve chez eux une tendance à ignorer, négliger, masquer les enjeux sociaux de leur trajectoire¹¹⁸.
3. Le choix professionnel et le sens que prend ce choix, et consécutivement la façon d'exercer le métier, sont liés à l'expérience de vie et surtout à la représentation qu'a le professionnel de son histoire de vie. Pour ce choix et cet exercice, il s'appuie sur des processus qui s'apparentent à la résilience et cela selon différentes modalités.

3.1. Il y a, dans le choix professionnel et dans la pratique de l'éducateur, une interrelation essentielle avec le parcours biographique propre. C'est ce parcours qui donne sens, qui donne une valeur existentielle au choix professionnel.

¹¹⁶ « En raison de leur orientation narrative, les récits de vie s'avèrent particulièrement adaptés à la saisie des processus, c'est-à-dire des enchaînements de situations, d'interactions, d'événements et d'actions » (Bertaux, 1997, p. 88).

¹¹⁷ Ce concept, qui aura à être davantage explicité dans la partie théorique, désigne le décalage entre chances objectives et aspirations réalistes des membres de fractions de classes dont l'investissement en capital scolaire a été déçu ; il fonde les stratégies de ces individus pour lutter contre le déclassement en s'orientant vers des positions nouvelles.

¹¹⁸ Bien que, par exemple, la plupart sinon tous les futurs gradués cherchent évidemment à obtenir un diplôme, peu d'entre eux mettent en avant cette motivation lorsqu'ils entament leurs études, comme si celle-ci était peu avouable.

3.2. De plus, l'éducateur se sert de son histoire pour intervenir, pour accompagner son public. L'éducateur a généralement le sentiment d'être passé par des situations et des événements (épreuves, souffrances, traumatismes) dont il s'est sorti positivement et qui lui permettent, non seulement de comprendre un public qui a vécu des événements analogues, mais aussi d'être « un passeur », de pouvoir mettre en oeuvre les ressources spécifiques ainsi acquises pour accompagner ce public vers un mieux-être.

3.3. Or, cette connexion n'est généralement pas nommée ouvertement, elle peut même susciter gêne ou honte, comme si devenir un professionnel consistait justement à oublier ou mettre de côté tout ce qui vient de la vie personnelle. Il s'agit de motivations puissantes et pourtant le plus souvent cachées à soi et aux autres, comme si elles étaient susceptibles de jeter la suspicion sur la qualité de l'exercice professionnel.

L'hypothèse de la résilience pourrait être articulée à la dimension sociologique en prenant en compte la rencontre avec les bénéficiaires :

3.4. Les éducateurs auraient en commun avec leur public une fréquence d'événements traumatiques dans leur biographie¹¹⁹.

3.5. Il y aurait une proximité sociale, une communauté d'habitus entre le public accompagné et les éducateurs, telles que la rencontre pourra s'opérer plus sûrement avec ces derniers qu'avec des intervenants plus qualifiés mais aussi plus éloignés sociologiquement de ce public. Certains publics précarisés ne font pas confiance aux professionnels et sont plutôt en recherche de personnes qui sont « comme eux », des personnes qui seraient « passées par là » et qui « s'en sont sorties »¹²⁰.

3.6. Le rôle de l'éducateur s'apparenterait à celui d'un « tuteur de résilience », celui qui offre un support, qui permet des « passages », qui opère des médiations avec d'autres instances de socialisation¹²¹.

¹¹⁹ J'ai été frappée par le nombre important de vécus douloureux dans les familles des éducateurs dont j'ai eu à connaître le récit de vie : maltraitance, problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie, handicap, suicide ou maladie mentale d'un proche...

¹²⁰ P. Jamouille (2002, p. 179) souligne combien « l'accès à l'aide est traversé par des processus sociaux et culturels » et fait remarquer que « ... les intervenants psycho-médico-sociaux appartiennent à une autre « bulle » sociale... Elles (les familles de l'enquête) se sentent étrangères dans les univers institutionnels. Les langages verbaux et non-verbaux, les vécus, les manières d'engager une relation, de se saluer, de se montrer affecté sont très différents » (id., p. 100). L'auteur poursuit : « Beaucoup de familles voudraient bénéficier des expériences de vie des personnes « que la vie a atteintes », qui pourraient leur montrer concrètement comment « sortir de là ». Elles cherchent des modèles auxquels s'identifier. (...) Ils veulent de « l'humanité », des échanges avec des personnes « qui ne marquent pas la distance » et qui leur parlent de leur propre parcours de vie » (id., p. 103).

¹²¹ « Le travail de proximité que font dans l'ombre nombre de professionnels 'généralistes' (non spécialisés) a été déterminant pour certaines familles », note P. Jamouille (2002, p. 179). Pour que ces dernières développent leurs compétences et arrivent à « s'en sortir », « il a souvent fallu un médiateur : un animateur ou un enseignant a 'ouvert un passage'... (...) Le type te prend tout de suite parce qu'il a vécu ça. Tu discutes des heures avec lui » (id., p. 185).

Chapitre 2.

Construction d'un appareil théorique.

Introduction

La visée de cette thèse étant interdisciplinaire, j'ai l'ambition d'articuler si possible dimensions sociale, psychologique et philosophique à propos de mon objet d'étude. Cette articulation est d'ailleurs le propre de l'approche biographique, mon premier et principal référent théorique.

La découverte de l'ouvrage de Michel Legrand (1993), il y a quelques années, a été pour moi un moment fort dans les prémises de ce qui allait devenir ce projet de thèse. L'invite qui clôturait le texte de la page de garde avait particulièrement éveillé des résonances en moi. Œuvrer « à la construction d'une psychologie romancière et historique », voilà un projet qui m'enthousiasmait. J'avais à l'époque de ma licence rédigé un mémoire « littéraire », sous la direction de Jacques Schotte (1969). Cette ouverture sur la littérature et la poésie m'avait bien davantage passionnée que toutes les théories de la personnalité que l'on avait pu m'enseigner au cours de mes études. En remontant plus loin dans le temps, je peux dire que cela faisait écho à mon attirance d'adolescente pour la psychologie. Les romans que nous avions à lire pour les cours de français en fin d'humanités donnaient lieu à une série d'analyses dont celle de « la psychologie des personnages » pour laquelle j'avais beaucoup de goût.

De la littérature, qu'elle soit romanesque, théâtrale ou poétique, au métier d'éducateur, il y a loin, semble-t-il. Alors comment définir l'approche biographique et en quoi est-elle indiquée pour le thème de recherche que j'ai choisi ? Y a-t-il un appareil théorique propre à l'approche biographique ou reste-t-il à constituer ? Je ferai brièvement le point sur ces questions.

La question du déterminisme et de la liberté m'a également passionnée. De même que la question du sujet : comment devient-on un « sujet » ? Cette question a été l'un de mes fils conducteurs dans l'analyse du premier récit de vie que j'ai recueilli. L'exploration de la notion de sujet en philosophie, en sociologie, en psychanalyse mériterait à elle seule des développements approfondis dépassant le cadre de cette thèse¹²². Je me contenterai provisoirement de dire, dans la ligne de l'existentialisme sartrien, que le sujet qui m'intéresse est celui qui cherche à s'appropriier (ou se réapproprier) son histoire. Je ferai bien évidemment référence à la sociologie clinique et à ses prolongements dans la théorisation à propos des histoires de vie. Il conviendra par exemple de distinguer différents sens du terme : acteur d'un trajet singulier, interprète d'influences héritées, sujet-producteur de sa vie, sujet de l'énonciation... tout en se rappelant qu'il n'y a de sujet que « supposé » (A. Lainé, 1996, p. 48-49).

¹²² Depuis que j'ai écrit ces lignes, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt la contribution de Christophe Niewiadomski, « Postmodernité, identité du sujet et troubles addictifs, quelle place pour les histoires de vie ? », 2002, p. 61 à 103. Il y propose une vision interdisciplinaire de la notion de sujet à laquelle je souscris pleinement.

Cet apport de la sociologie clinique, et de Vincent de Gaulejac en particulier, nous indique justement une voie de décloisonnement entre des référents théoriques issus de la sociologie et de la psychanalyse. Il nous permet de mieux saisir l'étayage mutuel des conflits sociaux et des conflits psychiques et renouvelle la compréhension que nous pouvons avoir des destinées humaines et des conflits existentiels. Des concepts tels que *roman familial*, *projet parental* et *névrose de classe* nous sont dès lors très utiles en raison de cette articulation du social et du psychologique qu'ils permettent d'opérer. La dette théorique de ce courant à Pierre Bourdieu sera reconnaissable par le recours à des concepts tels que *trajectoire sociale*, *capital symbolique* ou *habitus*.

Je me référerai nécessairement au concept d'identité et aux théories qui l'ont élaboré : identité comme produit de l'histoire, *dynamique identitaire*, *stratégie identitaire*, *identité narrative*... Les théories sociologiques de l'identité nous aideront à comprendre comment chacun est amené à négocier la construction de son identité sociale, comment s'articulent différentes composantes identitaires (pour soi et pour autrui) au sein des processus relationnels et biographiques. Les écrits de Paul Ricœur sont un apport significatif pour tenter de saisir l'identité en construction dans le processus même de la narration, le passage possible d'une *identité-idem* à une *identité-ipse*, ces deux facettes de l'identité décrites par le philosophe.

L'approche compréhensive sera également une référence importante. Il s'agit de comprendre ce qui se passe quand quelqu'un essaie, en racontant sa vie, de cerner en même temps qui il est. Pour s'autodéfinir (et s'autodéterminer), le sujet ne peut, semble-t-il, que procéder par petits pas en se comparant à autrui. Et cela d'abord dans les relations intersubjectives fortes qu'il est amené à vivre. Il me semble que si ces relations sont significatives pour le sujet, c'est d'abord par l'effet de miroir et de distinction qu'elles permettent à chacun d'opérer.

L'approche de l'herméneutique allemande, telle que l'a exposée Christine Delory-Momberger (2000), paraît susceptible d'aider à thématiser cette question. La phrase citée en exergue de son livre évoque déjà parfaitement cette thématique : « *Presque tout ce qu'il entendait et voyait, il le rapportait à lui-même, et dans ce récit il rencontrait donc aussi sa propre histoire* »¹²³. Il me semble que les éducateurs procèdent bien de cette façon, comme tout un chacun ; de plus, ce processus est activé au sein même de leur activité professionnelle : ils peuvent difficilement y échapper lors de l'accompagnement des bénéficiaires de leur intervention.

Enfin, parallèlement à la mise en place d'un cadre théorique indispensable à l'analyse des données, devra se développer une réflexion à un niveau épistémologique, sorte de retour sur l'ensemble de la démarche de recherche : son processus, ses particularités, sa validité possible. Je puis avancer dès à présent que c'est le caractère scientifique même de ma recherche qui est ici en jeu car le propos suppose de sortir de schémas causalistes, de passer d'une science objectivante à une science subjectivante. Toute possible production de connaissances devra elle-même être articulée avec une perspective d'implication du chercheur. Le scientifique, comme le dit Jean Louis Le Grand (1996, p. 103 et suivantes), ne peut être que situé. Quel sera son engagement dans un projet social, éducatif et politique d'émancipation ? La dichotomie naturaliste entre chercheur et objet de la recherche tend à disparaître.

123. Ludwig Tieck, *Les pérégrinations de Frantz Sternebold*, cité par C. Delory-Momberger.

Après quelques considérations sur l'approche biographique, j'exposerai les principaux concepts de Bourdieu qui m'ont été utiles dans l'élaboration de mes analyses. Je poursuivrai ce chapitre en reprenant les apports de la sociologie clinique. J'en viendrai ensuite à l'étude du concept d'identité. Après une brève section sur la notion de socialisation, je poursuivrai ce périple par l'exploration de la notion de sujet. Viendront ensuite le tour de la théorie du don en rapport avec ma recherche, et pour terminer, l'examen de la notion de résilience.

Ce n'est que tardivement que s'est imposé à moi l'intérêt de la théorie du don pour ma recherche. Si je ne l'ai pas intégrée dans mes hypothèses, c'est parce qu'elle n'a pas pu faire l'objet d'une exploration significative lors du recueil des récits. Je la propose donc davantage comme un prolongement à la réflexion et une piste à explorer que comme hypothèse mise à l'épreuve dans la thèse.

Enfin, quelques mots à propos de la notion de résilience, découverte au cours de ma pratique de formation avec les éducateurs dans l'enseignement de promotion sociale. Dans le champ de l'intervention socio-éducative, ce thème est dans l'air du temps depuis quelques années. On s'y réfère pour réfléchir aux pratiques d'accompagnement avec les individus en difficulté, en tentant désormais de s'appuyer autant sur les facteurs de protection que sur les facteurs de risque. La lecture des ouvrages de B. Cyrulnik et de quelques autres auteurs est venue nourrir mon intérêt. Une meilleure connaissance des éducateurs en formation par le biais du cours d'histoires de vie m'a fait considérer que la notion pourrait s'appliquer tout autant à ces professionnels qu'aux publics qu'ils sont sensés accompagner. J'ai donc estimé nécessaire d'investiguer théoriquement cette notion dans la thèse.

L'élaboration inégale des différentes sections de ce chapitre est justifiée par le fait que certaines d'entre elles, qui concernent le thème central de ma recherche, m'ont paru mériter davantage de développements. Il est en est ainsi du concept de trajectoire sociale, qui nécessitait, pour être bien compris et exploité valablement dans l'analyse, l'exposé d'autres concepts fondamentaux de Bourdieu. C'est aussi le cas de la notion d'identité, également centrale à ma recherche. Les sections sur le don et la résilience ont fait l'objet d'un développement important pour d'autres raisons : je ne me contente pas d'y exposer systématiquement des théories connues, mais j'y construis une élaboration plus personnelle. Les autres sections sont proportionnellement moins étoffées, ce que je regrette évidemment. Mon argument est que l'exposé de données connues ou souvent présentées ne nécessitait peut-être pas, de mon point de vue, autant de prolongements pour les sections sur l'approche biographique, la sociologie clinique et la socialisation. La section sur les théories du sujet aurait mérité sans doute d'être traitée plus longuement, mais cette problématique est d'une telle ampleur qu'elle aurait nécessité une recherche sans fin... et une autre thèse !

1. L'approche biographique

J'introduirai mon propos par quelques distinctions terminologiques. L'approche biographique s'intéresse à la vie dans la mesure où elle est racontée, où elle fait l'objet d'un récit. On parle aussi d'histoire de vie. Qu'entendre sous ces différents vocables ? Bien que d'autres choix puissent être faits¹²⁴, je me rallierai ici à la trilogie proposée par A. Lainé (1998)¹²⁵.

La vie (dimension vécue), c'est la suite des événements tels qu'ils se déroulent en temps réel au cours de notre existence, depuis notre venue au monde, jusqu'à aujourd'hui. Elle se termine à notre mort. « *La vie n'est pas une histoire. C'est une résolution incessante de problèmes d'adaptation. Mais la vie humaine, elle, nous contraint à en faire une histoire pour éviter de la réduire à une série de réactions de défense pour la survie* » dit B. Cyrulnik (1999, p. 126).

Il y a *récit de vie* (dimension narrative) dès le moment où nous racontons tout ou partie de notre vie, pour un ou plusieurs narrataires, par oral ou par écrit. Le récit de vie n'est pas la vie, en effet le rapport au temps est différent. On peut prendre deux heures pour relater un événement qui s'est passé en cinq minutes, ou au contraire résumer dix ans de sa vie en quelques minutes. Si nous voulions faire le récit complet de notre vie, la vie n'y suffirait pas. Il y a donc forcément toujours un choix, une sélection qui s'opère lorsque nous racontons. De plus, nous pouvons donner des versions différentes des mêmes événements. « *Un récit est une représentation de mots qui raconte un enchaînement d'événements significatifs* » (Cyrulnik, 1999, p. 134). Il s'agit toujours d'une reconstruction parmi une multiplicité de lectures possibles. Je laisse de côté pour l'instant la question du rapport à l'objectivité ou à la véracité des faits.

Pour Michel Legrand (2000, p. 22), même quand le récit est court, il y a toujours une globalisation. « Raconter son histoire engage en effet une mise en forme globalisante ou totalisante ». Une mise en intrigue s'opère à l'échelle d'une existence entière. Une définition du récit de vie comme pouvant inclure le récit de fragments de son histoire est selon lui trop large et ambiguë.

L'histoire de vie (dimension réflexive) suppose un travail réflexif sur la vie. Lorsque à partir d'un récit de vie, pris comme support, nous opérons des liens, formulons des hypothèses, nous entrons dans l'histoire de vie. Celle-ci suppose le recours à un appareil conceptuel généralement conçu comme interdisciplinaire. Dans cette conception, le récit de vie constitue une médiation entre la vie et l'histoire de vie. J'ajouterai que si le récit est un moment d'implication plus ou moins investi par le narrateur, l'histoire suppose toujours une prise de recul, elle est moment de distanciation. L'ensemble de la démarche faisant appel à ce que j'appelle « une implication distanciée ».

Une approche interdisciplinaire

La première remarque que je voudrais faire concerne la fécondité de l'approche biographique quand il s'agit de saisir l'articulation de processus d'ordres différents, comme le souligne M. Vargas (2002, p. 29). Le propos interdisciplinaire de ma recherche se prête bien à recourir

¹²⁴ Michel Legrand (1993, p. 179) préfère la distinction entre *life history* (ou histoire de vie objectivante, s'approchant de l'histoire réelle) et *life story* (ou histoire telle que racontée par la personne qui l'a vécue).

¹²⁵ Considérée également par G. de Villers comme la plus satisfaisante à l'heure actuelle. Si je la retiens pour ma part, c'est en raison de sa clarté didactique au niveau des pratiques de formation à l'approche biographique.

à cette approche. Au fil de mes lectures et de ma familiarisation avec l'approche biographique, mon intérêt pour une articulation du social et du psychologique n'a fait que se renforcer et j'ai été de plus en plus convaincue de sa pertinence, en particulier pour l'objet de ma recherche. En effet, la problématique des personnes accompagnées par les éducateurs est toujours psycho-sociale, même si c'est en proportions variables selon les publics. Plus que d'autres, l'éducateur œuvre aux frontières de divers mondes : médical, psychologique, social, culturel, juridique... et opère des liens entre ces mondes. Il est donc sollicité dans l'exercice de son métier par ces différentes dimensions. Une approche trop unidimensionnelle de ce métier présente dès lors tous les risques d'être réductrice. C'est aussi le point de vue de J. Brichaux (2002, p. 12) : « *En effet, aujourd'hui, chacun s'accorde à penser que, sous des dehors généralement banals, les pratiques sociales et socio-éducatives constituent un objet d'étude complexe. A ce point complexe que leur inscription dans un seul registre disciplinaire, avec le langage unidimensionnel qui le caractérise, mutilerait gravement la réalité* ».

Une approche constructiviste

L'approche biographique relève d'une épistémologie constructiviste¹²⁶ (M. Vargas, 2002, p. 92-99). Au niveau du récit de vie, nous venons de voir qu'il s'agit toujours d'une construction. Au niveau de l'histoire de vie, du savoir qui se dégage du récit, c'est tout aussi évident. Cette histoire, pour en parler, « *je la questionne réflexivement, la déconstruis pour la recomposer autrement. Je reraconte mon histoire, la resignifie, la charge de nouveaux sens* » (M. Legrand, 2000, p. 22).

En outre, l'approche biographique ne permet-elle pas qu'il y ait construction au niveau de la vie même, à travers la représentation qu'on en a ? Le constructivisme du sens a parfois des effets sur la construction de l'existence. Dans l'extrait qui suit, le terme est utilisé par un éducateur dans ce sens, comme si la construction du récit, puis la construction réflexive du sens pouvaient faire retour sur la construction de la vie elle-même : « *C'est cette stabilité qui est aussi le test positif d'une nouvelle vie et me donne la prise de recul par rapport au passé, une sorte de dissociation afin de m'éloigner des événements douloureux, pour aller vers un avenir dans un état associé à ce qui donne un sens à ma vie. On est effectivement bien dans du constructivisme, qu'ai-je fait de ce que l'on a fait de moi ? Une autre création. (...) Ma mission a été de changer le cours d'une histoire familiale dont je suis le seul à avoir pris le contre-pied* ».

Un jour, quelqu'un m'a dit : *je n'ai rien à raconter, ma vie n'est pas intéressante*. Ce n'est pas la vie mais le regard qu'on porte sur elle qui la rend ou non intéressante. Parfois apparaît la crainte d'aller remuer le passé quand il y a la représentation d'une vie douloureuse, difficile. Nos représentations et les émotions qui y sont liées sont aussi de l'ordre de la construction. Or, on ne refait jamais l'histoire de sa vie, par contre on peut en modifier le sens¹²⁷. Dans une perspective interdisciplinaire, il me paraît intéressant de noter que cette affirmation, développée par Vincent de Gaulejac notamment, correspond assez précisément à la définition du re-cadrage en approche systémique.

¹²⁶ L'épistémologie constructiviste est un courant de l'épistémologie qui considère le caractère construit et construisant de la connaissance et par suite de la réalité (Encyclopédie Wikipédia). Je me réfère ici et suis partisane d'une conception modérée du constructivisme. Un constructivisme radical supposerait qu'il n'existe pas de réalité en dehors des représentations que nous en avons.

¹²⁷ « *L'individu est producteur d'histoires : par... sa parole et son écrit, l'homme opère une reconstruction du passé, comme s'il voulait, faute d'en contrôler le cours, du moins en maîtriser le sens* » dit Vincent de Gaulejac (1987, p. 27). C'est ce qui constitue d'ailleurs la fonction d'historicité.

« Re-cadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux 'faits' de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement. ... il y a changement même quand la situation elle-même reste inchangée ou même inchangeable. Ce qu'on modifie en re-cadrant, c'est le sens accordé à la situation, pas ses éléments concrets – ou, selon la sentence du philosophe Epictète : *Ce ne sont pas les choses qui troublent les hommes mais l'opinion qu'ils en ont* » (P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1981, p. 116).

Une approche clinique

Voyons à présent comment la méthodologie et l'éthique de l'approche clinique en sciences humaines ont pu inspirer la présente recherche. Nous verrons au chapitre 6 comment elles peuvent également concerner le positionnement du formateur en approche biographique.

La démarche clinique en sciences humaines peut être définie comme une approche dont le souci est la compréhension du sujet humain au chevet duquel le chercheur se penche. L'expérience freudienne en est une référence majeure¹²⁸, la psychanalyse ayant été historiquement la première science humaine clinique (M. Legrand, 1993, p. 171). En sociologie, la démarche est plus récente : il y a une petite vingtaine d'années à peine, V. de Gaulejac (1987, p. 296) parlait de la sociologie clinique comme d'une discipline à construire. Aujourd'hui, ce courant, bien que minoritaire, a entraîné de nombreux chercheurs dans son sillage. « Selon la sociologie clinique, les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés 'totalement' que si l'on y intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire. Elle se veut à l'écoute du sujet, proche du réel dans ses registres affectif et existentiel, attentive aux enjeux inconscients individuels et collectifs » (Brochure de présentation de l'I.I.S.C., 2005).

Quelles sont les conséquences de cette attention au sujet humain sur la pratique du chercheur ? J'en reprendrai brièvement quatre :

Tout d'abord, le chercheur clinicien est *attentif au singulier*, il part d'une expérience particulière considérée comme significative – plutôt que représentative au sens statistique – du type de réalité ou de démarche à comprendre (N. Rigaux, 1998). Le changement d'échelle quantitative – petit nombre de cas, versus grand nombre - est ce qui permet les accents qualitatifs suivants.

En effet, et en second lieu, l'approche clinique met en œuvre de façon particulière le *rapport sujet/objet*, on peut dire qu'elle réintroduit, au cœur de la réflexion du chercheur, la subjectivité : tant celle de l'observé que celle de l'observateur (V. de Gaulejac, 1996, p. 24) ; en sciences humaines, le chercheur se trouve inévitablement impliqué (J.-L. Le Grand, 1996, p. 103-120).

Ensuite, les données sont considérées comme produites de façon *co-construite* et non plus uniquement de façon objective par le seul chercheur. L'approche clinique suppose donc un certain décloisonnement entre savoir savant et savoir profane (F. Dubet, 1998, p. 9-16).

¹²⁸ En tant que « matrice formelle » et non au niveau des contenus théoriques et méthodologiques, précise bien M. Legrand.

Enfin, pour cette approche, les concepts ne sont pas une fin en soi, le *changement recherché* n'est pas moins important que la production de connaissance (N. Rigaux, 1998, p. 137).

Transfert et contre-transfert en approche biographique

Le transfert, phénomène qui s'est imposé à Freud au cours de sa pratique clinique, est parfois évoqué aussi quand il s'agit d'approche biographique. Je vais clarifier brièvement dans quel sens je parlerai de transfert et de contre-transfert, termes auxquels il sera fait référence lors de l'analyse des récits recueillis. En effet, il me paraît nécessaire de préciser qu'on ne peut pas automatiquement transposer ces notions issues du cadre analytique à la situation d'interlocution biographique.

Dans ses leçons d'*Introduction à la psychanalyse*, professées en 1916, Freud (1962, p. 420-421) note que le transfert se manifeste chez le patient dès le début du traitement sans qu'on s'en aperçoive et sans d'ailleurs qu'on n'ait à s'en préoccuper, car il représente à ce moment un ressort utile au traitement. Ce n'est qu'à partir du moment, inévitable lors d'une analyse qui se poursuit, où il se transforme en résistance, qu'il requiert toute l'attention de l'analyste. Qu'il s'agisse de sentiments tendres ou de leur transformation en sentiments hostiles, « le travail ayant pour objet les souvenirs du malade subit alors un ralentissement considérable ». La disposition à transférer existe d'ailleurs chez tout individu, dit Freud (id., p. 423) ; ce n'est qu'à la faveur de la névrose que se produit « une exagération extraordinaire de cette faculté générale ».

« Le transfert positif modéré est une condition indispensable de toute thérapie », rappelle M. Legrand (1993, p. 268). Il se manifeste par la confiance, le crédit accordé au thérapeute. Quant au transfert excessif, il signe « la répétition dans l'actuel de la situation analytique, de schèmes psychiques issus du passé ». B. Robinson (1998, p. 329) reprend : « C'est ici que Freud reconnaît qu'une part du transfert (un transfert modéré et inexprimé) sert la voie de la remémoration facile, aussi facile que dans l'hypnose. Lorsqu'il devient négatif ou excessif de façon telle qu'il nécessite le refoulement, le souvenir fait aussitôt place à la mise en actes. *Voilà la fonction paradoxale du transfert : d'un certain point de vue il facilite le travail de remémoration, et d'un autre point de vue, il l'empêche et le remplace* ».

Permettre la remémoration, l'accès au souvenir, c'est aussi ce que l'on vise en approche biographique ; si ce processus venait à se trouver enrayé, alors peut-être faudrait-il en effet se poser la question d'un transfert devenu excessif. B. Robinson (id. p. 380, note 101) se demande d'ailleurs « si le 'récit autobiographique' n'est pas la formule d'une activité de remémoration la plus dépouillée d'une résistance transférentielle. »

M. Legrand (1993, p. 269) distingue le plan du transfert psycho-analytique qui ne fait pas l'objet du travail biographique, dans lequel il fait d'ailleurs rarement irruption, et celui du transfert socio-analytique qui peut y être élucidé avec le sujet.

Le contre-transfert, également positif modéré, du chercheur ou de l'intervenant est ce qui va favoriser le travail du récit. Au-delà de cette forme basique de contre-transfert, des résonances socio-analytiques pourront parfois être sollicitées, voire des moments plus interpellants où l'histoire du narrateur fait comme irruption, entre en résonance avec les failles propres du narrataire. Ne plus pouvoir maintenir une attitude de neutralité bienveillante est sans doute l'indice pour le narrataire, qu'il ne maîtrise plus son contre-transfert. Travail analytique personnel, supervision, auto-réflexion aideront à retrouver le dégagement nécessaire.

2. Les concepts de Bourdieu

A l'instar de Marx qui pense que c'est la condition sociale qui détermine la conscience humaine et non pas l'inverse, Pierre Bourdieu considère que le discours que l'individu tient sur lui-même ne peut être que marqué par sa situation sociale. Comportements, idées, croyances, valeurs, attitudes, sentiments même sont imprégnés par l'appartenance de groupe ou de classe sociale. Les concepts de Bourdieu nous sont très utiles pour comprendre l'individu comme acteur social¹²⁹, pour interpréter son positionnement dans des espaces sociaux divers, pour saisir de quelle façon les positions sociales pèsent sur son destin individuel (R. Orofianna, 2002, p. 173-174).

Avant d'aborder la notion de trajectoire, il est utile de préciser brièvement ce que Bourdieu entend par espace social, position sociale, champ social et capitaux.

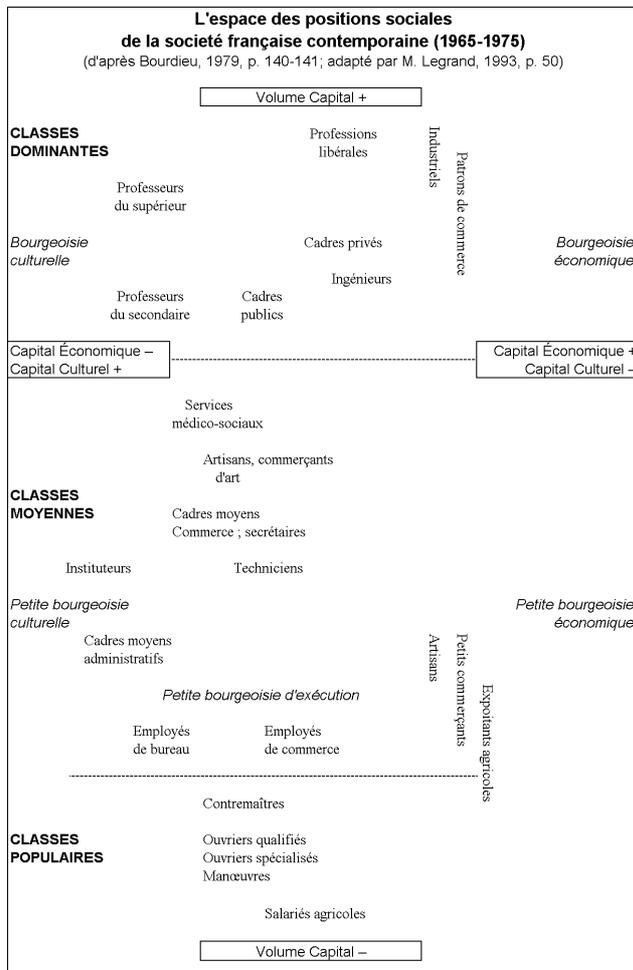
2.1. L'espace des positions sociales

La théorie de *l'espace social* de Bourdieu traite des différents modes de hiérarchisation sociale selon lesquels les groupes sociaux se constituent et entrent en conflit les uns avec les autres.

A la suite de Max Weber - et à la différence de Marx - Bourdieu pense que les sociétés ne se structurent pas seulement à partir de logiques économiques, mais aussi à partir de ressources culturelles¹³⁰.

A cette fin, Bourdieu (1979, p. 140-141) a théorisé un espace social à deux dimensions qu'il représente schématiquement : l'axe vertical représente le capital économique possédé, l'axe horizontal représente le capital culturel obtenu. Les groupes sociaux et les individus peuvent être situés dans l'espace ainsi structuré en fonction du volume des capitaux qu'ils détiennent mais aussi selon l'importance respective de ces deux types de capitaux dans le volume total. Par exemple, la bourgeoisie industrielle, dotée d'une grande quantité de capitaux davantage économiques que culturels, est située en haut à droite du schéma. Les professeurs d'université possèdent beaucoup de capital

culturel et moins de capital économique : ils sont situés en haut à gauche du schéma.



¹²⁹ Bien que Bourdieu parle surtout de l'individu comme d'un « agent ».

¹³⁰ Voir ci-dessous la notion de capitaux.

La vision de l'espace social de Bourdieu est relationnelle et *la position sociale*, c'est-à-dire la position qu'y occupent les différents groupes ou acteurs, est relative ; elle résulte de la comparaison entre les atouts et ressources que chaque groupe ou acteur peut mobiliser. Cette vision est dynamique : produit de luttes antérieures, l'espace social, fondamentalement inégalitaire, est sujet à des transformations (M. Legrand, 1990, p. 4).

2.2. Les champs et les capitaux

Un champ est une région du monde social régi par des lois et des codes qui lui sont propres. C'est aussi un champ de forces, d'interactions entre les individus qui cherchent à y conquérir des places. Ainsi, le champ socio-éducatif dont il a été question au chapitre 1 est un petit monde en soi pour ceux qui en font partie, c'est de la « micro-société ». On a vu aussi que s'y déroulent « des luttes de concurrence dont l'enjeu est l'appropriation du capital spécifique au champ » (M. Legrand, 1990, p. 6-7).

A la fois enjeux et ressources dans le jeu social, *les capitaux* se présentent sous différentes formes. Les individus déploient des stratégies à l'intérieur des champs sociaux en disposant d'atouts sous forme de :

- capital économique ou biens ayant une valeur marchande, pouvoir financier dont dispose l'acteur,
- capital social ou réseau de relations sociales mobilisable par l'individu,
- capital culturel objectivé ou non (diplômes, bagage culturel...)

L'ensemble de ces capitaux détermine l'apparition d'un

- capital symbolique qui, à la faveur de la reconnaissance sociale de capitaux particuliers, procure à son détenteur crédit, légitimité, prestige. Chacun des trois premiers types de capitaux - l'argent, le savoir et les relations - peut donc être source de ce dernier type.

Outre le capital économique et le capital culturel qui sont les deux types de ressources structurant le plus profondément les sociétés contemporaines, les autres types de ressources peuvent occuper une place plus ou moins importante selon le champ envisagé.

2.3. La trajectoire sociale

Notion diachronique, Bourdieu (1986, p. 71) la définit comme « *une série de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations* ».

Cette notion est devenue un outil incontournable dans le courant des histoires de vie. Elle figure en bonne place dans le travail d'implication et de recherche proposé par l'Institut International de Sociologie Clinique à Paris puisque les séminaires de base qui y sont proposés s'intitulent « Roman familial et trajectoire sociale ».

S'inspirant de Bourdieu, M. Legrand (1993, p. 60) distingue *trajectoire sociale individuelle* et *trajectoire sociale collective*. Il définit la première comme étant la « *trajectoire sociale d'un individu qui, au départ d'un héritage social médié par la famille d'origine, se meut et se déplace, à la faveur de son parcours biographique, au sein du même champ des champs, progresse ou périclité, monte ou descend, se stabilise, accumule, perd ou reconvertit du*

capital. (...) La trajectoire sociale individuelle s'inscrit dans une trajectoire sociale collective, celle-là du groupe social auquel l'individu appartient par la médiation familiale, de sorte que prendre connaissance de la première supposerait d'abord de la réinsérer dans la seconde.(...) Entre la trajectoire de la classe ou de la fraction de classe et la trajectoire de l'individu, s'insinuerait à titre de trajectoire médiatrice, la trajectoire familiale, elle-même trajectoire collective, puisque trajectoire d'un groupe, mais trajectoire d'un micro-collectif, déjà plus à la portée des individus, plus proche de leur enracinement social concret. (...) La socio-analyse est attentive chaque fois à reconstruire les trajectoires familiales, utilisant à cette fin l'outil généalogique ».

La définition qu'en donne A. Lainé (1998, p. 112-114) met l'accent sur la sphère professionnelle. La trajectoire sociale est pour lui un concept appartenant à la sociologie de la mobilité sociale qui désigne les positions socioprofessionnelles successives occupées par un individu au cours de sa vie. Le sens ascensionnel ou descensionnel de la trajectoire est rapporté soit à la carrière de l'individu lui-même, soit aux positions occupées par ses ascendants et ses descendants. En raison de l'appartenance du concept au vocabulaire des sciences exactes, et de la vision déterministe qu'implique cette appartenance, il vaudrait mieux, selon A. Lainé (id., p. 264), dans le domaine des histoires de vie, préférer les notions de parcours ou d'itinéraire à celle de trajectoire.

La mobilité sociale, explique-t-il, est un phénomène historiquement relatif. Peu répandue au début du vingtième siècle, elle devient mobilité ascensionnelle dans les années d'après-guerre (1945-75). Le modèle type en est l'évolution sur trois générations : grands-parents paysans - parents instituteurs - enfants universitaires. Aujourd'hui, on voit apparaître des phénomènes nouveaux de déclassement social.

Pour Louis Chauvel¹³¹ (2006), il s'agit clairement d'un phénomène générationnel. « Pour la première fois, en période de paix, les enfants connaissent à leur entrée dans le monde du travail une situation moins favorable que celle de leurs parents ». Les générations nées avant 1920, fortement polarisées entre un prolétariat exploité et une bourgeoisie d'héritiers, ont été suivies par celles qui, nées entre 1925 et 1950, ont connu des perspectives de mobilité ascendante exceptionnelles qui ont permis l'expansion des « nouvelles classes moyennes salariées », notamment dans la fonction publique. Le mouvement s'est inversé pour les générations nées ultérieurement. Alors que le niveau des diplômes ne cesse de croître, les candidats potentiels à l'entrée dans les classes moyennes voient diminuer de moitié le nombre des postes au sein des catégories intermédiaires de statut public.

On considère que chaque classe sociale possède sa trajectoire modale et ses trajectoires déviantes¹³². La trajectoire modale correspond au cheminement statistiquement le plus probable des individus qui ajustent leurs aspirations à leurs chances objectives, en référence à leur classe d'origine. On peut dire qu'ils adoptent alors des stratégies de reproduction qui s'opposent à la mobilité sociale. La trajectoire déviante est celle de la fraction d'individus empruntant une trajectoire davantage probable pour les membres d'une autre classe. Il s'agit d'individus qui se déclassent, soit par le haut soit par le bas. Parmi les stratégies dont disposent les individus pour maintenir ou améliorer leur position dans la structure des

¹³¹ Sociologue, professeur des universités à Sciences Po Paris, membre de l'Institut universitaire de France, auteur de *Le Destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, PUF, 2002.

¹³² Cette considération doit être nuancée : en ce qui concerne la petite bourgeoisie qui va nous intéresser par rapport au métier d'éducateur et dont verra qu'elle est une classe très indéterminée, il faudrait sans doute dire que la trajectoire modale est elle-même marquée par l'indétermination.

rapports de classe, on peut citer en particulier les stratégies de fécondité, les stratégies éducatives, les stratégies matrimoniales.

De même qu'il affirme qu'il n'y a pas deux habitus¹³³ identiques, Bourdieu, pourrait-on dire, concède à la psychologie l'idée que chaque trajectoire est singulière, même si cette singularité est avant tout pour lui une variante de l'habitus de classe ou un écart par rapport à une trajectoire modale collective. La socio-analyse est la méthode indiquée par lui pour approcher la trajectoire sociale singulière. Elle est le moyen d'obtenir, par rapport au social qui nous détermine, un gain de conscience et par là de liberté. Se libérer de l'illusion, en assumant notre « inconscient social », en instaurant un nouveau rapport avec lui, tout comme la psychanalyse le propose en ce qui concerne notre « inconscient individuel ». Dans ce cas, la sociologie ressemble d'ailleurs à une psychanalyse sociale, dit-il (1979, p. 9).

Est-il possible d'articuler le concept de trajectoire sociale avec celui d'identité ?

L'approche concrète de la trajectoire sociale individuelle est incontournable dans un travail d'analyse opéré par l'approche biographique. Celle-ci, dit M. Legrand (1990, p. 87), appelle une théorisation, la construction de catégories nouvelles, proprement biographiques, telles que les phénomènes d'« événement » ou de « crise ». On peut ainsi repérer sur la ligne du temps d'un individu des moments-clés, des changements brusques dans la structure des capitaux dont il dispose. « Il convient alors de ne pas confondre l'événement et la crise... La crise se situe au niveau d'une modification de la structure des composantes, l'événement en est l'effet ou la cause » (F. Loicq, 1987, p. 47-48).

Le lien avec la notion d'identité semble incontournable dès qu'on passe de l'étude des trajectoires collectives à celle des trajectoires individuelles. A mon sens, pour que ce lien prenne consistance, les aléas de la trajectoire sociale individuelle devront être articulés aux événements, moments-clés, tournants ou crises repérés dans la biographie individuelle. « Que le terrain reste stable, que le terrain s'agrandisse, s'enrichisse, s'appauvrisse, se fissure et éclate (départs, morts, déménagements, divorces, changement brusque dans les rapports entre sexes et générations, pertes d'emploi, brusque ascension sociale) et l'identité sociale du narrateur peut se trouver brusquement menacée. On se trouve sans références, avec des références contradictoires, et c'est l'anomie, les composantes du mélange ne parvenant pas à s'agréger, à former un tout au minimum homogène. Territoire fissuré, identité menacée, fuite, délinquance, drogue, etc. », dit F. Loicq (id., p. 47-48).

2.4. L'habitus

Les habitus sont des « *systèmes de dispositions à agir, à percevoir, à penser, à espérer, à préfigurer son avenir de façon déterminée ; ces dispositions de classe étant acquises et agissant tout en préservant entiers les sentiments de liberté et de spontanéité du sujet* » (A. Lainé, 1998, p. 22). L'habitus, c'est du social incorporé dès la petite enfance, fruit d'une expérience et d'un apprentissage par familiarisation précoce et intensive, qui influence inconsciemment les goûts, les opinions, les croyances, les systèmes de valeurs, les comportements. Les individus sont le produit d'une histoire individuelle et collective, d'une éducation associée à un milieu social et toutes leurs expériences sont à chaque moment perçues à travers des catégories déjà construites. L'habitus n'est pas que le produit d'une

¹³³ Ce concept est défini un peu plus loin.

condition sociale d'origine, mais celui d'une trajectoire sociale dessinée par plusieurs générations.

Bien que les habitus soient toujours individuels, il y a une homogénéité objective des habitus individuels des membres d'une même classe sociale. C'est pourquoi on parle d'habitus de classe. « Entre les positions sociales objectives, définies par les classes de conditions d'existence (en l'occurrence, rappelons-le, par le volume et la structure du capital) et les pratiques et styles de vie, interviennent en effet les habitus comme structures structurées-structurantes intermédiaires », explique M. Legrand (1990, p. 29). Système de « signes distinctifs », ils deviennent « système de classement » (P. Bourdieu, 1979, p. 190) entre classes dominantes, reconnaissables à leur « sens de la distinction », petite-bourgeoisie, marquée par sa « bonne volonté culturelle », et classes populaires, caractérisées par le « choix du nécessaire ». « A ces trois grands groupes, correspondront donc trois habitus de classe spécifiques. En outre, Bourdieu différencie à l'intérieur de chacun d'eux des fractions de classe, définies par la structure de leur capital », précise M. Legrand (1990, p. 31).

Bourdieu décrit l'habitus des *classes populaires* comme étant marqué par la « nécessité faite vertu » : démunies en capital, privées des biens nécessaires, les classes populaires sont soumises à la nécessité, à ses contraintes et à ses urgences. L'ethos¹³⁴ populaire est caractérisé par une morale de la bonne vie, un matérialisme spontané du « bon vivant ». La propension à sacrifier les appétits et plaisirs immédiats aux désirs et aux satisfactions à venir n'est pas le fait des classes populaires (M. Legrand, 1990, p. 34-37).

La *petite-bourgeoisie* décolle - petitement - de la nécessité. Une perspective d'avenir s'ouvre. A l'ethos hédoniste se substitue l'ethos rigoriste (M. Legrand, id., p. 50). Le petit-bourgeois ajoute un surcroît de « ressources morales » à ses ressources en capital économique et culturel. Econome, il est l'homme des investissements éducatifs. Le petit-bourgeois est soucieux de son être-pour-autrui, « condamné à toutes les contradictions entre une condition objectivement dominée et une participation en intention et en volonté aux valeurs dominantes... hanté par le regard des autres... » (P. Bourdieu, 1979, p. 383 ; M. Legrand, 1990, p. 51-54).

Une fraction de cette classe qui nous intéresse plus particulièrement ici et sur laquelle nous reviendrons, la *petite bourgeoisie nouvelle*, est porteuse d'un nouvel habitus. « Prédisposée à jouer le rôle d'avant-garde dans les luttes qui ont pour enjeu tout ce qui touche à l'art de vivre... à la vie domestique... aux rapports entre les sexes et entre les générations... la nouvelle avant-garde éthique oppose (à la morale du devoir) une morale du devoir de plaisir... la recherche de l'expression de soi... et de la communication avec les autres... culte de la santé personnelle » et consommation des biens « psy » (1979, p. 423-425).

Avec la *bourgeoisie* s'introduit une distance à la nécessité, une attention essentielle portée aux « formes ». L'habitus bourgeois se caractérise par « un échange social hautement policé, excluant toute violence physique ou verbale... » (P. Bourdieu, 1979, p. 239 ; M. Legrand, 1990, p. 49). A la quête anxieuse du paraître se substituent la légèreté, la liberté, la grâce, le charme, le naturel (M. Legrand, id., p. 55).

¹³⁴ L'ethos désigne la composante axiologique, morale de l'habitus, c'est un système de valeurs fonctionnant à l'état pratique (M. Legrand, 1990, p. 18).

Les habitus individuels peuvent changer, évoluer, mais dans certaines limites, celles qui sont prescrites par l'habitus primaire, à savoir, celui qui est constitué des dispositions les plus anciennement acquises et donc les plus durables. En effet, l'habitus est un facteur de résistance au changement dans le sens où il tend à protéger la personne de toute remise en question. Il produit des stratégies d'évitement des fréquentations et des expériences qui ne lui correspondent pas et contribue à la reproduction des structures sociales. Ce qu'on appelle « les mentalités », ce que l'on met généralement sur le compte de « l'éducation », les jugements de « bonnes manières » ou de « manque d'éducation » sont souvent issus de la perception d'éléments liés à des différences sociales (et donc d'habitus) mais qui sont qualifiés d'un point de vue sociocentrique.

L'habitus est donc un concept sociologique qui permet de mieux saisir le travail de conditionnement des individus et de combattre l'illusion de liberté qui masque les rapports de domination. La connaissance de son habitus permet à l'individu de le modifier, d'être moins agi par les structures sociales qui le déterminent et donc de se constituer davantage comme sujet.

On peut, avec Claude Dubar (1991, p. 70), se poser la question de savoir si l'habitus est le produit des conditions objectives (privilégiées par l'analyse marxiste) ou s'il résulte de l'imprégnation d'attitudes subjectives¹³⁵. Par la correspondance qu'elle établit entre conditions objectives et dispositions subjectives, il m'a semblé, à première vue, que la définition de Bourdieu dialectisait bien ces deux dimensions, et dès lors rendait compte de toute la complexité du processus. Pour connaître l'habitus d'un individu, il ne suffit donc pas de connaître les conditions objectives de sa vie, et celles de son groupe familial, encore faut-il connaître quel rapport lui et les siens entretiennent avec ces conditions en fonction de la pente de leur trajectoire sociale.

Ce concept sociopsychologique a le mérite, selon Bourdieu, de dépasser quelques antinomies telles qu'entre objectivisme et subjectivisme, déterminisme et liberté, individuel et social... (M. Legrand, 1990, p. 15). Dans la section consacrée à la notion de socialisation, je reviendrai sur le débat autour de la part subjective que pourraient avoir les individus dans la fabrication de l'habitus. Dans la suite de la thèse, j'aurai à me prononcer sur une autre question : l'habitus est-il un concept encore opératoire aujourd'hui ? Qu'en est-il en particulier pour cette recherche ? Nous verrons ce que l'analyse des récits recueillis permet d'en dire.

2.5. De l'habitus - produit d'une histoire, à l'identité - interaction avec l'histoire

« L'importance de l'habitus selon Bourdieu tient au fait qu'un ensemble cohérent de dispositions subjectives, capables à la fois de structurer des représentations et de générer des pratiques, puisse être pensé et analysé comme le produit d'une histoire, c'est-à-dire d'une séquence nécessairement hétérogène de conditions objectives, celle qui définit la trajectoire des individus comme mouvement unique à travers des champs sociaux tels que la famille d'origine, le système scolaire ou l'univers professionnel » (Dubar, 1991, p. 76).

¹³⁵ Cet auteur rappelle en effet que l'on peut interpréter de deux manières différentes les conditions de production de l'habitus selon que l'on en fait le produit d'une condition sociale d'origine ou, comme Bourdieu y invite lui-même, comme le produit d'une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations. « Alors que, dans le premier cas, cet habitus est conçu comme le produit de « conditions objectives » (un fils d'ouvrier a un habitus ouvrier), dans le second cas, il est présenté comme une imprégnation d'attitudes subjectives issues de la lignée familiale (un fils d'ouvrier peut avoir un habitus petit-bourgeois). (...) la situation « objective » dépend des « schèmes de perception, d'appréciation et d'action » avec lesquels les individus l'appréhendent. » C. Dubar, 1991, p. 69-70.

Quel est au juste le statut de ces dispositions subjectives et de la subjectivité chez Bourdieu ? Si l'habitus est bien l'inscription subjective des conditions objectives vécues par les individus ou les groupes sociaux, il n'est cependant le fait d'un sujet que dans le sens de « subjectus »¹³⁶. Il me semble que Dubar se situe un peu différemment en parlant de l'imprégnation des attitudes subjectives qui entrent en jeu dans la fabrication de l'habitus ; sa vision paraît moins déterministe.

Dubar (id., p. 77) estime que Bourdieu n'établit cette correspondance entre conditions objectives et dispositions subjectives qu'au prix d'une double réduction : la première réduction consiste à penser l'habitus comme incorporation et intériorisation d'une position différentielle unique, comme « système unifié de différences » ; la seconde réduction consiste à lier nécessairement la classification produite à l'intérieur de l'espace social à une « tendance à se perpétuer selon sa détermination interne ». Si je traduis bien, tant la systématisation des habitus en termes d'habitus de classes que la nécessaire inertie de ces habitus apparaissent comme réducteurs aux yeux de Dubar. Cette double réduction permet, selon lui, d'assimiler l'habitus à une identité sociale définie comme « identification à une position relative permanente et aux dispositions qui lui sont associées. Elle permet d'assurer la permanence des identités individuelles et la reproduction des structures sociales (...) à travers toutes les formes de changement qui ne constituent jamais que des reconversions de stratégies objectives ne modifiant pas la structuration de l'espace social ».

Cette conception ne laisse pas de jeu dans l'interaction entre trajectoires sociales et systèmes d'action. Elle suppose une « harmonie pré-établie entre les identités « pour soi » produites par la trajectoire passée et les identités « pour autrui » incluses dans un système d'action » (id., p. 78).

En réponse à cette double réduction repérée dans la théorie de l'habitus, Dubar¹³⁷ va proposer une théorie de l'identité reposant sur une double articulation : la première définit la « trajectoire » comme une « ressource subjective » face à un « système », plutôt que de la réduire à une « position objective » ; la seconde refuse l'a priori de continuité entre « trajectoire antérieure » et « stratégie », le passé ne déterminant pas mécaniquement la vision de l'avenir. En effet, « entre trajectoire et stratégie s'intercale l'ensemble des relations internes au système dans lequel l'individu doit définir son identité spécifique ; de même entre représentation et opportunité du système s'interpose la trajectoire des individus à partir de laquelle ils jugent des caractéristiques et des évolutions probables du système » (id., p. 79).

¹³⁶ Voir dans la section 7 de ce chapitre, le paragraphe 7.2.

¹³⁷ La théorisation de C. Dubar sera reprise et développée dans la section relative à l'identité.

3. L'éducateur dans un espace social en transformation

Il n'est guère possible de parler de la trajectoire sociale de l'éducateur sans se référer à une vision structurée de l'espace social où cette position socio-professionnelle puisse être située. C'est pourquoi nous avons abordé brièvement cette notion dans la section précédente. En effet, nous venons de le voir, la trajectoire sociale doit être pensée dans sa relation à l'ensemble d'un corps social en mouvement. Je vais reprendre à présent quelques éléments de la structuration de l'espace social tel que Pierre Bourdieu l'a analysée dans *La distinction* (1979) en tant qu'ils peuvent concerner plus précisément la position des éducateurs.

3.1. Position sociale et trajectoire sociale

En termes de *position sociale*, on peut situer les éducateurs (spécialisés ou gradués diplômés) dans la classe moyenne, quelque part entre les services médico-sociaux, les intermédiaires culturels et les instituteurs, c'est-à-dire avec une prédominance du capital culturel sur l'économique.¹³⁸

La détermination de la *trajectoire sociale* implique de mettre en relation le capital hérité, c'est-à-dire le capital d'origine défini dans son volume et sa structure, et le capital acquis, soit le capital d'arrivée défini de la même manière, notamment le capital scolaire de l'individu (id., p. 88). Les paramètres pris en compte par Bourdieu en 1979 (p. 142) pour l'examen de la trajectoire sociale sont la catégorie socioprofessionnelle du père, le diplôme du père (capital culturel hérité)¹³⁹ et le diplôme du sujet (capital scolaire). A partir de là, on pourra se demander s'il s'agit d'un individu en ascension ou en déclin et, en cas de trajectoire en pente, si toutes les espèces de capital sont concernées de la même façon, ou bien s'il y a eu reconversion de capital.

3.2. La petite bourgeoisie nouvelle¹⁴⁰

Les trajectoires qui correspondent aux positions sociales moyennes sont les plus dispersées : c'est là qu'on trouve la plus grande indétermination sociale. Une fraction de cette classe est désignée par P. Bourdieu comme la petite bourgeoisie nouvelle. C'est là qu'il situe les métiers d'assistance médico-sociale et d'animation culturelle parmi lesquels les éducateurs ; « *au lieu de la plus grande indétermination d'une région d'indétermination, c'est-à-dire principalement du côté du pôle culturel de la classe moyenne, se situent des positions encore mal déterminées, tant pour le présent qu'elles proposent que pour l'avenir très incertain, et du même coup très ouvert, c'est-à-dire à la fois risqué et dispersé, qu'elles permettent (par*

¹³⁸ Voir les paragraphes 2.1. et 2.2. ci-dessus.

¹³⁹ Un quart de siècle plus tard, on imagine mal restreindre cette prise en compte au seul père du sujet et en exclure la mère.

¹⁴⁰ Le qualificatif « nouvelle » attribué à la petite bourgeoisie, comme d'ailleurs aux professions dites « nouvelles » dans la suite du paragraphe, appelle un commentaire. Ces fractions de classes émergentes au moment où Bourdieu les étudie, il y a environ 40 ans, ne le sont plus à la fin du XXe siècle ; « les sous-groupes sociaux en expansion sont bien différents aujourd'hui de ce qu'ils étaient dans les années soixante. (...) Ainsi, la fraction des classes moyennes dont les ressources relèvent avant tout du 'capital culturel' (ou 'éducatif'), fait face aujourd'hui à des incertitudes nouvelles. (...) Il en découle une profonde crise de certaines fractions des classes moyennes, en particulier des 'nouvelles classes moyennes intermédiaires', typiquement les instituteurs et les travailleurs sociaux ou ceux de la santé qui pourraient aujourd'hui subir les contrecoups de leur développement extraordinaire à la fin des Trente glorieuses », dit L. Chauvel in *La déstabilisation des classes moyennes*, texte paru dans Le Monde (2006), en libre accès sur Internet.

opposition à l'avenir assuré mais fermé des positions fortement prédéterminées » (1979, p. 396-97)¹⁴¹.

Bourdieu (1979, p. 145) part du principe suivant lequel tout groupe social tend à reproduire sa position dans l'espace social : « *les individus ou les familles tendent, inconsciemment et consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine et corrélativement, à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des rapports de classe* ». Suivant les circonstances, cet objectif pourra faire appel à des opérations de reconversion de capital. Un des principaux instruments de ces opérations étant la recherche de titres scolaires, il s'ensuit une course au diplôme entraînant elle-même une dévaluation de ces titres. De nombreux agents se trouvent alors dans une situation de porte-à-faux, qu'il s'agisse d'agents issus des classes dominantes qui n'ont pas réussi leur reconversion scolaire, soit d'agents issus des classes populaires ou moyennes qui n'arrivent pas à tirer le profit escompté du titre scolaire décroché, d'où l'humeur « anti-institutionnelle » d'une génération qui se considère comme flouée (M. Legrand, 1990, p. 65).

L'émergence, au sein de la bourgeoisie ou de la petite-bourgeoisie, de positions nouvelles, correspond à une zone particulièrement mouvante de l'espace social. Cette émergence est-elle le produit des stratégies de reproduction-reconversion des agents de ces fractions de classe ou, au contraire, les permet-elle ? « L'opposition établie ici entre « transformations sociales » et « stratégies de reproduction-reconversion » est problématique. En effet, on pourrait dire que ces stratégies de reproduction-reconversion correspondent en tant que telles à des mouvements qui contribuent à changer la société. Il reste toutefois qu'à mon sens », dit M. Legrand, « Bourdieu postule des transformations sociales indépendantes des stratégies des groupes sociaux, qu'il présuppose sans les expliquer... » (1990, note p. 64).

L'apparition de la petite bourgeoisie nouvelle ne se comprend que par référence aux transformations des modes de domination s'exerçant dans l'espace social (séduction au lieu de répression, relations publiques au lieu de force publique, manière douce au lieu de manière forte, imposition des besoins plutôt qu'inculcation des normes...)

L'examen de l'évolution du métier d'éducateur depuis ses débuts semble indiquer qu'il est traversé par les mêmes transformations. Par ailleurs, si le mouvement éducateur n'a jamais pu s'unifier et revendiquer de façon efficace la reconnaissance d'un statut ou de meilleures conditions de travail, ne serait-ce pas en raison des origines extrêmement hétérogènes de ces agents sociaux, de leurs trajectoires très dispersées, de leurs appartenances éclatées, comme le sont d'une manière générale les trajectoires de cette petite bourgeoisie nouvelle dont ils font partie ? On peut penser en effet que les mouvements collectifs forts (dont les luttes ouvrières

¹⁴¹ On comprend mieux le décalage, voire l'opposition entre les éducateurs et les instituteurs qui, tout en faisant partie également de la classe moyenne, se situent dans une autre fraction de celle-ci : la petite bourgeoisie d'exécution ou en ascension (selon Accardo, 1991, nouvelle édition refondue, annexe), ou encore la petite bourgeoisie de promotion, dont les habitus sont différents, plus typiquement petits-bourgeois, pourrait-on dire. Si, dit Bourdieu (1979, p. 408), « les plus instruits de la génération la plus jeune des cadres moyens et des techniciens et surtout des instituteurs, se rapprochent de la petite bourgeoisie nouvelle », et si (p. 409, note 23) « la profession d'instituteur participe dans une certaine mesure des caractéristiques des professions nouvelles en raison des changements (dont le plus visible est la féminisation, sans doute corrélatrice d'une élévation de l'origine sociale) qu'ont connus le recrutement scolaire et social... », il reste selon lui (id., p. 414-415) une opposition entre éducateurs et instituteurs, les premiers trouvant dans « l'indétermination des postes » un ajustement possible aux dispositions liées à leurs trajectoires alors que les seconds bénéficient de « positions établies qui sont clairement situées dans une hiérarchie et qui imposent sans équivoque l'image d'une profession bien définie dans son présent et son avenir ».

sont le paradigme, mais aussi les mouvements corporatistes dans d'autres régions de l'espace social) reposent sur une même origine de classe ou de fraction de classe.

3.3. Enjeux stratégiques des professions nouvelles

Les agents sociaux qui, à travers ces professions nouvelles, cherchent à se reconvertir, ont des trajectoires très hétérogènes au sein desquelles se dessinent deux groupes : ceux qui, issus des classes dominantes, bénéficient d'un avantage lié à leur « capital culturel de familiarité » et à leur « capital social de relations » ; et ceux qui, issus des classes populaires et moyennes, se trouvent en tension entre leurs dispositions d'origine et les dispositions appelées par la petite bourgeoisie nouvelle (M. Legrand, 1990, p. 68). Remarquons en outre que ces positions nouvelles sont occupées dans une proportion importante par des femmes.

Si l'on peut estimer indispensable de situer l'éducateur dans un espace social objectivé, cherchant par là à échapper à l'illusion subjectiviste, il convient cependant, comme le rappelle P. Bourdieu, de dépasser cet objectivisme provisoire en considérant que les positions sociales sont aussi le lieu d'enjeux stratégiques : elles sont des places à défendre ou à conquérir dans un champ de luttes. Les agents ont sur cet espace des points de vue qui dépendent de la position qu'il y occupent : dans le cas des éducateurs, il s'agirait plutôt de la volonté de le transformer que de le conserver.

Comme c'est le cas pour les autres professions de création récente, ils cherchent, on peut le supposer, à transformer l'ordre établi pour s'y assurer une place reconnue. Il n'y a aucune raison de penser qu'ils échappent aux luttes symboliques pour l'appropriation de signes distinctifs : dans leur cas il pourrait s'agir plus de la subversion des principes de classement des propriétés distinctives que de leur conservation (notamment par la modification de leur habitus, comme on le verra un peu plus loin).

Les stratégies pour se distinguer du groupe immédiatement inférieur et s'identifier au groupe de rang immédiatement supérieur pourraient être repérables chez eux, de même que les contradictions entre condition objectivement dominée et participation en intention et en volonté aux valeurs dominantes.

3.4. Destin social et trajectoire interrompue

En fonction de la position dans l'espace social et de la trajectoire sociale de ses ascendants, on peut comparer la trajectoire individuelle de chaque individu avec le « destin social » auquel il était voué (Bourdieu, 1979, p. 161). La région centrale et moyenne de l'espace social où sont situés les éducateurs est un ensemble de lieux de passages en mouvement entre les deux pôles du champ des classes sociales, elle est donc marquée par l'incertitude et l'indétermination. Les éducateurs font partie des fractions nouvelles des classes moyennes, zone particulièrement indéterminée de ce champ de forces qu'est l'espace social. Le rapport à la culture et au monde social de cette petite bourgeoisie nouvelle trouve son fondement dans une *trajectoire interrompue* et dans l'effort pour prolonger ou rétablir cette trajectoire, dit P. Bourdieu. Qu'est-ce à dire ?

Les classes nouvellement venues à l'enseignement secondaire, en particulier les enfants de la classe ouvrière, vivent un décalage entre leurs aspirations - ce qu'elles peuvent attendre d'un capital scolaire accru compte tenu de ce qu'il pouvait procurer en des temps où elles en étaient exclues - et les chances qu'il offre réellement. En raison d'une inflation des titres, ils

en obtiennent moins que n'en aurait obtenu la génération précédente¹⁴². La désillusion collective vécue par cette « génération abusée » lui inspire du ressentiment vis-à-vis du système scolaire et nourrit son « humeur anti-institutionnelle ». L'effet de *trajectoire interrompue*, explique Bourdieu (1979, p. 159-164), résulte de ce décalage « entre les chances objectivement offertes à un moment donné du temps et les aspirations réalistes qui ne sont pas autre chose que le produit d'un autre état des chances objectives » ; c'est par rapport à la potentialité objective inscrite dans la position antérieure que la trajectoire est dite « interrompue »¹⁴³.

Dans cet effet de trajectoire interrompue, Bourdieu (1979, p. 167) voit le fondement des stratégies conduisant vers les professions nouvelles : « inscrite au plus profond des dispositions, cette impossible potentialité objective, sorte d'espérance ou de promesse trahie, est ce qui peut rapprocher, en dépit de toutes les différences, les enfants de la bourgeoisie qui n'ont pas obtenu du système scolaire les moyens de poursuivre la trajectoire la plus probable pour leur classe et les enfants des classes moyennes et populaires qui, faute de capital culturel et social, n'ont pas obtenu de leurs titres scolaires ce qu'ils assuraient dans un autre état du marché, deux catégories particulièrement portées à s'orienter vers les positions nouvelles. » L'orientation vers des positions nouvelles fait partie, en effet, des stratégies qu'adoptent ces individus pour lutter contre le déclassement.

Il me semble également intéressant d'examiner le degré d'ouverture de l'univers des possibles de ces agents, les attentes de l'entourage venant renforcer les dispositions imposées par les conditions objectives. Plus l'origine de la trajectoire se situe en bas de l'espace social, dans les classes populaires, plus cet univers des possibles semble fermé.

3.5. Une identité sociale marquée par la contradiction

Les professions nouvelles sont le lieu d'élection d'individus en déclin dotés d'un fort capital culturel imparfaitement converti en capital scolaire ou d'individus en ascension n'ayant pas obtenu tout le capital scolaire nécessaire. Leur indétermination s'accorde à l'hétérogénéité des trajectoires des agents qui les choisissent. Mais l'indétermination de la position a aussi pour rançon l'incertitude de son occupant sur son identité sociale¹⁴⁴.

C'est le cas pour les professionnels du « travail social » ou de l'« animation culturelle », parmi lesquels les éducateurs. Pris entre les valeurs du milieu de départ et les valeurs du milieu d'arrivée, leurs choix ne peuvent qu'être marqués par la contradiction. Occupant des positions dominées dans les hiérarchies institutionnelles, ils sont placés en porte-à-faux dans la structure sociale, du fait du décalage entre les dispositions subversives liées à leur position et les fonctions de conservation attachées à cette même position.

¹⁴² Ce qu'avait mis en évidence Bourdieu semble plus que confirmé par les analyses actuelles de L. Chauvel qui montrent une accentuation de ce phénomène aux générations les plus récentes.

¹⁴³ Bourdieu revient sur cette notion plus loin (1979, p. 409-414) en disant que « les membres de professions nouvelles [ont]... un rapport à la culture et... au monde social qui trouve son fondement dans une *trajectoire interrompue* et dans l'effort pour prolonger ou rétablir cette trajectoire. C'est ainsi que, comme on l'a vu, les professions nouvelles sont le lieu d'élection de tous ceux qui n'ont pas obtenu du système scolaire les titres leur permettant de revendiquer avec succès les positions établies auxquelles les promettait leur position sociale d'origine et aussi de ceux qui n'ont pas obtenu de leurs titres tout ce qu'ils se sentaient en droit d'en attendre par référence à un état antérieur de la relation entre les titres et les positions. »

¹⁴⁴ Nous aurons à revenir sur cette caractéristique dans la section relative au concept d'identité.

« Obligés de vivre quotidiennement le décalage entre leurs aspirations messianiques et la réalité de leur pratique, contraints de cultiver l'incertitude de leur identité sociale pour pouvoir l'accepter et voués de ce fait à une interrogation sur le monde qui masque une interrogation anxieuse sur eux-mêmes, ces intellectuels de service sont prédisposés à éprouver avec une intensité particulière, l'humeur existentielle de toute une génération intellectuelle qui, lasse d'espérer désespérément une espérance collective, cherche dans le repli sur soi des mystiques narcissiques le substitut de l'espoir de changer le monde social ou même de le comprendre » (Bourdieu, 1979, p. 423).

Lors du passage de la condition ouvrière à celle d'éducateur, les habitus populaires, par exemple la valorisation de la force physique comme dimension fondamentale de la virilité, entrent en contradiction avec les valeurs liées au nouvel espace professionnel. La mise en question de l'adhésion à ces valeurs d'origine correspond à un effort individuel pour s'assimiler l'idéal dominant et *« est à l'opposé de l'ambition même d'une reprise en main collective de l'identité sociale »* (id., p. 448). A la faveur de l'ascension ou de la reconversion, l'estime de soi deviendra davantage dépendante des signes de la valeur sociale tels que le titre ou le statut professionnel. On comprend dès lors que tout ceci ne rende pas aisée une prise de conscience politique dont on pourrait cependant attendre un autre mode de réhabilitation de l'estime de soi.

L'organigramme que je propose ci-dessous illustre de façon particulièrement évidente la position dominée des éducateurs, relégués avec les ouvriers au dernier échelon de la hiérarchie. Il existe certes des centaines d'organigrammes différents, reflétant des réalités institutionnelles variées. Mais la tendance lourde du champ socio-éducatif actuel est bien celle-là.

Bien que les éducateurs soient définis dans ce projet institutionnel comme « acteurs du quotidien », il me semble que ce qui y est attendu d'eux est bien davantage qu'ils soient des « agents d'éducation », chargés d'exécuter ce que leur hiérarchie a pensé pour eux. De cette définition à celle proposée par J. Briciaux¹⁴⁵, il y a loin.

¹⁴⁵ Rappelons que celui-ci proposait de définir l'éducateur comme *« un professionnel capable d'identifier un problème, d'y apporter dans le feu de l'action, une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel, et ce grâce à un savoir pratique acquis au gré des circonstances et de la réflexion dont elles ont fait l'objet. Par opposition au technicien qui exécute un programme d'actions défini par d'autres, le professionnel réflexif assume la responsabilité tant en amont qu'en aval de l'action »* (2002, p. 36).

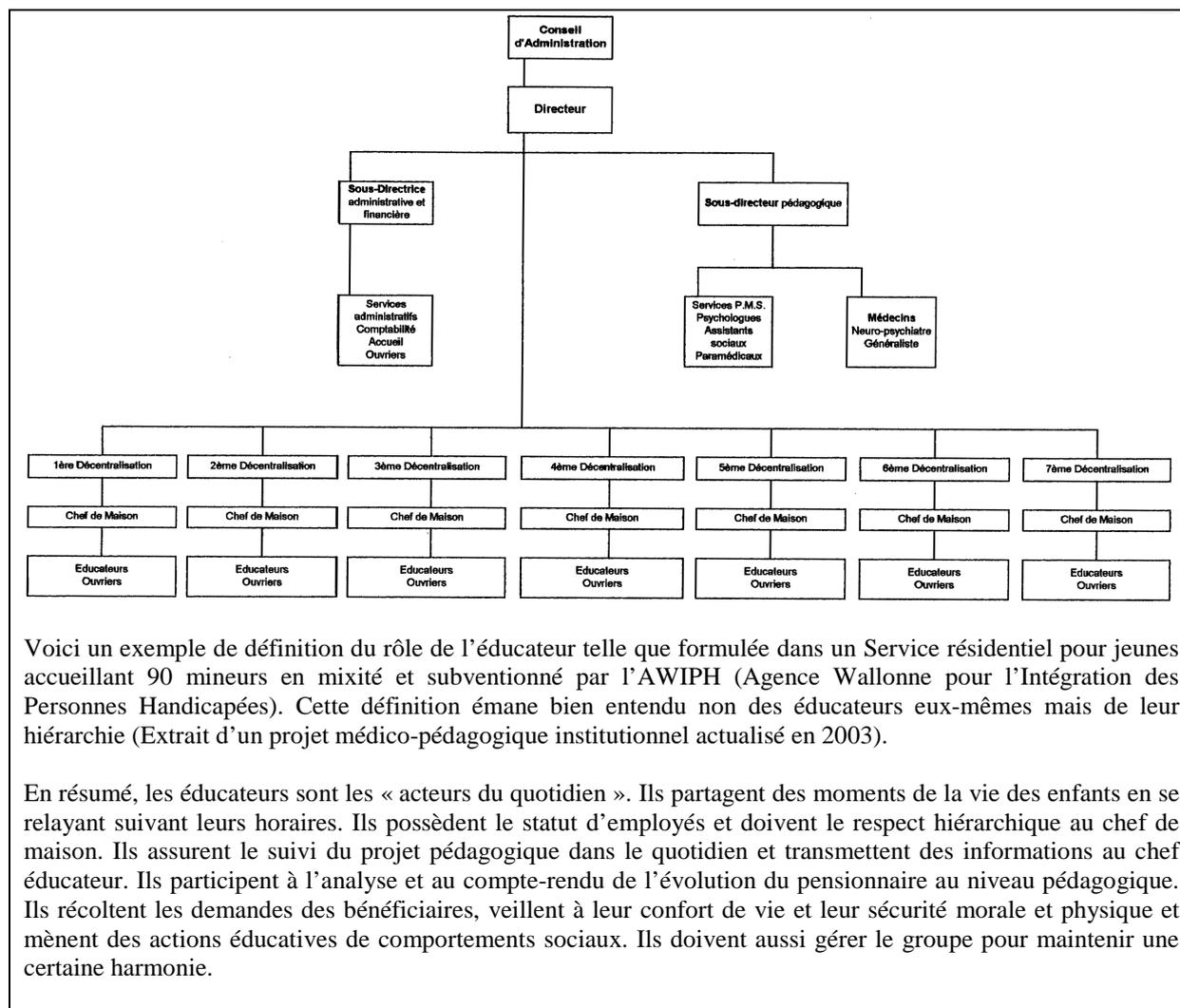


Tableau 3. Position hiérarchique.

3.6. Politisation ou psychologisation ?

Les luttes symboliques entre classes dont il a été question plus haut n'apparaissent pas comme telles, explique Bourdieu. Il faudrait pour cela une « politisation » qui fasse apparaître les expériences personnelles comme des cas particuliers d'expériences génériques, communes à une classe, antithèse de la « moralisation » et de la « psychologisation » personnalisant ces expériences auxquelles on assiste et dont témoignait parfaitement l'étude de F. Muel-Dreyfus présentée dans le chapitre précédent.

Le choix qui définit ces professionnels, « de faire leur profession plutôt que d'épouser des professions déjà faites, leur style de vie et leurs prises de position éthiques et politiques ont pour principe le rejet de tout ce qu'il y a en eux-mêmes de fini, de défini, de définitif, en un mot de petit-bourgeois, c'est à dire le refus d'être rangés en un lieu déterminé de l'espace social... ils se veulent inclassables... ces nouveaux intellectuels inventent un art de vivre qui leur assure au moindre coût les gratifications et les prestiges de l'intellectuel... On comprend l'horreur que leur inspire toute forme d'objectivation sociologique – et la séduction qu'exerce sur eux, a contrario, l'enchantement psychologique ou psychanalytique » (P. Bourdieu, 1979, p. 428-429).

4. Le courant de la sociologie clinique

Refusant les cloisonnements disciplinaires et leurs écueils - psychologisme ou sociologisme, la sociologie clinique étudie les interactions entre processus psychiques et processus sociaux. Pour ce faire, elle puise son corpus théorique à trois sources : sociologie, psychanalyse freudienne et psychosociologie.

4.1. Nœud socio-psychique et névrose de classe

La sociologie clinique a pour objet de démêler les noeuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites des individus et des groupes ainsi que dans les représentations qu'ils se font de ces conduites. Elle s'inscrit au coeur de ces tensions entre objectivité et subjectivité, entre structure et action, entre individu-produit socio-historique et individu créateur d'histoire, entre la reproduction et le changement, entre les dynamiques inconscientes et les dynamiques sociales... (V. de Gaulejac, S. Roy, 1993, p. 14).

Bien qu'il privilégie encore la dimension sociale et objective au sein de ces processus d'articulation sociopsychique, le Bourdieu de *La misère du monde* (1998, p. 1099-1100) semble avoir intégré cet apport de la sociologie clinique. « *C'est ce qui fait que, à travers le récit des difficultés les plus 'personnelles', des tensions et des contradictions les plus strictement subjectives en apparence, s'expriment souvent les structures les plus profondes du monde social et leurs contradictions. Cela n'est jamais aussi visible que dans le cas des occupants de positions en porte-à-faux qui sont d'extraordinaires 'analyseurs pratiques' : situés en des points où les structures sociales 'travaillent' et travaillés de ce fait par les contradictions de ces structures, ils sont contraints, pour vivre ou pour survivre, de pratiquer une forme d'auto-analyse qui donne accès, bien souvent, aux contradictions objectives qui les possèdent et aux structures objectives qui s'expriment à travers elles*¹⁴⁶. »

Aux conflits d'origine psychosociale vécus par l'individu tels qu'ils engendrent une souffrance psychique importante, non traitable dans le cadre des psychothérapies classiques ou de la psychanalyse, parce qu'ils sont articulés à des contradictions d'ordre macrosocial, Vincent de Gaulejac a donné le nom de *névrose de classe*.

La névrose de classe peut résulter des déplacements sociaux ; elle peut provenir aussi des contradictions existant entre les projets parentaux de la mère et du père. Des différences sociales, économiques, culturelles, idéologiques importantes sont en effet susceptibles de mettre en conflit le projet paternel et le projet maternel.

4.2. Le projet parental¹⁴⁷

Tout en faisant référence aux phénomènes collectifs et aux mouvements de l'Histoire, la sociologie clinique ne travaille pas sur des processus statistiques. Chaque trajectoire est considérée pour elle-même. Dans la démarche des histoires de vie, le support de l'arbre

¹⁴⁶ « *C'est le cas, bien souvent, des travailleurs sociaux que nous pensions interroger, initialement, comme des informateurs, et qui sont devenus des objets privilégiés d'une analyse d'autant plus riche en révélations objectives qu'elle allait plus loin dans l'exploration des expériences subjectives.* »

¹⁴⁷ Actons avec Ricœur l'impact inaugural de tout projet parental. « *Le projet parental dont je suis issu – quel qu'il fût – a transformé la statique du tableau généalogique en une dynamique instituante qui s'inscrit dans le mot « transmission »... (...) C'est cette contraction du trésor de la transmission dans la nomination qui autorise à parler une première fois de reconnaissance dans le lignage : j'ai été reconnu(e) fils (fille)...* » (2004, p. 282)

généalogique permet d'appréhender des processus objectifs de mobilité intra et intergénérationnelle en tenant compte du contexte socio-historique. Mais la trajectoire sociale renvoie aussi à des phénomènes psychiques, subjectifs, articulés à ces processus objectifs.

Les notions de projet parental ou de roman familial s'inscrivent dans ce versant subjectif de la trajectoire. La dimension sociale est articulée à l'intériorité psychique de deux manières :

- *Par des désirs, des projets, des aspirations.* Au début du 20^{ème} siècle, on disait vouloir rester à sa place, ne pas vouloir s'élever, ou-bien « garder son rang » suivant la position occupée dans la société. Au contraire, dans les années d'après-guerre, les parents ont eu des projets pour leurs enfants. « Quand les parents ont un projet, les enfants ont un destin », dit Sartre.
- *Par les effets produits par les déplacements sociaux.* Il y a un coût psychique à l'ascension sociale : d'un côté il y a la fierté, de l'autre la culpabilité, le sentiment d'avoir trahi. Dans le cas de descension sociale dominera la honte, le sentiment qu'on n'est pas bon, « pas à la hauteur » (V. de Gaulejac, 1987 ; 1996). En littérature, l'histoire d'Annie Ernaux est exemplative de ce déplacement social (M. Legrand, 1993, p. 84-87).

Le projet parental agit comme courroie de transmission du champ social à travers les familles, il est une médiation entre la structure sociale et l'individu. Le projet parental est fait des représentations que se font les parents au sujet de l'avenir de leurs enfants. C'est un ensemble plus ou moins contradictoire de craintes et de désirs, de buts à atteindre et de risques à éviter, de modèles et d'antimodèles. Il traduit des stratégies de promotion sociale ou des craintes de descension. Il est traversé par les contradictions entre *logique de reproduction* (désir que l'enfant devienne comme eux), et *logique de différenciation* (désir que l'enfant devienne quelqu'un d'autre, qu'il réalise ce qu'eux n'ont pas pu faire).

« En milieu sous-prolétaire ou prolétaire, les enfants sont souvent confrontés à un double message... Les parents souhaitent que leurs enfants aient une vie meilleure pour accéder à une position sociale qui leur évite de connaître la misère et l'exploitation et, en même temps, qu'ils restent solidaires de leur milieu et luttent avec les exploités contre les bourgeois, les riches et tous ceux qui profitent de cette misère » (V. de Gaulejac, 1987, p. 58).

La contradiction apparaît aussi entre traditions et conditions concrètes d'existence. C'est le cas, par exemple, dans des familles immigrées *« dont les parents ont intériorisé le système de valeurs de leur culture d'origine et dont les enfants sont confrontés à la culture urbaine dans les banlieues ouvrières »* (id., p. 59).

Enfin, chaque parent ayant sa trajectoire propre et sa position héritée, il peut y avoir contradiction entre projet paternel et projet maternel. *« Cette lutte est d'autant plus problématique que les différences sont fortes entre les deux projets : différences sociales lorsque les parents n'appartiennent pas à la même classe d'origine, différences idéologiques lorsque les valeurs, les opinions, les options politiques, la religion, la morale sont dissemblables, différences culturelles lorsque le niveau scolaire, les goûts et les habitus ne sont pas les mêmes, différences économiques lorsqu'il y a un décalage entre la fortune de l'un et de l'autre, etc. »* (id., p. 61).

4.3. La notion de roman familial

Expression créée par Freud, le roman familial est une histoire que l'enfant s'invente, imaginant qu'il est né, non de ses parents réels, mais de parents plus prestigieux ou plus aimants. Il concerne donc l'identité des parents et la place occupée par eux dans la hiérarchie sociale. Cette fiction s'origine donc sur fond de perte narcissique et remplit une fonction de réparation. « *Le roman familial prend sa source dans deux phénomènes qui caractérisent la vie psychique du jeune enfant. Le premier de ces deux phénomènes est la découverte, avec les progrès de la socialisation et avec la scolarisation de l'enfant, qu'il existe des parents plus forts, plus riches, socialement mieux placés que les siens. Cette découverte s'opère en même temps que l'enfant voit son 'idylle familiale' mise en péril. C'est là le second phénomène qui donne naissance au roman familial* » (A. Lainé, 1998, p. 114-117).

Il peut prendre plusieurs formes. Dans le fantasme d'« enfant trouvé », l'enfant pense que ceux qui se disent ses parents ne sont pas ses vrais parents. C'est la forme infantile, présexuelle. Le fantasme d'« enfant bâtard » correspond à l'adolescence et au fait de penser être le fruit d'une liaison non révélée. Enfin, la « légende familiale » ne correspond pas à un âge précis. Elle consiste par exemple à se trouver un ancêtre prestigieux. Tout ce qui se raconte dans la famille autour d'un héros, d'un aventurier, qui a pour fonction de redorer le blason, en fait partie.

Sous ses différentes formes, le roman familial répond bien à des enjeux identitaires et narcissiques. A propos du sentiment d'injustice ressenti par certains quant à leur trajectoire socioprofessionnelle et exprimé parfois sous forme d'un : « On ne m'a jamais donné ma chance ! », A. Lainé (1998, p. 116) émet l'hypothèse qu'il peut s'agir là d'un rappel de l'expérience douloureuse à l'origine du roman familial. Dans la question de la plus ou moins grande reconnaissance dont on se sent l'objet à travers la position sociale que l'on occupe, résonne souvent l'écho du deuil non accompli de l'enfant-roi que l'on a été.

5. Le concept d'identité

Plutôt que de chercher à donner de l'identité une définition univoque et définitive, je tenterai, dans le cadre de ce chapitre, d'approcher les multiples facettes de ce concept si difficile à définir, d'examiner comment elles peuvent s'articuler et enrichir la réflexion sur les données empiriques. Bref, d'accepter son caractère flou et multiforme pour y chercher tout ce qu'il peut nous donner. Il importe cependant de clarifier de quoi on parle quand on utilise ce terme.

Le terme *identitas*, en bas latin, désigne la qualité de ce qui est le même, identique. A l'idée de similarité, s'ajoute, dans le discours philosophique, celle de permanence. En logique, l'identité renvoie à l'idée d'unité. En droit, le mot désigne le fait pour une personne d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu comme tel.

On trouve donc dans ce terme polysémique une référence, à la fois à ce qui est commun ou à ce qui assure une unité entre plusieurs éléments, à ce qui est permanent, et à ce qui permet la reconnaissance pour une personne donnée. Outre un versant objectif de l'identité, il existe un versant subjectif, autrui peut dire qui je suis et je puis, de mon côté, revendiquer cette reconnaissance.

« L'identité est aujourd'hui envisagée dans une perspective dynamique. Elle doit être considérée comme un processus intégrant tout au long de la vie l'ensemble de nos expériences. Au-delà de la dimension personnelle, c'est la dimension interactive qui apparaît aujourd'hui comme le moteur de ce processus » (J. Briciaux, 2002, p. 17).

Pour J.-C. Kaufmann (2005, p. 82), *« l'identité est un processus historiquement nouveau, lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens »*. L'image de « double hélice » qu'en donne cet auteur évoque à la fois le mouvement non linéaire et le mélange inextricable de deux modalités différentes : l'une de socialisation pure sans intervention de la réflexivité, l'autre subjective, engageant les représentations et les capacités d'arbitrage de l'individu. Retraçant l'histoire du concept dans les sciences humaines, il fait état d'un consensus qu'il résume en trois points :

- « 1. L'identité est une construction subjective.
2. Elle ne peut cependant ignorer les 'porte-identité', la réalité concrète de l'individu ou du groupe, matière première incontournable de l'identification.
3. Ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d'autrui, qui infirme ou certifie les identités proposées » (id., p. 42).

La difficulté restera cependant d'articuler l'identité venue du dehors et celle qui vient du dedans, « de mettre à jour des articulations fines croisant poids du social et initiatives du sujet ; d'analyser comment l'individu est concrètement produit par son histoire, tout en la produisant » (id., p. 45).

5.1. L'identité : un rapport à soi

5.1.1. Définition de soi et estime de soi

« L'identité recouvre la définition de soi et l'estime de soi. Entrent dans la définition de soi à la fois les référents identitaires objectifs et la représentation que le sujet s'en fait. Cette représentation vise à produire l'image de soi comme dotée des caractéristiques de continuité,

d'unité et d'intégration personnelles à travers les changements temporels. L'identité est donc fondamentalement liée à la problématique de l'histoire de vie du sujet. De son côté, l'estime de soi procède du regard des autres et de son propre regard sur soi » (A. Lainé, 1998, p. 262).

De cette définition, je reprends sans hésiter les éléments qui concernent la définition de soi dans ses aspects objectifs et subjectifs.

Pour ce qui est de l'estime de soi, la participation de cette notion à l'identité me paraît juste, mais insuffisante. L'estime de soi est définie en termes de valeur ou non-valeur que l'on s'attribue. Pour ma part, je parlerais plutôt d'un rapport affectif de l'individu à sa représentation de lui-même, ce qui me paraît plus complet et reflétant mieux la complexité du rapport de soi à soi. En effet, si l'on peut se sentir fier ou honteux de soi, éprouver un sentiment de valeur ou de non-valeur, il existe bien d'autres colorations affectives dont ne rend pas compte ce seul concept. On peut être déçu de soi, en colère contre sa propre personne, s'éprouver avec intérêt ou curiosité, avoir peur de soi-même et redouter ses propres réactions, ne pas se comprendre soi-même, avoir pitié de soi, se regarder avec tendresse ou pratiquer l'autodérision... Mais peut-être ceci dépasse-t-il la stricte notion d'identité ?

5.1.2. Présence à soi, sentiment d'être soi.

L'identité, c'est aussi le sentiment d'être soi (ou de ne pas ou plus être soi), une forme de présence à soi qui surgit parfois dès la petite enfance avec la force de l'évidence. Odile Urien-Deroin (1985, p. 65) en relate ce souvenir particulièrement significatif :

« Il me souvient d'une anecdote me concernant qui se situe aux environs de mon quatrième anniversaire. Je trottais avec mes grands-parents dans un chemin creux moussu et terreux à la fois, et j'ai pensé fortement 'J'ai quatre ans et j'existe'. C'était le sentiment d'être une personne qui m'exaltait. Ma mère, à qui j'ai raconté cet épisode de ma vie alors que j'étais déjà mariée, s'est étonnée et a ajouté : 'C'est tout à fait toi, cependant'. Qui suis-je donc ? »

On trouve dans ce bref récit une importance tout à fait précise du contexte : la compagnie des grands-parents, le chemin tel qu'il est décrit, la marche au cours de laquelle surgit le sentiment exaltant d'exister. A la conscience de l'identité est liée d'emblée un affect. On y trouve aussi le rapport à autrui, aussi consubstantiel à l'émergence de l'identité que la conscience propre. Et l'on devine que l'identité se construit dans ce va-et-vient entre ce que Dubar (1991) appelle *identité pour soi* et *identité pour autrui*. Se pose aussi la question du rôle de la mémoire : l'événement rapporté ici remonte loin dans le temps, et peut difficilement être recoupé par la contribution de témoins, puisqu'il s'agit d'un événement essentiellement intérieur.

L'expérience relatée ci-dessus se laisse aisément rapprocher de la vision humaniste d'E.H. Erickson (1972, p. 14) définissant l'identité comme « *sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle... et d'une continuité temporelle...* » sur laquelle je reviendrai un peu plus loin.

A l'opposé, lorsque notre interlocuteur nous dit : « Je n'étais plus moi-même »¹⁴⁸, que faut-il en penser au niveau de son identité ? S'est-elle dissoute dans la disparition de ce qu'il appelle

¹⁴⁸ Ou à l'inverse : « Elle ne savait plus *qui* elle était », comme le dit D. Rosé d'une analysante, « Du bon usage du leurre », in *Formation et dynamiques identitaires*, Revue d'Education permanente n° 128, 1996-3, p. 179.

« moi-même » ? Est-elle au contraire dans le « je » qui constate ? N'est-ce pas plutôt justement le rapport entre les deux - le je qui considère, qui pose un jugement, et le moi-objet de cet examen - qui la fonde ? Nous butons ici sur un rapport que l'on peut qualifier de dialectique entre soi perçu et soi percevant d'une part, et entre identité pour soi et identité pour autrui d'autre part. Une autre question surgit alors : cet état de division est-il le fait de l'identité que l'on cherche à définir ou renvoie-t-elle plutôt à la notion de sujet ? Je tenterai d'avancer par rapport à cette question dans la section de ce chapitre consacrée aux théories du sujet.

5.2. Identité professionnelle et identité personnelle : la théorisation de C. Dubar

Une première appréhension de ces concepts est celle qui répond - relativement à mon objet de recherche - aux questions « *qu'est-ce qu'être éducateur ?* » en ce qui concerne l'identité professionnelle et « *qui suis-je ?* » en ce qui concerne l'identité personnelle.

Si ces deux questions paraissent renvoyer à des réalités bien distinctes, il me semble que dans le cas de l'éducateur, l'imbrication entre vie personnelle et vie professionnelle dément l'évidence de cette distinction. La construction de ces deux types d'identités me semble s'opérer chez l'éducateur par le biais de renvois successifs de l'une à l'autre, de remodelages de l'une par l'autre. L'analyse des récits recueillis permettra de voir comment peut se réaliser cette imbrication. La question pourrait devenir alors « *qui suis-je comme éducateur ?* »

Avant de parler d'identité professionnelle, voyons ce que l'on peut entendre par *identité sociale*. Une référence incontournable est ici la théorisation de Claude Dubar (1991, p. 7). Cet auteur conçoit l'identité comme le « *produit des socialisations successives. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi* ».

Plutôt que d'opposer une identité individuelle et une identité collective, Dubar conçoit l'identité sociale comme articulant deux transactions, l'une « interne » à l'individu, l'autre « externe », entre l'individu et les institutions avec lesquelles il interagit. Et plus précisément, elle est selon lui « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions* » (id., p. 113). En dialectisant de la sorte la notion d'identité, Dubar introduit la dimension subjective, vécue, au coeur de l'analyse sociologique, il propose, à partir de son horizon propre, une articulation du social et du psychologique qui permet à différentes disciplines de dialoguer.

Retenons de cette théorisation que

- L'identité n'est jamais donnée, mais en construction permanente.
- L'identité est problématique et marquée par l'incertitude : en effet, si nous avons besoin du regard de l'autre pour savoir qui nous sommes, nous n'avons jamais accès à l'expérience de l'autre que par le biais de nos communications.
- L'identité sociale est marquée par la dualité : l'idée psychanalytique d'une *division du Soi* est reprise et installée au coeur même du social.

En effet, pour Dubar, l'identité articule deux processus identitaires hétérogènes : l'identité pour autrui, définissant « *ce qu'on nous dit que nous sommes* », et l'identité pour soi, qui correspond à « *ce que nous sommes tout au fond de nous-mêmes* ». L'identité attribuée au sein des systèmes en interaction avec l'individu peut donner lieu à un étiquetage produisant une

« identité sociale virtuelle » ; l'identité intériorisée au cours de sa trajectoire biographique produit pour l'individu son « identité sociale réelle ». Si la légitimité des catégories - types identitaires pertinents - utilisées pour les mettre en forme l'une et l'autre est un enjeu important, entre ces deux processus il n'y a pas nécessairement correspondance : l'identité attribuée peut être acceptée ou refusée. « *Lorsque les catégories offertes à l'individu ne correspondent pas à celles auxquelles il souhaite appartenir, on assiste à ce qu'il est convenu d'appeler une crise identitaire* » (Brichaux, 2002, p. 18).

En cas de discordance entre ces deux processus, l'individu peut déployer des stratégies identitaires destinées à réduire l'écart en recourant à des transactions externes ou internes. La transaction externe ou objective consiste à « *tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui*. La transaction interne ou subjective vise à *tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi* » (C. Dubar, 1991, p. 116). La référence à Piaget est claire ici. Rappelons qu'il s'agit là, pour le psychologue genevois, de deux concepts fondamentaux de son *Epistémologie génétique*, qui rendent compte des phénomènes d'équilibration entre l'organisme et le milieu. Par l'assimilation, le sujet cherche à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à lui-même, alors que par l'accommodation, le sujet tend à se modifier lui-même pour répondre aux contraintes de son environnement.

Des configurations identitaires plus ou moins stables ou évolutives résultent des compromis opérés au cours de ces deux transactions.

- Par la *transaction externe*, l'individu « transige » entre demandes et offres d'identités possibles, il confronte ses propres anticipations stratégiques aux catégorisations des autres (processus relationnel). Il peut y avoir coïncidence ou non entre ses attentes et les identités sociales conférées par les institutions et les proches.
- Par la *transaction interne*, l'individu « transige » entre ses identités héritées et ses identités visées, il négocie la part des identifications antérieures qu'il désire sauvegarder, et celle des nouvelles identités qu'il désire se construire (processus biographique). Il peut y avoir continuité ou rupture entre identité héritée et identité visée.

A partir de cette double dualité et du champ des possibles qu'elle autorise, on comprend mieux dès lors comment l'individu est amené à déployer ses stratégies identitaires.

La confrontation au marché du travail constitue un moment essentiel de la construction de l'identité sociale et représente un enjeu identitaire important pour l'individu. L'entrée dans une spécialité disciplinaire ou technique le dote d'une identité virtuelle à laquelle il va confronter son projet, ses aspirations, bref son identité pour soi. « *Pour réaliser la construction biographique d'une identité professionnelle et donc sociale, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer sous une forme ou une autre à des activités collectives dans des organisations, intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs* » (C. Dubar, 1991, p. 124).

La construction de son identité professionnelle résulte de la négociation entre ses compétences, son statut, ses possibilités de carrière tels qu'ils lui sont reconnus par autrui, et sa propre appréciation de ses capacités, son ambition, sa projection de soi dans l'avenir. Si le résultat de cette construction est de plus en plus marqué par l'incertitude, et si le risque d'exclusion s'accroît, il reste à l'individu le recours aux stratégies identitaires que sont le

choix du métier, l'obtention de diplômes mais aussi les stratégies personnelles de présentation de soi (« apprendre à se vendre »), d'investissement dans des espaces de reconnaissance identitaire...

Deux processus identitaires - le biographique et le relationnel - sont ici également articulés : « *Si le processus biographique peut se définir comme une construction dans le temps par les individus d'identités sociales et professionnelles à partir des catégories offertes par les institutions successives (famille, école, marché du travail, entreprise...) et considérées à la fois comme accessibles et valorisantes (transaction 'subjective'), le processus relationnel concerne la reconnaissance, à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action* » (id., p. 128). Ce deuxième processus relève donc de la transaction « objective », celle qui s'organise autour de la reconnaissance - ou non-reconnaissance - des aspects de l'identité revendiquée, proposés à autrui.

En fin de compte, on peut dire que le champ du travail, de l'emploi, et de la formation, comme lieu où s'expérimente « *l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal, mouvant et complexe au pouvoir* » (Dubar, id., p. 125), détient une forte légitimité pour la reconnaissance de l'identité sociale, il revêt donc une importance particulière dans la construction des identités.

5.3. Temps rétrospectif et temps prospectif

« A la pointe de la problématique de la reconnaissance de soi », P. Ricoeur (2004, p. 187) a couplé la mémoire, tournée vers le passé, rétrospective, et la promesse, tournée vers le futur, prospective¹⁴⁹. « *Ensemble, et à la faveur des interférences qu'on va dire, leur opposition et leur complémentarité donnent une ampleur temporelle à la reconnaissance de soi, fondée à la fois sur une histoire de vie et sur les engagements d'avenir de longue durée.* »

Je voudrais introduire ici un schéma reprenant les différentes modalités de l'identité telles que théorisées par Dubar, et dont je propose une adaptation en y ajoutant les notions de *temps rétrospectif* et de *temps prospectif*. Que veux-je signifier par là ? Le temps rétrospectif s'appréhende en se tournant vers le passé de l'individu, par la prise en compte de ses identités héritées et attribuées - de sa mémoire, selon Ricoeur. Pour appréhender le temps prospectif, on examine les identités visées et revendiquées de l'individu, la perspective est celle de son avenir - de la promesse, selon Ricoeur -, nonobstant que cette dynamique identitaire prenne elle-même sa source dans un passé plus ou moins récent et soit ancrée dans le présent.

Le voici avec, en guise d'illustration, une application au cas de Gustave Flaubert¹⁵⁰. Rappelons très brièvement que Gustave est issu d'une famille rurale en ascension. Voué à prolonger l'héritage paternel, « on inculque à Gustave l'ambition Flaubert, on l'infiltré de la violente exigence de contribuer à l'ascension de la famille, en même temps, on décrète qu'il n'a pas les capacités requises, que jamais, par insuffisance de nature, il n'atteindra ce à quoi on l'intime de parvenir » (M. Legrand, 1993, p. 106).

¹⁴⁹ J'y reviendrai au paragraphe 5.5.1.

¹⁵⁰ Je me réfère ici aux pages consacrées par M. Legrand (1993, p. 101 à 118) à *L'Idiot de la famille*, tel que Sartre l'a analysé.

		Identité « pour soi »		Identité « pour autrui »
temps rétrospectif	↓ transaction interne ou subjective	Héritée (<i>je me reconnais comme...</i>) Origine bourgeoise, aurait dû faire le droit, problèmes de santé...		Attribuée (<i>autrui me voit comme...</i>) « L'idiot de la famille »
temps prospectif	processus biographique ↓	Visée (<i>j'aspire à être...</i>) « Je serai écrivain »	→	Revendiquée (<i>je voudrais qu'autrui me voie comme...</i>) Flaubert finira par se faire reconnaître comme écrivain
		demandes d'identité →	transaction externe ou objective → processus relationnel	offres d'identité

L'identité selon C. Dubar : L'exemple de Flaubert

J'ai l'intention d'utiliser ce schéma au chapitre 4 pour l'analyse des récits recueillis. Il devrait permettre une lecture plus aisée des conflits possibles entre différentes facettes de l'identité. Conflit interne à l'individu (processus biographique) lorsque les identités héritées et les identités visées sont en contradiction. Conflit entre l'individu et autrui (processus relationnel) lorsque les identités visées se heurtent à la pression trop forte des identités attribuées, empêchant les identités revendiquées de se faire reconnaître par autrui.

V. de Gaulejac (2002, p. 177) utilise un modèle de l'identité qui comporte également le recours à la notion d'*identité héritée*, « celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales », qu'il distingue de *l'identité acquise*, « liée fortement à la position socioprofessionnelle », et de *l'identité espérée*, « celle à laquelle on aspire pour être reconnu ».

Pourquoi avoir retenu le modèle de C. Dubar plutôt que ces trois aspects de l'identité selon de Gaulejac ? Le modèle de Dubar m'a paru mieux construit et plus dialectique. En effet on retrouve chez lui non seulement la notion d'identité héritée, et celle d'identité espérée (équivalant à l'identité visée), qu'il situe du côté de *l'identité pour soi*. Mais il y ajoute le volet des *identités pour autrui* que sont l'identité attribuée et l'identité revendiquée. On a vu comment, à l'aide de deux types de transactions, l'individu négocie continuellement ses différentes identités. Bien que de Gaulejac apporte la notion d'*identité acquise*, il me semble que la conception de l'identité chez cet auteur est plus linéaire. On peut y voir un modèle qui suit la ligne du temps : passé, présent, avenir.

5.4. Des identités « en crise » ?

Claude Dubar (2000) a poursuivi sa réflexion sur le thème des identités dans un ouvrage ultérieur. Bien que, dans l'ensemble, l'argumentation de *La socialisation* (1991) me paraissait plus solide et mieux construite, je considère que cet ouvrage bien documenté reste une référence intéressante pour mon propos. En effet, le thème de la « crise identitaire » est sans aucun doute pertinent pour la population que j'ai entrepris d'étudier.

Concernant le concept de crise, je reprendrai les acceptions proposées de « phase difficile traversée par un groupe ou un individu » et de « rupture d'équilibre entre diverses composantes » (2000, p. 10) qui font écho à ce que j'ai pu trouver dans la littérature à propos du métier d'éducateur (Chapitre 1).

Quant au concept d'identité, y a-t-il des avancées par rapport à l'ouvrage de 1991 ?

La notion de *formes identitaires*, définies comme « systèmes d'appellations, historiquement variables, reliant des identifications par et pour Autrui et des identifications par et pour Soi » (id., p. 4), fait sans doute mieux référence à l'idée que l'identité est le « résultat d'une identification contingente ».

Je puis aussi adhérer à l'idée que la notion d'altérité est coextensive à celle d'identité. Dubar (id., p. 213) souligne en effet que « *la 'relation à l'autre' est bien au cœur du processus de l'identité personnelle* » et montre comment se déploie ce lien entre thème de l'altérité et identité personnelle à travers les différentes formes identitaires qu'il propose.

Mais lorsque l'auteur parle du *paradoxe* de l'identité qui résulte de ce que l'identité est à la fois différence et appartenance commune (2000, p. 3), je pense qu'il serait plus juste de parler de relation dialectique entre les deux opérations : appartenance et différence d'une part, identité pour autrui et pour soi d'autre part.

Y avait-il lieu de remettre en cause l'articulation entre l'axe biographique et l'axe relationnel ? L'autocritique à ce propos figure dans une courte note et n'est pas davantage justifiée : « C'est l'équivalence postulée entre la distinction « pour soi » et « pour autrui » et la distinction « relationnelle » et « biographique » qui rendait parfois obscures et insuffisamment opératoires mes premières définitions des formes identitaires. » (2000, p. 6)

La thèse qui parcourt tout l'ouvrage, celle qui fait état du passage d'une forme sociale « communautaire » à une forme sociale « sociétaire », et parallèlement d'une prééminence du Je sur le Nous, peut constituer un cadre d'analyse utile¹⁵¹.

« *Le processus le plus général est celui qui conduit les sociétés dites « modernes » à détruire constamment les anciennes formes sociales « communautaires » pour les remplacer par des formes sociales nouvelles que j'ai appelées, après Marx et Weber, « sociétaires ». Ce processus... produit... la prééminence potentielle de l'identité des « Je » sur celle des « Nous »* (Dubar, 2000, p. 219).

¹⁵¹ Toutefois, chez Dubar, l'opposition entre communautaire et sociétaire me paraît trop exclusive et le « communautaire » devient chez lui synonyme de régressif par rapport aux évolutions positives qui ne peuvent provenir que du « sociétaire », même si cette dernière forme reste ambiguë et incertaine. Je préfère une vision dans laquelle ce qui change dans la société contemporaine, ce n'est que la redistribution, suivant les sphères envisagées, de ces deux formes qui ne peuvent que continuer à coexister.

Ce passage entre formes sociales est au fondement des changements de formes identitaires en cours.

- Les formes identitaires communautaires « supposent la croyance dans l'existence de *groupements appelés « communautés » considérés comme des systèmes de places et de noms préassignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations.* »
- Les formes identitaires sociétaires sont plus récentes. « Elles supposent l'existence de *collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire* » (2000, p. 4-5)

Dubar propose ainsi 4 formes identitaires idéal typiques¹⁵² (culturelle, statutaire, réflexive et narrative) qui « sont des tentatives de nomination de la combinaison de transactions relationnelles (communautaires ou sociétaires) et de transactions biographiques (pour autrui et pour soi) qui tiennent compte des analyses historiques.

Qu'en est-il pour Dubar de l'identité sociale ? Se confond-elle avec l'identité professionnelle ? L'auteur rappelle que l'identité sociale, pour beaucoup de chercheurs, se confond avec les catégories d'appartenance. Parmi celles-ci, la CSP ou catégorie socioprofessionnelle, « *outil d'analyse remarquable forgé par l'INSEE dans les années 50...* » (2000, p. 7).

« On appelle généralement 'identités sociales' ces catégories servant à classer des déclarations individuelles sur des dimensions 'objectives' correspondant à des 'champs de pratiques'. Chaque individu possède ainsi plusieurs identités au sens de 'positions' dans des catégories officielles. (...) La catégorie socioprofessionnelle... présente l'avantage de combiner une certaine idée de 'classe sociale' et un regroupement raisonné de 'groupes professionnels', en étant ancrée dans une dimension importante du statut social (sociétaire) : le travail fournissant un revenu. (...) L'identification dite sociale est typiquement une identité pour autrui qui n'implique d'aucune manière que les personnes concernées utilisent ces termes 'officiels' pour se définir eux-mêmes... » (Dubar, 2000, p. 205).

Mais pour Dubar, l'« identité professionnelle » n'est pas la CSP. Elle est une forme identitaire telle que définie plus haut : elle vise à la fois une identité d'acteur, dans le champ des activités de travail rémunérées (relationnelle) et un type de trajectoire au cours de la vie de travail (biographique). « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (2000, p. 95).

Si les identités professionnelles sont en crise, c'est qu'il y a, depuis plus d'une trentaine d'années, non seulement crise de l'emploi, mais aussi crise du (sens du) travail¹⁵³ et enfin crise des rapports sociaux (de classe). La compréhension sociologique des crises identitaires

¹⁵² Je ne détaillerai pas plus avant ces formes identitaires dont je n'ai pas fait usage dans la thèse. Dubar s'inspire de la méthode idéal typique de Weber qui ne classe pas des individus mais caractérise des formes symboliques. Il s'agit de typologies inductives et non de classifications déductives (2000, p. 208).

¹⁵³ Dubar (2000, p. 104) appelle « 'sens du travail', la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires... »

consiste précisément à comprendre en quoi bon nombre de « chocs biographiques » sont liés à des processus sociaux.

« L'une des caractéristiques majeures des trente dernières années, en France, semble bien être 'l'effacement des conflits de classe'. Tout se passe comme si la montée du thème des 'identités' accompagnait le déclin de celui de 'lutte de classes' » (2000, p. 119).

De nouvelles formes de conflits sociaux remplacent les conflits de classes traditionnels. L'identité collective des « dominés résistants » fait place à « une identité nouvelle, à la fois personnelle et « sociétaire », celle qui résulte de la construction d'un « acteur collectif ».

En rapport avec cette évolution, Dubar (2000, p. 123) distingue « l'identité catégorielle » et « l'identité de réseau ». La première « est inscrite dans une continuité, dans une forme historique pré-existante qui lui fournit son identification principale (par autrui). » Cette « identité collective au travail est d'abord défensive... ». La seconde forme identitaire est apparue plus récemment, elle « résulte d'une rupture, qui implique une identification nouvelle (pour soi), qui traverse l'épreuve de l'individualisation souvent forcée, qui affronte la question de la reconstruction d'une forme *sociétaire*, à la fois volontaire et incertaine. L'identité collective au travail est une innovation... »

Peut-on dire qu'à travers ces différents modèles, se dessine une progression vers une *identité personnelle* moins déterminée et davantage construite ?

« L'identité personnelle... n'est pas appartenance 'héritée' à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire 'donnée', immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et de construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (Soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive... permettant la construction de sa propre histoire (Soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous) » (Dubar, 2000, p. 200).

Ou-bien, ne s'agit-il que du reflet d'une évolution des conceptions sociologiques concernant la possibilité de prendre la subjectivité humaine pour objet ? Car il est bien question d'une identité qualifiée de virtuelle plutôt que de réelle.

L'expression « identité personnelle »... marque bien le passage d'une conception objectiviste et réifiée de l'identité « pour autrui » à une élaboration subjective et virtuelle de l'identité « pour soi » (Dubar, 2000, p. 201).

Je terminerai ce paragraphe par quelques remarques qui sont aussi le fruit de la lecture de cet ouvrage et qui concernent plus directement l'objet de ma recherche :

1. Certaines caractéristiques sociales relevées dans la revue de la littérature à propos des éducateurs sont en fait le propre d'un mouvement de société beaucoup plus vaste ; les évolutions du métier repérées au cours de son demi-siècle d'existence risquent bien, dès lors, d'être plutôt des évolutions de plus larges couches de la société, sinon de la société toute entière. Entre autres : l'augmentation constante de la population des éducateurs n'est que le reflet de l'augmentation générale du secteur tertiaire durant les dernières décennies en France ou en Europe occidentale.

« En 1968, le secteur tertiaire, marchand et non marchand, concernait en France, 45 % des actifs, il en concerne 66 % en 1998. (...) Les résultats de l'Enquête emploi de 1998... donnent 22,8 % d'ouvriers (39,9 en 1968), 20,1 % d'employés (14,5 en 1968) et 35,9 % de « professions intellectuelles supérieures et intermédiaires » (13,1 de cadres moyens et supérieurs en 1968)... On passerait ainsi de 28 à 56 % d'employés, professions intermédiaires et supérieures salariées en trente ans. Remarquons que les femmes y sont presque aussi nombreuses que les hommes » (2000, p. 102).

Si le secteur primaire s'est effondré le premier, le secteur secondaire l'a suivi, tandis qu'au sein du secteur tertiaire « certaines activités ont connu un essor sans précédent : informatique, commercial, recherche et développement, conseil, éducation et formation, santé et travail social, sécurité... » (2000, p. 104).

2. L'évolution des modèles repérés dans l'histoire du métier et l'orientation actuelle vers un modèle réflexif : Dubar montre bien qu'il s'agit là d'une tendance générale du monde du travail, quel que soit le secteur concerné. La réflexivité, le travail envisagé comme résolution de problèmes sont devenus la norme dans bien des sphères de la vie professionnelle. Cette tendance, qui a des incidences identitaires, est à relier, selon lui, aux formes de rationalisation apparues dans l'industrie dès les années 50 et 60. Ce n'est que plus tard qu'elle s'est répandue également dans les services.

« L'activité de travail... est devenue... une activité de résolution de problèmes et non d'exécution mécanique de consignes, d'application de procédures préétablies. (...) Bref, le travail réputé le plus mécanisé et considéré comme le moins qualifié est déjà, à sa façon, une activité de résolution de problèmes... Mais cette activité n'est pas reconnue, pire, elle est niée, non seulement à travers l'organisation et l'imposition des contraintes de temps, mais aussi à travers le salaire et l'absence d'avenir, de reconnaissance et de carrière. » (Dubar, 2000, p. 106-107)¹⁵⁴

3. L'importance de l'activité communicationnelle dans le travail de l'éducateur, notamment la promotion de l'écrit, pourrait n'être que le reflet d'une tendance plus générale dans le monde du travail :

« ... les dispositifs de gestion font appel, de façon croissante, à la parole et aux écrits des salariés. Si le « savoir communiquer » devient bien une compétence professionnelle, dans sa dimension cognitive, il n'est producteur d'identité que dans sa dimension sociale qui suppose une réappropriation personnelle et collective de ces outils de gestion » (Dubar, 2000, p. 109).

¹⁵⁴ « ... depuis les années 60, dans des contextes variés, « le prescrit tend à s'effacer alors même que le niveau d'exigence tend à augmenter » (François Guérin). Quoi qu'il en soit, le paysage s'est modifié et le cœur de l'activité de travail la plus « banalisée » s'est déplacé : « L'acte productif s'élargit... il s'intellectualise et gagne en autonomie » (Gilbert de Tersac), in Dubar, 2000, p. 106-108. Toutefois, il ne faudrait pas se leurrer, et Dubar ajoute : « ce n'est pas parce que les dirigeants d'entreprise ont compris tout le parti qu'ils pouvaient tirer de ces savoir-faire incorporés et autrefois niés, ce n'est pas parce qu'ils ont 'élargi aux salariés le pouvoir de réfléchir sur les formes d'organisation, les modes opératoires...' que les rapports sociaux de travail ont complètement changé, que la reconnaissance des salariés d'exécution est chose acquise et que le pouvoir hiérarchique n'existe plus. Ce que je veux dire, c'est que le travail, même le plus 'ordinaire', est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, un 'espace de parole' à investir (ou non), un 'champ de problèmes' à gérer et essayer de résoudre (ou non), un 'univers d'obligations implicites' et non plus de 'contraintes explicites d'obéissance' » (p. 109).

On fait aussi de plus en plus appel à la créativité des salariés. « La question de la créativité comme production d'œuvres à soi est au cœur du processus de l'identité personnelle » (Hannah Arendt, 1973, ch. 5. ; in Dubar, 2000, p. 109).

4. La nécessité d'un « travail sur soi », de plus en plus souvent affirmée à propos du métier d'éducateur, n'est pas non plus réservée à ce type de métier : elle doit être reliée à un processus social plus global. Elle résulterait plutôt des ruptures par rapport à l'ancien modèle de l'installation à vie (dans une profession, voire un emploi, dans un couple et une famille, dans un lieu d'habitation et un réseau social) et des mobilités forcées qui en sont la conséquence.

« De plus en plus de personnes, à l'âge adulte, sont confrontées à la nécessité de changer (d'emploi, d'habitation, de partenaire, de milieu de vie...) Or tout changement est générateur de 'petites crises' : il nécessite un 'travail sur soi', une modification de certaines habitudes, une perturbation des routines antérieures. Il faut apprendre à nouveau, parfois repartir à zéro » (Dubar, 2000, p. 166).

5.5. Identité et histoire de vie

L'identité me semble prendre sa consistance spatio-temporelle en référence à deux notions essentielles : l'appartenance et la continuité. En me familiarisant à la pratique des histoires de vie, j'ai pu expérimenter puis utiliser deux supports principaux que sont l'arbre généalogique et la ligne de vie (M. Legrand, 1993, p. 243-244). Le premier illustre davantage un espace identitaire, le second, un temps identitaire. Par ailleurs, la prise en compte des types de souffrances identitaires auxquelles sont confrontés les praticiens m'a confirmée dans cette conception.

- La dimension spatiale de l'identité correspond à l'identité d'appartenance. Celle-ci prend d'autant plus d'importance que l'on se rapproche des formes de sociétés traditionnelles dans lesquelles l'histoire de l'individu tend à se confondre avec l'histoire de son groupe. L'identité y est davantage collective qu'individuelle. Dans nos sociétés modernes où l'individu cherche à s'autonomiser par rapport à ses groupes d'appartenance, qu'ils soient familial, résidentiel, religieux, ethnique, etc., les appartenances se distendent, parfois jusqu'à la rupture, engendrant des souffrances propres à la modernité. La perte du lien social, l'absence d'héritages entraînent des blessures identitaires que ne connaissaient pas les sociétés plus holistes.

Martine Lani-Bayle (1990, p. 77), par exemple, a réfléchi, à travers sa pratique, aux trajectoires d'enfants placés et empêchés ainsi de construire leur identité à défaut de trouver leur place dans une lignée. « *Cette dimension familiale développée, élargie à l'échelle généalogique, est essentielle à l'élaboration de l'assise identitaire, faisant de nous des êtres historiques par-delà les frontières spatio-temporelles étroites et limitées de notre existence biologique périssable.* » Les appartenances, parmi lesquelles l'appartenance familiale garde une position privilégiée, seraient donc les bases fondatrices de l'identité, à partir desquelles les parcours de vie pourront prendre des orientations différenciées intégrant le temps vécu de l'individu. « *Etre de quelque part vous donne de l'assurance... vous êtes riche d'un passé, vous disposez d'un avenir. Etre sans patrie, c'est être condamné à ne posséder que le présent. En dehors de ce présent, nous n'avez rien. Absolument rien* » (id., p. 330).

- La dimension temporelle de l'identité correspond, quant à elle, à la possibilité de continuité d'une existence. Ce sont ici les « ruptures existentielles »¹⁵⁵ qui entraînent blessures ou souffrances identitaires. Certains événements de la vie peuvent provoquer des cassures de la trajectoire, telles que la vie ne sera jamais plus comme avant. Les acquis de l'identité antérieure ne semblent plus utilisables par l'individu. Ainsi peut-il en être de l'abandon ou du placement chez l'enfant, de l'accident corporel grave avec séquelles irréversibles, de l'exil, de la perte brutale d'un proche, ou de l'arrêt de l'activité professionnelle dans certains cas.

Il me semble utile ici d'introduire quelques réflexions sur l'évolution des sociétés en lien avec la construction des identités, dans ses dimensions spatiale et temporelle.

La société traditionnelle¹⁵⁶ est caractérisée par la répétition, la stabilité, l'ordre. Le temps y est vécu comme cyclique dans un univers quasi immuable. La permanence des liens a pour corollaire une fixité identitaire des individus. Il y a passage à la modernité lorsque les sociétés humaines reconnaissent qu'elles sont le produit de leur action sur elles-mêmes. « L'individu autonome » est bien un produit de la société moderne, mais le processus d'individuation a pour contrepartie la dissolution communautaire : désaffiliation sociale et perte des repères.

Dans la société moderne, il y a prédominance du mouvement sur l'ordre, le changement permanent et la mobilité caractérisent cet univers social où plus rien n'est fixe. On assiste à une modification en profondeur des rapports au temps et à l'espace.

Pour J.-C. Kaufmann (2005, p. 58), l'identité est un processus historiquement nouveau, lié intrinsèquement à la modernité et à l'individualisation. Le sociologue reprend à Michel Legrand (1993, p. 281-282) cette idée paradoxale « d'une identité indicible dans les sociétés premières, où elle a pourtant 'sa plus forte consistance, sa plus éclatante évidence', alors qu'elle 'vient à la lumière' dans les sociétés démocratiques où elle 'déchire sa cohérence', où elle 'se fragilise et s'affole'. L'identité n'a connu la gloire que parce qu'elle est devenue incertaine. (...) Car la montée en puissance de l'identité est justement liée à ce qu'on appelle à tort sa 'crise'. »

Car c'est bien la crise des repères sociaux dans la définition de soi qui a été à l'origine du développement de la quête identitaire. C'est la diversification de la structure sociale qui a contraint de plus en plus l'individu à se constituer en sujet. Kaufmann observe une rupture culturelle qu'il situe de manière assez précise au milieu des années 1960 (id., p. 31 ; 76 ; 80 ; 118 ; 314). C'est en effet le moment où une série d'indicateurs sociologiques se sont mis à bouger, révélateurs de l'émergence d'un individu qui cherche à devenir maître de son destin. L'autonomie est désormais la première valeur transmise par l'éducation. « *Le problème*, ajoute très justement Kaufmann, *est que l'autonomie est une valeur contraire à l'idée même d'éducation et de transmission* »¹⁵⁷. En effet, transmission et autonomie paraissent antinomiques.

¹⁵⁵ Concept repris à Michel Ylief, *Psychologie du vieillissement*, Cours donné à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège en 1991-92. Michel Legrand (1993, p. 144) parle quant à lui d'« accidents biographiques ». Parmi les termes qu'il propose à la discussion en tant que possibles *catégories biographiques* figurent aussi « basculement », « événement », « crise », catastrophe »... (p. 124-152).

¹⁵⁶ Pour cette réflexion sur société traditionnelle et société moderne, je m'inspire du chapitre 1, Dynamique de la modernité et changements sociaux, de l'ouvrage de B. De Backer et D. Wautier, 2000, p. 23 à 32.

¹⁵⁷ Interview dans le journal *Le Ligeur* du 20 novembre 2002

Au sein de la modernité elle-même, de nouvelles mutations se font jour. Certains parlent de postmodernité, d'autres de seconde ou de néomodernité. Dans la société néomodernité ou hypermoderne, de nouveaux espaces d'incertitude (A. Ehrenberg, 1995 ; 1998) s'ouvrent dans le domaine des normes sociales, les modèles transmis cèdent le pas devant l'élaboration de modèles construits et le brassage des cultures. L'activité réflexive s'étend au coeur même de l'identité du sujet. « *Nous sommes non pas ce que nous sommes mais ce que nous faisons de nous-mêmes* », dit A. Giddens (1991)¹⁵⁸.

Autonomie, liberté de choix s'expriment dans les modalités de relations évolutives et ouvertes : réseaux relationnels construits sur une base volontaire plutôt qu'appartenance à des groupes pré-assignés. Le marché du travail exige flexibilité et adaptation incessantes (T. Périlleux, 2001). La partie de la population évincée de la structure de production en subit des effets en cascade. Les exclus cumulent une série de difficultés de tous ordres : perte d'emploi, insuffisance des ressources matérielles, décrochage relationnel et culturel, manque de réseaux de sociabilité stable...

Si les transformations sociales contemporaines permettent aux uns une ouverture de nouveaux espaces de liberté, elles accentuent la situation de précarité des autres. Sont en cause non seulement une répartition inégale du capital économique mais les inégalités dans les acquis sociaux, culturels, psychiques permettant de s'intégrer dans cette dynamique de la modernité. « *Avant les individus étaient 'en haut' ou 'en bas', mais chacun avait sa place. Aujourd'hui, c'est directement l'identité de l'individu et la possibilité même d'avoir une place dans l'espace social et symbolique qui sont mis en cause...* » Aujourd'hui, « *... c'est à chacun de se 'produire' comme individu et de trouver sa place dans la société* » (A. Franssen et T. Lemaigre, 1998, p. 65-66).

5.6. Identité narrative : l'apport de P. Ricœur

L'effet bien connu de la narration comme susceptible de remettre du lien, de reticoter le maillage distendu des appartenances ou de la continuité d'une vie nous font introduire ici le concept d'identité narrative que nous devons à P. Ricœur, homme de dialogues, pour qui « penser, c'est dialoguer ».

« *Je ne puis dire qui je suis qu'en désignant ce qui s'étire tout au long de la vie. C'est le récit qui montre, dit et transforme ce qui est advenu, et ce que je fais de ce qui m'est advenu. (...) C'est un moi ou un nous qui s'affirme comme soi-même, en construisant sa vie à force d'en être à la fois l'auteur et le lecteur* » (1985, p. 355). Cette formule nous fait sortir d'une conception fixiste ou figée de l'identité : celle-ci n'est pas pure invention ; elle n'est pas non plus donnée d'avance, déjà là. Elle est produit de l'histoire et elle produit l'histoire. En se racontant, chacun se découvre à la fois même et autre (1990).

Le concept d'identité narrative permet de prendre en compte la dimension temporelle du soi et de l'action. « *C'est dans cette mesure que l'identité personnelle considérée dans la durée, peut être définie comme identité narrative, à la croisée de la cohérence que confère la mise en intrigue et de la discordance suscitée par les péripéties de l'action racontée.* » (2004, p. 153)

¹⁵⁸ *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Ages*, Cambridge Polity Press, cité par B. De Backer, 2000, p. 28.

5.6.1. *Mêmeté, ipséité*

A la question « *Qui suis-je ?* », dit Paul Ricœur (1990), la réponse ne peut pas être univoque, et elle ne peut être que narrative. Rappelons l'appréhension paradoxale de l'identité à laquelle ce philosophe nous invite. D'une part, le concept d'identité renvoie à la permanence du sujet¹⁵⁹ dans le temps, à sa « *mêmeté* », à son *identité idem*. D'autre part, *l'identité ipse* concerne la variabilité du sujet dans le fil conducteur de son existence, elle tente de rendre compte des processus de changements qui ne manquent pas de se faire jour. « *A la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie* » (1985, p. 443). C'est par la médiation de la narration que l'être humain accède à cette sorte d'identité mouvante et concrète qu'il faut donc distinguer de l'identité abstraite et fixe qu'est l'identité-mêmeté.

Se trouver ressemblant avec l'image que l'on s'est construite de soi-même, tel serait l'enjeu de *l'identité idem*, laquelle ne peut donner lieu qu'à un récit conforme et conventionnel. Pouvoir s'imaginer dans un autre type de rapport au monde, avec un sentiment de perspective et d'ouverture à toute possibilité de se voir autre, tel serait l'enjeu de *l'identité ipse* (C. Abels-Eber, 2000, p. 157).

Dès lors, ne faudrait-il pas distinguer deux questions : la question « *Que suis-je ?* » qui se situerait du côté de la *mêmeté* avec ses acquis de permanence identitaire, et la question « *Qui suis-je ?* » qui concernerait plus proprement l'*ipséité*¹⁶⁰, dont la quête n'est jamais clôturée ?

Je pense aussi pouvoir établir une correspondance entre *identité idem* selon Ricœur et *identité héritée* selon Dubar ; *l'identité ipse* de Ricœur correspondrait alors à *l'identité visée* de Dubar ; un jeu dialectique pouvant s'instaurer entre ces deux composantes de l'identité. Le schéma de l'identité proposé plus haut pourrait être enrichi par cette référence à Ricœur.

En effet, pour le Ricœur de 2004 (p. 154), l'identité narrative n'élimine pas l'identité *idem*, elle la met en relation dialectique avec l'identité *ipse*. Les capacités qu'a l'homme de se souvenir et de promettre interviennent dans cette dialectique entre *mêmeté* et *ipséité* : « *avec la mémoire, l'accent principal tombe sur la mêmeté, sans que la caractéristique de l'identité par l'ipséité soit totalement absente ; avec la promesse, la prévalence de l'ipséité est si massive que la promesse est volontiers évoquée comme paradigme de l'ipséité* » (id., p. 165).

On le voit, ces apports de Ricœur au schéma proposé ne concernent que l'identité « pour soi ». Il faudra se demander ce que deviennent chez lui les composantes de l'identité « pour autrui ». Cette problématique est loin d'être absente chez le philosophe, comme on le verra un peu plus loin dans le paragraphe *Dialectique de l'identité confrontée à l'altérité*.

¹⁵⁹ Selon M. Legrand, l'identité du même n'est pas un « je », c'est l'habitus, constitué par socialisation.

¹⁶⁰ Si on se réfère à la théorie du moi de Szondi, la *mêmeté* serait à situer du côté du K+, l'*ipséité* du côté du P+.

		Identité « pour soi »		Identité « pour autrui »
temps rétrospectif	↓ transaction interne ou subjective	Héritée (idem) (<i>je me reconnais comme...</i>) Origine bourgeoise, aurait dû faire le droit, problèmes de santé...		Attribuée (<i>autrui me voit comme...</i>) « L'idiote de la famille »
temps prospectif	processus biographique ↓	Visée (ipse) (<i>j'aspire à être...</i>) « Je serai écrivain »	→	Revendiquée (<i>je voudrais qu'autrui me voie comme...</i>) Flaubert finira par se faire reconnaître comme écrivain
		demandes d'identité →	transaction externe ou objective → processus relationnel	offres d'identité

L'identité selon C. Dubar : L'exemple de Flaubert (schéma complété)

5.6.2. Mise en intrigue

Raconter l'histoire de sa vie, c'est *se mettre en intrigue* et composer « *une fiction vraie* », selon les termes de C. Delory-Momberger (2001, p. 8). Mettre en intrigue, c'est construire une histoire plus ou moins cohérente, avec un début et une fin et entre les deux, un rapport de transformation. C'est agencer des événements, enchaîner des faits et des actions de manière à piquer la curiosité, les nouer en un scénario qui aboutit à un dénouement.

« *La mise en intrigue attribue une configuration intelligible à un ensemble hétérogène composé d'intentions, de causes et de hasards...* » (Ricœur, 2004, p. 151). Ce sont autant les personnages que les actions qui sont mis en intrigue, le personnage étant celui qui fait l'action dans le récit.

5.6.3. « Fiction vraie »

Qui dit récit dit interprétation de soi, médiation *faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive ou, si l'on préfère, une fiction historique*. Qui dit identité narrative dit lieu où fusionnent histoire et fiction. Selon Ricœur (1988, p. 295), le type de vérité dont il s'agit relève plus de l'attestation que de la vérification.

La question du rapport entre fiction et réalité est-elle dès lors sans importance comme certains l'avancent ? Pour ma part, sans nier la démarche constructiviste qu'implique tout récit, je pense, comme Roselyne Orofiamma (2002, p. 179)¹⁶¹, qu'il importe de subordonner le récit historique à des critères de vérité. La prise en compte des données socio-historiques qui traversent l'histoire individuelle, l'insertion de celle-ci dans une histoire familiale elle-même emboîtée dans l'histoire sociale me semblent représenter des facteurs d'objectivation auxquels doit se confronter l'histoire de vie pour ne pas être pure fiction. S'interroger sur la réalité des événements évoqués, repérer la part de roman ou de légende familiale - qui disent aussi quelque chose de la vérité du sujet - fait l'objet du travail d'histoire de vie en tant que clarification de la reconstruction opérée par un sujet à partir des faits de son histoire.

« Dans la pratique de l'histoire de vie à laquelle nous nous référons, le récit est objet de reconstruction historique, au sens du travail de l'historien qui cherche à reconstituer des faits ou tout au moins une trame de l'histoire sociale et familiale qui permette de saisir les fondements à partir desquels l'histoire individuelle a pu se bâtir » (R. Orofiamma, 2002, p. 184).

Le processus de la thérapie narrative tel que défini par McLeod consisterait à adopter une nouvelle histoire, que l'on raconterait aux autres (M. Legrand, 2002, p. 126). Que devient alors la vérité historique (et la vérité psychologique) ? Toutes les versions se valent-elles ? Dans ce débat, transposé au niveau du narratif en psychanalyse, Michèle Bertrand (1998, p. 16) pointe les positions contrastées de deux auteurs, Videman et Spence : pour le premier demeure l'expérience vécue, croisée par la construction historique ; pour le second, la référence à l'histoire disparaît, ce qui est construit est pure fiction.

5.6.4. Dialectique de l'identité confrontée à l'altérité

L'exercice de notre capacité d'action se déploie dans un monde social en interaction, que l'autre y tienne le rôle d'obstacle ou d'aide. L'intrigue compose ensemble événements et personnages. Il faut parler d'enchevêtrement dans les histoires, chaque histoire de vie se mêlant inévitablement à celle des autres, dit Ricoeur (2004, p. 155). *« C'est dans l'épreuve de la confrontation avec autrui, s'agissant d'un individu ou d'une collectivité, que l'identité narrative révèle sa fragilité »* (id., p. 156). Car s'il peut y avoir reconnaissance, il peut y avoir aussi méconnaissance. *« On ne se trompe pas sur soi sans se tromper sur les autres et sur la nature des relations que nous avons avec eux »* (id., p. 371).

Si Ricoeur ne distingue pas deux aspects de l'identité « pour autrui » comme le fait Dubar (*identité attribuée* et *identité revendiquée*), son propos met l'accent sur l'inévitable interaction, voire l'intrication entre l'identité propre, « pour soi » et les opérations de reconnaissance ou de non-reconnaissance par autrui.

5.7. Identité et reconnaissance

Pour Ricoeur, « l'idée de reconnaissance a un lien privilégié avec celle d'identité ». Le *Parcours de la reconnaissance* qu'il propose (2004) est aussi un parcours de l'identité. Dans la première de ses *Trois études*, reconnaître, à la voix active, c'est identifier. Pour reconnaître quelque chose, quelqu'un, il est d'abord fait appel à sa même chose : c'est la signification princeps de cette première étude qui ne sera pas abolie, mais complexifiée, par les suivantes.

¹⁶¹ Roselyne Orofiamma se réfère à la conception de l'historien Antoine Prost.

Dans la deuxième étude, il est question de reconnaissance de soi et donc encore d'identité. « *Sous sa forme personnelle, l'identité constituera à la fois l'enjeu de cette reconnaissance et le lien entre les problématiques rassemblées sous ce titre* » (id., p. 38). Se reconnaître soi-même implique la dimension de l'agir et requiert l'aide d'autrui. Sans un autrui le reconnaissant dans ses capacités, comment en effet chacun pourrait-il recevoir l'assurance plénière de son identité ? C'est ce que Ricœur développe avec sa « *phénoménologie de l'homme capable* » : pouvoir dire, c'est-à-dire « *faire des choses avec les mots* » ; pouvoir faire, c'est-à-dire se reconnaître la cause de ce qui arrive ; et enfin pouvoir raconter et se raconter, c'est ce par quoi « *l'identité personnelle se projette comme identité narrative* ». « *Les trois traits par lesquels se caractérise la problématique de l'homme capable prennent un relief remarquable dans la phase narrative de ce parcours initié par la réflexion sur l'homme parlant et continué par la réflexion sur l'homme agissant.* » (id., p. 150).

Autre capacité, celle de l'imputabilité, c'est-à-dire celle par laquelle le sujet peut rendre compte de ses actes, se les imputer à lui-même. Le moi interpellé, appelé à répondre, introduit à la troisième étude, celle consacrée à la reconnaissance mutuelle. Avec cette troisième thématique, « *la question de l'identité atteindra une sorte de point culminant : c'est bien notre identité la plus authentique, celle qui nous fait être ce que nous sommes, qui demande à être reconnue* » (id., p. 38). Il y est question de la lutte pour la reconnaissance et l'amour ; de la lutte pour la reconnaissance au plan juridique ; le troisième modèle de reconnaissance mutuelle étant celui de l'estime sociale.

Le sujet est en demande de reconnaissance affective, juridique, sociale, mais sa demande est-elle sans fin ? Dans la section de ce chapitre consacrée au don, nous reviendrons à ce que Ricœur appelle des expériences pacifiées de reconnaissance mutuelle. « *Quand, demandions-nous, un individu peut-il se tenir pour reconnu ? La demande de reconnaissance ne risque-t-elle pas d'être interminable ? C'est eu égard à cette question existentielle que nous avons fait l'hypothèse que, dans l'échange des dons, les partenaires sociaux faisaient l'expérience d'une reconnaissance effective* » (id., p. 354).

5.8. Conclusion : un processus sans fin...

Le recours au concept d'identité semble particulièrement indiqué quand les problématiques étudiées impliquent des processus de changement au niveau individuel ou collectif.

« *Féconde dans le domaine des sciences sociales en général, la problématique identitaire est probablement indispensable dans la recherche sur les champs de pratiques qui ont directement pour objet des changements individuels ou sociaux : action sociale, thérapie, formation, développement de compétences, action politique, etc.* » (J.-M. Barbier, 1996, p. 20).

Au niveau social, il est clair que le métier d'éducateur fait l'objet de transformations auxquelles fait largement écho la littérature abordée dans le chapitre 1. Individuellement, on verra que les sujets de ma recherche sont engagés dans une redéfinition d'eux-mêmes et de leurs compétences, suite à leur réorientation dans leur nouveau métier.

Raconter sa vie, c'est produire des connaissances sur soi, réorganiser sans cesse son autodéfinition. Le mouvement de la narration donne sens à notre histoire, une histoire toujours à construire (R. Hess, 2000, p. XIV à XVII). « *Rien, en effet, dès lors, dans la mise en intrigue de soi, dans l'identité narrative ainsi constituée, qui puisse se revendiquer d'une vérité acquise une fois pour toutes. Une intrigue n'est jamais que l'une parmi d'autres possibles, toujours sujette à reprise et à révision* » (M. Legrand, 1993, p. 229).

La réflexion sur la notion d'identité reste à poursuivre, processus sans fin elle aussi. Cette première approche nous a permis d'apercevoir à la fois les difficultés et les richesses que recèle ce terme polysémique. De par ma formation de base, l'entrée que j'ai tendance à privilégier est celle qui se situe au niveau individuel ou microsocial. Mais la notion d'identité permet aussi d'aborder le mésosocial (institutionnel, familial), et le macrosocial ou sociohistorique. Or l'approche biographique travaille à tous ces niveaux. Ceci nous autorise à penser que la complexité même du concept s'accorde avec la réalité complexe qu'il est supposé nommer ; plus encore, qu'il est un bon outil pour traiter la complexité.

6. La socialisation

Dans la section précédente, nous avons vu que C. Dubar (1991, p. 7) conçoit l'identité comme « *un produit des socialisations successives* ». Tant la théorisation de C. Dubar que le corpus des récits recueillis m'incitent à m'attarder un moment sur cette notion de socialisation. En effet, au cours de l'analyse des récits, il m'est apparu avec de plus en plus d'évidence qu'on ne pouvait parler de construction de l'identité sans prendre en compte les mondes sociaux successifs rencontrés par les narrateurs, et la façon dont cette rencontre avait éventuellement contribué à leur transformation.

Mais qu'est-ce donc que la socialisation ? Selon une définition classique¹⁶², la socialisation serait « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise, tout au cours de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et, par là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre... »

Entre « la socialisation de l'enfant dans la psychologie piagétienne », les approches culturalistes et fonctionnalistes de la socialisation, « la socialisation comme incorporation des *habitus* » et « la socialisation comme construction sociale de la réalité », quelles différences, quelles convergences possibles ? Voyons ce que nous pouvons retenir d'un bref parcours de ces théories, en nous référant principalement à la lecture qu'en fait C. Dubar (1991).

Emile Durkheim assimile la notion de socialisation à celle d'éducation. La socialisation apparaît comme une contrainte exercée par la société sur les individus. Les différentes institutions (famille, école, etc.) fonctionnent comme des instances de socialisation.

A la vision holiste et déterministe de Durkheim s'oppose la vision constructiviste de Piaget. Pour celui-ci, la socialisation est aussi le fait des individus eux-mêmes, les individus ne sont pas passifs mais actifs dans leur socialisation. L'individu interprète à sa façon les valeurs et normes transmises par les générations antérieures, il construit lui-même de nouvelles règles. La socialisation selon Piaget est le résultat des deux processus déjà rappelés à propos des transactions interne et externe de l'identité, l'assimilation et l'accommodation. « *Par l'assimilation, le sujet chercherait à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs et diminuer ses sentiments d'anxiété et d'intensité ; par l'accommodation, au contraire, le sujet tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement* »¹⁶³.

On peut voir dans la théorisation de Piaget une tentative de dépasser les oppositions de points de vue entre psychologie et sociologie. L'approche piagétienne de la socialisation est reprise par Annick Percheron qui en propose un prolongement sociologique intéressant (C. Dubar, 1991, p. 26-29). Pour cet auteure, la socialisation est un processus interactif et multidirectionnel qui implique des renégociations permanentes au sein de différents sous-systèmes de socialisation. Elle est un compromis entre besoins et désirs de l'individu et valeurs des groupes avec lesquels il entre en relation. Elle n'est pas seulement transmission de valeurs, de normes et de règles, mais « développement d'une certaine représentation du monde ». Cette représentation n'est pas imposée toute faite par la famille d'origine ou l'école mais chaque individu « *se la compose lentement, en empruntant certaines images aux*

¹⁶² Guy Rocher, 1970 (1^{ère} édition 1968-1969), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Seuil, Points.

¹⁶³ A. Percheron, *L'univers politique des enfants*, FNSP, Colin, 1974, p. 25.

diverses représentations existantes, mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf » (id., p. 26). La socialisation est un processus d'identification, de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance et de relation. Se socialiser, c'est assumer son appartenance à des groupes (d'appartenance ou de référence) c'est-à-dire « *prendre personnellement en charge ses attitudes au point qu'elles guideront largement sa conduite sans même qu'on s'en rende compte* » (id., p. 32).

Les notions d'appartenance et d'identification se retrouvent dans les définitions de la socialisation que proposent l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme. Pour l'anthropologie culturelle, « *la socialisation de l'enfant est essentiellement analysée comme un processus d'incorporation progressive des traits généraux caractéristiques de la culture de son groupe d'origine, celui qui est censé définir son appartenance sociale de base* » (C. Dubar, id., p. 47). A première vue, ce processus d'incorporation paraît assez proche de celui d'accommodation invoqué par Piaget. De même, pour le fonctionnaliste Parsons, « *socialiser un individu c'est bien le rendre semblable aux autres membres du groupe et en particulier à ses parents* ». C'est ce qu'assure, selon lui, l'identification qui permet à l'enfant d'être « *semblable sans être identique* »¹⁶⁴. Dans ces deux dernières approches, cependant, on ne perçoit pas la participation subjective de l'individu à un processus qui semble s'imposer à lui de façon mécaniciste.

Ce n'est pas le cas chez Merton qui, avec sa théorie du groupe de référence, introduit la notion de socialisation anticipatrice. Il s'agit du processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs d'un groupe (de référence) auquel il désire appartenir. Certains individus, en effet, se définissent ou se réfèrent positivement à un groupe social qui n'est pas leur groupe d'appartenance.

« La socialisation selon Bourdieu, en assurant l'incorporation des habitus de classe, produit l'appartenance de classe des individus tout en reproduisant la classe en tant que groupe partageant le même habitus » (C. Dubar, 1991, p. 73). Les individus pourraient-ils avoir une part subjective dans cette approche ? Ce « processus purement social et quasi magique de socialisation », pour reprendre les termes de Bourdieu, assure à la fois l'adhésion subjective et la participation active des agents à la reproduction de leur position sociale, dit Dubar (1991, p. 68). Que signifient cette adhésion subjective et cette participation active ? Elles signifient que les individus ajustent leurs choix à la nécessité, qu'ils finissent par vouloir ce à quoi ils sont disposés de par leur passé. On peut donc parler de soumission des individus à leurs chances objectives.

Etant donné que l'habitus tend à reproduire les structures dont il est le produit, d'où peut alors venir le changement, voire l'espace de liberté ? Plutôt que de considérer l'habitus comme le produit d'une condition sociale d'origine (ce qui met l'accent sur les conditions objectives), c'est la prise en compte d'une trajectoire sociale sur plusieurs générations qui permet de faire place au changement. Cette vision demeure toutefois marquée par le déterminisme, elle ne fait pas de place aux stratégies conscientes des individus, mais à des stratégies « objectives », orientées vers la conservation ou l'augmentation des ressources et de la position dans l'espace social, ne laissant aux individus que l'illusion du choix. La réduction de toutes les dimensions de la socialisation à des espèces de capitaux convertibles les unes dans les autres, rend

¹⁶⁴ F. Bourricaud, *L'individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de J. Parsons*, PUF, Coll. Sociologies, 1977, p. 192.

compte, selon Dubar, d'une forme de socialisation sans doute majoritaire, mais non exclusive, et qui privilégie la continuité par rapport aux ruptures.

Bourdieu (1992, p. 239) n'en reste cependant pas là ; proposant l'outil de la socio-analyse, il réintroduit prudemment la conscience individuelle comme moteur d'un changement possible : « *L'habitus peut aussi être transformé à travers la socioanalyse, la prise de conscience qui permet à l'individu d'avoir prise sur ses dispositions. Mais la possibilité et l'efficacité de cette sorte d'auto-analyse sont elles-mêmes déterminées en partie par la structure originelle de l'habitus en question, en partie par les conditions objectives sous lesquelles se produit cette prise de conscience* ».¹⁶⁵

Après un exposé critique de ces différentes théorisations, C. Dubar (1991, p. 79) propose une approche « causale-probabiliste » de la socialisation. « *La problématique ainsi élargie fait de la socialisation un processus biographique d'incorporation des dispositions sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence. Elle implique certes une causalité historique de l'avant sur le présent, de l'histoire vécue sur les pratiques actuelles, mais cette causalité est probabiliste : elle exclut toute détermination mécanique d'un 'moment' privilégié sur les suivants. Plus les appartenances successives ou simultanées sont multiples et hétérogènes, plus s'ouvre le champ du possible et moins s'exerce la causalité d'un probable déterminé.* »

Plutôt que de réduire la socialisation à une forme d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant sur un conditionnement inconscient, d'autres théories placent l'interaction au cœur de la réalité sociale définie comme confrontation entre des logiques d'action hétérogènes. La distinction entre agir instrumental et agir communicationnel, proposée par J. Habermas ou celle entre socialisation communautaire et socialisation sociétale due à M. Weber en font partie. De même, pour G.H. Mead, la socialisation est construction d'un Soi dans la relation à Autrui. Des identifications aux « autrui significatifs », à celle à « l'autrui généralisé », le « je » acquiert son identité sociale en s'appropriant un rôle actif, tout en étant un « moi » et reconnu par autrui.

C. Dubar situe dans ce même courant la distinction entre socialisation primaire et socialisation secondaire opérée par P. Berger et T. Luckmann. La socialisation primaire se caractérise par l'immersion des individus dans un monde social vécu non comme un univers possible parmi d'autres, mais comme « le seul monde existant et concevable », et fournissant des savoirs « généraux » de base. La socialisation secondaire est définie comme « *intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés* » produisant l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles sociaux, introduisant à un « univers symbolique », véhiculant une conception du monde, qui peut être soit en prolongement du « monde vécu » et des savoirs construits antérieurement, soit en rupture par rapport à la socialisation primaire.

Selon ces auteurs, il faut parfois « *plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance* »¹⁶⁶. Ceux-ci accompagnant un double processus de « changement de monde » et de « déstructuration/restructuration d'identité » supposent, pour être réussis, les conditions suivantes : prise de distance de rôle, forte identification au futur rôle visé (engagement personnel), processus institutionnel d'initiation

¹⁶⁵ <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/s/socioanalyse.html> « Lexique » bourdieusien – Parcours erratique de morceaux choisis.

¹⁶⁶ P. Berger et T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksiek, 1986, p. 195.

(institution médiatrice), transformation du vécu par la modification du langage, identifications à des autrui significatifs nouveaux perçus comme légitimes. « *Ces conditions sont d'autant plus importantes et difficiles à réunir que la distance entre les contenus de la socialisation primaire et ceux de la socialisation secondaire est plus grande. Lorsque la rupture est forte, on assiste à de véritables « alternations », c'est-à-dire à des transformations totales de l'identité, à des « devenir-autre » de l'individu au cours de la socialisation secondaire* » (Dubar, p. 103).

Dans le cas de la psychothérapie, par exemple, « *l'enjeu du processus, c'est-à-dire la transformation d'identité, dépend de l'articulation durable d'un 'appareil de légitimation' et d'une 'réinterprétation de la biographie passée' autour d'une structure du type 'avant je pensais... maintenant je sais'. La rupture biographique doit pouvoir être vécue et légitimée comme une 'séparation cognitive entre ténèbres et lumière', ce qui suppose que le travail 'biographique' de redéfinition des événements passés puisse s'inscrire dans le cadre d'un 'appareil de conversation' lui-même inséré dans une structure légitimante de plausibilité* » (id. p. 103).

Conclusion

En fin de compte, la socialisation est-elle apprentissage ou construction, est-elle imprégnation d'habitus ou interaction, ou est-elle tout cela à la fois ? Est-elle automatique ou implique-t-elle un sujet ? Et comment s'articulent mécanismes de socialisation et processus identitaire ?

Dans un ouvrage récent, J.-C. Kaufmann (2005, p. 102 et p. 104) propose sa vision des liens entre socialisation et identité : « *La subjectivité... est continuellement aux prises avec les pesanteurs sociales qu'elle cherche à travailler... (...) L'identité est une invention permanente qui se forge avec du matériau non inventé. (...) L'identité est le processus par lequel tous les supports de la socialisation sont travaillés et dynamisés...* ». Avec la modernité, la socialisation se fait plus souvent contradictoire. L'individu moderne doit opérer continuellement des choix mais aussi reconstruire sa cohérence : la réflexivité s'inscrit dans le mouvement de déconstruction des certitudes, l'identité recolle les morceaux en fabriquant du sens.

« *La logique de l'identité n'est pas celle de la socialisation ; elle est incomparablement plus libre et mobile. De petites ressources concrètes, saisies à la volée, peuvent produire de gros effets identitaires* » (id., p. 130). Car si l'identité permet à l'individu de s'unifier, elle lui permet aussi « de provoquer des décalages avec les attendus de la socialisation, de s'inventer différent ».

Au cours de cette brève section, nous avons pu appréhender un peu mieux combien le phénomène que recouvre cette notion de socialisation est vaste et complexe. Ce petit tour d'horizon nous a permis tout au plus de souligner son importance quand il s'agit de traiter la question de la construction identitaire.

7. Les théories du sujet

7.1. Agent, acteur, sujet...

Il semble qu'avec la modernité aient changé non seulement la définition historique du sujet, mais aussi la « place » de la subjectivité elle-même dans la construction sociale.

« L'acteur, objet de recherche chez des auteurs tels que Crozier ou encore Touraine, en tant qu'il prend part à des unités sociales, où il assure des rôles et fonctions, voit sa subjectivité non considérée en tant que telle. La notion d'agent, quant à elle, est une conception de l'être profondément instrumentaliste et dépersonnalisante, et concerne avant tout les êtres considérés de par ce qu'ils représentent en terme de place, d'appartenance au sein d'un tout », dit F. Delforge (2003, p. 117).

Le sujet n'est pas l'acteur, encore moins l'agent. En raison de sa dimension polysémique, le terme n'est pas simple à définir. La posture clinique l'envisage comme un sujet parlant, d'emblée relié à autrui dans l'intersubjectivité. *« Il vise la reconnaissance (s'y reconnaître et se faire reconnaître), ce qui le place tout de suite dans une visée de sens et dans la relation aux autres. »*¹⁶⁷

« Connotant peut-être davantage vers 'l'intériorité', on peut aussi proposer des formules comme 'expérience en première personne' ou 'expérience de soi'. Il n'y a plus d'un côté le sujet et de l'autre les qualités qu'il supporte, il y a un sujet capable d' 'auto-référence'... Capable donc, grammaticalement, de se dédoubler en un 'je' et un 'moi'. La subjectivité 'vraie' n'est pas dans l'une ou l'autre de ces deux instances, mais dans leur duplicité ou leur circularité même, la circularité étant ce qui caractérise et identifie sujet et subjectivité. (...) Le sujet fait ainsi preuve d'une capacité à s'énoncer, mais il est également 'parlé par les autres' », dit encore F. Delforge (2003, p. 118).

7.2. Qu'entend-on par ce mot, qu'est-ce qu'un sujet ?

« D'une façon générale, le concept de sujet occupe une place majeure dans la problématique des histoires de vie. Il en est en quelque sorte la pierre angulaire » (A. Lainé, 1998, p. 263).

Comment comprendre l'apparente contradiction entre l'étymologie du terme latin « subjectus » indiquant qu'il s'agit de celui qui est « jeté dessous », celui qui est assujéti, et l'inflation d'autonomie dont le terme est affublé aujourd'hui dans les sciences humaines ? *« Il est frappant de constater que lorsqu'on aborde la subjectivité, ou des phénomènes connexes comme l'autonomie ou la liberté, il est difficile d'éviter toute formulation paradoxale. Serait-ce à dire qu'on ne peut penser la subjectivité que sur le mode du paradoxe ? » (M. Legrand, N. Rigaux, 1998).*

Pour Guy de Villers (1999, p. 88), le paradoxe du sujet réside en ceci qu'il disparaît « au moment où il se signifie », il ne peut jamais coïncider avec sa représentation, il n'est représentable qu'absent. C'est pourquoi, à la suite de Lacan, la psychanalyse parle de « sujet divisé ».

¹⁶⁷ Ardoino J. et Barus-Michel J., 2002, p. 258-265. « Sujet », in Barus-Michel J. et al., *Vocabulaire de Psychosociologie – références et positions*, Editions Erès, Ramonville Saint Agne, p. 366-374.

Pour ma part, je suis sensible, dans cette étymologie tombée en désuétude avec la modernité, à l'indication d'un sujet d'emblée relatif dans le double sens d'être en rapport avec autre chose et de n'avoir rien d'absolu. Une théorie de la relativité du sujet pourrait signifier, d'une part, que le sujet est toujours relié : le sujet émerge en relation avec d'autres sujets, il naît d'un appel à devenir sujet, il n'est pas de sujet sans intersubjectivité ; d'autre part, qu'il est toujours partagé, mêlé de « non-sujet », qu'il n'est jamais pur sujet. En outre, il est loin d'être totalement transparent à lui-même¹⁶⁸.

Or ce caractère d'un sujet entrant en scène par la petite porte, éloigné de tout triomphalisme, je le retrouve tant dans le « *Wo Es war soll Ich werden* » de Freud, que dans la perspective de Sartre pour qui « *l'homme se caractérise... par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui* », ou encore dans les propos de la sociologie clinique.

« *Là où c'était, je dois advenir* » avait dit Freud. Chaque humain est un sujet en devenir, un être de désir. Dans le sens grammatical, le sujet est celui qui dit « Je ». Sujets, nous le devenons, nous ne le sommes pas d'emblée comme le montre le développement de l'enfant dans ses premières années. S'il faut environ trente mois à un petit d'homme pour accéder à l'usage de ce pronom à la première personne, ce n'est pas uniquement en raison d'un manque de maturation neuro-biologique, mais parce qu'il faut ce temps pour que la relation intersubjective porte ses fruits. En effet l'usage du « je » suppose celui du « tu » et donc la différenciation d'avec l'autre.

« *C'est la contribution de la psychanalyse à l'anthropologie de nous expliquer comment le petit enfant (infans) devient un sujet parlant (encore appelé sujet de l'ordre symbolique)... 'Je' n'est plus un nom propre mais un pronom personnel, utilisé par tout le monde pour se désigner quand il parle en tant qu'il est la personne qui parle. Ce passage au pronom personnel le plus commun pour se désigner soi-même dans ce que chacun est censé avoir de plus singulier manifeste une perte narcissique, accompagnée par la réversibilité de l'usage de ce pronom : 'je' n'existe qu'en face d'un 'tu'. Pour passer de l'usage du nom propre à celui du pronom personnel, il faut se saisir sous la forme d'une fonction dans le langage (la fonction de sujet de l'action de parler, de sujet de l'énonciation)... Par cette réversibilité du 'je' et du 'tu', par cette permutation des places dans l'échange de la parole, la personne est devenue sujet dans le langage et sujet du langage (au double sens où elle est désormais assujettie au langage et est devenue support du langage). En devenant sujet de l'ordre symbolique, la personne est, d'un même mouvement, individualisée et socialisée... »¹⁶⁹.*

Sujets, nous ne le sommes jamais totalement non plus comme le montre l'expression « *C'est plus fort que moi !* » Si la psychanalyse est aujourd'hui réputée porteuse de la notion de sujet¹⁷⁰, c'est sans doute parce qu'elle s'est toujours intéressée à ce que l'être humain a d'unique, de singulier, de non-programmable. Dès le début de ses recherches, Freud manifeste le plus grand intérêt pour ce qui, dans l'humain, est hors-normes, à la marge. Plutôt que d'étudier l'homme moyen, normal, adulte..., c'est vers l'enfant, le malade mental, l'artiste, le primitif... que va sa curiosité scientifique. Les phénomènes psychiques qu'il étudie sont, eux

¹⁶⁸ Déplaçant la notion du sujet lucide de Castoriadis, Michel Legrand (1993, p. 119) parle de « subjectivité obscure », de « réflexion irréflechie », de « volonté involontaire ». On pourra repérer dans le récit d'Amélie et celui de Daisy, en particulier, quelque chose de cet ordre (chapitre 4).

¹⁶⁹ Jean-Renaud Seba, *Les enjeux anthropologiques de l'éducation*, Conférence du 9.03.01 au CPSE. J.R. Seba est docteur en philosophie, chargé de cours à l'Ulg.

¹⁷⁰ Remarquons cependant que la rubrique « sujet » n'est pas traitée en 1967 par Laplanche et Pontalis dans leur *Vocabulaire de la Psychanalyse*.

aussi, ceux que l'on ne prend généralement guère au sérieux : le rêve, le lapsus, le mot d'esprit...¹⁷¹. On voit là d'emblée une conception originale de l'être humain : ce qui peut nous apprendre quelque chose sur l'homme, ce n'est pas sa moyenne, ce sont ses extrêmes, ses marges.

Cette nécessaire modestie du sujet, nous la retrouvons dans le point de vue de la Sociologie clinique, quand elle nous dit, avec Vincent de Gaulejac, que l'individu est produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet (1987, p. 27). On peut y voir une continuité avec la pensée de Pierre Bourdieu : « *La question clé de la sociologie de Bourdieu serait donc celle-ci : qu'est-ce qu'un individu ? Et comment peut-il conquérir sa liberté contre les mécanismes sociaux qui l'ont fabriqué et ne cessent de l'enserrer. On pourrait alors éclairer de cette lumière ses deux concepts fondamentaux : la théorie de l'habitus, pour appréhender comment l'individu a incorporé les déterminismes sociaux qui guident, comme un système de dispositions acquises, ses actions, ses choix, ses goûts, et la théorie des 'champs', pour montrer que, dans la mesure où il y a, dans tous les espaces sociaux, des forces qui s'opposent, des luttes, et donc du jeu, il existe toujours de la place pour que naisse quelque chose qui ressemble à ce qu'on appelle d'ordinaire la liberté* »¹⁷².

A leur suite, Alex Lainé (1998, p. 249) considère comme « *le trait caractéristique de l'émergence du sujet : le lien dialectique qui unit les deux contradictoires que sont la liberté et le déterminisme* ». Ainsi se trouvent esquissées des pistes pour penser la question du sujet de manière dialectique. Christophe Niewiadomski (2002, p. 71) propose « *d'attribuer au sujet la double signification de sujet 'assujetti' à un ordre qui le dépasse et de sujet 'cause' de sa propre action* »¹⁷³. C'est à une vision interdisciplinaire de la notion de sujet qu'il nous invite. L'interdisciplinarité, qui n'est pas une simple juxtaposition, suppose l'interaction entre les disciplines et doit permettre un enrichissement mutuel. Elle est probablement une nécessité pour des questions aussi complexes que celle qui nous occupe : « *ce travail de co-pensée apparaît indispensable pour tenter de lire de façon plus fine des problématiques telles que celles du sujet et de la construction de son identité* » (id., p. 94).

Du côté du sujet « assujetti », on trouvera tout ce qui est de l'ordre des déterminations (inconscient, habitus...). Du côté du sujet « cause de sa propre action », on trouvera les thématiques de la liberté, de l'émancipation, de l'autonomie ; on trouvera également les deux attributs essentiels du sujet tels que repris par Michel Legrand (1993, p. 30) à la suite de Castoriadis : volonté et réflexivité (capacité d'action transformatrice¹⁷⁴, conscience de soi...). L'historicité¹⁷⁵, « *cette capacité qu'a l'homme de décider davantage de son avenir à partir de la réflexion qu'il mène sur son passé* » (A. Lainé, 1998, p. 263), se comprend en référence au concept de sujet en tant qu'il est auteur de réflexions et de volontés.

¹⁷¹ Freud est sans doute le premier neurobiologiste à avoir osé prendre pour objet de recherche des matériaux tels que le rêve, le lapsus, l'acte manqué ou l'oeuvre d'art, pensant trouver dans leurs effets de surface les marques du sujet de l'inconscient, rappelle Guy de Villers (2002b, p. 144).

¹⁷² Didier Eribon, *L'anti-héritier*, in *Le Nouvel Observateur* du 31 janvier 2002.

¹⁷³ Schotte distingue « sujet à » et « sujet de ».

¹⁷⁴ Pour M. Vargas (2002, p. 394, p. 402), cette dimension transformatrice implique que, pour qu'une action soit action de sujet, son effet transformateur aille dans le sens d'un désir qui la précède. En effet, selon elle, la volonté ne peut se comprendre que si elle est reliée au désir.

¹⁷⁵ L'historicité est définie comme « *la capacité à interroger le champ de son expérience pour aiguïser sa vision du possible sans verser dans l'illusion ; il s'agirait de créer les conditions pour devenir auteur de son histoire sans croire à la toute-puissance de l'événement qui fait force, ou du sujet qui fait loi, mais en articulant singularité et système, individu et structures* » (D. Gallez, 1996, p. 27), ou encore comme « *la capacité d'agir sur sa propre histoire et d'avoir prise sur sa temporalité (...), la capacité d'agir sur ses déterminismes pour s'en dégager et prendre de la distance* » (Christine Abels-Eber, 2000, p. 67).

7.3. Un sujet qui cherche à se réappropriier son histoire

Bien que Sartre ne parle pas explicitement de sujet, mais plutôt de « l'homme », sa philosophie s'inscrit, selon Michel Foucault (1985, p. 3-14), dans l'un des deux axes de la philosophie contemporaine, en tant que « philosophie de l'expérience, du sens, du sujet ».

Si sa démarche est phénoménologique, sa doctrine philosophique est celle de l'existentialisme. Elle s'appuie sur le postulat selon lequel « l'existence précède l'essence ». Ainsi, pour Sartre, comme le dit Michel Maillard (1996, p. 37), « *l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait* ». Il se définit par un projet, et *'sera d'abord ce qu'il aura projeté d'être'*. Mais son choix n'engage pas que lui-même : *'... en me choisissant, je choisis l'homme'* ». Il est engagé dans une liberté responsable parce que « condamné à chaque instant à inventer l'homme ».

L'Être et le Néant (1943), œuvre maîtresse où sont exposées les données de l'approche existentialiste, traite de deux notions qui nous interpellent : « L'Être pour soi », « le Pour-autrui »¹⁷⁶. Dans cette œuvre, « *ce que Sartre se propose d'examiner, c'est la réalité humaine définie tout d'abord comme conscience de sa propre existence* ». C'est cette conscience qu'il appelle le « pour-soi » et qui « *se définit comme fuite, comme négation, comme liberté* » (Maillard, p. 33).

« *Mais le pour-soi oblige à analyser une autre dimension, qui lui est organiquement liée : le pour-autrui. Ce pour-autrui peut être une menace, en particulier par le regard de l'autre devenu une conscience qui me transforme en objet et immobilise ma liberté* » (id., p. 37). A la différence de l'« en-soi », désignant l'être clos sur lui-même, le « pour-soi » est présence à soi sans coïncidence, il est inséparable de la conscience. Il est à articuler au « pour-autrui », car « on se choisit en face des autres ». « *Nous ne sommes nous qu'aux yeux des autres et c'est à partir du regard des autres que nous nous assumons comme nous-mêmes.* » Le « pour-autrui est condition nécessaire de la constitution du pour-soi comme tel », dit Sartre (1943, p. 139).

L'œuvre philosophique de Sartre se poursuit avec *Critique de la raison dialectique* et l'idée que, si l'homme est un projet, il est aussi un produit historique. « *Ainsi, il subit et fait l'Histoire. (...) La dialectique a pour corollaire l'action par la conscience qui subit et fait l'Histoire tout à la fois* » (M. Maillard, 1996, p. 39). L'engagement est le lieu où s'affrontent individu et collectif, liberté et aliénation.

Ce que le pour-soi a à être, il ne peut le devenir qu'à travers la temporalisation (Sartre, 1943, p. 206). La temporalisation est donc le ressort de la dynamique du pour-soi rejeté perpétuellement vers d'autres termes de ses propres réalisations. Le pour-soi est perpétuellement à venir¹⁷⁷.

¹⁷⁶ On peut y voir une analogie anticipatrice avec les deux formes d'identité proposées par C. Dubar.

¹⁷⁷ Gérard Wormser, *Sartre : Du mythe à l'histoire*, Ed. Parangon, 2006.

7.4. Le sujet biographique

Voyons maintenant comment le sujet se manifeste dans l'histoire de vie. Et tout d'abord, comment s'articulent les deux versants du sujet dans la production de son histoire ? Une manière dialectique d'aborder la question est de dire que si c'est le sujet qui produit son histoire, en retour la démarche d'histoire de vie produit le sujet. Selon Alex Lainé (1996, p. 48-49 ; 1998, p. 248) :

- le narrateur est *sujet-producteur* en tant qu'auteur d'actes volontaires qui ont modifié le cours de sa vie.
- il est *sujet d'énonciation* (volontaire), à travers la décision et l'acte de dire et/ou d'écrire ce qui constitue le cours de sa vie¹⁷⁸.
- il est et enfin *sujet-auteur* d'analyses, de retours réflexifs, d'interrogations des faits temporels qui constituent la matière de son existence.

La liberté apparaît ici comme l'acte d'un sujet qui vient faire « *rupture dans l'accomplissement d'un déterminisme, sans pour autant l'abolir absolument, mais plutôt en l'intégrant d'une façon personnelle* » (A. Lainé, 1998, p. 250). Cette liberté est-elle la règle, n'est-elle pas plutôt un phénomène rare ou même illusoire comme le pense Hannah Arendt ? « *Bien que chacun commence sa vie en s'insérant dans le monde humain par l'action et la parole, personne n'est l'auteur ni le producteur de l'histoire de sa vie. En d'autres termes, les histoires, résultats de l'action et de la parole, révèlent un agent, mais cet agent n'est pas auteur, n'est pas producteur. Quelqu'un a commencé l'histoire et en est le sujet au double sens du mot : l'acteur et le patient : mais personne n'en est l'auteur* »¹⁷⁹. Grave question que nous laissons ici en suspens...

7.5. Sujet et identité

Comment pouvons-nous articuler ces deux notions majeures que sont l'identité et le sujet ? Le sujet n'est-il pas trop souvent confondu avec son identité ?

Se référant à la distinction lacanienne entre moi imaginaire et sujet symbolique, Guy de Villers (1999, p. 81 à 107) situe l'identité dans le registre imaginaire, alors que « la structure du sujet ne peut être que symbolique ». Le sujet est donc « divisé » et ne se confond jamais avec une image spéculaire. La quête identitaire se situe précisément dans ce décalage irréductible entre le « je » (sujet) et le « moi » (identité). C'est au travers de ce « principe de non-identité de soi à soi », et pour autant qu'il ne se fixe pas en telle ou telle identité¹⁸⁰, que l'individu peut se faire « agent historique capable de se transformer ».

La fonction du sujet est celle de l'énonciation, c'est en tant que sujet de l'énonciation qu'il cherche à exprimer son désir. C'est au cœur de la division subjective que prend forme le désir du sujet. Le rapport, jamais comblé, entre le sujet et son objet de quête, est le ressort dynamique qui meut tout le système.

¹⁷⁸ C. Niewiadomski pour sa part, rappelant les effets du travail de la parole en termes de division du sujet, propose de distinguer « sujet de l'énoncé », c'est-à-dire le contenu du discours envisagé en terme de transfert d'information, et « sujet de l'énonciation », c'est-à-dire la prise en compte d'un sujet qui cherche, au-delà même d'une parole sur lui-même, à exprimer son désir (2002, p. 36).

¹⁷⁹ H. Arendt, *La vie de l'esprit*, vol. II. *Le vouloir*, PUF, 1983, p. 242.

¹⁸⁰ Il me semble qu'il ne peut s'agir alors que de l'*identité idem* dans la terminologie de Ricœur.

La mise au travail de l'identité¹⁸¹, en fragilisant l'axe imaginaire, peut « convoquer le sujet à une autre place dans son rapport aux autres » sans jamais l'y fixer. Elle le libère de la confusion entre appartenance et identité. « L'opérateur de cette transformation identitaire est le sujet lui-même » (id., p. 105).

Il est toujours périlleux de traduire un langage philosophique dans les termes d'un autre cadre conceptuel. C'est pourtant ce qu'une recherche interdisciplinaire se doit de tenter si elle ne veut pas que ses référents conceptuels demeurent simplement juxtaposés. En l'occurrence, peut-on articuler l'apport sartrien de *L'Être et le Néant* à l'effort de distinction opéré par la psychanalyse en ce qui concerne les concepts de sujet et d'identité ?

Je me risquerai à avancer que le « pour-soi » de Sartre qui est, rappelons-le, présence à soi sans coïncidence, inséparable de la conscience, semble proche du « sujet divisé » lacanien. Alors que l' « en-soi », d'une part, qui désigne l'être clos sur lui-même, et le « pour autrui », d'autre part, qui renvoie au regard des autres à partir duquel nous nous assumons comme nous-mêmes, pourraient être rapprochés des deux aspects de l'identité proposés par C. Dubar, « identité pour soi » et « identité pour autrui ».

7.6. Le sujet de l'énonciation

L'analyse des récits présentée au chapitre 4 fera référence au concept d'énonciation. Il me paraît donc bienvenu d'explorer brièvement *ici* comment l'énonciation a été théorisée en recherche linguistique et d'examiner quelques notions qui lui sont associées.

S'interroger sur l'énonciation dans la perspective des linguistes, c'est étudier la « mise en fonctionnement de la langue » lors d'un « acte individuel d'utilisation » (Benveniste). Elle concerne « l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle... (elle) est donc par essence historique, événementielle, et, comme telle, ne se reproduit jamais deux fois identique à elle-même » (Anscombe et Ducrot).

Mais tentons d'abord, avec O. Ducrot (1995, p. 728) de distinguer entre ces trois termes que sont la phrase, l'énoncé et l'énonciation. La *phrase* est une « entité linguistique abstraite, qui peut être employée dans une infinité de situations différentes », l'*énoncé*, c'est ce qui est dit, c'est la « réalisation particulière d'une phrase par un sujet parlant déterminé, en tel endroit, à tel moment ». Quant à l'*énonciation*, elle dénote la présence du locuteur à l'intérieur de son propre discours, « c'est l'événement historique constitué par le fait qu'un énoncé a été produit, c'est-à-dire qu'une phrase a été réalisée. »

C. Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 34-36) distingue un sens restreint et un sens extensif de l'énonciation :

« *Conçue extensivement, la linguistique de l'énonciation a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif, à savoir :*

- *les protagonistes du discours (émetteur et destinataire(s)) ;*

- *la situation de communication :*

◦ *circonstances spatio-temporelles ;*

◦ *conditions générales de la production/réception du*

message : nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers de discours,

etc. (...)

¹⁸¹ L'identité qui peut se mettre au travail, c'est l'*identité ipse* telle que l'entend Ricœur.

Conçue restrictivement, la linguistique de l'énonciation ne s'intéresse qu'à l'un des paramètres constitutifs du cadre énonciatif : le locuteur-scripteur. (...) Dans cette perspective restreinte, nous considérerons comme faits énonciatifs les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence de ce qu'avec Benveniste, nous appellerons 'la subjectivité dans le langage'. »

S'inscrivant en faux contre ceux qui jugent « théoriquement régressive » une conception selon laquelle l'énonciation poserait un sujet autonome, porteur de « parole » libre, d'« intentions » et de choix explicites, source du sens, C. Kerbrat-Orecchioni (p. 199) persiste à considérer comme pertinente la notion de « sujet » de l'énonciation. Elle s'appuie sur la distinction effectuée par Ducrot entre un sens fort et un sens faible du sujet : « *Explicitant la polysémie du terme, Ducrot (1977, p. 200) propose de distinguer deux définitions du sujet (au sens fort = véritable instance productrice dont s'origine le sens/au sens faible = individu susceptible de se représenter la signification et même le sens de ses paroles) et déclare que selon sa définition faible au moins, le locuteur peut bien être considéré comme un sujet. Mais sur sa nature de sujet au sens fort, Ducrot ne se prononce pas. Allant imprudemment un peu plus loin que lui sur ce point, nous dirons que les notions de 'projet' et d' 'intention' signifiante ne sont peut-être pas aussi aisément évacuables que le prétendent certains. »*

Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 36), qui s'inscrit dans la perspective restreinte dont il a été question ci-dessus, la problématique de l'énonciation s'attache à la recherche des procédés linguistiques « par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui. » Il s'agit de repérer et de décrire des éléments « qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation ».

Pour désigner ces allusions qu'un énoncé fait à l'énonciation, on parle de *déictiques*. Ces indices de l'énonciation présents dans l'énoncé font partie du sens même de cet énoncé. « Dans un contexte donné, une expression est dite 'déictique' si son référent ne peut être déterminé que par rapport à l'identité ou à la situation des interlocuteurs au moment où ils parlent » (Ducrot, 1995, p. 369). C'est le cas par exemple des expressions personnelles qui désignent le *locuteur* ou l'*allocutaire*, dans l'événement énonciatif où l'énoncé apparaît (le *je* ou le *tu* réfèrent à celui qui est en train, ou à qui l'on est en train, de parler)¹⁸². Selon E. Benveniste, les déictiques constituent une irruption du discours à l'intérieur de la langue.

Pour ma part, je m'appuierai sur un sens extensif de l'énonciation dans la mesure où j'analyserai les éléments qui concernent les protagonistes du discours (narrateur-narrataire), les circonstances spatio-temporelles de la situation de communication (évoluant au cours de différents entretiens, dont le dernier, dit de bilan et restitution, est conçu pour fournir un retour au narrateur), et les conditions générales de la production/réception du message (l'utilisation de supports).

Dans la perspective de l'analyse des récits proposée au chapitre 4, il me paraît intéressant de définir également les notions de *situation de discours* (ou de communication) et de *pragmatique*¹⁸³ qui relèvent du sens extensif donné ci-dessus à l'énonciation.

¹⁸² L'adverbe *ici* que j'ai utilisé à la deuxième ligne de ce point 7.6. en est un autre exemple. Il ne peut faire allusion qu'à ce passage de la thèse que je propose à votre lecture. C'est bien par rapport aux interlocuteurs que l'objet est désigné.

¹⁸³ Ces concepts ne seront pas utilisés comme tels dans l'analyse des récits que j'ai recueillis. Si je les reprends ici, c'est pour indiquer les pistes de recherche que leur utilisation pourrait ouvrir dans le champ des récits de vie.

« On appelle *situation de discours* l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui) ; les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de paroles où s'insère l'énonciation en question). On définit souvent la pragmatique comme étudiant l'influence de la situation sur le sens des énoncés... » (Ducrot, 1995, p. 764).

Selon Ducrot (1995, p. 131 ; p. 133), la *pragmatique* s'attache à l'étude de « tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase étudiée. (...) La pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation. La plupart de nos énoncés, en même temps qu'ils donnent des renseignements sur le monde, instaurent, ou prétendent instaurer, entre les participants au discours, un type particulier de rapports, différents selon l'acte de langage accompli... selon aussi le niveau de discours choisi... D'autre part ils imposent une certaine image du locuteur au moment où il parle (à distance ou engagé...) Et ils imposent également au destinataire une image de lui-même... ».

7.7. Conclusion : à l'écoute du sujet

De l'existentialisme sartrien à la sociologie clinique en passant par la psychanalyse et la linguistique, une vision interdisciplinaire de la notion de sujet se trouve esquissée.

Ce petit tour d'horizon nous a révélé un sujet se dérochant à toute tentative d'objectivation, un sujet parlant et pourtant absent, échappant à la volonté de le représenter ; un sujet capable d'autoréférence mais aussi émergeant de l'intersubjectivité et « parlé par les autres » ; un sujet projet et produit, libre et contraint, soumis à l'ordre symbolique ; un sujet qui semble ne pouvoir être pensé que sur le mode de la division et du paradoxe.

Si la fonction du sujet est celle de l'énonciation, alors le mode de rencontre du sujet peut-il être autre que celui d'une écoute (G. de Villiers, 2002a) ?

8. Echange par le don

Au-delà du caractère obligatoire de la solidarité mise en place par les pouvoirs publics, et qui s'exprime à travers le rôle professionnel dans le cadre d'un emploi, la relation de l'éducateur à la personne accompagnée ne peut-elle être pensée également dans la perspective de la théorie sociologique du don ? La réflexion de N. Rigaux (2000) concernant l'aide aux personnes dépendantes me paraît pouvoir être prolongée dans cette direction.

Comment peut-il y avoir échange dans le moment même de la relation d'aide ? Je pense que, bien souvent, l'histoire des éducateurs les prépare à vivre cette relation sur le mode de l'échange. Leur passage par des épreuves qui ont pu affecter leur image d'eux-mêmes les rend peut-être plus capables de reconnaître un partenaire dans le bénéficiaire. Il leur permet de faire un pari sur son humanité *définie par la capacité d'échange de celui-ci plutôt que par ses performances*. La personne accompagnée enrichit la vision de l'humain de l'accompagnant, amplifie le sens qu'il peut trouver à l'existence. C'est son don en retour¹⁸⁴.

A partir de son étude sur les échanges et contrats dans les sociétés dites primitives ou archaïques, Marcel Mauss (1923-1924, p. 8) a pensé pouvoir tirer des conclusions en quelque sorte archéologiques sur la nature de transactions humaines qui fonctionnent encore dans nos sociétés, de manière sous-jacente et représentent « un des rocs humains sur lesquels sont bâties nos sociétés ». A sa suite, d'autres auteurs ont montré que le don était une forme d'échange universelle et qu'il concernait aussi notre culture occidentale moderne. A. Caillé en parle comme d'un « universel sociologique et anthropologique d'une importance capitale » et pourtant largement méconnu¹⁸⁵. Dans cette section, je tenterai de montrer, en me référant principalement aux travaux de P. Fustier (2005), que l'activité professionnelle de l'éducateur se prête à une lecture en termes de « don » et de « contre-don », suivant la théorie de Mauss. Cette réflexion s'appuiera également sur des apports récents de P. Ricœur (2004).

8.1. Socialité primaire et socialité secondaire dans l'accompagnement éducatif

Paul Fustier se base sur une proposition d'Alain Caillé et utilise sa distinction entre socialité primaire et socialité secondaire :

« Avant que d'intervenir à titre d'acteurs sur la scène économique ou politique, avant que de tenir le rôle d'acteurs de ce qu'on pourrait appeler la socialité secondaire, ils (les sujets humains) naissent, se structurent, trouvent et mettent à l'épreuve le sens de leur existence dans la sphère des relations de personne à personne, au sein de ce qu'on pourrait appeler la socialité primaire, qui recouvre des domaines aussi variés et étendus que ceux de la parenté, de l'alliance, du voisinage, de la camaraderie, de l'amitié, de l'amour, et, transversale à tous ces champs, la conversation.

Cette sphère de la socialité primaire et des relations de personne à personne fonctionne, croyons-nous, essentiellement à l'obligation de donner, recevoir et rendre, et ne peut d'ailleurs pas fonctionner sur d'autres bases, sauf à se dissoudre » (Caillé, 1991, p. 101-116)¹⁸⁶.

¹⁸⁴ L'écoute du narrataire des récits de vie peut être pensée dans ces termes-là également.

¹⁸⁵ Outre l'universalité de l'obligation de donner, recevoir et rendre, il souligne l'avancée décisive accomplie par Mauss qu'est la découverte de la nature symbolique de la réalité sociale.

¹⁸⁶ Voir aussi A. Caillé, 2000, p. 86-87. L'auteur y défend l'idée d'une disjonction croissante, dans la société moderne, des deux registres de la socialité. « Le premier est celui de la *socialité primaire*, dans lequel les relations entre les personnes sont réputées l'emporter ou devoir l'emporter en importance sur les rôles

Selon Fustier (2005, p. 10-15), la *socialité secondaire* convoque moins les personnes que les rôles, les statuts ou les fonctions ; elle met en présence des professionnels divers (par exemple, des éducateurs et des usagers) ; elle produit entre les partenaires une forme équilibrée de lien, une transaction qui aboutira à l'extinction des dettes : le lien interpersonnel disparaît, une fois devenu inutile. La *socialité primaire* met en présence des individus relativement dégagés de leurs appartenances institutionnelles, c'est le lieu de « l'interconnaissance directe et concrète ». Les liens sociaux qui se nouent sont le produit d'un « échange par le don », échange en déséquilibre qui alimente la dette. Ces liens sociaux caractérisent un milieu de vie qui prend la forme d'une communauté.

En quoi l'éducateur, dans son agir professionnel, est-il concerné par cette analyse ? Tout en se rapprochant, d'une socialité dite primaire dans laquelle les individus sont relativement dégagés de leurs appartenances institutionnelles et où les liens sociaux qui se nouent sont le produit d'un « échange par le don », lui et ses bénéficiaires demeurent néanmoins dans un cadre de socialité secondaire qui met en présence des professionnels divers, qui produit entre les partenaires une forme équilibrée de lien : ce lien interpersonnel ne se maintient pas au-delà de la transaction prévue par le contrat.

Par certains côtés, les institutions éducatives relèvent de la socialité secondaire : elles créent des emplois, elles font l'objet d'une gestion organisationnelle et financière, les professionnels qui y exercent leur activité sont rémunérés. Mais elles relèvent également de la socialité primaire, ce dont témoigne le vocabulaire religieux utilisé pour désigner les valeurs qui ont présidé à leur fondation (vocation, don de soi, dévouement...). La figure du bénévole généreux, par opposition à celle du professionnel devenu mercenaire, restera longtemps emblématique de la mission confiée à l'éducateur. Toute l'histoire de l'éducation spécialisée est traversée par cette double logique ; la tension entre amour-vocation et technicité¹⁸⁷.

Fustier (2005) étudie plus particulièrement le cas des éducateurs spécialisés et celui des infirmiers psychiatriques. On peut se poser la question de savoir si ce qui est dit des éducateurs et des institutions éducatives ou de soin n'est pas le fait de toute profession. N'y a-t-il pas une part de socialité primaire et de don dans tous les métiers de l'aide, et même au-delà, dans toute activité professionnelle dès lors qu'elle est confrontée à de l'humain ? Sans doute pourrait-on en donner de nombreux exemples¹⁸⁸.

Je pense néanmoins, et c'est aussi ce qu'a montré la revue de la littérature du chapitre 1, que le métier d'éducateur est non seulement marqué par cette tension entre les deux types de socialité, mais qu'il se constitue de cette tension même. Bien des activités professionnelles peuvent parfaitement fonctionner dans le pur registre de la socialité secondaire. Celle de l'éducateur le peut-elle ? Je ne le crois pas, à moins de perdre son sens et son efficace. La société moderne tend à disjoindre les deux types de socialité, dit A. Caillé (2000, p. 86-87). C'est ce qui est en train d'arriver aussi dans secteur de l'aide aux personnes, et on voit avec

fonctionnels qu'elles jouent. Ce registre est celui de la famille, de la parenté et de l'alliance, de l'amitié et de la camaraderie. Dans la *socialité secondaire* au contraire, c'est la fonctionnalité des acteurs sociaux qui importe plus que leur personnalité. Sur le marché, dans la sphère d'action régie par l'Etat, comme dans le domaine de la science, la loi en principe absolue est celle de l'impersonnalité. »

¹⁸⁷ Dans un autre écrit, Fustier (2002) propose de distinguer petite association relevant d'une dynamique instituante, largement imprégnée de socialité primaire et association « mammouth » située du côté de l'institué, davantage marquée par la socialité secondaire.

¹⁸⁸ Dans la France du 16^{ème} siècle, les professions d'enseignement, l'exercice de la médecine et les pratiques de sage-femme étaient rémunérés par des rétributions oscillant entre le don et le salaire, note Ricœur (2004, p. 347).

quels résultats désastreux. Le récit de Laura, au chapitre 4, témoigne de pratiques de soin en maison de repos. Elle y compare l'exécution des toilettes des personnes âgées à une entreprise de car-wash déshumanisée. Dans de tels contextes, le contrat salarial, qui prescrit un certain nombre de tâches aux professionnels, ne leur a laissé aucune latitude pour introduire du don dans l'accompagnement, ce qui supposerait du temps perdu en regard de la stricte logique marchande des échanges.

8.2. Une nécessaire ambiguïté

Plutôt que de trancher dans le débat « entre don et contrat salarial », Fustier estime plus intéressant de maintenir l'ambiguïté : en effet, il semble que l'échange par le don vienne s'imbriquer au sein d'un système géré par le contrat d'emploi.

Au moment où j'écris ces lignes, me reviennent en mémoire les propos d'un éducateur qui exerce son activité professionnelle dans une maison d'accueil pour hommes. Ce qu'il écrit dans son travail de fin d'études illustre parfaitement les propositions ci-dessus : « *Je reste attentif au comportement et aux dires de l'autre. On discute, on blague, on parle de choses et d'autres. Moi, je vise à créer une relation de confiance. Comment ? Je fais en sorte que mon titre d'éducateur soit mis de côté et je me place au même diapason que le résident. Je porte de l'intérêt à ce qu'il me dit, je l'écoute* ». C'est là le moment de « l'interconnaissance directe et concrète » dont parle Fustier. Cet éducateur poursuit, un peu plus loin : « *On ne peut pas établir une relation à n'importe quel prix car je dois toujours rester dans le cadre institutionnel et dans ma fonction* ». On le voit, il s'agit bien que l'échange par le don vienne s'imbriquer dans un système géré par le contrat salarial sans l'effacer.

Dès lors, selon Fustier, poser de façon tranchée l'alternative entre bénévolat et transaction salariale risque d'aboutir à des impasses. Il importe que la part du don reste implicite : si le professionnel n'est pas réductible à sa situation de salarié, les traces de socialité primaire qu'il met en œuvre ne peuvent résulter d'injonctions (id., p. 25-26). Il propose donc plutôt de mettre en œuvre cette invitation de Winnicott (1975) : « *Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré, et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe, mais le prix à payer est la perte de la valeur du paradoxe* ». Il ajoute que ce n'est pas la « réalité » de l'échange qui importe, mais l'interprétation qu'en font les protagonistes.

8.3. Interprétation par le don dans la relation d'accompagnement

« *Ce choix « interprétatif » sera d'importance dans la mesure où les actes professionnels n'ont pas le même sens et où leurs auteurs ne sont pas perçus comme identiques selon que l'interprétation se déploie dans l'univers de la socialité secondaire et de l'échange salarial ou dans l'univers de la socialité primaire et de l'échange par le don* » (Fustier, 2005, p. 95).

Plus précisément que ne le dit Fustier, on peut penser que l'interprétation par la norme salariale dévalue en quelque sorte aux yeux des usagers l'action de l'accompagnant (de toutes façons, il est payé pour le faire) et que la seule action qui ait quelque valeur pour eux est celle qu'ils peuvent interpréter comme un don. Le geste du professionnel interprété dans l'univers de la socialité secondaire, peut apparaître comme inauthentique, seule l'interprétation dans l'univers de la socialité primaire lui donne de la crédibilité. Plus encore, si l'on fait référence à « la lutte pour la reconnaissance et l'amour » dont parle Ricœur (2004), se pourrait-il que cette confiscation d'un « bien unique », l'amitié, dont l'utilisateur a tant besoin en tant qu'être nécessitant de reconnaissance, soit ressentie par lui comme une humiliation de plus ? C'est ce

que semble montrer la suite du commentaire de l'éducateur cité dans le paragraphe précédent : « ... certains hommes nous disent que l'on ne s'intéresse à eux que parce qu'on est payé pour le faire et qu'en dehors de nos prestations nous ne portons aucune attention à leur problématique. »

P. Fustier relève une série d'indices sur lesquels, selon lui, vont s'appuyer les partenaires d'une relation d'accompagnement pour l'interpréter comme relevant de l'économie du don. Donner du temps, faire appel à la sphère du privé, partager des émotions, donner de l'individuation, tels sont les supposés dons du professionnel, du point de vue des personnes prises en charge. L'auteur précise que « cet ensemble 'fait don' dans la mesure où il prend sens, où il est déchiffré comme une expression possible d'un type de don particulier que nous appelons don d'individuation. (...) La personne prise en charge... est reconnue comme individu, comme sujet ayant une place identifiable dans le désir du professionnel. Le don de l'individuation fait sortir de l'anonymat » (2005, p. 98).

Mais le professionnel a, lui aussi, une attente vis-à-vis de l'utilisateur. Les indices de contre-dons en provenance de la personne prise en charge mentionnés par l'auteur sont : offrir un changement, un contre-don narcissique, faire des confidences ou offrir un secret. Je préciserai pour ma part qu'il s'agit là tout autant d'interprétation de la part du professionnel, ce sur quoi la démonstration de Fustier laisse un certain flou. Et j'ajouterai que le professionnel n'interprète ces indices comme relevant d'un échange par le don que dans la mesure où il ne se contente pas de demeurer strictement dans le registre de la socialité secondaire.

Enfin, pourront être interprétés par l'utilisateur comme contre-dons en réponse du professionnel des actes qui suspendent l'asymétrie du lien et prennent la forme de dons de simple humanité, pouvant aller, dans les situations extrêmes, jusqu'au sacrifice de sa professionnalité...¹⁸⁹

8.4. Echange par le don et posture clinique

Comment articuler cette forme d'échange par le don à la posture clinique telle que définie plus haut et dont nous avons relevé quelques caractéristiques ? Envisager la posture clinique transversalement à plusieurs champs suppose un travail préalable d'analyse de ce qu'il y a de spécifique à chacun de ces champs : celui de la recherche, celui de la formation, et enfin celui de la pratique éducative.

Dans la section de ce chapitre consacrée à l'approche biographique, j'ai mis en évidence l'attention au singulier et à la subjectivité des partenaires, le souci de co-construction des données et celui des effets produits en tant que caractérisant une approche clinique de la recherche. Peut-on se hasarder à inscrire l'approche du chercheur clinicien dans une forme d'échange par le don ? Peut-on aller plus loin encore en avançant que c'est justement cette introduction du registre de la socialité primaire et d'une forme d'échange par le don dans l'activité du chercheur qui autorise à parler de démarche clinique ?

Les sciences humaines cliniques « s'attardent auprès du singulier pour lui-même », dit M. Legrand (1993, p. 172), tout en le considérant comme « un chemin possible, voire privilégié vers la connaissance de l'universel ». Ce faisant, elles procèdent du « don d'individuation » dont nous avons vu qu'il est une des modalités pouvant donner lieu à une interprétation par le don, selon Fustier. Il y est aussi question d'une *humanité partagée*, c'est

¹⁸⁹ Ceci sera davantage explicité au paragraphe 8.6.3.

le premier point cité au sujet de la relation du formateur, du chercheur et de l'intervenant avec le narrateur (individuel ou collectif) dans la charte de l'ASIHVIF¹⁹⁰.

La posture du clinicien inévitablement impliqué, qu'il soit chercheur, mais aussi formateur ou accompagnateur, est celle d'une prise en compte de sa propre subjectivité dans la rencontre. Il est ainsi délogé d'une place d'observateur qui serait à l'abri, où lui seul userait de l'observé, montrant exclusivement les manipulations qu'il en fait (F. Delforge, 2003, p. 53). Le chercheur étant émotionnellement impliqué dans son matériau, il s'agit d'accepter et d'exploiter la subjectivité de l'observateur, d'accepter le fait que sa présence influence le cours de l'événement observé (id. p. 58).

Dans le champ de la recherche, ceci est évidemment improbable lorsque le chercheur manie des données purement quantitatives ; dans le champ de la formation, ce l'est tout autant quand le formateur s'adresse à des vastes auditoires sans possibilité de lien plus personnel. Prenons le raisonnement par l'autre bout : le chercheur ou l'enseignant non cliniciens peuvent très bien se passer de la socialité primaire et de l'échange par le don pour exercer leur activité. Le clinicien, chercheur ou formateur, ne le peut pas.

Au paragraphe 8.1., j'ai soutenu l'idée que les pratiques d'accompagnement ne peuvent pas davantage se passer de socialité primaire et d'échange par le don sauf à perdre leur sens. Dans ce champ, il est plus rare qu'aucune opportunité d'individuation n'existe, mais elle ne se maintient parfois qu'au prix d'un combat permanent contre la restriction du temps aux strictes tâches à exécuter. Voilà comment, dans ces différents champs, nous pouvons relier à l'échange par le don l'attention au singulier et à la subjectivité des partenaires.

Quant à l'objectif de co-construction des données, il suppose nécessairement un échange dans lequel chacun des partenaires va se trouver alternativement dans la position de donateur et de donataire. Ce qui est propre à l'approche clinique, c'est que tant le chercheur que le formateur ou le professionnel de l'accompagnement se reconnaissent débiteurs du don fait par leur partenaire : don de son expérience par le sujet de la recherche dans le premier cas, don de son récit par le participant, dans le cas d'une formation en histoire de vie, don d'émotions, de confidences, de son propre changement par le bénéficiaire d'une pratique éducative. En ce qui concerne cette dernière, la co-construction pourrait concerner toutes les étapes de la démarche d'accompagnement, depuis la définition de la problématique jusqu'à l'évaluation du programme d'intervention, en passant par la fixation des objectifs et la formulation des moyens pour les atteindre. C'est loin d'être toujours le cas et on peut le regretter : bien des pratiques confisquent aux usagers le droit d'être partenaires du « travail » dont ils vont être l'*objet*, les privant ainsi de la possibilité d'y advenir en tant que *sujets*.

Reste l'attention aux effets produits chez le partenaire. Pour la recherche clinique, les concepts ne sont pas une fin en soi, le *changement recherché* n'est pas moins important que la production de connaissance, disais-je en début de ce chapitre (section sur l'approche biographique). En formation et en pratique d'accompagnement, la visée étant de produire un changement, l'attention aux effets produits paraît aller de soi. Mais est-elle toujours si évidente quand il n'y a pas ce souci clinique ? Je pense que, dans les trois champs, c'est un sentiment de responsabilité personnelle accru qui va différencier l'approche clinique de celle qui ne l'est pas. Dans les trois cas, le professionnel va se situer en tant que « sujet

¹⁹⁰ Livret de présentation de l'ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation), 2003, p. 5.

d'imputation » au sens que lui donne Ricœur¹⁹¹. Ce qui nous conduit à rappeler la visée nécessairement éthique de toute approche clinique. « *C'est sur le mode éthique de l'interpellation que le moi est appelé à la responsabilité par la voix de l'autre* », dit encore le philosophe (Ricœur, 2004, p. 375).

En inscrivant le clinicien dans un échange par le don, ces caractéristiques le rapprochent donc de la socialité primaire sans toutefois l'y confondre et l'y réduire. En effet, il n'y a recherche et construction de savoir, il n'y a formation, il n'y a action éducative professionnelle qu'à condition que les partenaires puissent aussi demeurer dans le cadre d'une socialité secondaire telle que définie ci-dessus.

8.5. Don et reconnaissance

L'attention à la subjectivité des partenaires dont il vient d'être question n'est primordiale ni dans l'échange marchand, ni dans la socialité secondaire. Par contre, elle devient essentielle quand il s'agit d'échange par le don et de socialité primaire.

Dans la dernière partie de son *Parcours de la reconnaissance* (2004), Ricœur montre que l'échange par le don est le moyen par excellence de cette reconnaissance mutuelle qui se fonde sur l'idée qu'« autrui est un autre moi ». Le don en retour de l'autre est une confirmation qu'il agit comme moi : c'est la vérité de mon propre geste, ma subjectivité même, qui sont par là confirmées.

Plutôt que de mettre l'accent sur l'énigme de l'obligation de rendre, Ricœur s'interroge sur l'énigme du don premier, le geste qui amorce le processus entier. « *Au lieu d'obligation à rendre, il faut parler, sous le signe de l'agapè, de réponse à un appel issu de la générosité du don initial* » (id., p. 351). L'entrée dans le don n'est en effet pas sans risque, il faudra ensuite alimenter, entretenir l'échange. C'est quelque chose de soi que l'on a donné en donnant une simple chose. La chose donnée fait fonction de gage et de substitut à l'égard de la relation de reconnaissance mutuelle.

Bien que l'échange par le don ait été perçu, faussement, comme une forme archaïque de l'échange marchand, « *c'est dans la différence entre le don et le marché que la phénoménologie du don retrouve vigueur* » affirme Ricœur (id., p. 336) qui poursuit « *Allons plus loin : dans le marché, il n'y a pas d'obligation de retour, parce qu'il n'y a pas d'exigence ; le paiement met fin aux obligations mutuelles des acteurs de l'échange. Le marché, pourrait-on dire, c'est la réciprocité sans mutualité* »¹⁹². Pour le philosophe, « *Le recours au concept de reconnaissance mutuelle équivaut, à ce stade de la discussion, à un plaidoyer en faveur de la mutualité des rapports entre acteurs de l'échange, par contraste avec le concept de réciprocité situé par la théorie au-dessus des agents sociaux et de leurs transactions* » (id., p. 337).

Dans le régime du don, certains biens sont « sans prix », c'est ainsi que l'esprit du don peut susciter une rupture à l'intérieur de la catégorie des biens. Bien qu'enchevêtrés dans la pratique quotidienne, il demeure une différence de sens et d'intention entre l'échange de dons

¹⁹¹ « *Nous appelons imputation le fait de tenir quelqu'un comme responsable au sens où il doit pouvoir rendre des comptes ou répondre de ce qu'il a fait.* » P. Ricœur, 1993, p. 94.

¹⁹² « *Par convention de langage, je réserve le terme de 'mutualité' pour les échanges entre individus et celui de 'réciprocité' pour les rapports systématiques dont les liens de mutualité ne constitueraient qu'une des 'figures élémentaires' de la réciprocité* » (id., p. 338).

et l'échange marchand. « *L'examen de ces mixtes amène à renforcer l'accent mis sur la gratitude comme le sentiment qui, dans le recevoir, sépare et relie le donner et le rendre, comme on y insistera plus loin. C'est la qualité de ce sentiment qui assure la fermeté de la ligne de partage qui traverse de l'intérieur les mélanges entre don et vente* » (id., p. 347).

8.6. Métier d'éducateur et échange par le don

P. Fustier (2005) a montré combien les institutions soignantes et éducatives sont marquées par la socialité primaire et l'échange par le don, et ce pour trois raisons.

Une raison historique d'abord. En effet, on l'a vu, les valeurs qui ont présidé à leur fondation relèvent d'un vocabulaire religieux : il est question de don de soi, de dévouement, de générosité, de vocation, par opposition à la figure du mercenaire qui se fait payer. A cela s'ajoute que les services fournis au sein de ces institutions résultent de la professionnalisation d'une aide autrefois prodiguée par le biais de liens familiaux ou de voisinage non rémunérés. Pour une raison constitutive ensuite. L'institution soignante ou éducative produit une « âme maternelle », dit Fustier (id., p. 36), elle suscite de la part des personnes carencées qui y sont accueillies un choix d'objet par étayage. Les professionnels y occupent une position relationnelle susceptible d'actualiser une figure maternelle toute dévouée. La troisième raison est corollaire de la précédente, elle tient aux usagers. Ceux-ci, dans leur espoir de retrouver cette figure maternelle dévouée à laquelle ils aspirent, ont tendance à interpréter par le don les actes du professionnel.

Pour qu'existe et se maintienne du lien qui soit autre chose qu'une pure relation marchande (socialité secondaire), il faut faire des dons, accepter les dons et rendre les dons. C'est la triple obligation de donner, recevoir et rendre, exposée par M. Mauss. L'étymologie du mot « obligation » (ob-ligare) nous rappelle, si besoin était, que la dynamique essentielle à l'opération est bien celle du lien.

Je voudrais ajouter ici que les obligations de donner, de recevoir et de rendre fonctionnent encore presque intégralement, sans que nous ne les identifions comme telles, dans les liens entre les générations. Les parents donnent la vie et tout ce qui est nécessaire pour mener leur progéniture vers l'âge adulte. Celle-ci reçoit le plus normalement du monde le don qui lui est fait. L'opération de rendre est reportée sur la génération suivante, assurant ainsi la survie de l'espèce, bien qu'une petite partie puisse être rendue aux géniteurs quand l'état de leur vieillesse le nécessite. La transmission à un tiers n'est d'ailleurs pas le propre du don entre générations. Ce lien vertical, même si l'évolution moderne lui fait subir de nombreux avatars, est encore très présent et peu contesté dans notre société. Le lien social horizontal décrit par Mauss, celui entre groupes humains contemporains, semble avoir beaucoup plus souffert de la modernité.

Un paradoxe du don peut être formulé de la façon suivante. Le don se définit par sa gratuité et pourtant, aucun don n'est désintéressé, le don contient en lui-même sa rémunération, de par le plaisir pris à donner, ou du fait du sentiment de supériorité conféré à celui qui donne¹⁹³.

Un autre paradoxe, centré sur la formule de Mauss, porte sur l'obligation qu'il y a à donner, alors que le don repose en même temps sur son caractère de liberté. C'est grâce à l'intervalle de temps entre don et contre-don que le travail de la mauvaise foi (comme dirait Sartre)

¹⁹³ Notons que cette argumentation met en doute toute possibilité de don gratuit, l'*agapè* dont parle Ricœur.

permet de croire que don et contre-don ne sont pas liés, qu'on est libre de donner et de rendre¹⁹⁴.

8.6.1. Faire des dons

Faire des dons, pour l'éducateur, est-ce honorer une dette ? Les motivations d'un professionnel en position de donateur peuvent répondre à un désir de réparation ou d'identification à des parents idéaux dans un réaménagement du roman familial, on y reviendra un peu plus loin. En fonction de son attente vis-à-vis de l'usager, le professionnel va souvent rechercher une position complémentaire de donataire de la part de la personne prise en charge.

Une hypothèse centrale aux propos de Fustier est la suivante : tout lien d'accompagnement est mixte et suscite de la part de la personne accueillie une interrogation sur le sens de l'agir du professionnel. Va-t-elle l'interpréter comme conséquence d'une norme d'emploi (il fait cela parce que c'est son travail) ou comme relevant de la sphère du don (c'est pour moi qu'il le fait) ? De cette interprétation va dépendre le système relationnel qui se met en place : lien équilibré dans le premier cas, lien en déséquilibre dans le second cas. Une interprétation par la norme d'emploi produit peu de lien social ; une interprétation par le don en génère davantage. On a vu plus haut quels gestes sont susceptibles d'être interprétés comme dons de la part du professionnel.¹⁹⁵

8.6.2. Accepter les dons.

Le don seul ne suffit pas ; l'échange suppose aussi que l'on reçoive et que l'on rende.

Quelle place prend la reconnaissance du donataire dans cet échange ? Mauss (1923-24) la situe à toutes les étapes de l'échange, aussi bien au niveau du don¹⁹⁶, qu'au niveau de sa réception¹⁹⁷ et au niveau d'un contre-don dont il dit qu'il « calme la peine et la fatigue du service rendu, compense la perte de l'objet ou du secret donné, du titre et du privilège cédé ». Ce sont des « marques de reconnaissance et de bon accueil » (id., p. 41). Fustier lui, ne parle pas tant de reconnaissance que de contre-dons narcissiques offerts par l'usager au professionnel. Quant à moi, je situerais la reconnaissance du donataire, non comme un contre-don, mais plutôt comme un indice que la prestation du donateur a été reçue, acceptée en tant que don et non comme un dû, ce qu'induirait l'interprétation par la norme salariale.

¹⁹⁴ Ce paradoxe, Ricœur l'envisage aussi, dans son commentaire de l'ouvrage de M.R. Anspach, *A charge de revanche. Figures élémentaires de la réciprocité*, Paris, Le Seuil, 2002. « *Ce qui néanmoins plaide pour une vision systémique de la séquence don contre-don, c'est l'élévation de l'énigme au rang de paradoxe, au sens fort de pensée inconsistante. Ainsi s'énonce le paradoxe : comment le donataire est-il obligé de rendre ? (...)* Autrement dit : reconnaître un cadeau en le rendant, n'est-ce pas le détruire en tant que cadeau ? » (2004, p. 332). La solution proposée consiste à distinguer deux plans différents, celui des transactions entre les acteurs, et le métaniveau, soit la relation d'échange en tant que transcendant ces opérations. A cette solution, Ricœur n'accorde pas un grand crédit phénoménologique.

¹⁹⁵ Voir paragraphe 8.3. : il s'agit du fait de donner du temps, au-delà de ce que prévoit le contrat de travail ; de donner du privé en se laissant apercevoir dans ses côtés non-professionnels ; de donner des émotions ; de donner de l'individuation en faisant sortir de l'anonymat.

¹⁹⁶ « Le potlatch, la distribution des biens est l'acte fondamental de la 'reconnaissance' militaire, juridique, économique, religieuse, dans tous les sens du mot. On 'reconnaît' le chef ou son fils et on lui devient 'reconnaissant' » (id., p. 57).

¹⁹⁷ « Celui qui reçoit la chose... non seulement la reconnaît acceptée, mais se reconnaît lui-même vendu jusqu'à paiement » (id., p. 79). On notera au passage que les sens donnés au mot « reconnaissance » dans chacune des *Trois études* de Ricœur (2004) se trouvent ici impliqués.

A l'appui de mon point de vue, l'argument de Ricoeur (2004, p. 351) fait du recevoir la catégorie pivot, c'est la manière dont le don est accepté qui va décider de la suite car « la gratitude allège le poids de l'obligation de rendre ».

8.6.3. *Rendre les dons*

Rendre les dons, pour l'usager, ce peut être offrir un changement de comportement, proposer un contre-don narcissique renforçant l'estime de soi du professionnel, ou encore faire des confidences ou partager un secret, dit Fustier.

Peut-on dire que le bénéficiaire « fait cadeau » de son évolution ? Ce point de l'analyse de Fustier est sans doute discutable, car on pourrait interpréter le changement de comportement de l'usager comme le résultat d'un travail professionnel efficace réalisé dans la pure norme salariale.

D'autres situations me semblent plus révélatrices de contre-dons. C'est le cas lorsque l'action de l'usager apparaît comme une stratégie dont le but est de rétablir l'équilibre et de diminuer la distance professionnelle. Ainsi dans ce témoignage récent d'un jeune éducateur : « *Certains jeunes dont je m'occupe et qui habitent la même ville que moi multiplient souvent les marques de sympathie voire de reconnaissance. Mes bonnes relations avec eux les amènent parfois à me convier à des anniversaires, des activités privées... que je décline. Ils comprennent parfois difficilement mon attitude, professionnelle dans ce cas* ». L'éducateur se retrouve alors dans un dilemme : accepter le (contre) don de l'usager, c'est laisser entamer sa qualité de professionnel, mais le refuser, c'est risquer de rompre ou d'affaiblir le lien.

Dans certains cas, un rapprochement peut être accepté en tant que simple aménagement temporaire. La fête ou le camp de vacances, par exemple, permettent dans une certaine mesure que les règles du métier soient sacrifiées à une expérience communautaire de socialité primaire où l'on vit ensemble sur un mode plus authentique et spontané. Certaines circonstances donnent l'occasion de reconnaître au bénéficiaire une identité de semblable qui suspend provisoirement l'asymétrie du lien. Dans d'autres cas, le professionnel se dévoile dans sa simple humanité, il se montre un homme ordinaire, abandonnant sa position de maîtrise des situations. Mais dans les cas extrêmes, le professionnel peut aller jusqu'au sacrifice de la professionnalité : il s'agit alors d'un retour à la similitude et à la confusion des places. Le destin de cet échange est soit la rupture, soit la déprofessionnalisation. En tant que travailleur de première ligne, l'éducateur est moins protégé que d'autres professionnels contre ces risques. Il est dans une proximité plus grande, établit des liens moins asymétriques que les médecins ou les psychologues, par exemple.

En guise de contre-don, la personne prise en charge peut encore faire don de confidences ou d'un secret. Le professionnel débutant les reçoit parfois comme une attestation de ce qu'il est un bon professionnel, voire meilleur que les autres qui, eux, n'ont pas été mis au courant (par exemple dans le cas d'un événement traumatisant subi par l'intéressé). A partir de telles confidences se noue un lien particulier, très intense, qui est de l'ordre de la séduction. Le système relationnel change et peut déboucher, si l'équipe institutionnelle n'est pas convoquée en tant que tiers, sur l'aliénation du dépositaire qui se sent tenu d'accepter la demande d'une « relation privilégiée ».

L'éducateur cité dans les paragraphes 8.2. et 8.3 pressentant ce risque, réaffirme la norme du contrat de travail : « *Il est clair que je peux être disponible pour parler avec un résident même en dehors de mes heures de travail et même en dehors de l'institution, pour autant que cela ne soit pas comme un entretien officiel. Dans ce cas-ci, j'ai opposé un refus à l'invitation (de rencontrer le résident dans une taverne) car je savais très bien qu'il y aurait une confusion dans ma fonction.* »

8.7. Les pièges du don

P. Fustier estime que la clinique peut avoir quelque chose à entendre du concept maussien d'âme, celui-ci est susceptible d'éclairer les enjeux des liens très forts qui peuvent naître dans les pratiques soignantes ou éducatives. En effet, « accepter quelque chose de quelqu'un, c'est accepter quelque chose de son essence spirituelle, de son âme », dit M. Mauss (1923-24, p. 161). Selon l'auteur de *l'Essai sur le don*, l'âme du donateur prend possession du donataire (celui qui reçoit le don), elle est potentiellement destructrice pour lui, elle tend à le maîtriser, à aliéner sa liberté.

A la suite de Mauss, Fustier (2005, p. 43) parle d'une « violence consubstantielle au don » : celle-ci peut être vécue tant du côté du donataire que du côté du donateur. Pour le donataire, accepter les dons, sans pouvoir rendre, c'est être mis par le donateur dans une position déséquilibrée, c'est rester débiteur. Recevoir dans la sphère de la charité, c'est subir la maîtrise de celui qui donne et être délogé de sa place de sujet, car il s'agit alors d'un don sans contre-partie. On peut, à mon avis, analyser une telle situation comme relevant d'un excès de don et d'un défaut de socialité secondaire permettant de maintenir l'équilibre du lien.

Chez le donateur, l'impression d'un don refusé ou resté sans réponse, révélatrice de ce que le bénéficiaire n'a pas ressenti comme un don ce qui lui était offert, peut être insupportable au professionnel en attente de reconnaissance. Mais dans ce cas, plutôt que de piège, je parlerai d'un malaise résultant du décalage d'interprétation entre donateur et donataire.

Il y aura piège si, comme on l'a vu plus haut à propos des confidences ou du secret livré, le professionnel se conforme à l'attente et à l'interprétation du bénéficiaire, s'il se laisse enfermer dans l'échange par le don, car dans ce cas, il pourrait être amené à alimenter cet échange en déséquilibre en renonçant à tout ou partie de sa professionnalité.

L'issue réside dans une tentative de compromis : il s'agira pour le professionnel de mettre en place des situations métissées. Il importe, pour Fustier (2005, p. 126), de « *rester dans l'indécidable* » et d' « *accompagner l'énigme de la rencontre avec autrui* », ce qui « *suppose de distinguer pour soi la sphère de l'agir professionnel de la sphère des externalisations dont on est l'objet. Il s'agit de ne pas induire une réponse chez la personne accueillie, que cette réponse aille dans le sens du don (j'agis selon ton désir), ou qu'elle aille dans le sens de la norme d'emploi (je suis professionnel et tes externalisations sont des erreurs de la pensée).* »

Ceci amène Fustier (2005, p. 133) à distinguer une « professionnalité de niveau un », définie par le contrat de travail, d'une « professionnalité de niveau deux » ou « métaprofessionnalité » qui comprend la professionnalité de niveau un, tout en la débordant. « *Une métaprofessionnalité rend le professionnel capable de laisser venir, de contenir et de mettre au travail des situations... qui sont hors « professionnalité niveau un » : il s'agit de leur donner un sens, répondant à l'objectif du professionnel... Nous considérons aussi... que la métaprofessionnalité suppose que la « professionnalité niveau un » soit suffisamment*

assurée ou stabilisée, qu'elle ne soit pas attaquée. Pour qu'il devienne possible de laisser venir plutôt que d'exclure, il ne doit pas être nécessaire d'avoir à se défendre ». Lorsqu'on a le sentiment que son emploi, ou que la profession dans son ensemble, voire le champ dont elle relève, sont menacés, il devient difficile d'être un « métaprofessionnel ».

8.8. Travail social et crise du lien social

Le sentiment d'un « déclin du social » se généralise aujourd'hui parmi les professionnels du champ (C. Niewiadomski, 2005). La volonté des pouvoirs subsidiaires de calquer les critères de rentabilité du secteur non marchand sur ceux du secteur marchand, produisent les effets délétères qu'on connaît. On peut y voir, avec Alain Caillé (2000, p. 86-87) le résultat d'une « disjonction croissante, dans la société moderne, des deux registres de la socialité ».

Cette problématique inspire à P. Fustier « *l'hypothèse selon laquelle une société qui insiste exclusivement sur les facteurs de productivité (fournir une prestation au mieux et au plus vite, dans une rentabilité maximale) sacrifie une autre productivité, sociale celle-ci, qui se réalise dans les moments que l'on appellera des 'temps perdus', et qui emprunte les caractères d'un échange par le don. (...) Dans une société conduite par le seul principe de rentabilité, on peut craindre un déficit de socialité primaire, pouvant entraîner une crise généralisée du lien social (qui est principalement généré par l'échange par le don). D'où une convocation qui deviendrait obligée de cohortes de 'thérapeutes sociaux', dont la fonction professionnelle serait de rétablir un minimum de liens sociaux...* » (2005, p. 63).

Autrement dit, ce à quoi on assiste, c'est à une entreprise de purification du travail social, on voudrait en éliminer les scories de l'affect, le temps perdu à établir le lien, en se centrant sur la tâche à exécuter. Ainsi, le professionnel devenu technicien, ne devrait être rémunéré que pour une tâche « objective ». Il lui faudrait dissocier les émotions relevant du privé et nuisibles à la productivité, de la professionnalité réduite à la résolution technique d'un problème posé.

P. Fustier en arrive ainsi à distinguer un *travail social purifié* qui fait appel à la socialité secondaire, suppose un contrat clair, désigne précisément un objectif et la place de chacun ; et un *travail social non aseptisé* qui relève d'une socialité mixte, secondaire mais aussi primaire. Ce dernier, qui fait appel au don, se justifie chaque fois que le problème renvoie à situation complexe nécessitant une appréhension globale.

Cette distinction n'est pas sans effet sur le type de lien qui s'instaure entre les protagonistes. « *Comme l'échange par le don est caractéristique de la socialité primaire, on ne s'étonnera pas que cette forme non aseptisée de travail social entraîne, selon les cas, soit des échanges dons/contre-dons entre les protagonistes, soit une tendance à interpréter les situations pourtant strictement professionnelles, comme des dons entraînant des contre-dons. Ainsi se complexifie le lien, dont on ne peut plus seulement rendre compte à partir d'un contrat salarial ou d'une prestation neutre de services* » (id., p. 75).

8.9. Don et transmission

Il en a été question plus haut, la succession des générations implique un type d'échange vertical, non réciproque, où le donataire devient donateur pour la génération suivante (A donne à B qui donne à C). La transmission repose sur une inégalité dans l'échange, sur une asymétrie du lien, elle inscrit les individus dans une chaîne de dons unidirectionnelle.

Fustier définit la position adulte comme celle qu'occupe un individu qui a pu abandonner une position exclusive de donataire, au profit d'une position mixte, de donateur-donataire (2005, p. 143). Plutôt qu'un renversement de la position, il s'agit d'une complexification de celle-ci. Car l'échange vertical décrit ici contient une part d'horizontalité : la reconnaissance et l'affection du donataire en font partie. Le fondement de la loyauté résiderait de la part du donataire-enfant, dans une réciprocité vis-à-vis du donateur-parent. Cette réciprocité ne deviendrait symétrie, ou même inversion, que dans le cas de la « parentification destructrice » de l'enfant¹⁹⁸.

Le changement de position opéré dans le modèle de l'échange « vertical » par le don, n'est pas sans évoquer la dynamique existentielle que nous avons repérée déjà à plusieurs reprises à propos du métier d'éducateur. S'il est quelqu'un qui est « passé par là », l'éducateur est aussi quelqu'un qui a changé de position dans la génération. De donataire, il est devenu donateur. En tant qu'il est permutation symbolique des places dans la généalogie, ce « passage de génération » s'avère transformateur¹⁹⁹, il peut être considéré comme un mécanisme psychologique permettant le changement personnel chez l'individu.

Certaines associations l'utilisent d'ailleurs pour fonder leur action. C'est le cas des groupes d'entraide qui fonctionnent selon le même principe fondamental : c'est par le biais de l'aide à autrui que l'on s'aide soi-même. Dans ces associations, il n'est pas fait état de différence de nature, mais de génération entre aidants et aidés. Le praticien y établit avec la personne dont il s'occupe, un lien fondé sur la similitude, et sa démarche pourrait s'apparenter à une démarche militante. Les mouvements d'aide aux femmes victimes de violence en sont un exemple.

D'autres institutions, par contre, privilégient une démarche caritative qui s'appuie sur l'affirmation de la différence entre aidant et aidé, et fonctionne à partir d'un échange horizontal. En réalité, la plupart des institutions tiennent à la fois d'un modèle militant (vertical) et d'un modèle caritatif (horizontal).

8.10. La question des motivations

Des études psychologiques déjà anciennes citées par Fustier (1975, p. 99-100) et portant sur les motivations « à s'occuper d'enfants », ont mis en évidence un désir de réparation : les personnes désireuses de s'occuper d'enfants cherchaient, selon les auteurs mentionnés, à réparer quelque chose de leur propre enfance.

Dans un choix professionnel de type militance sociale, il y aurait possibilité de donner un sens aux manques et aux souffrances du sujet par une opération de déplacement, la souffrance d'autrui prenant la place de la souffrance propre du sujet. L'analyse que propose Fustier du processus dynamique à l'œuvre campe bien les partenaires de cette relation relevant de l'échange vertical par le don : *« celui qui montre par sa présence et par l'aide qu'il apporte, que du traumatisme on peut survivre, qu'on peut même le transformer, et justement en prenant symboliquement une place 'd'aîné' ; l'autre, la victime 'actuelle', qui attend de l'aide, sera sollicitée pour devenir ce que son 'aîné' est déjà, un donateur pour des tiers. Ces expériences tendent à réduire et à vouloir faire disparaître l'asymétrie du lien,*

¹⁹⁸ Le psychiatre hongrois Ivan Boszormenyi-Nagy a introduit le concept de « loyauté familiale invisible ». Il a travaillé sur les notions de « justice », d'« équité » au sein de la famille, de « légitimité constructive et destructive » des enfants envers leurs parents, et de « parentification » (Encyclopédie Wikipédia).

¹⁹⁹ Il pourrait entrer en ligne de compte dans le processus de résilience (voir plus loin).

l'hétérogénéité qui caractérise dans notre société, les deux positions du professionnel et du client » (2005, p. 154).

Je retrouve dans ces propos confirmation de mes propres intuitions déjà exposées dans le premier chapitre, quand je faisais état d'une analogie possible entre les positions existentielles du chaman et de l'éducateur. Car Fustier poursuit : « *De façon plus précise, on pourrait penser que la position du praticien 'militant' s'inscrit dans la lignée directe des positions chamaniques. Rappelons la formule de Lévi-Strauss (1958, p. 198) : 'Un malade soigné avec succès par un chaman est particulièrement bien placé pour devenir chaman'. Le chaman est un 'fou guéri' ; en surmontant son trouble, il devient capable de soigner autrui, grâce à cette similitude qu'il partage avec lui. C'est bien cette position chamanique que l'on retrouve par exemple dans le mouvement des Alcooliques Anonymes... en tout état de cause, 'les anciens sont passés par là' (ils ont été aussi des alcooliques avec alcool) » (id., p. 155).*

Dans le secteur caritatif, on satisfait des besoins, on comble les manques (de nourriture, de logement, de soins, d'argent...). Les praticiens y sont des prestataires de services, oeuvrant dans un échange horizontal, sans passage de génération. La motivation ici peut être différente. C'est souvent la conviction d'avoir été des privilégiés, d'avoir été gâtés par la vie, qui crée chez eux un sentiment de dette dont ils désirent s'acquitter. Leurs partenaires d'élection sont des personnes en difficultés, ceux à qui « la vie n'a pas fait de cadeau ». On le voit, dans cette relation d'aide de type caritatif, il est fait appel, non à la similitude, mais à la différence. A la suite de Lébovici et Soulé (1970), Fustier pense que cette motivation trouverait son origine, par une sorte d'idéalisation de sa propre enfance, dans une identification aux parents donateurs idéaux du roman familial.

8.11. Conclusion

L'échange par le don inspire et nourrit les pratiques d'accompagnement éducatif. « De la relation d'aide à la relation d'êtres », la réciprocité peut devenir transformatrice (C. Gaignon, 2006) et le lien se complexifier. Ces pratiques ne relèvent pas cependant de la seule socialité primaire, elles s'inscrivent nécessairement dans une démarche contractuelle relevant de la socialité secondaire, tout en la débordant.

L'échange par le don rend possible la posture clinique ou plutôt semble porteur de ce supplément d'âme dont ont besoin la recherche, la formation ou l'intervention pour prendre véritablement cette dimension clinique qui leur fait considérer autrui comme un autre soi.

Le lien créé par le don n'est toutefois pas sans risque. Potentiellement aliénant pour le donataire si celui-ci est condamné à rester débiteur, il peut aussi entraîner le donateur de plus en plus loin dans un renoncement à sa professionnalité, si la médiation institutionnelle fait défaut.

L'échange « vertical » par le don suppose un changement de position qui pourrait caractériser l'éducateur en tant qu'il est « passé par là » et qui pourrait, secondairement, constituer une invite faite à l'aidé de ne pas demeurer dans une position exclusive de donataire.

« La pierre qu'avaient rejetée les bâtisseurs,
c'est elle qui est devenue pierre de façade »

Luc, 20 : 17.

9. Résilience

Ce qui pourrait manquer, à mon avis, à l'analyse classique des motivations en termes de réparation, revisitée par Fustier, tient au processus de résilience : si bien des personnes ont vécu des souffrances dans leur enfance, ceux qui choisissent une profession telle que celle d'éducateur seraient ceux qui estiment « s'en être sortis » et avoir quelque chose à apporter à d'autres, leur métier leur permettant peut-être alors de consolider leur réparation. Si ce processus d'autogénération, de transformation des épreuves n'a pas eu lieu, la personne reste en souffrance et ne s'oriente pas vers un tel métier, ou échoue à l'exercer. Le choix de la militance sociale ne serait possible que lorsque la personne a déjà pu expérimenter sa capacité à donner. Se pourrait-il que le processus de résilience tienne à la capacité pour l'individu de changer de position dans la génération ? Le développement proposé ci-dessus, dans le paragraphe portant sur les motivations, tend à le montrer, bien que cette caractéristique particulière (celui qui va choisir la position d'aidant, de donateur ne le peut que dans la mesure où il a déjà amorcé un processus de résilience) ne soit pas mise en évidence par Fustier. Ce dernier s'interroge cependant sur ce qui rend possible le passage de l'expérience traumatique à la prise de position de « donateur », ou plus largement, sur ce qui permet le changement de position dans la génération. Deux pistes sont abordées en tant qu'éléments de réponses : celle de la rencontre initiatrice, et celle des rites de passage.

9.1. Le changement de position dans la génération

9.1.1. La rencontre initiatrice

Qu'est-ce qui permet le changement de position dans la génération dans le cas d'un échange vertical par le don ? Un premier élément de réponse est fourni par Fustier avec le concept d'organisateur repris à Spitz et appliqué ici à la rencontre initiatrice dont témoignent un certain nombre d'individus. La rencontre d'une personnalité charismatique, d'un livre, d'un enfant ou d'un adolescent handicapé... peuvent produire des changements qui s'apparentent à une conversion. La puissance de transformation que produit cette rencontre évoque, à la façon des « organisateurs » pensés par Spitz, une réélaboration, un remaniement identitaire, une restructuration du système psychique ouvrant à un changement, voire une réorganisation existentielle. A quoi le voit-on ? La vie prend un autre sens, on assiste à une remobilisation des choix et des engagements de l'individu. « *Le récit d'une rencontre fondatrice est la manifestation d'un organisateur existentiel qui remanie, dans un nouveau projet de vie, le « système psychique » antérieurement présent...* » (Fustier, 2005, p. 183). Ces rencontres pourraient activer, dans certains cas, ce que Fustier appelle « une position existentielle d'hyperdonateur ».

Il cite l'exemple de madame Michelin et de Bruno Bettelheim, qui sont deux survivants en dette²⁰⁰. Ces fondateurs d'institutions témoignent tous deux de l'importance d'une rencontre qui les a sauvés lors de leur séjour en camp de concentration. La fondation d'une institution

²⁰⁰ Voir aussi, plus loin, l'histoire de S. Tomkiewicz.

serait, dans leur cas, une tentative pour rendre à d'autres la vie qu'ils doivent à cette rencontre salvatrice²⁰¹.

D'après D. Baumann²⁰², parmi les six à huit mille enfants des camps recueillis en collectivité à l'issue de la deuxième guerre mondiale, 70 % témoignent de ce qu'une rencontre a changé leur destin. Mais une rencontre n'est pas que le fruit d'un heureux hasard, elle est aussi due à un élan du sujet vers son milieu. Certains enfants ont été trop altérés pour rencontrer qui que ce soit.

Un autre élément de réponse vient de ce que l'expérience du camp de concentration semble avoir pris la forme d'un rituel de passage, entraînant un changement de la représentation du monde et un effet quasi thérapeutique : « *L'effet de mon séjour en camp de concentration aboutit en quelques semaines à une métamorphose que des années d'analyse utile et féconde n'avaient pas accomplie* » (B. Bettelheim, 1960, p. 39).

9.1.2. Les rites de passage

Le changement de position dans la génération pourrait résulter d'une forme de rite de passage. Les rites de passage ont en effet pour objectif de produire un changement de position ou d'identité chez ceux qui en sont l'objet. « *Il s'agit d'un phénomène qui orchestre le 'saut' d'une étape à une autre de la vie d'une personne en suscitant le changement ; il est un puissant marqueur temporel qui permet au temps d'évoluer...* », dit Etienne Dessoir (1996, p. 487-505) qui ajoute : « *La singularité de ce changement réside dans le fait qu'il n'apparaît qu'à la condition que la communauté d'appartenance change elle-même de telle façon qu'elle soit en mesure d'accueillir le nouveau statut et les nouvelles fonctions de la personne ayant subi l'initiation* ».

Selon certains auteurs dont Nathan (1987), le passage par des épreuves permettrait de modifier durablement l'identité d'un sujet. Il y a près d'un siècle, Van Gennep (1909) a décrit trois phases des rites de passage. La première, une phase de séparation d'avec le milieu d'origine, s'effectue de façon brutale, à la manière d'un arrachement. Il s'agit d'une rupture avec un milieu protégé. Selon E. Dessoir, cette phase est en même temps une phase de cohésion pour la communauté. La deuxième est une phase de marginalisation au cours de laquelle les sujets sont reclus dans un lieu sacré où ils se forment leur identité future grâce à l'action d'initiateurs. Au niveau de la communauté, Dessoir souligne qu'il s'agit d'une phase de mise en scène des antagonismes, de ritualisation des points de vue différents. La troisième est une phase d'agrégation ou de résurrection symbolique, qui confirme la réussite du rite. Les sujets du rituel sont réintégrés dans la communauté mais avec une nouvelle position ou un nouveau statut, supérieur à celui d'avant le rituel. La communauté a donc modifié son organisation pour donner place au nouvel initié.

Pour Dessoir, les rites de passage fonctionnent sans doute encore a minima dans nos sociétés occidentales. Une bonne réalisation des différentes phases du rite implique, selon lui, au-delà du registre comportemental, le registre de l'ambiance et celui des croyances. Le rite de

²⁰¹ Par analogie avec la culpabilité du survivant, ou avec son sentiment de dette - le don de vie a été refusé à d'autres - on pourrait évoquer un sentiment semblable suscité par la rencontre avec la personne handicapée. La dette viendrait dans ce cas du don de normalité, du sentiment d'avoir échappé au handicap alors que l'autre en est atteint.

²⁰² *La mémoire des oubliés. Grandir après Auschwitz*, Paris, Albin Michel, 1988, p. 21 (cité par B. Cyrulnik, 1999, p. 111).

passage intervient-il dans tout changement lié au temps ? Sur quel discours le rite s'appuie-t-il ? Comment le repérer et analyser son organisation ? E. Dessoy laisse ces questions ouvertes, invitant à ce que se poursuive la recherche dans cette direction.

Quant à moi, je pense que des éléments de réponse sont apportés à ces questions par la sociologie, quand elle analyse les phénomènes de discontinuité entre socialisation primaire et secondaire (voir la section de ce chapitre consacrée à la notion de socialisation).

Les conditions de réussite d'une « déstructuration/restructuration d'identité » indiquées par Berger et Luckmann semblent apporter une confirmation de l'idée selon laquelle le changement chez l'individu n'advient que s'il est accompagné par un changement au niveau de la communauté²⁰³.

Les réflexions proposées ici sur les rites de passage et sur la socialisation primaire et secondaire mériteraient certes d'être approfondies, ce que je ne pourrai faire dans le cadre de cette thèse. Tout au plus puis-je les proposer comme des ouvertures qui nécessiteraient d'autres recherches. Leur utilisation dans l'analyse des récits ne pourra être qu'indicative d'une intuition qui reste à traiter.

9.2. Qu'est-ce que la résilience ?

Selon J.-L. Genard²⁰⁴, le dualisme selon lequel l'homme en vient à se penser à partir de la seconde modernité (libre-autonome vs déterminé) peut être interprété de façon disjonctive ou conjonctive. L'hypothèse de cet auteur est que nous sommes passés progressivement d'une logique disjonctive (libre OU déterminé) à une logique conjonctive (libre ET déterminé). Le continuum anthropologique qui en résulte aurait son origine dans les mutations du champ culturel des années 60-70. L'émergence du concept de résilience, qui exprime une position d'entre-deux, serait particulièrement significative de ce renversement anthropologique.

L'intérêt pour le concept de « résilience » est en effet assez récent, même s'il recouvre une réalité sans doute aussi ancienne que l'humanité. Il s'agit d'une manière nouvelle, qui se veut révolutionnaire, de concevoir l'impact d'un traumatisme. En physique, la résilience désigne « *l'aptitude d'un corps à résister à un choc* ». Transposée à l'être humain, la résilience est définie par le psychiatre Boris Cyrulnik (1999, p. 10) comme la « *capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* ».

Au lieu d'envisager un problème comme résultant d'une cause unique qui provoque toujours le même effet, la notion de résilience vise à appréhender « *de quelle manière un coup peut être encaissé, peut provoquer des effets variables et même un rebond* » (id, p. 43). Il ne s'agit nullement de nier la gravité du traumatisme, mais plutôt d'étudier les mécanismes qui aident certaines personnes à « tenir le coup ».

²⁰³ La prise de distance de rôle évoque la phase de séparation (1^{ère} phase) ; la forte identification au rôle visé fait penser à la phase d'initiation-réclusion, l'identification à des autrui significatifs nouveaux rappelle le rôle des initiateurs (2^{ème} phase) ; le processus institutionnel d'initiation et le rôle médiateur de l'institution évoquent la phase d'agrégation (3^{ème} phase) ; la transformation du vécu par la modification du langage concerne le registre des croyances et pourrait répondre à la question : sur quel discours s'appuie le rite ?

²⁰⁴ « Souffrance, capacité, responsabilité : une nouvelle sémantique pour l'action publique », exposé au colloque *Etats de souffrance. Décrypter les souffrances sociales contemporaines*, le 23.03.07 à Louvain-la-Neuve. J.-L. Génard est philosophe et sociologue ; il enseigne à l'ULB.

Cyrulnik (2001, p. 20) insiste sur l'importance de distinguer les effets directs d'un traumatisme des effets dus à la représentation de ce traumatisme. En effet, « *c'est la signification que ce coup prendra plus tard dans l'histoire du blessé et dans son contexte familial et social, qui expliquera les effets dévastateurs du second coup, celui qui fait le traumatisme* ».

Ensuite, il faut souligner qu'un événement qui se révèle traumatisant (ou protecteur) pour une personne ne le sera pas forcément pour une autre. Il importe de garder à l'esprit qu'une même cause ne provoquera jamais le même effet. « *Les traumas sont toujours inégaux puisqu'ils surviennent à des moments différents sur des constructions psychiques différentes* » (Cyrulnik, 1999, p. 15). Il cite l'exemple du petit Michel, âgé de cinq ans, qui, pendant la guerre de 40-45, fut caché pendant six mois par une famille parisienne. Durant cette période, il avait subi un isolement social et sensoriel presque total : à peine quelques paroles chaque jour quand on lui apportait à manger. Il avait fini par ne plus répondre quand on lui parlait. Ses seules activités étaient de marcher autour de la table, de se balancer, de tourner sur lui-même ou de se lécher les genoux. Quand il fut emmené dans un camp, il retrouva la vie, le bruit, les visages, les rythmes des repas et des rencontres. Il vécut son arrestation et son internement dans un camp comme une véritable fête. L'isolement dans lequel il avait vécu, alors qu'il était destiné à lui sauver la vie, l'avait probablement plus altéré que l'internement dans un camp (id., p. 34).

La résilience est-elle un phénomène rare ? Prenons l'exemple de la maltraitance. Dans ce domaine, il est courant de penser qu'une personne qui a été maltraitée dans son enfance maltraitera à son tour ses propres enfants. Cette manière de considérer les choses illustre ce que Cyrulnik appelle « *le biais du professionnalisme* » : les professionnels ne repèrent que les personnes qui répètent la maltraitance, alors que « ceux qui s'en sortent » passent inaperçus à leurs yeux.

Cette idée que la maltraitance se transmet de génération en génération vient du fait que, lorsqu'on examine l'histoire des parents d'un enfant maltraité, on constate qu'ils ont aussi été maltraités dans leur enfance. C'est une approche *rétrospective*. Or, les conclusions sont totalement différentes si on étudie ce que deviennent des enfants maltraités une fois devenus adultes (approche *longitudinale* ou *prospective*). On constate alors que seule une faible proportion des enfants maltraités deviennent maltraitants. La résilience est donc bien la règle et tous les individus peuvent l'être à des degrés divers.

Boris Cyrulnik estime qu'un drame peut être surmonté, que la transmission d'un traumatisme est loin d'être fatale. Mais il y a à cela, selon lui, deux conditions : il faut qu'ait existé, avant le traumatisme une situation affective positive, qu'un enfant se soit senti aimé par l'un des ses parents au moins, ou par une personne occupant cette fonction ; ensuite, il faut qu'il ait eu un rôle actif, qu'il ait été en mesure de résister à l'agression ou à l'oppression²⁰⁵. Dans le même

²⁰⁵ « On comprend la place qu'il réserve dans ce livre au film de Roberto Benigni, *La vie est belle*, quand on sait qu'après avoir perdu son père, militant antifasciste mort à Auschwitz, et sa mère d'origine juive, disparue en déportation, le jeune Boris échappe lui-même aux wagons scellés en partance pour les camps de la mort alors qu'il n'est âgé que de 5 ans. Faute de preuves administratives de la mort de ses parents, ce qui aurait permis son adoption, il a connu une trentaine de placements temporaires dans diverses institutions ; ne pouvant, pour les mêmes raisons, bénéficier des bourses de l'Etat français, il est contraint à faire toutes sortes de petits métiers pour payer ses études. (...) A l'encontre des « psychozorros » qui, selon lui, ont intérêt à ne s'occuper que de ce qui va mal, il soutient que l'intellectualisation ou la poésie peuvent jouer autant dans la construction d'une personnalité que les câlins d'une mère et que les grands frères, les moniteurs, les père ou mère de substitution peuvent aussi permettre de « transformer un destin en histoire » (d'après l'article de C. Saramito paru dans la revue suisse *Fémina* du 13 juin 1999).

ordre d'idées, le fait de se fixer des objectifs et d'élaborer une stratégie pour y parvenir fait partie des facteurs de protection et contribue à la résilience.

Outre les conditions énoncées ci-dessus, la possibilité de mettre en mots une situation, de l'analyser, de trouver un sens à la souffrance et de prendre ses distances par rapport aux émotions est facteur de résilience. Raconter sa vie permet une « *transformation émotionnelle de l'épreuve qui, une fois partagée, change de forme* » (id., p. 118). Ce point nous intéresse tout particulièrement en ce qui concerne l'approche biographique. J'y reviens un peu plus loin en parlant de l'identité narrative.

Enfin, Cyrulnik insiste sur l'importance de la rencontre, du contexte social. On n'est pas résilient tout seul, « ... *la résilience est un processus diachronique et synchronique : les forces biologiques, développementales s'articulent avec le contexte social, pour créer une représentation de soi qui permet l'historicisation du sujet* » (id., p. 43). La rencontre de personnes que Cyrulnik appelle des « tuteurs de résilience » joue un rôle important. Ainsi, Stanislas Tomkiewicz (2001) explique qu'il a retrouvé le goût de vivre grâce à un psychiatre qu'il a rencontré après avoir tenté de se suicider en 1942 dans le ghetto de Varsovie. Il explique que cet homme a fait naître en lui une vocation.

Stanislas Tomkiewicz, dit « Tom », est décédé en 2003. Psychiatre, il s'était spécialisé dans le traitement des enfants autistes et polyhandicapés. Il a également été psychothérapeute d'adolescents délinquants. Tout au long de sa carrière, il s'est engagé dans un combat pour les droits de l'enfant et contre les violences institutionnelles. En bref, quelle fut son histoire ? A l'âge de 16 ans, en 1942, il vivait avec sa famille dans le ghetto de Varsovie. Il fit une tentative de suicide parce que, n'ayant pas eu le cran de voler quelques objets dans les stocks récupérés par les Allemands où il travaillait en journée, objets qui auraient été bien utiles à ses compagnons de malheur, il en était arrivé à se mépriser profondément. Le psychiatre qui prit alors soin de lui, et qui devint pour lui, on le devine, une importante figure d'identification, lui redonna le goût de vivre. En 1943, il parvint à s'évader du train de déportation qui l'emportait avec sa famille vers les camps de la mort. Il fut repris un peu plus tard ainsi que sa soeur et termina la guerre au camp de Bergen-Belsen. Après la guerre, il passa un certain temps dans des sanatoriums et y fut confronté à l'inhumanité du système hospitalier.

C'est seulement cinquante ans après les faits qu'il écrit son histoire dans *l'Adolescence volée*. Il s'en explique en soulignant le manque d'écoute rencontré à l'issue de la guerre de la part de ses concitoyens d'une part, sa propre réticence à raconter l'humiliation d'autre part. Il estime qu'être un « rescapé », une « victime », ce n'est pas une identité. Dans cet ouvrage, il n'est pas seulement question de ce qu'on lui a fait (ghetto, mort des siens, camp...) mais aussi de ce qu'il en a fait. On voit bien le lien entre son *adolescence volée* et ce qu'il efforcé plus tard de donner aux jeunes blessés par la vie ou la société.

Dans son article intitulé *Stanislas Tomkiewicz, le silence et la vie*, Nicole Lapierre écrit : « *Témoin, oui, finalement. Mais rescapé, ce n'est pas une identité. Stanislas Tomkiewicz ne veut pas seulement raconter ce qu'on lui a fait, l'étau du ghetto, la mort des siens, les barbelés du camp. Il veut dire aussi comment il s'est fait, en retrouvant le lien entre son 'adolescence volée' et ce qu'il s'est plus tard efforcé de donner aux jeunes que la vie, la maladie ou la société avaient lésés* » (Le Monde des Livres, 9 juillet 1999).

On voit, à travers l'évocation de ce récit, comment la notion de résilience nous ramène au don. « Ces enfants ne se sentent réparés que lorsqu'ils donnent à leur tour » dit Boris Cyrulnik

(2001, p. 175). « Précisément parce qu'il est seul et misérable, parce qu'il meurt d'envie qu'on le secoure, qu'on le console, parce qu'il a un besoin fabuleux de recevoir de l'amour, il décide d'en donner »²⁰⁶ Ceci va à l'encontre de l'adage populaire selon lequel « on ne peut donner que ce qu'on a reçu ».

A la suite des travaux de Mélanie Klein et de Winnicott, M. Vaillant (2001) parle d'un « travail de réparation » qui transforme la peur et la haine en don et en lien, qui soit un travail d'élaboration psychique comme peuvent l'être le rêve ou le deuil. Ce travail de réparation s'apparente au travail du deuil en tant qu'il s'étaye sur la reconnaissance de la réalité du manque. C'est à cette condition qu'il peut déboucher sur l'acceptation de soi et donner accès à la créativité culturelle ou sociale. Si le travail de réparation ne résout pas l'énigme de la résilience, elle peut être un chemin pour y parvenir.

9.3. Résilience et identité narrative

En définissant l'objet de cette thèse, je me suis proposé d'examiner comment l'individu éducateur pouvait être produit par son histoire, comment il pouvait en être aussi l'acteur. Enfin, comment il pouvait devenir producteur de son histoire, tenter de maîtriser le sens donné à son passé à défaut de pouvoir en changer le cours (V. de Gaulejac, 1987).

Dans sa théorisation de l'identité, J.-C. Kaufmann (2005, p. 78) évoque ces images de soi qui précèdent la réflexivité, construisant les « soi possibles ». Bien qu'il n'y fasse pas référence, ce qu'il en dit pourrait s'appliquer au processus de résilience : « Les soi possibles... exigent effort et prise de risques. A ce prix, ils autorisent un travail de réforme de soi véritablement innovateur, aux limites du réalisable, où le présent parvient momentanément à mettre entre parenthèses le poids du passé. Ils représentent une des modalités les plus abouties de la subjectivité à l'œuvre dans l'invention de soi. » Comprise ainsi, la résilience pourrait être considérée comme une modalité de construction identitaire particulièrement intéressante.

Le lien que je vais faire à présent avec le concept d'identité narrative proposé par Ricœur - et déjà rencontré plus haut dans ce chapitre - permettra d'affiner l'appréhension du processus en cause.

Dans sa préface à un des livres de Tim Guénard (2003, p. 7-9), Boris Cyrulnik dit ceci : « *Il n'y a pas que la force des événements dans tes pages, il y a aussi ton regard sur ce qui t'est arrivé et ta manière de penser ton passé pour nous le dire. Si tu n'avais pas cherché à le comprendre pour nous le faire comprendre, ton histoire n'aurait été qu'une succession d'événements terribles, débouchant aujourd'hui sur une manière de vivre plus humaine. (...) Tes souffrances nous parlent, mais ce qui nous donne espoir, c'est ta victoire sur les souffrances. (...) Nous ne sommes ni des machines, ni des vases communicants, nous cherchons à devenir des êtres humains et rien ne nous oblige à nous soumettre au passé. (...) Mais nous devons travailler à cette petite liberté, il nous faut la gagner. (...) C'est beaucoup plus que le récit de souffrances passées et c'est ce dépassement qui te permet de ne plus être prisonnier de ta mémoire.* » Si c'est la représentation qui fait le traumatisme, selon Cyrulnik, c'est aussi la représentation qui permet de sortir du traumatisme. « *Un coup fait mal, bien sûr, mais c'est la représentation du coup qui fait le traumatisme, l'idée qu'on s'en fait. Or, une représentation, ça se travaille avec les rencontres, les mots, les images et les réflexions.* »

²⁰⁶ J.-P. Sartre, *Saint Genet comédien et martyr*, Gallimard, 1952, p. 93 (cité par B. Cyrulnik, 2001, p. 175).

Avant d'aller plus loin, faisons un petit détour par la littérature. Annemarie Trekker (2006, p. 37) évoque l'apparition au 19^{ème} siècle d'une « littérature de résilience », en lien avec une attention grandissante pour les problèmes sociaux. *Oliver Twist* de Charles Dickens, *Sans famille* d'Hector Malot, *Les Misérables* de Victor Hugo... autant de romans dont les héros vont surmonter les obstacles d'une vie difficile, et auxquels les lecteurs peuvent s'identifier. La réflexion que cette écrivaine, animatrice de tables d'écriture, nous propose est que l'écriture littéraire, comme d'autres formes d'expression artistique d'ailleurs, permet « la transformation d'une situation de ratage social (familial et personnel) en une expérience poétique, esthétique. L'auteur fait plus que restaurer son image, il se re(crée) à travers son œuvre. »

Ainsi, l'écriture peut devenir source de résilience, et le style, facteur de guérison. « C'est la raison pour laquelle, après un trauma, la production d'un récit écrit (souvent à la troisième personne) est préférée car elle évite l'envahissement des frontières de l'intime. L'écriture devient alors source de résilience : l'auteur écrit, existe, se répare » (id., p. 62). L'écriture d'autofiction, en particulier, « permet d'exprimer des émotions puissantes tout en instaurant une protection » (id., p. 69-70).

Boris Cyrulnik (1999, p. 195) ajoute que « l'écriture rassemble en une seule activité le maximum de mécanismes de défense : l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation et la sublimation. Elle permet en même temps de s'affirmer, de s'identifier, de s'inscrire dans une lignée glorieuse, et surtout de se faire accepter tel qu'on est, avec sa blessure, car tout écrivain s'adresse au lecteur idéal. »

Ce que je voudrais souligner, corollairement, c'est l'engouement du public pour cette littérature. On pourrait y ajouter un exemple tout à fait actuel avec le phénomène *Harry Potter*. De tout temps, lire des histoires ou en entendre raconter a fait le bonheur des enfants. « Il était une fois »... ainsi commencent toutes les histoires de notre enfance. Quand Grimm, Perrault, Andersen et les autres plantent le décor de leurs contes, les débuts sont généralement prometteurs. Jolie princesse, riche demeure... Puis viennent les épreuves, les malheurs, le drame : l'intrigue se noue. Heureusement, le héros ou l'héroïne finit par s'en sortir, de façon souvent inattendue, grâce à ses ressources propres, mais aussi grâce à la collaboration bienveillante de divers personnages. Tout cela peut paraître un peu ingénu aux adultes que nous sommes devenus. Et pourtant, quel que soit notre âge, les histoires qui suscitent le plus notre intérêt sont probablement celles qui surgissent au milieu des problèmes, qui sont susceptibles de faire partager des émotions, comme l'explique Boris Cyrulnik (1999, p. 119-121). « La réussite de l'enfant pauvre, son épanouissement aujourd'hui, métamorphose ses souffrances passées. L'histoire de son malheur nous rassure et nous donne espoir puisque sa métamorphose est la preuve de sa victoire. » La mise en intrigue suit un canevas fort simple, comme un scénario de roman populaire : « je vais vous raconter l'histoire de mes épreuves et comment j'en ai triomphé ». Toutes ces histoires qui nous font vibrer seraient-elles des histoires de résilience ?

Mais revenons à l'écrivain et à « la fonction dite réparatrice de l'écriture ». Celle-ci est discutée dans l'ouvrage *Ecriture de soi et trauma*, publié sous la direction de J.-F. Chiantaretto (1998), qui pose surtout la question du processus de subjectivation à travers l'écriture de soi. Si aucun des auteurs de ce livre ne parle de résilience, on y trouve cependant des considérations sur « le rôle d'étayage et de contenant de la structure du texte et sur le 'contenu' dans sa fonction de représentation structurante du moi » (A. Clancier, *ibid.*, p. 41-58). Les fonctions de l'écriture de soi, illustrées par l'examen du parcours de deux écrivains,

J.-P. Sartre et R. Morgièvre, sont précisées comme suit par cette auteure : « *fournir un contenant psychique, un étayage, satisfaire à la fois pulsions et défenses, permettre une élaboration des conflits inconscients et une sublimation des pulsions, permettre des retrouvailles avec un objet interne que le sujet craignait d'avoir abîmé ou détruit, combler des besoins narcissiques, tant sur le plan du plaisir de fonctionnement que dans la relation avec les lecteurs.* »²⁰⁷ Selon C. Burgelin (ibid., p. 249-264) le trauma peut secondairement devenir un « instrument paradoxal de libération ». A l'inverse on peut aussi y trouver l'idée d'un acharnement « à poursuivre le travail de creusement, de forage de la vrille traumatique » (G. Levy, ibid., p. 189-202).

Une réflexion proposée dans le même ouvrage par M. Gagnebin (ibid., p. 59-74) concernant la pulsion d'emprise me semble susceptible d'être prolongée dans la perspective qui est la mienne. L'auteure rappelle que l'emprise a été traitée par Freud dans le cadre de sa première théorie des pulsions et que celui-ci la relie à la question de l'invention et de la création, notamment dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Relisons ce commentaire du célèbre jeu du Fort-Da :

« *A considérer les choses sans préjugé, on acquiert le sentiment que l'enfant a transformé son expérience en jeu pour un autre motif. Il était passif, à la merci de l'événement, mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit, comme jeu, il assume un rôle actif. Une telle tentative pourrait être mise au compte d'une pulsion d'emprise qui affirmerait son indépendance à l'égard du caractère plaisant ou déplaisant du souvenir* » (S. Freud, 1981, p. 54).

Cette re-présentation de l'événement à travers le jeu ne serait-elle pas une sorte de proto-expérience de ce qui se passe dans la réévocation par l'écriture ou la parole d'événements douloureux ? Une issue, positive en termes d'effets, se produirait dans la mesure où l'individu peut s'y impliquer en tant qu'il y assume un rôle actif, où il n'est plus le pur jouet passif des événements. Or, on a vu que ce rôle actif pris par l'individu est une des conditions de la résilience mises en avant par Cyrulnik.

« *Quand la douleur est trop forte, on est soumis à sa perception. On souffre. Mais dès qu'on parvient à prendre un peu de recul, dès qu'on peut en faire une représentation théâtrale, le malheur devient supportable, ou plutôt, la mémoire du malheur est métamorphosée en rire ou en oeuvre d'art. (...) Mécanisme de défense sur le fil du rasoir, puisque si je réussis à vous faire rire de mon malheur, je me fournirai la preuve que je redeviens le maître de mon passé et que je ne suis pas si victime que ça. Cette 'mise à l'écart des exigences de la réalité' permet de contrôler la représentation de son malheur, l'identité narrative du blessé de l'âme* » (1999, p. 14).

« *C'est dans ce vertige du vide provoqué par la perte que le symbole crée une représentation qui vient à la place de l'objet perdu. (...) La souffrance du manque, la douleur de la perte nous contraignent au symbole* » (id., p. 191-192).

Résumons-nous : des événements douloureux vécus peuvent laisser le sujet dans un état de sidération, à moins que, les revisitant par la parole ou l'écriture, il permette à la pulsion d'emprise de s'en saisir, qu'une distance puisse être prise, que du jeu puisse être introduit par lequel le sujet conquiert une forme d'indépendance par rapport à eux.

²⁰⁷ Ces différentes fonctions, exprimées ici dans un langage psychanalytique, pourraient servir de pistes pour élaborer la notion de résilience.

Que devient l'identité narrative dans ce processus ? Relisons la définition de Ricœur. Pour lui, l'identité narrative résulte bien d'une transformation, opérée par la mise en récit, de « ce qui est advenu », elle permet au moi (ou au nous) de s'affirmer « comme soi-même », de construire sa vie. Plus précisément, c'est *l'identité ipse* qui rend compte des processus de changement dans une vie. « *A la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie* » (1985, p. 443). Rappelons aussi que l'identité narrative met en œuvre une interprétation de soi dans laquelle fusionnent histoire et fiction.

Faisant retour au jeu du Fort-Da raconté par Freud, on pourrait dire qu'il s'agit là d'une récréation fictionnelle, d'une mise en intrigue, certes élémentaire, par l'enfant, de ce qui lui arrive : ne construit-il pas, à l'aide de ces deux mots, une histoire plus ou moins cohérente, avec un début et une fin, et entre les deux, un rapport de transformation ? Et suscitant la curiosité de son illustre observateur ?

9.4. Critique d'un concept

Il ne peut être question dans cette thèse de réaliser une étude critique exhaustive de la notion de résilience. Tout au plus pourrai-je poser quelques jalons dans cette direction. Tout d'abord, il semblerait prudent de parler d'une notion plutôt que d'un concept.

Je voudrais faire référence pour commencer à un article de Serge Tisseron, « *Résilience' ou la lutte pour la vie*, paru dans *Le Monde diplomatique* (août 2003). L'auteur y dénonce le caractère flou du concept, les dérives de l'engouement dont il fait l'objet. S. Tisseron semble s'en prendre davantage aux usages du mot tel que rencontré dans le langage courant et déformé par les profanes, tout comme bien des concepts issus de la psychanalyse l'ont été. Parler de ses complexes ou de sa libido ou encore de son Œdipe a correspondu aussi aux effets de mode d'une époque.

Si l'on peut arguer d'une relative faiblesse de cette notion, et de certains excès dans son usage, faut-il pour autant renoncer à l'utiliser ? Je dirais plus volontiers qu'il reste à opérer un travail de définition, d'exploration et d'élaboration important à son propos²⁰⁸. Il y aurait lieu, en effet, de s'interroger sur les ruptures de résilience observées, de reconnaître le caractère réversible du mécanisme et la fragilité des défenses développées pour faire face aux traumatismes. Il y aurait lieu ensuite de préciser parmi les mécanismes de défense ceux qui peuvent correspondre à la notion de résilience, afin de la distinguer d'une simple adaptation sociale de façade. D'ores et déjà, il me semble qu'on peut envisager la résilience davantage comme un phénomène interactif que comme un attribut personnel ou une aptitude à la réussite quasi darwinienne. « *Le concept de résilience, qui n'a rien à voir avec l'invulnérabilité, appartient à la famille des mécanismes de défense, mais il est plus conscient et plus évolutif, donc maîtrisable et porteur d'espoir. (...) Nous sommes tous des résilients, puisqu'aucun d'entre nous n'aura eu la chance d'ignorer la souffrance. Pour mieux comprendre ce qui nous concerne, les situations extrêmes servent de phares qui éclairent des voies de passage encore peu connues* », dit encore Cyrulnik (1999, p. 207-208).

²⁰⁸ A titre indicatif, les pistes suivantes seraient à explorer, dans une optique interdisciplinaire, en rapport avec cette notion : « lutte pour la vie » (dimension biologique) ; étayage, mécanisme de défense (dimension psychologique) ; adaptation sociale (dimension sociologique) ; rédemption (dimension spirituelle).

Cette notion peut-elle être éclairante pour la compréhension de processus observés ? Peut-elle être opérante en terme d'action sur des environnements et d'intervention au bénéfice des personnes ? J'ai tendance à répondre affirmativement à ces questions. Au-delà des querelles théoriques, c'est bien ce qui me paraît l'essentiel.

Quant aux deux textes *Psychanalyse sans résilience* et *La résilience ? Du vent*, proposés par J. Rouzel sur son site Psychasoc²⁰⁹, ils la condamnent sans appel. Pourtant, il n'y a pas, à mon avis, antagonisme entre l'idée de résilience et la thèse de Rouzel selon laquelle tout être humain est créateur (de sa vie). La résilience n'est pas une théorie de la prédestination, au contraire. Elle n'est pas une force obscure qui fait faire à l'homme l'économie de sa responsabilité. Elle est *un processus* et non une loterie. Les ouvrages de B. Cyrulnik et d'autres sont suffisamment explicites là-dessus pour qu'il soit besoin d'y revenir.

Si la vision du sujet que propose Rouzel, à la suite de Lacan (« De notre position de sujet, nous sommes toujours responsables »), me paraît incontournable, il me semble qu'elle pêche par défaut de pensée dialectique. Elle semble ignorer les apports de Bourdieu notamment, elle méconnaît le poids des déterminants sociaux. Rouzel estime que la résilience est « une dénégation de l'inconscient » et qu'elle met « le sujet hors-cause ». Le concept de résilience, dit-il, « fait l'impasse sur ce que la psychanalyse nomme l'inconscient, à savoir que, quelles que soient ses conditions de vie, il existe un sujet qui assume des choix » : n'y a-t-il pas là une position volontariste et paradoxale qui ne s'assume pas comme telle²¹⁰ ?

Je pense, pour ma part, que la rigueur épistémologique exige que nous mettions constamment nos théories à l'épreuve du réel. Il n'en reste pas moins que la notion de résilience doit être questionnée, élaborée comme dit ci-dessus. Nous sommes loin d'avoir tout compris en matière de résilience.

Les « promoteurs » de la notion de résilience ont tenté de nommer une expérience existentielle vécue personnellement, ou rencontrée chez autrui, et pour laquelle on n'avait pas de mot jusqu'ici. Le témoignage de personnes qui ont donné une notoriété à ce terme en l'employant d'abord pour eux-mêmes, par exemple Stanislas Tomkiewicz, me paraît mériter le plus grand respect.

Ce qui me touche chez ceux que je rencontre dans ma propre pratique, c'est que les personnes concernées par cette expérience intime se reconnaissent dans cette notion, qu'il fait sens pour elles, tout se passe comme si sa découverte les libérait en leur permettant de penser ce qui leur est arrivé. Cette expérience, ils ne la vivent pas comme une fatalité, leur dimension de sujet y est tout à fait impliquée.

Les témoignages de différentes personnalités dites « résilientes », et ceux de nombre de mes étudiants, me font faire l'hypothèse d'un effet symbolique de la notion sur les personnes ayant vécu des événements traumatisants. Il me semble qu'elle contribue à les déstigmatiser en donnant d'elles une image moins négative, qui n'est plus celle de la victime.

Il nous faut cependant nous garder d'une position idéalisante. Lors d'une journée d'études sur la résilience à Fraipont (Belgique) en 2001, je me suis entretenue un moment avec S. Tomkiewicz qui en était l'un des invités et lui ai soumis mon hypothèse relative à la

²⁰⁹ Dossier résilience, Psychasoc 24.02.04, document consulté sur <http://www.psychasoc.com>.

²¹⁰ N'y a-t-il pas assimilation contradictoire entre sujet et inconscient, puisque l'inconscient est un processus où il n'y a pas de sujet (selon M. Legrand) ?

résilience des éducateurs. Voici sa réponse : « Oui, mais il ne faut pas oublier tous ceux qui soignent leur névrose sur le dos des bénéficiaires ! » Cette réponse rejoint ce que dit Bettelheim (1975, p. 435) : tous n’y arrivent pas, loin de là (voir chapitre 1). Ceux dont la motivation essentielle est « *le besoin de résoudre leurs problèmes affectifs personnels par l’intermédiaire de leur profession* », ce qui n’est pas nécessairement une mauvaise motivation de départ, selon Bettelheim, à condition d’avoir l’honnêteté de le reconnaître, quittent parfois leur profession au moment ils devenaient plus compétents et donc plus utiles aux patients.

9.5. Résilience et relation professionnelle d’accompagnement

Je voudrais à présent apporter quelques éléments à l’appui de mon hypothèse centrale. Le choix professionnel de l’éducateur et le sens que prend ce choix, et consécutivement, la façon d’exercer le métier, seraient, selon moi, liés à l’expérience de vie et surtout à la représentation qu’a le professionnel de son histoire de vie. Pour ce choix et cet exercice, il s’appuierait sur des processus qui s’apparentent à la résilience, et cela selon différentes modalités. S’il a choisi de devenir éducateur, n’est-ce pas avant tout parce qu’il a un message existentiel à faire passer ? Un « message de la vie », ainsi que le formule cette éducatrice : « *Nous sommes les seuls à savoir ce que nous voulons de notre vie... ce domaine me convient parfaitement pour passer mon message de la vie. Peut-être que j’attends de donner tout ce que je n’ai pas eu ?* » Pour le dire autrement, la façon dont il tente de mettre sa vie en intrigue répond à ce schéma de base : « mon parcours m’a fait passer par des difficultés, des souffrances, des épreuves que j’ai pu dépasser et dont je retire des ressources pour le métier que j’ai choisi. Et c’est à travers ce métier-là que je puis sans doute le mieux faire bénéficier d’autres personnes de mon expérience de vie ».

Boris Cyrulnik parle, quant à lui de « théorie de vie » (1999, p. 18). « *Ce qui est intéressant pour notre sujet, c’est que presque tous ceux qui s’en sont sortis ont élaboré, très tôt, une ‘théorie de vie’ qui associait le rêve et l’intellectualisation. Presque tous les enfants résilients ont eu à répondre à deux questions. ‘Pourquoi dois-je tant souffrir ?’ les a poussés à intellectualiser. ‘Comment vais-je faire pour être heureux quand même ?’ les a invités à rêver* ».

Au chapitre 5, nous verrons dans quelle mesure nous pouvons mettre au jour, pour chacun des narrateurs dont nous avons recueilli le récit, ce qui relie de façon existentielle son vécu personnel et son choix professionnel, donnant également sens à ce dernier ; autrement dit, « le message de vie » qu’il cherche à faire passer dans son exercice professionnel. En quelque sorte, ce qui est déterminant dans le choix du métier et la façon de l’exercer, c’est ce qu’on pourrait appeler « la boîte noire » du professionnel, à laquelle on a rarement accès, et qui peut rester largement taboue.

C’est de cette question, à savoir « le fait pour les professionnels de la relation d’aide de ne pas pouvoir parler, en particulier dans leur institution, du rapport qui existe entre leur trajectoire de vie personnelle et leur engagement professionnel » que traite Marc Favez (2005, p. 1)²¹¹ : je reprends les grandes lignes de ses réflexions ci-après.

²¹¹ Assistant social et thérapeute de famille de formation, Marc Favez est engagé au Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud (Lausanne) depuis 1991, actuellement comme adjoint de direction (responsable de l’Unité de support méthodologique).

S'appuyant sur son expérience personnelle, ce praticien affirme qu' « on peut être un intervenant professionnel et un adulte résilient²¹² (suite à une histoire d'enfance marquée par le traumatisme) » (2005, p. 1). Il s'interroge sur la proportion de professionnels résilients dans les métiers de la relation d'aide (psychiatres, psychothérapeutes, travailleurs sociaux, éducateurs...) et constate qu'il s'agit là d'une question taboue dans les institutions psychiatriques et sociales. Parmi les motifs rationnels à cette situation, il cite « le risque d'être réduit au seul fait d'être une victime... le risque de ne plus être maître de ses propos, de voir son histoire relatée par des tiers, de perdre une part de son intimité » (id., p. 2). Au nombre des motifs plus inconscients, il relève « le fait que l'enfouissement par l'enfant de sa propre souffrance, de son histoire, participe au mécanisme de défense (a priori utile) qui va permettre de surmonter cette souffrance », le « déni », « la peur du professionnel de perdre sa crédibilité » (id., p. 2).

L'auteur s'interroge sur le pourquoi de ce sentiment d'illégitimité chez l'intervenant résilient et avance différents arguments. D'un point de vue méthodologique, deux positions opposées existent : l'une étant qu'« on ne peut être aidant que si l'on n'a pas de problème soi-même », l'autre, qu'« on ne peut aider quelqu'un à s'en sortir que si l'on sort du même trou que lui » (id., p. 3). Ces deux positions doivent bien évidemment être nuancées. S'il est vrai qu'on ne peut aider l'autre si l'on est submergé par ses propres difficultés, on constate aussi que les groupes de pairs peuvent apporter de l'aide dans différentes problématiques (par exemple les alcooliques anonymes ou d'autres groupes d'entraide). Cette réflexion doit être complétée par ce que j'ai déjà avancé, à la suite de Fustier, en parlant du changement de position dans la génération (voir plus haut). Un autre argument, irrationnel celui-là, est la crainte de la contamination. Une victime du malheur ne serait-elle pas potentiellement dangereuse ? Enfin, le fait que la victime sorte de son rôle pour devenir acteur, « ne serait-ce pas là la véritable transgression du tabou social ? » (id., p. 3)

M. Favez se demande ensuite comment la victime peut devenir un acteur. « Quand la résilience se construit au travers (mais pas exclusivement) d'un engagement professionnel, le processus peut ressembler à ceci : 'J'interviens au bénéfice de l'autre, mais cela crée du sens pour moi'. Il se crée alors un sentiment d'utilité personnelle et sociale, par le dépassement du traumatisme. Au lieu de souffrir, voire de faire souffrir, je contribue à réduire la souffrance de celui qui bénéficie de mon intervention. Ainsi, le processus de résilience n'est pas limité à la sphère personnelle et familiale, il prend une dimension sociale. Mais c'est un processus inconscient ou peu explicite » (id., p. 3).

Mon expérience m'amène à confirmer que ce processus n'émerge pas d'emblée (à la conscience ou à la parole). J'ai eu l'occasion d'animer à de nombreuses reprises, lors des journées d'accueil des nouveaux étudiants dans mon institution de formation, une séance destinée à permettre l'expression des motivations à s'inscrire dans cette formation et à se préparer à ce métier. Les motivations liées au parcours biographique apparaissent rarement lors de ce moment initial, et quand elles apparaissent, c'est de façon très vague ou cryptée. Soit que ces motivations restent en grande partie inconscientes pour les candidats, soit que les conditions de confiance ne sont pas encore réunies pour pouvoir aborder quelque chose dont il est difficile de parler, soit que c'est seulement l'expérience de la pratique professionnelle qui pourra les révéler à celui qui entre en formation.

²¹² Voir le développement théorique sur cette notion quelques paragraphes plus haut. Je me pose la question suivante : cela a-t-il un sens de dire d'un professionnel qu'il est un résilient ? N'est-ce pas là une façon de substantier une notion qui doit désigner un processus plutôt qu'un état ? On trouve la même critique à propos du concept d'identité, de la part de Jean-Claude Kaufmann, par exemple.

« Ainsi, les motivations explicites affichées dans ma classe lorsque j’effectuais ma formation d’assistant social étaient plutôt ‘de gauche’ ou ‘chrétiennes’, voire même les deux », poursuit Marc Favez qui estime que, « même s’il est inconscient, ce processus est efficace pour la personne concernée » et qu’il « a permis de surmonter l’impact du traumatisme et de poursuivre un cheminement de vie acceptable, ce qui est la définition de la résilience » (id., p. 4)

L’aspect paradoxal du processus - pour être utile en relation d’aide, il faut se rendre inutile - amène l’auteur à s’interroger sur les risques qu’il comporte et les opportunités qu’il offre.

Au niveau personnel, ce professionnel risque de s’apercevoir qu’il n’est pas plus avancé dans son cheminement que celui qu’il cherche à aider. Son activité professionnelle peut alors le faire souffrir : « dans l’activité professionnelle, la souffrance personnelle peut confiner au désespoir parce que l’on n’a pas prise sur elle » (id., p. 4). S’y ajoute la souffrance de se sentir pas aidant, inutile.

Au niveau de la relation, il risque d’être dans la sympathie plutôt qu’en empathie. Il peut éprouver des difficultés à maintenir la bonne distance : être trop ou trop peu distant. Trop, lorsqu’il éprouve des difficultés à rejoindre l’autre dans sa souffrance. Trop peu lorsque la relation devient fusionnelle : « je sais ce que c’est, j’ai passé par là » (id., p. 5)²¹³. Le professionnel fonctionne alors par projection ou par identification, ce qui n’est pas de l’empathie²¹⁴.

Au niveau du positionnement professionnel, un des risques est de devenir un militant, donc par nature dans la provocation plutôt que dans la mesure, avec le risque de polarisation inhérent à cette position ; ou encore d’avoir des certitudes, d’élever en dogme son expérience personnelle, plutôt que de relativiser la valeur de son intime conviction, en cultivant le doute, en laissant place au débat.

Au niveau de la relation intervenant-institution, ce professionnel peut avoir tendance au surinvestissement, si sa vie n’a de sens que s’il se sent utile. Surinvestissement qui se manifeste notamment par l’absence de délimitation des sphères privées et professionnelles.²¹⁵ « Il est pire pour un intervenant social de n’avoir rien à faire que d’avoir trop à faire » (id., p. 6). Ses attentes à l’égard de l’institution peuvent être démesurées : le besoin de se sentir utile demandant une validation pleine et entière. Si le besoin de reconnaissance se reporte entièrement sur l’institution et plus particulièrement sur ses cadres, celui-ci risque de ne jamais être suffisamment assouvi.

Du coup, le risque de burn-out n’est pas à exclure : « l’histoire personnelle de l’intervenant victime de traumatisme dans son enfance favorise cette capacité à se sentir personnellement responsable » (id., p. 6). L’intervenant ayant besoin, comme résilient, que son travail donne du sens à sa vie, peut s’investir jusqu’à épuisement dans le fonctionnement de l’institution.

²¹³ Nous retrouvons ici la proposition énoncée par B. Robinson : une des caractéristiques de la relation éducative serait le fait que celui qui la met en œuvre soit « passé par là ».

²¹⁴ L’empathie doit être distinguée d’une part de la sympathie, d’autre part de l’identification. Les apports de C. Rogers par rapport à ces notions sont tout à fait éclairants et permettent un positionnement sans ambiguïté. Voir notamment C. Rogers & M. Kinget, *Psychothérapie et relations humaines, théorie et pratique de la thérapie non-directive*, Publ. Université Montréal, 1973, p. 198.

²¹⁵ Ceci fait écho à la position d’hyperdonateur chez Fustier.

« Si cette expérience (du burn-out et de la dépression) est l'occasion d'entreprendre un travail sur soi, elle ne le remplace pas : en effet, sans un travail sur soi (une thérapie...), il y a un risque de spirale répétitive jusqu'à l'incapacité professionnelle et à l'invalidité » (id., p. 7).

Ce processus comporte donc des risques, comme on vient de le voir, mais il offre aussi des opportunités que souligne Marc Favez.

Au niveau personnel, le professionnel peut demander et recevoir de l'aide pour lui-même. Ce travail pour soi peut alors devenir bénéfique pour les autres.

Au niveau de la relation intervenant-bénéficiaire, le potentiel d'intervention de ce professionnel s'accroît dans la mesure où il va pouvoir puiser dans son expérience personnelle, utiliser ses résonances pour aider. Son vécu propre lui permet d'augmenter sa capacité d'empathie, voie étroite entre trop et trop peu de distance. Le changement s'amorce dans une rencontre existentielle où l'autre se sent compris. Et l'intensité de cette rencontre existentielle, quand elle se produit, crée pour l'intervenant ce fort sentiment d'utilité. Il est à même de se confronter à l'horreur sans en être vaincu, il va pouvoir entendre l'histoire de l'autre même si elle inspire dégoût et horreur²¹⁶, en sachant que derrière le sordide, il y a peut-être encore de l'espoir et sûrement de l'humanité. Une opportunité à ce niveau est aussi de pouvoir situer ses limites.

Au niveau du positionnement professionnel, « la confrontation à son histoire personnelle, la sortie du déni émotionnel et un travail d'ajustement des émotions permet d'intégrer l'expérience personnelle comme une ressource » (id., p. 9). L'expérience personnelle devient une expérience qui enrichit plutôt qu'elle ne handicape ; le professionnel est susceptible de devenir un expert plutôt qu'un militant, tout en cultivant le doute permettant d'inventer une pratique adaptée à chaque situation.

Au niveau de la relation intervenant-institution, le professionnel « résilient » n'est pas un employé qu'il faut constamment motiver. L'engagement de l'intervenant est à la fois professionnel, sur base d'un contrat et d'un cahier des charges, et personnel : il contribue, parmi d'autres choses, à donner du sens à sa vie. Dans le cadre même de l'institution, la complémentarité de l'expérience professionnelle et personnelle peut être favorisée. Comment peut-elle l'être ? En confrontant le tabou, par l'exemple et la valorisation de l'expérience personnelle ; par une reconnaissance appropriée de l'employeur, en favorisant des « rencontres » d'ordre existentiel dans le cadre institutionnel.

Pour conclure, selon l'avis de l'auteur, il y a au moins autant d'opportunités que de risques à être professionnel et résilient. « Le tabou sur cette question devrait être levé : l'histoire personnelle est une dimension à prendre en compte dans la réflexion sur la pratique professionnelle » (id., p. 10).

²¹⁶ Cette capacité d'entendre le récit dans toute son intensité dramatique sans en être déstabilisé est capitale. En effet, comme le dit Cyrulnik (1999, p. 180) « quand le parleur fait le récit de sa tragédie, il est bien plus troublé par la réaction de celui à qui il se livre que par l'évocation de sa blessure ». Ainsi, Annie Ernaux racontant à un nouvel amoureux l'épisode où son père avait tenté de tuer sa mère, fut davantage perturbée par le fait que celui-ci ne pouvant soutenir son récit, ait pris la fuite, que par l'évocation de l'événement lui-même. « Il ne suffit pas de dire son malheur pour que tout soit réglé. La réaction de celui qui entend le secret imprègne un sentiment dans le psychisme de celui qui se confie. C'est pourquoi le secret révélé peut aussi bien provoquer un soulagement qu'une torture » (id., p. 185).

9.6. Conclusion

La réflexion de Marc Favez nous invite à faire retour sur ce que nous avons avancé précédemment à propos du don. S'il est peut-être plus en danger qu'un autre professionnel d'être entraîné dans certains pièges du don évoqués plus haut, le professionnel « résilient » est moins susceptible de se conformer à la position d'un pur technicien qui exécute des tâches sans nourrir la relation et qui, de ce fait, n'apporte rien au bénéficiaire et perd lui-même le sens de son travail.

Conclusions du chapitre 2

Une grande partie de ce chapitre a été consacrée aux concepts de Bourdieu. En effet, ceux-ci me paraissent très éclairants pour comprendre l'individu comme acteur social, pour interpréter son positionnement dans des espaces sociaux divers, pour saisir de quelle façon les positions sociales pèsent sur son destin individuel. La vision de l'espace social de Bourdieu est relationnelle et *la position sociale*, c'est-à-dire la position qu'y occupent les différents groupes ou acteurs, est relative ; elle résulte de la comparaison entre les atouts et ressources que chaque groupe ou acteur peut mobiliser. Cette vision est dynamique : produit de luttes antérieures, l'espace social, fondamentalement inégalitaire, est sujet à des transformations.

A partir des travaux de Bourdieu, l'éducateur a pu être situé dans la classe moyenne et plus précisément dans la fraction de classe dite de la « petite bourgeoisie nouvelle ». Cette manière de situer les éducateurs peut poser question. Ceux qui sont issus des classes populaires appartiennent-ils de plain pied à la petite bourgeoisie nouvelle, sont-ils réellement en ascension ou seulement en reconversion ? Ceux qui provenaient de milieux ouvriers sont-ils dans des conditions supérieures suite à leur réorientation ? Peuvent-ils être situés dans le même espace fictif ou théorique que les assistants sociaux ou les psychologues par exemple ? Leurs conditions de travail sont souvent plus dures que celles de ces autres professionnels. Ils ont moins de ressources pour se mettre à l'abri. En cela plus proches des classes populaires, ils ne sont parfois pas très loin de la nécessité. On peut se demander si la notion de nouvelle petite bourgeoisie rend bien compte de cette réalité. Des éléments objectifs plus étoffés en termes de barèmes, en termes de proportion de postes à responsabilité occupés auraient pu permettre d'avancer par rapport à ces questions ; les quelques données fournies dans la revue de la littérature ne permettent pas d'affiner davantage les comparaisons avec d'autres professionnels.

Sans vouloir trop généraliser et en restant attentif aux nuances, il me semble intéressant de situer les éducateurs, dans l'espace social tel que structuré par Bourdieu, en ce « lieu de la plus grande indétermination d'une région d'indétermination », plutôt que de rester dans un flou subjectiviste qu'ils adoptent eux-mêmes si volontiers.

Car que nous fait voir cette manière de positionner les éducateurs ? Quels sont les enjeux de cette manière de les situer dans un espace objectivé ?

- Les situer dans la classe moyenne et la nouvelle petite-bourgeoisie permet de comprendre leur situation intermédiaire entre les groupes dominants et dominés ; le pouvoir qu'ils ont pu conquérir sur leurs conditions d'existence, à la fois réel et limité, s'exerce dans un champ qui reste inégalitaire et traversé par des luttes. Ce que dit Chauvel (2006) des « nouvelles classes moyennes intermédiaires » ne fait, à mon sens, que renforcer le caractère d'incertitude voire de crise auxquelles peuvent être confrontées ces fractions dont font partie les travailleurs sociaux.²¹⁷

²¹⁷ Selon Chauvel, ces « nouvelles classes moyennes intermédiaires » subissent aujourd'hui le contrecoup de leur développement extraordinaire à la fin des Trente glorieuses. Peut-on dire que les éducateurs subissent aujourd'hui le contrecoup de leur développement extraordinaire dans les années 60-70 ? Cette analyse du sociologue ne peut à mon avis s'appliquer finement aux éducateurs. En effet, on a vu qu'à cette époque, la professionnalisation des éducateurs était encore balbutiante et qu'il s'agissait le plus souvent d'un métier transitoire. Cette analyse se trouve en outre contredite par le nombre sans cesse croissant des éducateurs de l'après guerre à aujourd'hui.

- Les situer dans la petite bourgeoisie nouvelle permet de comprendre le caractère composite de leur habitus, les contradictions de leur identité (« contradictions entre condition objectivement dominée et participation en intention et en volonté aux valeurs dominantes ») et leur tendance à masquer les enjeux sociaux de leur trajectoire.
- Les situer dans la petite bourgeoisie permet de mettre en évidence le « surcroît de ressources morales » qu'ils ajoutent à leurs ressources en capital économique et culturel.
- Les situer dans la petite bourgeoisie nouvelle permet de mettre en évidence leur rôle social de recherche et de diffusion d'un nouvel art de vivre.

La sociologie clinique constitue la courroie de transmission qui nous permet d'articuler les apports de Bourdieu et ceux des disciplines qui se centrent sur l'individu singulier, que celles-ci s'intéressent à la souffrance psychique ou à la production de sens de son existence. Car « *à travers le récit des difficultés les plus « personnelles », des tensions et des contradictions les plus strictement subjectives en apparence, s'expriment souvent les structures les plus profondes du monde social et leurs contradictions.* »

Bourdieu lui-même ouvre cette voie quand il indique que les travailleurs sociaux qu'il pensait interroger comme informateurs dans son enquête sur *La misère du monde*, sont « *devenus des objets privilégiés d'une analyse d'autant plus riche en révélations objectives qu'elle allait plus loin dans l'exploration des expériences subjectives* ».

Un « parcours de l'identité » nous a conduit ensuite à explorer les multiples facettes de ce terme polysémique tout en évitant de le figer dans une acception définitive. La théorisation de Dubar nous a fourni un outil permettant de dialectiser les différentes composantes de l'identité dans un processus dynamique et une dimension interactive qui fait droit non seulement aux autrui singuliers mais aux systèmes institutionnels en tant qu'appareils de légitimation et de reconnaissance de l'identité sociale.

Le travail biographique fait nécessairement appel à la notion d'identité quand il s'agit d'explorer l'histoire des appartenances de l'individu d'une part (dimension spatiale) et de suivre le fil du temps à la recherche des continuités/discontinuités de l'existence d'autre part (dimension temporelle). Ce déroulement de la vie est particulièrement bien véhiculé par la mise en récit qui construit l'identité narrative. L'apport de Ricœur a fait jouer les différentes facettes de cette notion complexe entre mêmeté et ipséité, entre mémoire et promesse, entre fiction et réalité et a enrichi la réflexion en direction de l'altérité en articulant la notion d'identité avec celle reconnaissance.

L'identité pouvant être conçue comme un « produit des socialisations successives », il a paru important d'approcher brièvement la notion de socialisation.

Parmi les approches du sujet, c'est celle d'un sujet qui cherche à se réapproprier son histoire qui a été privilégiée. Cette tentative, pathétique lorsque le sujet peine à émerger, révélant son poids de non sujet, d'inévitable division, est pourtant une réalité incontournable, se manifestant dans une parole adressée à autrui. Bien que produit de déterminations, le sujet garde sa part de liberté inaliénable ; quoique assujéti, il est aussi cause de sa propre action. C'est à travers la temporalisation qu'advient le sujet biographique et c'est grâce à sa capacité d'historicité qu'il se met en scène.

Dans la section sur le don, je me suis référée principalement aux travaux de Fustier. S'inspirant de la théorie du don de Mauss pour réfléchir à la relation d'accompagnement

professionnelle, cet auteur ouvre des perspectives qui m'ont parues très intéressantes pour analyser ce qui se passe dans la relation entre le professionnel et son public, que ce soit au niveau personnel ou institutionnel. Car si la triple obligation de donner, de recevoir et de rendre est repérable dans le champ socioéducatif, elle est toujours à situer dans le cadre d'un contrat salarial. Reprenant à A. Caillé sa distinction entre socialité primaire et secondaire, Fustier construit une théorisation transdisciplinaire au carrefour des dimensions sociale, anthropologique, existentielle, psychique et même herméneutique. Prolongeant la réflexion des auteurs précités, j'ai tenté pour ma part d'articuler échange par le don et posture clinique, ce qui m'a conduite à rappeler la visée éthique de toute pratique clinique.

La section sur la résilience termine le chapitre. Au-delà d'un exposé critique concernant cette notion, je tente des articulations, d'une part avec la théorie du don, d'autre part avec le concept d'identité narrative. En effet, je montre d'une part que le changement de position qui se produit dans un échange vertical par le don pourrait bien être essentiel au processus de résilience. D'autre part, en lien avec la pulsion d'emprise qui permet au sujet de s'impliquer en prenant un rôle actif, je propose de comprendre le processus de résilience en tant que mise en intrigue de son histoire. L'identité narrative ainsi construite résulte d'une transformation de « ce qui est advenu » par la mise en œuvre d'une interprétation de soi et de son histoire. Ces deux processus concernent bien l'éducateur dont le mouvement de résilience pourrait se résumer de la façon suivante : étant passé par l'épreuve, et l'ayant surmontée, il a un message existentiel à transmettre et c'est à travers son métier qu'il tente de le communiquer à d'autres. Cet essai de théorisation sera prolongé dans le chapitre 5.

Chapitre 3.

Approche méthodologique.

Dans son *Autobiographie précoce*, le poète russe Evtouchenko proclame : « *Pour avoir le privilège d'exprimer la vérité des autres, il faut payer un prix : explorer sans complaisance sa propre vérité* »²¹⁸.

Je souhaite introduire ce chapitre en affirmant qu'à mon sens, le recours à la méthodologie des récits de vie ne peut faire l'économie d'un travail personnel préalable d'implication du chercheur. En effet, avant toute mise en œuvre d'une telle méthodologie en tant qu'intervenant, formateur ou chercheur, il importe d'avoir fait un travail sur sa propre histoire.

Dans cette intention, j'ai participé, depuis 1999, à divers séminaires d'implication du type « Roman familial et trajectoire sociale » proposés par l'Institut International de Sociologie Clinique à Paris. J'ai ainsi eu l'occasion de connaître de façon directe le travail de Vincent de Gaulejac, d'Alex Lainé et d'Anastasia Blanché. Je considère que la poursuite d'un travail personnel sur son histoire est non seulement très enrichissante pour quelqu'un qui veut entreprendre une recherche en rapport avec l'histoire de vie, mais j'estime qu'elle est même déontologiquement indispensable. Par ailleurs, comme membre de l'asbl ARBRH²¹⁹, j'ai eu l'occasion de coanimer à plusieurs reprises des formations à l'approche biographique, ce qui m'a permis de nourrir ma réflexion méthodologique. J'ai ainsi tenté de formuler quelques principes qui me semblent spécifier cette approche.

Après une présentation des principes méthodologiques généraux relatifs à l'approche biographique, je préciserai les choix méthodologiques effectués pour cette thèse. Je reviendrai sur ma pratique méthodologique concrète en décrivant certains aspects du déroulement du recueil des récits, de la mise en place de leur analyse, en faisant part de mes interrogations. Je compléterai ce chapitre par des considérations sur les aspects éthiques, déontologiques et épistémologiques.

1. Comment définir la méthodologie de l'approche biographique ?

Avant de préciser la méthodologie du récit de vie adoptée pour cette recherche, je parlerai d'abord de la pratique biographique en groupe. Elle se caractérise par :

1.1. *La mise en valeur du récit* dans les deux opérations qu'il suppose : raconter et écouter. « *La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute* » (Montaigne, *Essais*, III, 13)²²⁰. Dire qu'il s'agit d'un récit, qu'il y a quelqu'un qui raconte et d'autres qui écoutent, ne suffit pas. Encore nous faut-il nous interroger de façon plus attentive sur les aspects d'implication qu'il requiert. En approche biographique, on n'écoute pas « un cas » mais « une histoire ». Il s'agit d'un travail d'implication tant pour celui qui raconte que pour ceux qui écoutent.

²¹⁸ Eugène Evtouchenko, cité par F. Coloane, 2000, p. 182.

²¹⁹ Association pour l'Approche, la Recherche Biographique et la Réappropriation de son Histoire.

²²⁰ Cité par C. Delory-Momberger, R. Hess, 2001, p. 5.

Lors des séminaires « Roman familial et Trajectoire sociale » animés par Vincent de Gaulejac et ses collaborateurs, de même que dans les formations que nous animons à l'asbl ARBRH, chaque participant s'est engagé à être tour à tour narrateur et narrataire, ce qui organise l'implication de chacun autour d'un principe égalitaire au moins symbolique.

1.2. Ceci peut se faire grâce au *contexte narratif* mis en place : « l'espace biographique », et à sa contractualisation. Le contrat est le garant des règles et des limites que chaque partenaire s'engage à respecter, il remplit ainsi la fonction de tiers sécurisant (C. Abels-Eber, 2002, p. 196). La contractualisation, telle que nous l'entendons dans le travail biographique, balise le contexte et nous renvoie, entre autres, à toute la réflexion sur les « liens et frontières entre histoire de vie et psychothérapie » menée au cours d'un séminaire d'étude et de recherche de l'ASIHVIF²²¹.

Reprenons les éléments essentiels de notre démarche de contractualisation :

- le caractère volontaire, le consentement éclairé tant du narrateur que des narrataires quand il s'agit d'un groupe. L'adhésion des personnes participant à la démarche doit être clairement vérifiée et pas simplement supposée.

- la libre gestion de son implication : la question du rôle plus ou moins directif de l'animateur se pose ici. Dans l'approche biographique telle que nous la pratiquons (ARBRH), je pense pouvoir dire que nous sommes proches d'une attitude « rogérienne », centrée sur le client. L'initiative du récit est laissée au narrateur, le choix du contenu lui revient, c'est le thème annoncé et les supports proposés qui sont les principaux stimulateurs de l'expression.

- la confidentialité : il est demandé à chacun de la respecter hors du temps et du lieu du travail en groupe. Ce qui permet d'accroître les conditions de sécurité dans lesquelles chacun va pouvoir s'exprimer au-delà d'un discours conventionnel.

- une écoute bienveillante, sans jugements de valeur : le public coutumier des formations est généralement sensibilisé à ce point et la nature même du travail y incite.

1.3. *Grâce à un dispositif* : on utilise des supports autour de thèmes, ce n'est pas forcément toute l'histoire, toute la vie, mais des morceaux d'histoire autour d'un thème convenu.

- un thème est donc proposé préalablement et chacun est invité à travailler sur une (des) question(s) qu'il se pose par rapport au thème et à son histoire. Même si la proposition reste très ouverte, d'autres thèmes pouvant venir s'articuler à celui qui est proposé, il ne s'agit jamais de toute l'histoire. Le thème est un organisateur, c'est l'angle de vue selon lequel le récit va être cadré.

- les supports, le plus souvent graphiques (dessins ou écrits), ont un rôle facilitateur et cadrant tout à la fois. Ils stimulent la mémoire, orientent la recherche du narrateur tout en lui laissant une grande marge de liberté. La construction sur mesure des supports, en fonction du public et du thème proposé fait appel aux ressources créatives des formateurs.

1.4. *La compréhension progressive de ce qui est raconté se fait en commun*. La « vérité » appartient à celui qui raconte. Ce qui est visé, c'est la réappropriation des éléments dégagés ou élucidés dans ce processus.

²²¹ Travail de réflexion publié sous le titre *Souci et soin de soi*, sous la direction de C. Niewiadomski et G. de Villers, L'Harmattan, 2002.

L'utilisation de termes tels que « vérité », « réappropriation », ne doivent pas cependant pas nous illusionner : « *A l'illusion biographique qui nous fait recevoir le récit d'autrui comme un objet transparent donnant directement accès aux domaines de réalité qu'il véhicule, s'ajoutent la méconnaissance de nos propres opérations de lecture...* » (Delory, 2001, p. 14-15).

La question de *l'illusion biographique* a été posée par Pierre Bourdieu dès 1986 (p. 69-72). Il y voyait une forme de complicité entre narrateur et narrataire autour du « postulat du sens de l'existence » racontée. « *Produire une histoire de vie, traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représentation commune de l'existence, que toute une tradition littéraire n'a cessé et ne cesse de renforcer* ».

Illusion rétrospective, souvenirs écrans, autofiction, « *la possibilité pour un sujet de composer son histoire de vie, c'est peut-être la potentialité, selon les termes de Freud, de remplacer une « réalité indésirable par une réalité plus conforme au désir* », ajoutent C. et P. Lenel (2005, p. 114)²²². Faisant référence au concept d'identité narrative, j'ai comparé ci-dessus²²³ la mise en récit de son histoire au jeu de la bobine décrit par Freud. La « re-présentation » de l'événement douloureux à travers le récit permet d'opérer cette prise de distance par laquelle le sujet conquiert une forme d'indépendance par rapport au réel.

Un autre aspect de la question est peut-être moins souvent examiné : où se trouve la frontière entre mon histoire et celle d'autrui ? Paul Ricœur (2004, p. 156) rappelle combien l'expérience primordiale de chacun est celle d'un « enchevêtrement dans les histoires ». N'y a-t-il pas dans ces pratiques un risque d'analyse sauvage ou du moins de confusion ? La notion de résonance utilisée par certains thérapeutes systémiciens, pour intéressante qu'elle soit, ne comporte-t-elle pas ce risque ? « *Ce que ressent le thérapeute renvoie non seulement à son histoire personnelle, mais aussi au système où ce sentiment émerge : le sens et la fonction de ce vécu deviennent des outils d'analyse et d'intervention au service même du système thérapeutique* » (M. Elkaïm, 1989, p. 13).

Une prudence, éclairée par la vigilance aux phénomènes de transfert et de contre-transfert, me paraît s'imposer. Notre position, à ARBRH, relayant la position des séminaires Roman familial et Trajectoire sociale, et la charte de l'ASIHVIF, est de distinguer hypothèses et interprétation. Les hypothèses sont multiples et proposées au narrateur qui en dernier ressort juge de ce qui fait sens pour lui. Par contre nous évitons l'interprétation qui apparaît comme une vérité énoncée du dehors par une personne supposée savoir.

Plutôt que d'inviter les narrataires à exprimer leur propre perception face au support produit par un narrateur, il s'agit de rester centré sur l'histoire de ce narrateur, et d'avancer dans la compréhension commune, sous forme d'hypothèses, de la façon dont celui-ci vit et (se) représente son histoire.

La réappropriation de son histoire est le but annoncé du projet ARBRH et des démarches qui y sont mises en oeuvre. Il serait déontologiquement inacceptable qu'un narrateur doive en quelque sorte se défendre des fusions et confusions avec les récits des autres, qu'il ne se sente

²²² Remarquons, tant dans la citation de Bourdieu que dans celle de C. et P. Lenel, le « peut-être » prudent qui incite au questionnement critique sans toutefois affirmer.

²²³ Voir au chapitre 2, le paragraphe intitulé « Résilience et identité narrative ».

plus soutenu et aidé par un groupe en recherche avec lui autour de ses questions, mais en danger d'être aspiré dans des questions et perceptions qui ne lui appartiennent pas.

L'animateur est garant du cadre, il n'est pas le seul à poser des questions, ou à proposer des pistes de compréhension, il partage ses hypothèses et son cadre de référence avec le narrateur et le groupe.

2. Choix méthodologiques opérés pour cette recherche

Les aspects méthodologiques font eux-mêmes partie d'un processus de recherche propre à cette thèse. Dans cette section je préciserai les options que j'ai prises tout en faisant part, le cas échéant, du cheminement parcouru pour y arriver.

2.1. Le positionnement méthodologique

Le foisonnement actuel des pratiques en histoires de vie et de leurs prolongements réflexifs, que ce soit dans le domaine de la recherche, de l'intervention psychosociale ou dans celui de la formation, me paraît constituer un bouillon de culture propice aux échanges et à la production créatrice de recherches toujours plus diversifiées et approfondies.

La recherche ethnosociologique notamment, s'est dotée, avec le récit de vie, d'un outil pertinent pour étudier des fragments de la réalité sociohistorique : *mondes sociaux, catégories de situation, trajectoires sociales...* C'est ce qu'a bien montré Daniel Bertaux dans ses ouvrages méthodologiques de référence (1997, p. 11)²²⁴.

Or il se fait que l'objet d'étude que j'ai choisi est *un monde social* centré sur une activité professionnelle : l'éducation sociale spécialisée. Il est croisé avec *une catégorie de situations* : il s'agit de personnes arrivées tardivement à la profession et formées dans la filière de l'enseignement de promotion sociale. C'est donc à ce double titre que le type d'objet social dont il est question ici peut se prêter favorablement à l'enquête empirique par le récit de vie.

Cette recherche s'écarte cependant de la perspective ethnosociologique, dont le « but n'est pas de saisir de l'intérieur les schèmes de représentation ou le système de valeurs » de l'individu ou du groupe social invité à produire son récit de vie. Je m'intéresse en effet particulièrement à la façon dont les personnes dont j'ai recueilli le récit de vie peuvent devenir sujets et s'approprier leur histoire à travers leur parcours de formation et professionnel, mais aussi plus largement familial et socioculturel. C'est autour des notions de sujet et de construction identitaire que je tenterai de cerner l'articulation du social et du psychologique.

Elle s'apparente à *l'approche compréhensive* (Kaufmann, 2001) en tant qu'elle considère les interviewés comme des informateurs compétents et qu'elle vise à découvrir leurs catégories de pensée dans la conduite des entretiens et pour la production des hypothèses.

²²⁴ « Le préfixe « ethno » renvoie ici non pas aux phénomènes d'ethnicité, mais à la coexistence au sein d'une même société de mondes sociaux développant chacun sa propre culture. » A titre d'exemples, la boulangerie artisanale, les pères divorcés, ou encore la mobilité sociale ont ainsi pu faire l'objet d'enquêtes empiriques par le récit de vie.

Cette recherche se situe dans une perspective clinique : la position choisie est de se laisser enseigner par les faits concrets, singuliers, recueillis auprès de narrateurs, comme Freud le fit « au chevet du malade », comme le font aujourd'hui les sciences humaines dites cliniques. « *C'est en se laissant enseigner par la clinique qu'il (Freud) espère reconstruire un certain savoir* », dit G. de Villers (1996, p. 54). Plus précisément, mon orientation méthodologique s'inspire des apports de Michel Legrand et de l'association ARBRH sur *l'approche biographique*, de ceux des séminaires d'implication et de recherche « Roman familial et trajectoire sociale » initiés par Vincent de Gaulejac et ses collaborateurs (notamment A. Lainé, 1998), des travaux de l'ASIHVIF²²⁵.

Dans la première section de ce chapitre, j'ai formulé quatre principes méthodologiques qui me paraissent caractériser l'approche biographique pratiquée en groupes de formation thématiques. Ces principes ont inspiré également ma méthodologie de recherche : voyons comment.

Mise en valeur du récit. J'ai écouté non des « cas » mais « des histoires », je me suis sentie impliquée en tant que narrataire. Dans l'analyse des récits réalisée au chapitre 4, dans la partie intitulée « analyse de l'énonciation », je reviendrai sur la relation narrateur-narrataire et les réflexions qu'elle m'a inspirées.

Contexte narratif. En laissant le choix du lieu au narrateur, son domicile ou le mien, un « espace biographique » a pu être investi en tant que cadre sécurisant. Mais c'est surtout par le contrat, l'accord sur les règles et les limites que se donnent les partenaires, qu'a été remplie cette fonction. Les principes de volontariat, de libre gestion de son implication, de confidentialité, d'écoute bienveillante ont été respectés.

Le dispositif. Le thème proposé (le sens qu'a pris le choix du métier d'éducateur dans l'histoire de vie) a joué le rôle d'organisateur, c'est l'angle de vue selon lequel le récit a été cadré. Une différence est à noter ici : c'est à partir des questions de la chercheuse, non du narrateur, que le récit a été produit. Deux supports ont été proposés : l'arbre généalogique et la ligne de vie. La présentation de ces supports dans la relation de face à face diffère évidemment de celle qui est faite dans une interaction de groupe, laquelle suscite inmanquablement des effets d'échos et de relance propres à ce type de dispositif.

Compréhension commune. Ce principe a été en partie mis en œuvre dans la mesure où le récit et son analyse ont été une co-construction, mais en partie seulement. Je m'en explique plus loin. L'entretien final de bilan et de restitution a répondu à un souci de réappropriation par le narrateur du travail produit à propos de son histoire.

2.2. Le dispositif de recherche

Dans ce paragraphe, j'exposerai la procédure suivie pour le recueil des données et pour leur traitement en proposant quelques commentaires sur ma pratique méthodologique concrète. Pour chacune de ces étapes, je ferai part de mes découvertes et interrogations, détaillant comment s'est opérée la mise en place des entretiens et comment j'ai conçu et tenté de construire l'analyse avec certains narrateurs en particulier. C'est dans le paragraphe suivant (2.3.) que j'explicitai ma position quant au type de structuration adoptée pour l'analyse des récits et que j'en préciserai les composantes.

²²⁵ Association internationale des histoires de vie en formation.

2.2.1. Recueil des données

L'approche qualitative de la recherche et le petit nombre de récits recueillis (6) ne permettent pas de parler d'échantillon statistiquement représentatif. Néanmoins, dans l'intention de couvrir au mieux la variété des témoignages possibles, le choix de l'échantillon s'est effectué en tenant compte de la répartition hommes-femmes dans la profession (1/3-2/3)²²⁶ et autant que possible de la représentation des différents secteurs employant des éducateurs. Les secteurs représentés sont l'enseignement spécial pour adolescents, l'hébergement des adultes handicapés mentaux, l'aide à la jeunesse, les maisons de jeunes, les services aux adultes en difficulté, l'hébergement de familles en difficulté.

La construction de l'échantillon doit permettre la comparaison des cas particuliers, dans ce qu'ils comportent à la fois de similitudes et de différences, dit Bertaux (1997, p. 22). Les deux critères retenus sont-ils les seuls, sont-ils les plus pertinents pour rencontrer cet objectif ? Ils sont sans doute les plus évidents pour les éducateurs eux-mêmes : d'après mon expérience c'est d'après les secteurs où ils exercent qu'ils s'autodifférencient le plus entre eux. Ceci était déjà patent au début des années 80 lorsque s'opposaient les éducateurs du secteur « justice » et ceux du secteur « santé ». En outre, ces critères sont mis en évidence de façon récurrente dans la littérature consultée au chapitre 1 (De Backer, Franssen et Walthéry...)

Un autre critère, celui de l'origine sociale n'aurait-il pas permis de montrer des variations significatives ? Ce critère a été mis en évidence par les recherches sociologiques sur le métier d'éducateur, notamment par C. Dubar.²²⁷ Dans le contexte de cette recherche qualitative basée sur un petit nombre de récits, je pense que sélectionner mon échantillon sur base d'une origine sociale objectivée n'aurait pas été très praticable²²⁸, et n'aurait pas été très apprécié²²⁹. Or, ne fallait-il pas mettre tout en œuvre pour favoriser la confiance nécessaire à l'ouverture au récit de soi ? Toutefois, sans avoir été choisi explicitement selon ce critère, mon échantillon est relativement représentatif de la diversité sociologique des origines mentionnées par des auteurs tels que Dubar. Une minorité de ces professionnels provient des classes dominantes et sont donc en déclin. (...) La provenance des classes populaires ou moyennes inférieures est la plus fréquente. (...)

Concrètement, ce choix s'est opéré aussi en fonction d'opportunités et de rencontres. Tous sont d'anciens étudiants ; j'ai donc pu obtenir facilement leurs coordonnées. Je ne connaissais que peu leur histoire, voire pas du tout. (...)

Il s'agit d'éducateurs venus à la profession à l'âge de 30 ans et plus. On pourrait s'étonner de la facilité avec laquelle plusieurs des narrateurs répondent à ma proposition de faire leur récit. Les aurais-je sélectionnés en fonction de cette appétence qui serait elle-même le fruit de leur trajectoire ? J'ai pu faire l'expérience, au cours de mes longues années d'enseignement, d'un degré d'ouverture croissant en fonction de l'âge des étudiants. On trouve davantage de réserve chez les étudiants plus jeunes, ce qui est bien compréhensible. L'expérience de vie conjugée avec une démarche réflexive est sans doute ce qui permet de mettre en perspective son parcours de vie et donc d'en parler plus aisément. Il reste cependant des différences entre les

²²⁶ Le critère de genre m'a paru sociologiquement intéressant. La situation originelle de domination vécue par les femmes, dans leur famille ou au travail, est un trait qui ressort des quatre parcours de femmes relatés.

²²⁷ Voir au chapitre 1, la section 2.

²²⁸ Quel indicateur de l'origine sociale aurait-il fallu choisir ? La profession du père ? A quel moment de son parcours ? (...)

²²⁹ Qu'on se rappelle la réaction des éducateurs interviewés par Muel-Dreyfus (chapitre 1, section 2).

narrateurs sur ce plan comme on le verra à propos des six personnes interviewées. C'est donc ma connaissance préalable de ce public qui m'a fait anticiper l'intérêt de m'adresser à ces sujets plus âgés. Si j'ai choisi des candidats de cette tranche d'âge, c'est aussi en tant que susceptibles de produire un effet de loupe sur les problématiques étudiées dans la thèse : j'ai pensé que des mécanismes plus dilués ou moins conscientisés chez des sujets plus jeunes, pourraient apparaître ici avec plus de netteté.

La première rencontre a commencé par l'explicitation du travail proposé et l'établissement d'un accord sur base d'un contrat signé par les deux partenaires²³⁰. Ce contrat a permis de préciser l'objet des entretiens et ses modalités, d'acter l'accord du narrateur pour l'enregistrement et la retranscription du récit. Il fait état de la thématique du travail entrepris, du nombre et de la durée des entretiens, des règles de confidentialité et de propriété à propos de ce qui serait produit. Le contrat n'a pas posé problème à mes interlocuteurs et nous avons pu commencer rapidement le recueil du récit. Je n'ai pas réalisé de guide d'entretien mais je me suis parfois servie des questions que j'avais proposées à mes étudiants dans le cours sur les histoires de vie (voir chapitre 6) pour stimuler leur expression dans le sens du thème annoncé :

- Quelles expériences, quels faits, quels événements ont contribué, directement ou indirectement, à mon choix de devenir éducateur(trice) ?
- Comment et dans quelle proportion, à travers les différentes étapes de mon parcours de formation (et de mon parcours professionnel) ai-je pu m'approprier ce parcours ?
- Comment des faits, des expériences, des événements de ma propre vie sont-ils sollicités dans la rencontre avec le(s) bénéficiaire(s) ? En quoi me créent-ils une difficulté ? En quoi me sont-ils une ressource ?

Les récits ont été recueillis au cours de quatre à six entretiens individuels semi-directifs d'une durée d'une heure trente à deux heures. Ceux-ci étaient espacés de deux ou trois semaines, excepté pour le dernier entretien, dit de clôture et de restitution, avant lequel un intervalle plus long a été laissé. Cet entretien final répondait à une double intention : il s'agissait de vérifier avec le narrateur des hypothèses concernant sa trajectoire, ainsi que d'évaluer les effets éventuels de la démarche telle qu'elle avait été vécue par lui.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord du narrateur et retranscrits intégralement. Ce dernier pouvait obtenir un exemplaire des entretiens retranscrits s'il le souhaitait. Dans ce cas, le texte lui en était remis à la séance suivante. Aucun des sujets de la recherche n'a décliné cette offre.

Commentaire :

Chaque séance enregistrée a donc été retranscrite par moi-même de façon aussi fidèle que possible, c'est-à-dire en incluant les hésitations, les erreurs ou répétitions de mots, les silences, en notant les rires ou les intonations inhabituelles par exemple. Ce qui a été une découverte pour moi, lors du recueil de ces récits de vie, c'est la longueur mais aussi la richesse du travail de retranscription. Cette opération qui supposait plusieurs auditions de l'enregistrement a nécessité environ une douzaine d'heures de travail par entretien et produisait en moyenne quinze à vingt pages de texte à simple interligne. J'avoue m'être demandé au début si tout ce long travail minutieux en valait la peine. En réalité, j'ai découvert grâce à cela que je ne pouvais pas toujours me fier à ma

²³⁰ Un exemplaire de contrat est proposé en annexe.

mémoire si ce n'est pour les grandes lignes de ce qui m'était raconté. Je pense que même en prenant note, bien des détails m'auraient échappé. De plus, le choix des mots, les répétitions ont leur importance. Ce travail me permettait de vivre une seconde fois l'entretien et son climat, d'entrer encore davantage dans le récit. L'audition de l'enregistrement me faisait découvrir des éléments que je n'avais pas pleinement saisis sur l'instant, comprendre mieux certains enchaînements. C'était aussi la seule façon d'avoir un reflet exact de mes propres interventions.

Les cinq récits de vie²³¹ - plus un qui n'a pas pu être mené à terme, j'y reviendrai - ont totalisé 474 pages, soit près de 100 pages en moyenne par récit.

(...)

Chaque entretien ainsi retranscrit a fait l'objet d'une interanalyse avec Michel Legrand, mon promoteur. Ce temps de relecture avec un tiers non impliqué, m'a permis de bénéficier d'un regard extérieur, notamment sur mes interventions, d'exprimer mes questionnements, de faire le point, de préparer l'entretien suivant (M. Legrand, 1993, p. 182 et suivantes).

Je me suis bien évidemment interrogée sur mes interventions, j'ai été soutenue dans cette démarche par les moments d'interanalyse. Je pense avoir généralement adopté une attitude empathique qu'on pourrait qualifier de rogérienne. Mes interventions sont le plus souvent des accusés de réception (« Oui, c'est ça »), des questions (« Tu es restée mariée combien de temps ? ») ou des reformulations généralement plus globales, plus synthétiques (« Donc, tu étais passée à l'acte là... »).

Commentaire :

En reprenant les propos de mes interlocuteurs, n'ai-je pas parfois renforcé certaines de leurs représentations ? Je me suis sentie dans une certaine incertitude quant aux questions que j'avais envie de poser, partagée entre une attitude quasi non-directive où je les laisserais simplement poursuivre et reprendre comme ils l'entendent, et mon souci de clarifier certains propos, certaines situations, de compléter des informations, d'explorer des liens possibles. J'ai peut-être coupé parfois leur propre cheminement narratif, en revenant en arrière. Il est arrivé aussi qu'ils ne prennent pas nécessairement ma question comme une piste à relever et continuent leur propos après avoir répondu brièvement à une question.

(...)

Le recueil des récits de vie s'est étalé sur une longue période : le premier récit a été recueilli en l'an 2000, le dernier s'est achevé au début de l'année 2006. C'est dire combien les différentes opérations de construction de la thèse ont été imbriquées : revue de la littérature, construction d'un appareil théorique, analyse des récits.

²³¹ Afin d'élargir la base de données sur lesquelles porte la recherche, il a été fait occasionnellement, avec l'accord des auteurs, usage d'écrits biographiques individuels recueillis dans le cadre scolaire ou extrascolaire.

2.2.2. Traitement des données

Une *première étape* a été, pour chaque récit, d'en reconstituer la structure diachronique et d'appréhender, grâce à une analyse de contenu thématique, l'histoire comme un ensemble ordonné. Les rubriques généralement utilisées pour cette reconstruction sont : le terrain socio-familial, le couple parental, l'enfance, l'adolescence, la trajectoire scolaire et professionnelle, la vie de couple et la parentalité, le contexte professionnel actuel, le projet, l' « aujourd'hui ».

(...)

Commentaire :

Cette étape, première dans l'exposé, ne l'a pas été dans la mise en œuvre concrète. Elle a en effet été précédée par l'opération d'interprétation et de dégagement des unités de sens telle que décrite en tant que seconde étape.

Pour la première narratrice, la reconstruction diachronique et thématique de son histoire s'est heurtée à quelque réticence (ou résistance) de ma part. Cette opération de traitement-montage m'interrogeait : l'état brut, ce « magma » en apparent désordre n'est-il pas porteur de sens (peut-être insu) pour la personne ? Y remettre mon ordonnancement de chercheuse, n'est-ce pas brusquer (forcer, violer) le matériau ? Autant j'avais plongé volontiers dans l'analyse, suivant d'abord au plus près le processus narratif, puis renouant des fils conducteurs qui permettaient de ressaisir, me semblait-il, l'histoire de vie de la narratrice de façon plus globale, autant réécrire moi-même le récit de sa vie me faisait craindre de trahir le caractère co-construit de l'entreprise. Ce serait mon récit, plus le sien. Mais si je voulais que son histoire soit lisible par d'autres, dans cette thèse, il fallait passer par là.

Ensuite, il a été procédé au travail d'interprétation et d'analyse, afin de dégager des unités de sens, tout en affinant les hypothèses. Pour cette *seconde étape* ont dû se conjuguer, au cas par cas, intuition clinique et ouverture aux différents champs théoriques pertinents. Cette deuxième étape de l'analyse est en partie co-construite avec les narrateurs²³².

Commentaire :

Le processus d'analyse s'étant construit tout au long de la recherche, il a évolué d'un récit à l'autre en fonction de l'état d'avancement de la thèse et aussi en fonction des particularités de chaque narrateur et de son récit. La structuration adoptée pour l'analyse des récits sera explicitée ci-dessous (au point 2.3.) : elle se présente sous la forme de catégories issues de mon cadre théorique. Demazière et Dubar (2004) distinguent catégories « naturelles » et catégories « savantes ». Comment suis-je passée des catégories utilisées par mes narrateurs à ces catégories dites savantes ? Une relecture attentive m'a permis de lister, pour chacun des entretiens, les thématiques rencontrées. Ensuite, j'ai rassemblé et retranscrit tous les passages relevant de ces thèmes. D'un entretien à l'autre, la prégnance de certains thèmes a été confirmée. Cette opération m'a permis de faire un tri, d'affiner la pertinence des thèmes retenus, des thèmes ont été regroupés, supprimés ou renommés. C'est donc par une méthode inductive que j'ai construit ma grille d'analyse actuelle.

²³² Je reviens sur cette notion de co-construction du récit et de son analyse dans la troisième section de ce chapitre, au paragraphe 3.2.

Exemples et particularités :

Suite au recueil du premier récit, comment ai-je procédé pour l'analyser ? J'ai noté après chaque entretien mes impressions, mes remarques, mes questionnements. J'ai mis en évidence des thèmes récurrents. En fonction de la question centrale de ma recherche, et du thème proposé à la narratrice pour son récit de vie, j'ai bien sûr pointé au fur et à mesure les hypothèses qui m'apparaissaient à propos du choix de formation, du choix professionnel ou de la profession d'éducatrice tout en gardant la plus large ouverture sur les autres domaines de la vie qui se présentaient.

(...)

J'ai cherché à mettre en évidence la logique sociologique qui n'apparaissait pas d'emblée. J'ai cherché un complément d'information macrohistorique. Après la retranscription des quatre entretiens qui constituent le récit, j'ai entrepris d'en reparcourir l'ensemble, suivant ainsi au plus près la façon dont les thèmes s'enchaînaient, dont les fils conducteurs se déroulaient. En tentant ce deuxième moment d'analyse, j'ai eu le sentiment que le matériau recueilli était d'une richesse quasi inépuisable et permettrait encore de poursuivre de nombreux questionnements. La manière dont j'ai procédé relève pour une part d'une analyse de contenu. Pour une autre part, elle s'apparente à une forme d'analyse des récits de vie appelée « analyse de l'énonciation »²³³. Pour cette narratrice en effet, plus que pour les suivantes, et en raison même de la réticence dont j'ai parlé, je me suis inspirée d'une analyse séquentielle²³⁴, dans le sens où j'ai trouvé important de faire ressortir les thèmes et les tonalités émotionnelles différentes qui apparaissaient d'un entretien à l'autre.

(...)

Il me semble que cette forme d'analyse a fait une place importante à la subjectivité de la narratrice.

Les questions plus transversales qui se sont imposées à moi dès ce moment concernaient le transfert et le contre-transfert, la « part du sujet » dans la vie vécue et relatée ici d'une part, dans le récit lui-même d'autre part, ma position de narratrice et ses implications éthiques. Des éléments en rapport avec ces questions seront repris au chapitre 4, dans la partie d'analyse intitulée « analyse de l'énonciation ». Mes autres questions concernaient les liens et frontières entre thérapie et histoire de vie d'une part, entre récit de recherche et récit d'intervention d'autre part, et enfin la nécessité de repenser la question épistémologique. Je reviendrai sur certaines de ces questions à la fin de ce chapitre.

(...)

²³³ Voir au paragraphe 2.3.

²³⁴ « L'analyse des *séquences* met en relief la scansion, le rythme, la progression du discours à un niveau plus global... C'est aussi une analyse des *ruptures*. Quels sont les événements, les forces sous-jacentes ou la réaction aux choses exprimées susceptibles de modifier brusquement le contenu (sujet abordé) ou l'expression (ton, style d'expression) ? Analyse logique et analyse séquentielle sont deux étapes (sans primat chronologique de l'une sur l'autre dans la démarche des opérations) révélatrices de la « dynamique » de l'entretien. Les résultats obtenus, confrontés à ceux de l'analyse stylistique et des éléments atypiques, permettent de saisir, en liaison avec les thèmes abordés, les tensions, détentes, pertes de la maîtrise, contrôles, contradictions, conflits, etc., qui animent et structurent le discours. » L. Bardin, 1991, p. 231.

La *troisième étape* a consisté à opérer une conceptualisation et une reconstruction théorique transversales à l'analyse des différents récits. Le canevas d'analyse finalement adopté pour l'ensemble des récits a fait l'objet de nombreux remaniements. Pour tendre vers une homogénéisation de la démarche d'analyse des différents récits, j'ai construit une grille assez générale pour être pertinente pour tous les récits tout en permettant d'appréhender la singularité de chaque récit. Cette troisième étape me paraît nécessiter un développement plus élaboré que je propose dans le paragraphe 2.3.

Particularité :

Pour le premier récit recueilli, ce n'est qu'ultérieurement que j'ai retravaillé l'analyse dans le sens d'une plus grande homogénéisation avec le canevas d'analyse utilisé pour les autres récits, et ce, afin de faciliter la relecture transversale des différents récits. Et j'y ai introduit la distinction, éclairante pour moi, entre analyse de contenu et analyse de l'énonciation (voir paragraphe 2.3.).

2.2.3. Procédures de validation

Plusieurs entretiens sont utiles pour dépasser le récit préconstruit que pourrait offrir tout narrateur lors d'une première rencontre avec le chercheur. Jean Poirier *et al.* (1996, p. 75) voient dans la multiplicité des entretiens « la condition nécessaire de l'approfondissement de l'information et de son contrôle ». Selon moi, l'étalement des entretiens dans le temps y contribue également.

En exerçant une forme de contrôle intersubjectif, l'interanalyse a été un moyen de contribuer à la validation des hypothèses avancées. J'en ai parlé ci-dessus dans la description du dispositif de recherche.

Enfin, l'entretien final de bilan et restitution avait notamment pour but de vérifier avec le narrateur des hypothèses concernant sa trajectoire. Le dernier paragraphe de l'analyse des récits, au chapitre 4, sera consacré à la réception de l'analyse par le narrateur au cours de cet entretien final.

2.3. La distinction entre analyse de contenu et analyse de l'énonciation

Après avoir relaté ce moment de l'analyse qui se co-construit avec le narrateur, premier dans la mise en œuvre, mais second dans l'exposé, après avoir parcouru les étapes et les tâtonnements de la construction de ma méthode d'analyse, voyons à présent quel type de structuration j'ai adopté pour l'analyse finale des récits, quelles en sont les composantes.

Si le récit de vie permet de recueillir des témoignages sur les pratiques sociales à la manière d'un Daniel Bertaux, il est aussi un instrument privilégié d'observation de la subjectivité. Il me fallait trouver un moyen de donner une place à chacune de ces visées. En effet, « si la subjectivité est toujours là dans n'importe quel récit de vie, le référentiel du social ne l'est pas moins » (J. Poirier *et al.*, 1996, p. 211). C'est pourquoi, au niveau de l'analyse, une distinction importante a été introduite et sera mise en œuvre dans le chapitre 4 : celle entre analyse de contenu et analyse de l'énonciation.

Cette distinction fait écho à la dichotomie de fonctions identifiées par la linguistique moderne : tout en disant des choses (fonction référentielle du langage), le sujet « signifie et agit » (fonction pragmatique du langage), rappellent Demazière et Dubar (2004, p. 93). « Ce n'est donc pas seulement l'énoncé, le discours produit, qui doivent être mis au centre de l'analyse, mais aussi, comme la pragmatique y invite, le producteur des actes de discours, le « sujet parlant » (id., p. 100). C'est aussi le point de vue de L. Bardin (1991, p. 288), faisant écho aux propos de Lacan : « *Tout discours s'avère s'aligner sur les plusieurs portées d'une partition.* » Et plusieurs clés peuvent servir à entendre la musique à nombreuses voix qui sourd d'êtres humains qui communiquent ».

Les méthodes d'*analyse de contenu* ont pour but « la description objective, systématique et quantitative, du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter » (J. Poirier *et al.*, 1996, glossaire, p. 215). Elles visent au dépassement de l'incertitude, à l'enrichissement du tâtonnement exploratoire par le recours à des thèmes ou des catégories inspirées du corpus théorique, reliées aux hypothèses que l'on se propose de vérifier. Leur but est de mettre en évidence des constantes, des régularités dans les récits. Elles sont largement empiriques et à réinventer à chaque fois en fonction du domaine et du but recherchés (L. Bardin, 1991, p. 32-34).

Les analyses de contenu s'organisent généralement autour d'un processus de catégorisation²³⁵ plus ou moins sophistiqué. Demazière et Dubar (2004, p. 82) considèrent que la catégorisation est le fruit d'une démarche inductive « qui ne présuppose aucune catégorie *a priori* mais fait émerger des catégories jugées pertinentes de la structure du matériau ». Ils distinguent « les catégories naturelles » ou « ordinaires » produites par les sujets et les « catégories savantes » apportées par le chercheur. Pour eux, il n'y a pas de coupure épistémologique « dans ce travail de transformation progressive d'un langage « naturel » en un langage plus cohérent et plus opératoire pour la compréhension des pratiques dans une perspective déterminée et explicitée. »

Quant à l'*analyse de l'énonciation*, elle repose sur une conception du discours comme parole en acte. Elle s'applique particulièrement bien à l'entretien non directif ou semi-directif dont relève ma pratique. Rappelons que l'attitude centrée sur la personne inspirée du psychologue américain C. Rogers « suppose une *considération positive inconditionnelle* de la part de l'interviewer, une attitude d'*empathie* et le recours à des techniques de *reformulation*. » L'attitude non directive laisse se développer librement « la logique propre de l'interviewé ; les seules contraintes étant la *consigne thématique* posée au départ pour centrer l'entretien sur le sujet intéressant l'interviewer et la présence de celui-ci comme interlocuteur » (L. Bardin, 1991, p. 223 et suivantes).

Alors que l'analyse de contenu classique considère le matériau recueilli comme un donné segmentable, découpable selon les besoins de l'analyste, selon les catégories qu'il privilégie, l'analyse de l'énonciation s'intéresse au processus de production de parole, au travail qui s'effectue, aux transformations qui s'opèrent lors de cette production même. Elle s'effectue en étudiant chaque entretien « en lui-même comme une totalité organisée et singulière ».

²³⁵ « La catégorie est une rubrique significative ou une classe qui rassemble, sous une notion générale, des éléments du discours. Les critères de catégorisation sont divers selon les analyses de contenu. (...) Outre les critères sémantiques ou thématiques, de catégorisation, on peut analyser un corpus à l'aide d'une catégorisation lexicale, syntaxique, expressive, etc. » J. Poirier *et al.*, 1996, glossaire, p. 216.

Toute production de communication peut être envisagée suivant trois pôles : le locuteur, l'objet du discours et le tiers récepteur. L'analyse de l'énonciation portera donc sur les rapports entre ces différents pôles : en particulier, il s'agira d'examiner quel est le rapport du locuteur à l'objet de son discours, et quel type de relation s'établit entre les partenaires de la communication. Toujours selon L. Bardin (id., p. 229), « l'analyse de l'énonciation est complémentaire d'une analyse thématique de type traditionnel effectuée préalablement. »

En fonction de ce qui a été dit ci-dessus, on peut situer l'*analyse thématique*²³⁶ comme une analyse de contenu qui convient particulièrement bien aux recherches qualitatives. Elle consiste à découper un texte en un certain nombre de thèmes principaux. Des unités de signification sont ainsi dégagées dans un texte selon des critères relevant de l'objectif analytique choisi. Par un système de catégories projetées sur les contenus – Poirier *et al.* utilisent d'ailleurs l'appellation *catégorie thématique* - , elle confronte le matériel recueilli à la théorie, au corps d'hypothèses formulées en fonction du cadre de référence choisi. C'est ce qui permet sa transversalité.

Par contre, l'*analyse séquentielle* telle que définie par L. Bardin (1991, p. 231) me paraît porter préférentiellement sur certaines modalités de l'énonciation. Plus particulièrement, elle concerne l'agencement et la dynamique du discours dont elle met en relief la scansion, le rythme, la progression. Elle permet aussi une analyse des ruptures. Dans l'analyse thématique, c'est le *thème* qui est l'élément organisateur, dans l'analyse séquentielle, c'est la *séquence* qui joue ce rôle.

²³⁶ « Au sens classique, le thème est une catégorie sémantique, c'est l'objet du discours. L'analyse thématique recherche méthodiquement les unités de sens par l'intermédiaire des propos tenus par le narrateur, relativement à des thèmes. L'analyse thématique a longtemps été considérée comme une analyse qualitative opposée à l'analyse quantitative considérée comme plus scientifique. La psycho-critique littéraire a repris le terme d'analyse thématique, qui retrouve actuellement droit de cité en Sciences Humaines » (J. Poirier *et al.*, 1996, glossaire, p. 215).

2.4. Grille d'analyse adoptée

Un premier volet des analyses proposées au chapitre 4 sera une *analyse de contenu* dont les thèmes spécifiques porteront sur :

- Les trajectoires, habitus, capitaux (questionnement sociologique) ;
- Le projet parental et le roman familial (articulation du social et du psychologique) ;
- La dynamique systémique intrafamiliale ;
- Les mondes sociaux successifs rencontrés par les narrateurs et les remaniements identitaires auxquels ils ont donné lieu ;
- La dynamique identitaire et existentielle globale ;
- Les dimensions d'acteur et de sujet en rapport avec les thématiques du déterminisme et de la liberté ;
- Le dialogue entre vie personnelle et expérience professionnelle ;
- La reconnaissance, le don et la résilience.

Le second volet des analyses proposées au chapitre 4 portera sur différents *aspects de l'énonciation*. Y seront abordés :

- Le déroulement des entretiens (analyse séquentielle) ;
- Le rapport du narrateur au processus narratif, à l'utilisation des supports et à l'analyse ;
- La relation narrateur-narrataire avec ses dimensions éventuelles de transfert et de contre-transfert ;
- Le moment de la restitution et les effets observés ou supposés de la production du récit.

3. Aspects éthiques et épistémologiques

Je vais à présent reprendre les divers questionnements déjà évoqués qui m'ont accompagnée dès la première expérience qu'a été pour moi le recueil du récit d'Amélie. Ils touchent à la fois aux aspects éthiques et épistémologiques mis en jeu dans cette pratique. Ils ne feront l'objet ici que d'un premier inventaire, il me restera à approfondir ma réflexion sur ces points. Comme le dit Eugène Enriquez (1996, p. 8), « il n'est pas de perspective et d'acte véritablement clinique dépourvu de socle éthique ». Il me faut donc à présent revenir sur ce dont il s'agit quand on parle de posture clinique. Et tenter de poser ce « socle éthique » indispensable. Il concerne la relation chercheur-sujet de la recherche, il concerne le mode de production des savoirs et le rapport à la connaissance (F. Loicq, 1996, p. 71-72). Reprenons successivement ces deux problématiques.

3.1. Aspects déontologiques : la relation chercheur-sujet de la recherche

Rappelons d'abord le cadre déontologique dans lesquels se sont engagés les partenaires. Les récits de vie ont été recueillis sur une base volontaire, la confidentialité et la propriété en ont été soumises à une négociation dont le contrat est l'expression.

Que penser du fait qu'ici, la chercheuse est aussi formatrice et les sujets de la recherche ont été étudiants ? Mon statut d'enseignante, s'il me donnait l'avantage d'une longue familiarité²³⁷ avec ce public, n'introduisait-il pas un biais dans le recueil des récits ?

En raison de mon statut de formatrice d'adultes au sein du public concerné par la recherche, il était impératif qu'aucun lien d'évaluation présent ou futur ne subsiste au moment du recueil d'un récit de vie. Sollicitant comme narrateurs d'anciens étudiants, je me suis interrogée préalablement sur l'impact de la relation pédagogique passée. S'il est évident que mon statut pouvait me faire considérer, par le narrateur, comme une experte, « celle qui sait », deux éléments sont venus modérer cette réflexion. La relation enseignant-enseigné dans l'établissement où j'enseigne est une relation adulte-adulte, voulue comme telle. D'autre part, m'adresser à des personnes avec lesquelles je n'ai pas eu cette relation pédagogique antérieure ne m'aurait pas pour autant enlevé ma qualité de formatrice et les projections dont elle peut faire l'objet.

Il importait aussi de clarifier les limites entre récit de vie de recherche et récit de vie d'intervention, d'être vigilant par rapport à toute attente d'ordre thérapeutique. Des entretiens en petit nombre et espacés de quinze jours, voire davantage, et surtout la référence au contrat ont, je pense, permis de contrôler le processus. Une attention particulière a été portée aux dynamiques transféro-contretransférentielles qui pouvaient se faire jour, ce par rapport à quoi les temps d'interanalyse ont eu toute leur importance. La règle étant *Primum non nocere*, il

²³⁷ Pour Bourdieu (1998, p. 1395-1398), la familiarité est l'une des conditions principales d'une communication « non violente » : « le sociologue... peut surmonter partiellement la distance sociale grâce aux relations de familiarité qui l'unissent à l'enquêté et à la franchise sociale, favorable au franc-parler, qu'assure l'existence de liens divers de solidarité secondaire propres à donner des garanties indiscutables de compréhension sympathique :... la complicité entre femmes... » Des échanges antérieurs sont un atout, « cette information préalable est ce qui permet d'improviser continûment les questions pertinentes » (id., p. 1401). Albarello (2004, p. 20) voit par ailleurs une richesse, une force et une source d'originalité dans les recherches menées par des praticiens-chercheurs engagés dans un terrain social, ce « qui leur fait prendre conscience des véritables enjeux présents dans ce terrain, qui leur fait écouter le pouls des institutions et également, ce qui est essentiel dans la construction même d'un objet de recherche, qui leur fait percevoir des zones d'ombre, des effets pervers, des aspects symboliques dignes d'intérêt bien que souvent cachés au premier regard. »

aurait pu être mis fin aux entretiens, s'ils s'étaient avérés par exemple trop douloureux pour le narrateur, tout en veillant à ce qu'un soutien psychothérapeutique soit accessible par ailleurs.

3.2. Mode de production des savoirs et rapport à la connaissance

Il y a donc à s'interroger : quelle a été ma posture d'écoute ? Comment ai-je associé le narrateur à ma recherche par le fait de raconter sa vie ? Celui qui demande un récit et celui qui offre son récit peuvent-ils produire un savoir de façon conjointe ?

Posons d'abord que tout récit de soi est co-construction dans le sens où il se formule dans un contexte d'interlocution, ce qui est encore plus évident dans la relation de face à face que dans le récit autobiographique. C'est ce que Cyrulnik (1999, p. 163) exprime avec finesse quand il souligne « à quel point l'intentionnalité de la mémoire est une création destinée à soi-même et aux autres, une représentation, une mise en scène d'images et de mots imprégnés en soi par les émotions provoquées par les autres. En retour, nous adressons ce récit aux autres, afin de modifier leurs représentations dans le sens qui nous convient. (...) Imprégnés par les autres, nous pouvons agir sur eux grâce à notre parole qui, en les émouvant, nous imprègne en retour. C'est dire à quel point tout récit est une coproduction. »

La question de la qualité d'écoute du narrataire n'est pas négligeable. Celle-ci va contribuer à créer le lien de confiance indispensable à l'engagement du narrateur dans le déploiement d'un récit qui lui est adressé (G. de Villers, 2006). J'ai déjà eu l'occasion d'évoquer la nécessaire empathie de celui qui reçoit un récit de vie. Cette attitude, j'ai essayé de la mettre en œuvre autant que possible. Par exemple, avec Daisy, quand je reflète ses sentiments : « Tu t'es sentie très seule à cette époque-là... », « tu ne t'attendais pas à ça... », ou bien « Mais donc déjà à cette époque-là ça te paraissait insatisfaisant... » Mais l'empathie ne dit pas tout de l'écoute du chercheur (Albarello, 1999, p. 70). En fonction de l'objectif de sa recherche, pour lequel l'accord du narrateur a été sollicité, sa responsabilité est aussi d'avoir un rôle actif dans le recueil de données, c'est pourquoi il ne doit pas hésiter à orienter parfois l'entretien par des questions qui relancent l'expression ou qui explorent des aspects laissés dans l'ombre. Le tout est de trouver le bon équilibre entre ces deux postures d'écoute : c'est en restant à tout moment attentif aux réactions de la personne qui est en face de lui qu'il pourra doser ses différents types d'interventions.

Pour ce qui est du récit de vie de recherche, je me situe dans la perspective proposée par Demazière et Dubar quant au statut accordé à « la parole des gens ». Ces auteurs (2004, p. 279) considèrent leurs interlocuteurs comme des « sujets » qui partagent leurs expériences, leurs points de vue, leurs « définitions de situations »²³⁸. « *Susciter chez un sujet l'expression de son univers symbolique, chercher à le comprendre et à le valoriser, l'inciter à se l'approprier – condition d'une distanciation toujours possible – en le reconnaissant comme tel, c'est de la part du chercheur rendre possible, après coup, l'analyse et l'interprétation des paroles du sujet comme une construction symbolique d'un certain type de sens, c'est-à-dire d'un univers ayant une relative cohérence et étant partagé par d'autres* ».

²³⁸ Notion introduite dans les années 1920 par l'École de sociologie de Chicago, en particulier W.I. Thomas. « De tous les concepts de Thomas, c'est celui de 'définition de la situation' qui a connu la plus grande postérité, probablement parce qu'il s'est trouvé relayé, dans les générations successives de sociologues, par R.K. Merton qui l'utilise dans un texte ayant trouvé grâce aussi bien aux yeux des structuro-fonctionnalistes... que des partisans de l'individualisme méthodologique. Ce texte, traitant de la prédiction créatrice, commence par ces mots : (...) « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (Pierre Tripier, 1998, p. 11).

En fonction du statut qui est donné à la parole des gens, ces auteurs distinguent trois postures de recherche. La posture illustrative et causale n'accorde que peu de place à la parole des gens. A l'inverse, la posture restitutive et hyper-empiriste lui accorde toute la place et semble considérer qu'elle se suffit à elle-même. Enfin, la posture analytique et de reconstruction du sens, celle qu'ils préconisent, se situe entre ces deux extrêmes. « *Il faut tenter de tenir à la fois les deux bouts partiellement contradictoires de la chaîne de la connaissance des sujets : le respect intégral de l'expression de la personne dans sa singularité d'être parlant et l'ancrage de cette parole unique dans un monde social partagé avec d'autres et structuré par des symboles communs* » (id., p. 279).

Demazière et Dubar estiment qu'« entre les significations manifestes et le sens latent s'interpose un réel travail d'analyse qui est à la fois celui du sujet lui-même et celui du chercheur » (id., p. 36). Il s'agit d'un processus interactif dans lequel le sujet se livre à un travail d'élaboration, le chercheur oeuvrant davantage à une opération de déchiffrement. « *Comprendre un entretien, c'est ainsi en reconstruire un schème intelligible au regard d'un (de) chercheur (s) qui partage(nt) ses (leurs) questions avec un sujet et qui dialogue (nt) avec lui. Le souci d'aider, par tous les moyens, le sujet à exprimer, le plus librement et le plus complètement possible, sa 'logique', ses raisons et ses sentiments, est donc bien au cœur de la pratique de l'entretien de recherche* » (id., p. 104). Ils soulignent le caractère toujours provisoire et inachevé de cette confrontation des analyses.

A la suite de ces auteurs, je pense que le principe d'une co-construction peut s'appliquer aussi en partie à l'analyse et que sa mise en œuvre peut être plus ou moins stimulée par le chercheur. Pour une part, la démarche de compréhension de soi et de son histoire préexiste à l'entretien, parfois elle s'élabore dans le moment même de l'échange. Certaines de mes interventions sont allées clairement dans le sens d'une sollicitation de positionnement ou d'élaboration réflexive de la part du narrateur.

(...)

Si la production d'un récit de vie peut être considérée comme « l'œuvre commune du couple narrateur-narrataire » (Poirier J. *et al.*, 1996, p. 51), il ne s'agit cependant pas d'un produit fini. C'est un matériau auquel le chercheur apporte encore une valeur ajoutée en poursuivant le travail d'analyse guidé par ses hypothèses.

Chapitre 4.

Les récits de vie recueillis et leur analyse.

Introduction

Dans un premier chapitre a été dressé un état des lieux du métier d'éducateur à travers notamment une rétrospective historique. Le revue de la littérature nous a permis de prendre connaissance d'études sociologiques sur le métier, d'examiner comment y est traitée la question de l'identité de l'éducateur, de nous interroger sur d'éventuelles spécificités de ce métier. A l'issue de ce chapitre a été présenté le corpus d'hypothèses qui ont été construites tout au long de l'élaboration de la thèse et qui ont présidé à la recherche.

Le second chapitre a permis de développer plus largement les théories sociologiques sous-jacentes à certaines analyses présentes au premier chapitre. Une place importante a été consacrée aux concepts de trajectoire sociale et de construction identitaire, centraux par rapport à l'objet de la recherche. Des apports tels que ceux de P. Bourdieu, C. Dubar ou de P. Ricœur ont été exposés et discutés. Une élaboration plus personnelle a été proposée dans les sections relatives au don et à la résilience. Tous ces apports m'ont permis de construire le cadre théorique qui a outillé l'analyse des récits qui vont suivre.

J'invite à présent le lecteur à découvrir les récits sous la forme de la reconstruction diachronique et thématique que j'ai opérée. Ils sont suivis de leur analyse pour laquelle j'ai adopté la grille de structuration telle que présentée au chapitre 3. En fonction de ce chaque récit a ouvert comme pistes, le traitement de certaines sections pourra être plus ou moins étoffé.

(...)

Dans une brève conclusion, je tenterai de reprendre à l'issue de chaque récit en quoi il contribue à la problématique générale de la thèse. Ces récits sont présentés dans l'ordre de leur recueil.

C'est au chapitre suivant, le 5^{ème}, que sera proposée une analyse comparative que j'ai appelée analyse transversale, à partir des différents récits. « C'est par la comparaison entre parcours biographiques que l'on voit apparaître des récurrences des mêmes situations, des logiques d'action semblables, que l'on repère, à travers ses effets, un même mécanisme social ou un même processus », dit Bertaux (1997, p. 94).

(...)

Chapitre 5.

Reprise transversale

Du refus à la promesse

A l'issue du premier chapitre, j'ai formulé un certain nombre d'hypothèses que les récits et leur analyse devaient permettre de mettre à l'épreuve. L'objet du présent chapitre est de faire le point par rapport à ces hypothèses.

Le deuxième chapitre, constituant mon cadre théorique, avait pour but de soutenir et d'enrichir le questionnement. Avec l'analyse des récits recueillis, j'ai tenté d'articuler la théorie et la pratique. Il me reste à poursuivre cette démarche d'articulation en appréhendant les récits de façon transversale cette fois.

Lorsque j'ai défini l'objet de ma thèse²³⁹, je me suis proposé d'explorer de quelle façon particulière l'articulation des dimensions sociales et psychologiques éclaire l'histoire de l'éducateur. Et plus précisément, d'appréhender et d'analyser les histoires de vie des éducateurs dont j'ai recueilli le récit dans ses trois dimensions telles que proposées par V. de Gaulejac (1987). Comment ont-ils été produits par leur histoire, comment en sont-ils devenus acteurs et éventuellement producteurs ? C'est par là que je terminerai ce chapitre. Mais d'abord, voyons comment les 5 récits²⁴⁰ recueillis requestionnent mes hypothèses.

1. Mise à l'épreuve des hypothèses

Je procéderai en reprenant systématiquement chacune des hypothèses formulées en début de thèse. Ce parcours ainsi organisé me permettra de mettre en évidence les thématiques essentielles de ma recherche.

Hypothèse 1 : La trajectoire sociale des éducateurs serait caractérisée par une forme de rupture ou de prise de distance (subie ou souhaitée) par rapport au destin social et correspondrait à ce que P. Bourdieu appelle « trajectoire interrompue ». Ils seraient les « impossibles héritiers » de leur milieu d'origine. Leur identité sociale serait dès lors marquée par la contradiction.

Trajectoires sociales

S'agissant des éducateurs, il semble bien que la trajectoire sociale soit un objet pertinent à investiguer. On peut remarquer que tous les narrateurs dont j'ai recueilli le récit de vie se situent dans des fractions non privilégiées ou non stabilisées de l'espace social.

(...)

²³⁹ Voir introduction.

²⁴⁰ Pour Laura, les informations partielles dont je dispose concernant essentiellement son parcours de formation et sa trajectoire professionnelle. Je l'inclurai dans l'analyse chaque fois que ce sera possible. C'est pourquoi il sera question tantôt de cinq récits, tantôt de six.

L'origine hétérogène, quoique majoritairement modeste, des éducateurs telle que notée par les différents auteurs recensés (Muel-Dreyfus, Foucart, Vilbrod), s'observe aussi dans ma recherche.

(...)

Rappelons que, pour Bourdieu, la détermination de la *trajectoire sociale* implique de mettre en relation le capital hérité et le capital acquis. A partir des paramètres pris en compte, à savoir catégorie socioprofessionnelle et diplôme des parents d'une part, diplôme du sujet d'autre part, on pourra observer s'il y a eu ascension ou déclin, et, en cas de trajectoire en pente, s'il y a eu reconversion de capital. Ces données sont reprises ici sous la forme de deux tableaux :

(...)

Comme on peut le voir, les cinq professionnels dont j'ai recueilli le récit ont opéré une reconversion, d'une espèce de capital (économique) à une autre (culturel) ; ils ont effectué un déplacement transversal vers un autre champ, mais au total, le mouvement reste de faible amplitude.

On peut remarquer que les cinq narrateurs se sont, pendant une période plus ou moins longue, conformés à leur « destin social ».

(...)

L'entrée dans le métier d'éducateur a donc constitué à chaque fois une reconversion, suite ou parallèlement à l'acquisition de nouveaux capitaux culturels. Obtenir un diplôme de niveau supérieur a représenté pour tous une forme de rétablissement ou d'ascension dans l'espace social. Le capital culturel ainsi obtenu leur a procuré de nouvelles formes de reconnaissance plus satisfaisantes (...). C'est pourquoi, avec des nuances, on peut parler chez ces professionnels d'un effet de *trajectoire interrompue*, en rupture avec le destin social.

(...)

La thématique du refus

L'examen attentif du parcours des narrateurs m'a fait considérer que le concept de *trajectoire interrompue* pouvait assez bien s'appliquer à eux dans la mesure où ces individus ont ensuite adopté des stratégies pour lutter contre le déclassement en s'orientant vers des positions nouvelles.

En outre, et plus subjectivement, tous ont été d' « impossibles héritiers » par rapport au destin tracé pour eux.

(...)

J'ai été frappée par l'importance du thème du refus dans le récit de tous les narrateurs.

(...)

La socialisation

La thématique du refus, présente chez tous les narrateurs, en tant que possible versant subjectif des trajectoires interrompues, m'incite à interroger leur mode de socialisation, sous-bassement de la construction identitaire qui s'impose au sujet, mais dans lequel le sujet a peut-être sa part²⁴¹.

Les cinq parcours analysés montrent une socialisation secondaire en rupture plutôt qu'en prolongement avec la socialisation primaire. La rencontre avec les appareils de socialisation secondaire provoquerait-elle de façon récurrente, chez les éducateurs, des crises de légitimité des savoirs issus de la socialisation primaire ? Ou bien une socialisation primaire défailante nécessiterait-elle la construction d'une identité plus satisfaisante grâce à la socialisation secondaire ? Référons-nous encore une fois à Berger et Luckmann, selon ce que nous en dit C. Dubar (1991, p. 104).

« La mise en oeuvre d'une socialisation secondaire en rupture avec la socialisation primaire est rattachée, par les auteurs, à deux types de situations très différentes. La première est celle où la socialisation primaire a été ratée pour diverses raisons (accidents biographiques, etc.) : la socialisation secondaire aboutit alors à construire une identité plus satisfaisante - ou simplement plus consistante - que celle produite par la socialisation primaire ».

(...)

« La seconde circonstance est celle où les identités antérieures deviennent 'problématiques', où les identifications aux autrui significatifs deviennent faibles, voire inexistantes, et où se crée un 'marché des mondes disponibles' accompagné d'une 'conscience générale de la relativité de tous les mondes'. Cette situation est particulièrement probable dans un 'contexte socio-culturel de forte mobilité, de transformation de la division du travail et de la distribution sociale des savoirs'. Dans de telles situations, la question de la socialisation secondaire devient un problème essentiel posé par la transformation du travail, des savoirs et des rapports sociaux. Elle n'est plus liée aux ratés de la socialisation primaire mais aux pressions exercées sur les individus pour modifier leurs identités et les rendre compatibles avec les changements en cours » (id., p. 104).

(...)

Le rapport à la scolarité

Le rapport à la scolarité, souvent mis en évidence par les chercheurs qui se sont intéressés à ce public (Foucart, Vilbrod...) est clairement problématique dans les six parcours, quoique pour des raisons différentes. On peut dire, en tout cas, qu'aucun d'entre eux n'a eu un rapport paisible et sans accroc à l'école. Pour tous, la scolarité a été interrompue suite à un échec ou à un abandon des études (...). Pour quatre d'entre eux, c'est avant la fin des humanités que le parcours scolaire s'est arrêté, pour les deux autres, c'est au tout début des études supérieures.

Leur rapport au système scolaire en a-t-il été pour autant le « rapport malheureux » dont parle Foucart (1991) ?

²⁴¹ Voir au chapitre 2, la section consacrée à la socialisation.

(...)

Pour aucun des narrateurs, l'interruption n'est donc liée à un dégoût ou un rejet de l'école.

Tous ont vécu très positivement la reprise de leur parcours de formation dans l'enseignement de promotion sociale, bien des années plus tard.

Selon P. Bourdieu (1998, p. 1092), « la transmission de l'héritage dépend désormais, pour toutes les catégories sociales... des verdicts des institutions d'enseignement ». Dans cette logique, l'échec scolaire et/ou l'arrêt de la scolarité a pu contribuer à faire de mes narrateurs d'« impossibles héritiers » - à condition qu'il y ait quelque chose dont hériter. En revanche, la reprise ultérieure de leur parcours de formation a pu leur permettre de perpétuer la position sociale de leurs parents, voire de la dépasser.

Notons enfin les effets possibles de cette acquisition tardive de capitaux culturels sur la créativité identitaire, les ressources culturelles étant, selon J.-C. Kaufmann (2005, p. 205), les « nourritures favorites de la réinvention de soi ».

Crise identitaire ?

Peut-on parler à leur sujet d'identité sociale marquée par la contradiction ou bien de crise identitaire ? On pourra le penser si on peut montrer l'existence d'un état de tension persistante entre identité pour soi et identité pour autrui.

(...)

Synthèse et commentaire critique par rapport à l'hypothèse 1

Si j'ai considéré que le phénomène de *trajectoire interrompue* pouvait s'appliquer dans une certaine mesure aux trajectoires de mes narrateurs, je voudrais cependant réinterroger la valeur heuristique de cette notion par rapport à ma recherche. Proposée par Bourdieu dans un contexte de dévalorisation des diplômes, cette notion peut-elle être éclairante pour la trajectoire des éducateurs d'aujourd'hui ?

Les études de Chauvel montrent que le décalage entre le diplôme obtenu et la possibilité d'occuper un poste équivalent à ce qu'il était possible d'espérer dans un temps antérieur n'a fait que s'accroître. Ce phénomène s'est donc banalisé, il concerne largement les classes moyennes et la réorientation vers des positions nouvelles n'est plus ce qu'elle était au temps où Pierre Bourdieu produit ses analyses. Il me semble que le phénomène de *trajectoire interrompue* ne peut plus dès lors représenter qu'un élément d'analyse à large spectre ; il m'apparaît donc comme peu spécifique par rapport à la population étudiée.

Quelle théorisation pourrait rendre compte au mieux de ce qu'a mis en évidence mon matériau empirique, à savoir une problématique du refus, des formes identitaires plus ou moins marquées par la contradiction et des habitus composites ? La théorie de P. Berger et T. Luckmann qui envisage la possibilité d'une socialisation secondaire en rupture plutôt qu'en continuité avec la socialisation primaire serait-elle plus pertinente ? Dans ce cas, c'est un « changement de monde » qui entraînerait une « transformation radicale de la réalité subjective construite lors de la socialisation primaire » et produirait alors une

« déstructuration/restructuration d'identité ». Cette théorie a l'intérêt, à mes yeux, de faire plus de place à la dimension subjective du processus.

Hypothèse 2 : Les éducateurs seraient en reconversion de capital dans un entre-deux social, un espace intermédiaire, un champ interface. On trouve chez eux une tendance à ignorer, négliger, masquer les enjeux sociaux de leur trajectoire.

Habitus

L'habitus n'est pas que le produit des conditions objectives ; il résulte aussi de l'imprégnation d'attitudes subjectives, notamment de celles liées à la mobilité sociale. Pour connaître l'habitus d'un individu, il ne suffit pas de connaître les conditions objectives de sa vie et celles de son groupe familial, encore faut-il connaître quel rapport lui et les siens entretiennent avec ces conditions en fonction de la pente de leur trajectoire sociale. C'est ce que nous avons vu dans le chapitre théorique.

Dans ce même chapitre, je me suis posé la question suivante : l'habitus est-il un concept encore opératoire aujourd'hui ? Question qui doit être distinguée d'une autre interrogation : la manière dont Bourdieu a caractérisé l'habitus n'est-elle pas datée ? Qu'en est-il en particulier pour cette recherche ? Voyons à présent ce que l'analyse des récits recueillis me permet d'en dire.

Autant le recours aux concepts de trajectoire sociale et de capitaux m'a paru utile et éclairant pour appréhender la dimension sociologique du parcours des narrateurs, autant j'émetts quelques doutes sur la valeur heuristique du concept d'habitus, du moins tel que caractérisé par Bourdieu, pour un groupe social contemporain tel que celui des éducateurs de ma recherche.

En effet, je pense que la caractérisation des habitus de classe par Bourdieu est en partie datée. Si l'on considère par exemple l'habitus des classes populaires, peut-on encore l'associer au goût de nécessité²⁴², comme il y a un quart de siècle ? Bien que les classes populaires soient toujours démunies en capital, privées quelquefois des biens nécessaires, leur rapport à la consommation s'est considérablement modifié en 25 ans. Leur rapport à la nécessité, à ses contraintes et à ses urgences a changé.

²⁴² Depuis l'augmentation du niveau de vie des ouvriers, la ruée sur la consommation de masse, la vente à crédit, les prix discount..., il semble même s'être mué en son contraire : le goût de la dépense. Avoir tout et tout de suite, sans économiser. On pourrait penser que cette course à la consommation se concentre sur les produits bon marché, ce qui est sûrement le cas pour une part, mais le prestige des « marques » est aussi et peut-être davantage recherché par les classes populaires, peut-être comme moyen de conquérir un peu de capital symbolique. Les classes populaires semblent dépendre davantage de la mode, des slogans publicitaires. Qu'on songe, par exemple, aux caissières des grandes surfaces au corps on ne peut plus apprêté ; cet exemple contredit ce que dit Bourdieu de l'hexis féminine – la composante corporelle de l'habitus – dans les classes populaires. Bien-sûr, leur valeur sur le marché du travail dépend fortement de leur présentation, ce qui n'était pas le cas des fermières ou des ouvrières de la génération précédente. Bref, on ne peut plus dire aujourd'hui que les classes populaires effectuent des choix ajustés leurs conditions : la problématique du surendettement est là pour en attester. On pourrait en dire autant des pratiques de gaspillage. Les cas d'hystérésis - c'est-à-dire de persistance de l'habitus au-delà d'un ajustement à ses conditions de production - mentionnés par Bourdieu ne seraient-ils pas davantage le fait d'une génération que d'une classe ? Par contre, l'ethos populaire de la bonne vie et du matérialisme spontané semblent toujours d'actualité.

L'habitus m'a semblé difficilement repérable chez les narrateurs en tant que marquage indélébile par une trajectoire passée. Qu'est-ce qui permet d'expliquer cela ?

Comme on l'a vu, les éducateurs de ma recherche sont effectivement en reconversion de capital dans une zone intermédiaire de l'espace social. Certains ont tenté d'y opérer un rétablissement (...), d'autres une ascension (...), ou encore un déplacement latéral (...). Je pense que la position intermédiaire qu'ils occupent désormais dans l'espace social a eu pour effet de gommer les particularités de leur habitus primaire.

Avec l'acquisition d'un capital scolaire, leur accès à la nouvelle petite bourgeoisie a brouillé les pistes. Dans les trajectoires simples, on peut peut-être encore sentir cette imprégnation, mais dans les trajectoires plus mixtes comme ici, le caractère composite de l'habitus fait qu'il est moins repérable.

Toutefois, il faut poser la question : n'auraient-ils pas adopté un habitus qui s'apparente à celui de la petite bourgeoisie nouvelle et ne serait-ce pas le propre de l'habitus néo-petit-bourgeois d'être composite ?

(...)

Les personnes dont j'ai recueilli le récit partagent en outre des traits communs tels que la recherche de l'expression de soi et de la communication avec les autres, le culte de l'épanouissement personnel et, pour certains d'entre eux, la consommation des biens « psy ». Ainsi, chez tous, on retrouve au moins quelques caractéristiques qui permettent d'identifier leur habitus à celui de la petite bourgeoisie nouvelle.

On peut peut-être aller plus loin et se demander si, dans la mesure où il fait partie de la petite bourgeoisie nouvelle, le métier d'éducateur ne contribue pas à relayer les transformations des modes de domination s'exerçant dans l'espace social (séduction au lieu de répression, relations publiques au lieu de force publique, manière douce au lieu de manière forte, imposition des besoins plutôt qu'inculcation des normes...). L'ethos des narrateurs ne témoigne-t-il pas en effet d'un rejet de la manière forte, de l'imposition et de la répression au profit de la manière douce, de la négociation, de la compréhension - qui n'exclut pas la séduction - ? Sans doute en cela aussi, ne jouent-ils au mieux que les seconds rôles, derrière leurs collègues psy !

A la suite de Muel-Dreyfus (2000, p. 182), j'ai noté chez les narrateurs de ma recherche une tendance à « *privilégier les schémas et les notions psychologiques dans l'interprétation des histoires familiales* ». La tendance à négliger les enjeux sociaux de leur trajectoire, je l'ai retrouvée chez eux à quelques nuances près. (...) Si l'on se rappelle ce qu'en disait P. Bourdieu (1979, pp. 428-429), ceux qui se sont reconvertis aux professions nouvelles, dont les éducateurs, et sont en recherche d'un nouvel art de vivre, s'ils se laissent volontiers séduire par la psychologie, sont rétifs à l'objectivation sociologique et aux opérations de classement dans l'espace social dont ils pourraient faire l'objet.

Quelques facteurs peuvent nous aider à comprendre cette moindre sensibilisation à la dimension sociologique. Tout d'abord le fait que le sociocentrisme (ou ethnocentrisme de classe) empêche de sortir de ses propres évidences. Ce premier facteur, effet de la socialisation primaire, est d'ordre tout à fait général ; il ne concerne pas que les éducateurs loin de là. « Accepter de saisir le travail du social en soi met en œuvre des résistances... » dit

V. de Gaulejac (1987, p. 12). Il y a, probablement surtout dans les classes moyennes, une méfiance vis-à-vis des catégorisations sociales traditionnelles, une perte de légitimité des classifications sociales et donc une forme de dénégation de ce qui pourtant continue à régir en sous-main les rapports sociaux. Cette tendance serait en phase avec les évolutions macrosociales contemporaines. On peut penser en effet que la société postindustrielle a (définitivement ?) disqualifié les analyses héritées de Marx et qu'elle tend à une psychologisation des rapports sociaux²⁴³.

Parlant des nouveaux métiers que sont les professions de la relation, parmi lesquels les éducateurs, de Gaulejac (1987, p. 118) remarque qu'il s'agit d'un « champ idéal pour tous ceux qui refusent de se laisser hériter, qui souhaitent 'produire leur vie', mais dont la fonction essentielle est de brouiller les codes : lieu de rencontre entre des trajectoires ascendantes, descendantes et stables, ces professions permettent à chacun de dissimuler (à ses ascendants, à ses collègues et à soi-même) les enjeux sociaux et les conflits qu'ils entraînent . »

Enfin, même s'il y a quelques variations d'après les écoles, la formation des éducateurs est plus psychologique que sociopolitique et ne fait donc que renforcer la tendance préexistante.

Synthèse et commentaire critique

Ma réflexion par rapport à l'habitus des éducateurs ne débouche pas sur une position tranchée. D'une part, cet habitus me paraît difficile à cerner ; d'autre part, il se caractérise peut-être précisément par le fait d'être composite chez ces professionnels en reconversion dans une zone intermédiaire de l'espace social. L'hypothèse 3.5. reprendra le concept d'habitus en posant la question des affinités éventuelles avec le public accompagné.

Je dois aussi noter que les deux hypothèses qui viennent d'être examinées et qui sont les plus spécifiquement sociologiques ne sont pas des hypothèses véritablement originales ; elles comportent des éléments déjà énoncés par Bourdieu et repris par les études sociologiques sur le métier d'éducateur. Ce qui pourrait être original, c'est le fait de croiser ces hypothèses avec les suivantes, relatives au processus de résilience.

Hypothèse 3 : Le choix professionnel et le sens que prend ce choix, et consécutivement la façon d'exercer le métier, sont liés à l'expérience de vie et surtout à la représentation qu'a le professionnel de son histoire de vie. Pour ce choix et cet exercice, il s'appuie sur des processus qui s'apparentent à la résilience et cela selon différentes modalités.

Le métier d'éducateur

Quel sens prend ce choix professionnel dans la vie des narrateurs ?

Quatre d'entre eux expriment des sentiments de réussite, d'épanouissement et de fierté à l'issue de leur formation d'éducateur ; ils trouvent dans leur nouveau métier un surplus de sens. L'ensemble « formation et activité professionnelle nouvelle » n'est pas dissocié ; c'est

²⁴³ V. de Gaulejac parle de « lutte des places », P. Jamouille (2002, p. 205), de « lutte des castes » : « *La 'lutte des classes', sous-jacente aux solidarités du monde ouvrier, semble évoluer vers 'la lutte des castes' dans les clos ségrégués où les allocataires sociaux luttent pour se démarquer les uns des autres, ne pas être considérés comme 'la basse classe' et garder une dignité sociale. Des rapports d'opposition classent les personnes en 'forts en mentalité' (battants) et en 'faibles de caractère' (perdants)...* ».

cet ensemble qui est ponctué par eux comme un nouveau départ dans leur vie. C'est moins décisif pour les deux autres : s'ils ont trouvé ce surplus de sens dans la formation, on ne peut pas en dire autant pour les emplois qu'ils ont exercés par la suite.

Construction identitaire

Pour Kaufmann (2005, p. 99), « *l'identité est ce par quoi l'individu se perçoit et tente de se construire, contre les assignations diverses qui tendent à le contraindre de jouer des partitions imposées.* » Comment les narrateurs se représentent-ils leur histoire et comment l'espoir d'une vie meilleure a-t-il été nourri chez chacun d'entre eux ?

(...)

Pour tous, à des moments divers, la (re)construction d'une identité plus satisfaisante passe par la prise de distance par rapport aux modèles parentaux.

(...)

Un processus de résilience a été repérable chez chacun : se réparer en aidant autrui à se réparer par l'exercice de ce métier (...); s'autonomiser en contribuant à l'autonomie des bénéficiaires (...); ne pas reproduire (...); agir dans la société en exerçant des compétences, des responsabilités (...).

Chacun des narrateurs semble illustrer un des types de construction identitaire postulés dès la formulation du projet de thèse :

(...)

Comment les déterminations objectives - études inachevées, maltraitance familiale... - laissent-elles place à l'espoir subjectif d'un mieux-être ? Tous les narrateurs ont des ressources intellectuelles et des potentialités scolaires non réalisées. Tous ont vécu une rencontre inaugurale introduisant à un nouveau mode de socialisation porteur d'espoir.

(...)

En guise de synthèse, on pourrait dire que le choix de la profession d'éducateur s'inscrit, pour chacun, dans *ce qu'il est parvenu à faire de ce qu'on a fait de lui* (Sartre). Il s'agit bien d'un choix, mais ce choix demeure en partie contraint par ce qui l'a précédé, et cela doublement. D'une part, comme on l'a vu, les souffrances ou maltraitances subies ne sont pas étrangères à ce choix. D'autre part, la position du narrateur et de sa famille dans l'espace social ont restreint le champ des possibles : le métier d'éducateur restait l'une des voies accessibles en fonction de leur capital de départ. Dans ce sens, on pourrait dire que le choix du métier d'éducateur est le fruit probable de l'articulation de conditions sociales et psychologiques relativement délimitées. « *La trajectoire biographique a une pesanteur sociale qui pousse à privilégier certains choix identitaires et à rendre d'autres plus improbables* », rappelle Kaufmann (2005, p. 98).

Hypothèse 3.1 : Il y a, dans le choix professionnel et dans la pratique de l'éducateur, une interrelation essentielle avec le parcours biographique propre. C'est ce parcours qui donne sens, qui donne une valeur existentielle au choix professionnel.

Dynamique existentielle

Nous avons vu combien la thématique du refus était présente dans tous les parcours analysés. Pour tous, la vie d'avant a été insatisfaisante à des degrés divers et a laissé place à un désir de changement de vie.

(...)

Ces insatisfactions ont donné lieu à des « actions de sujet »²⁴⁴ précédant la réorientation.

(...)

Il y a donc rupture de continuité avec la vie d'avant, mais ce changement s'opère à partir de sphères différentes pour chacun : il se produit dans le cours de la vie personnelle (...), familiale (...), professionnelle (...). Pour chacun, ce changement va retentir progressivement sur d'autres sphères.

(...)

En synthèse, l'espoir d'un mieux être, le désir d'un changement de vie animent parfois depuis de longues années déjà la vie des narrateurs au moment où ils rencontrent cette possibilité de se former et/ou de travailler comme éducateur ; celle-ci apparaît comme une réponse adéquate par rapport à leur horizon d'attentes. Comment leur pratique est-elle reliée à leur parcours biographique ? L'examen de l'hypothèse suivante va permettre de répondre à cette question.

Hypothèse 3.2 : De plus, l'éducateur se sert de son histoire pour intervenir, pour accompagner son public. L'éducateur a généralement le sentiment d'être passé par des situations et des événements (épreuves, souffrances, traumatismes) dont il s'est sorti positivement et qui lui permettent, non seulement de comprendre un public qui a vécu des événements analogues, mais aussi d'être « un passeur », de pouvoir mettre en oeuvre les ressources spécifiques ainsi acquises pour accompagner ce public vers un mieux-être.

Message de vie

Comment l'éducateur se sert-il de son histoire pour intervenir et accompagner son public ? Des liens essentiels entre histoire personnelle et pratique éducative peuvent-ils être mis au jour ? Comme je l'ai indiqué dans la partie théorique de cette thèse, le « message de vie » à transmettre par le biais de la profession concourt au processus de résilience. Cette mise en intrigue par l'éducateur de son histoire m'apparaît comme un « foyer organisateur »²⁴⁵ de son existence, ou encore comme ce qui donne sens à son engagement professionnel. Elle lui

²⁴⁴ Suivant la terminologie de M. Vargas, une action de sujet est « une manière de réagir à une situation, qui est transformatrice dans le sens où elle a été précédée d'un désir qui s'est mué en acte ».

²⁴⁵ J'ai conscience de ne pas donner à cette expression le même sens qu'E. Dessoy, mais je n'en ai pas trouvé de meilleure pour nommer la réalité que je décris et analyse.

permet en effet de (re)construire son histoire de façon plus ou moins cohérente avec un « avant » et un « après » et, entre les deux, un rapport de transformation.

Voyons dans quelle mesure peut être montré, pour chacun des narrateurs dont j'ai recueilli le récit, ce qui relie de façon existentielle son vécu personnel et son choix professionnel, donnant également sens à ce dernier ; autrement dit, « le message de vie » qu'il cherche à faire passer dans son exercice professionnel.

(...)

On peut parler en général pour les narrateurs d'un processus de résilience facilité par des rencontres privilégiées de « passeurs » dans la période antérieure et soutenu par l'activité éducative elle-même. Cependant, concernant les trois premiers narrateurs, il paraît important de préciser ceci : ce n'est pas tant le fait d'avoir obtenu un emploi comme éducateur ou même la rencontre en soi avec le public bénéficiaire en général qui entretient la résilience de ces professionnels. Il semble que ce soit, bien davantage, la possibilité de mettre en oeuvre et de mener à bien des transactions transformatrices avec quelques-uns des individus singuliers qui constituent ce public. (...). Je puis à nouveau utiliser l'expression d' « affinités électives » pour désigner ce processus. Il est possible que ces affinités électives existent aussi pour les autres narrateurs, mais je n'ai pas eu l'occasion de le vérifier pour eux.

En synthèse, transmettre l'espoir est de toute évidence ce qui soutient la visée transformatrice des actions éducatives menées par les différents narrateurs. La valeur de la personne, son émancipation et son autonomie, sa capacité d'évoluer, de pouvoir agir dans le respect mutuel, sa capacité à se faire entendre, tels seraient les visées des messages qu'ils cherchent à communiquer à leur public. Chacun tente de la sorte d'offrir ce qu'il ou elle n'a pas reçu ou a dû conquérir de haute lutte ; chacun veut permettre à autrui de ne pas ou de moins souffrir de ce dont il ou elle a souffert.

Hypothèse 3.3 : Or, cette connexion n'est généralement pas nommée ouvertement, elle peut même susciter gêne ou honte, comme si devenir un professionnel consistait justement à oublier ou mettre de côté tout ce qui vient de la vie personnelle. Il s'agit de motivations puissantes et pourtant le plus souvent cachées à soi et aux autres, comme si elles étaient susceptibles de jeter la suspicion sur la qualité de l'exercice professionnel.

La résilience comme mode de mise en intrigue de son histoire.

(...)

Les identités négatives, héritées ou attribuées, sont difficiles à partager. Elles mettent l'individu dans un double péril : il y a en effet le risque de ne pas pouvoir prendre distance et d'adhérer aux identités rétrospectives, héritées ou attribuées ; un autre risque est de voir se renforcer le processus d'attribution négative par autrui.

Toutes les composantes de l'identité, dans la mesure où elles sont relatées par le sujet, font partie de son *identité narrative*. On peut dire qu'il s'agit d'une fiction vraie dans le sens où la réalité qu'il décrit s'est bien produite mais où c'est lui qui la ponctue de cette façon. Dans la mesure où le sujet va pouvoir mettre en avant d'autres facettes plus positives de son identité, il va « entrer en résilience ».

Le rêve pourrait être considéré comme le mécanisme le plus primitif²⁴⁶ de construction de la résilience. Les enfants résilients, dit Cyrulnik (2001) « utilisent des mécanismes de défense. Le recours au rêve, d'abord. Quand le présent est intolérable, l'imagination d'un autre futur fournit des trésors qui aident à le supporter. Ces enfants-là s'évadent de façon à laisser la partie saine de leur personnalité agir... ».

(...)

Légèrement narcissiques les résilients ? Peut-être, car il y a quelque chose de l'ordre du défi qui s'exprime ainsi : « L'image que vous vous faites de moi ne correspond pas à ma réalité. Un jour, je m'en sortirai et vous montrerai de quoi je suis capable ». (...) Un sursaut d'orgueil s'appuie souvent sur des « tuteurs de développement » : des adultes compréhensifs, choisis comme substituts parentaux, qui vont leur redonner confiance en posant sur eux un nouveau regard.

Des expériences gratifiantes de réussite sont évidemment essentielles à la (re)construction d'une identité positive et permettent la résilience.

(...)

La révélation de traumatismes ou de souffrances vécues par les professionnels suscite parfois la méfiance des tiers et fait douter de leurs compétences professionnelles : n'est-ce pas ce qui ressort du propos déjà rapporté d'un responsable d'institution qui affirme éviter d'engager des personnes qui ont « de grosses blessures » et leur préférer ceux qui ont eu « une enfance plutôt heureuse ou banale » ? C'est aussi ce qu'entreprend de dénoncer M. Favez dont l'article a été exposé à la fin du chapitre théorique.

En synthèse, la résilience me semble s'opérer à travers une mise en intrigue de son histoire dans laquelle les identités fières (visées et revendiquées, mais parfois aussi héritées et attribuées) vont prendre le dessus sur les identités négatives (héritées et attribuées). Les narrateurs ont subi des épreuves, ont souffert, ont été victimes de maltraitements ; ils s'en sont sortis grâce à des rencontres, des aides reçues, des réussites, des expériences « correctrices » de leur image d'eux-mêmes. C'est leur identité narrative qui est l'opérateur de ce processus de ponctuation entre « un avant » et « un après ». C'est dans la mesure où il prennent la parole sur eux-mêmes et sur ce qui leur est arrivé, où ils se réapproprient leur histoire, qu'ils développent aussi leur historicité²⁴⁷.

²⁴⁶ Au sens de premier.

²⁴⁷ Voir au chapitre 2, dans la section sur les théories du sujet, le paragraphe 7.2.

Hypothèse 3.4 : Les éducateurs auraient en commun avec leur public une fréquence d'événements traumatiques dans leur biographie²⁴⁸.

Par quoi sont « passés » les sujets de ma recherche ; quels « accidents biographiques » voire « traumatiques » ont-ils rencontrés ? Quel est pour chacun d'eux cet « avant » duquel ils ont pris distance ?

(...)

En synthèse, les éducateurs de ma recherche n'ont certes pas été à l'abri de vécus douloureux plus ou moins pénibles. On ne peut dire d'aucun d'eux qu'ils aient eu une enfance et une jeunesse plutôt heureuse et banale.

Hypothèse 3.5. Il y aurait une proximité sociale, une communauté d'habitus entre le public accompagné et les éducateurs, telles que la rencontre pourra s'opérer plus sûrement avec ces derniers qu'avec des intervenants plus qualifiés mais aussi plus éloignés sociologiquement de ce public. Certains publics précarisés ne font pas confiance aux professionnels et sont plutôt en recherche de personnes qui sont « comme eux », des personnes qui seraient « passées par là » et qui « s'en sont sorties ».

Quelles affinités puis-je éventuellement repérer entre l'éducateur et son public ? Y a-t-il proximité sociale ou communauté d'habitus ?

J'ai noté l'affinité de vécu que plusieurs d'entre eux se découvrent avec des bénéficiaires : (...) Il est possible que de telles affinités qui, à première vue, semblent plutôt d'ordre psychologique et émotionnel, aient néanmoins une composante d'ordre sociologique en rapport avec des mécanismes de domination ou de dévalorisation sociale.

(...)

En synthèse, une affinité à composante sociologique entre professionnels et bénéficiaires, une proximité sociale ou communauté d'habitus est repérable à des degrés divers chez les narrateurs de ma recherche.

Hypothèse 3.6 : Le rôle de l'éducateur s'apparenterait à celui d'un « tuteur de résilience », celui qui offre un support, qui permet des « passages », qui opère des médiations avec d'autres instances de socialisation.

Mon intérêt pour la théorie du don s'est développé alors que j'avais déjà recueilli et en partie analysé les récits de ma recherche. Cet apport, bien qu'intégré dans mon chapitre théorique,

²⁴⁸ J'ai été frappée par le nombre important de vécus douloureux dans les familles des éducateurs dont j'ai eu à connaître le récit de vie au cours de ma pratique de formatrice en école d'éducateurs : maltraitance, problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie, handicap, suicide ou maladie mentale d'un proche... Dans sa recherche sur les familles traversées par les conduites à risque, P. Jamouille (2002, p. 157) avait été interpellée semblablement par la fréquence d'événements traumatiques vécus par ses interlocuteurs. Selon elle, ce constat n'est pas spécifique au public qu'elle a rencontré : « *Ce sont des réalités qui sont souvent cachées et qui sont sans doute plus fréquentes qu'on ne le croit dans la population générale. L'approche anthropologique ne permet pas de quantifier ce type de phénomènes, mais bien d'en explorer l'impact sur la vie des individus et des familles.* » Cette remarque s'applique semblablement à l'approche biographique.

n'a pas fait partie explicitement de mes hypothèses et questions de recherche. Cette dernière hypothèse me permet cependant d'y faire référence.

Don et dette

Aucun des narrateurs ne s'inscrit dans une pratique éducative de type « travail social purifié » tel qu'en parle P. Fustier (2005)²⁴⁹. Au contraire, ils cultivent un art du temps perdu ; leur travail prend sens pour eux dans les « interstices institutionnels ». Leur pratique relève d'une socialité que l'on peut, avec cet auteur, qualifier de mixte, c'est-à-dire relevant à la fois d'une forme de socialité primaire et secondaire.

Dans la partie théorique, j'ai posé cette question : faire des dons, pour l'éducateur, est-ce honorer une dette ? Pour les récitants, s'il y a dette, elle n'est pas principalement à l'égard de leurs géniteurs. Le don entre générations ne s'est pas passé de façon très heureuse pour la plupart d'entre eux²⁵⁰. Il leur est difficile d'éprouver de la gratitude pour leurs ascendants.

(...)

Quelles sont alors les dettes qu'ils honorent ? Peut-on repérer chez eux un changement de position dans la génération ?

(...)

En guise de synthèse pour l'hypothèse 3.6.

Chez chacun des narrateurs de ma recherche on peut repérer un désir de donner, de transmettre, de rendre ce qu'ils ont reçu. Plus précisément, ce que j'ai appelé mise en intrigue de son histoire par le biais du « message de vie » équivaut à un changement de position dans la génération (Fustier, 2005) puisque chaque message de vie correspond à ce canevas général : « J'ai été confronté à telles difficultés, souffrances, épreuves... dans mon parcours ; j'en ai tiré une leçon de vie pour moi-même que j'ai pu mettre en œuvre. Moi qui 'suis passé par là', je puis à présent offrir à d'autres ce que j'ai reçu ou découvert pour moi-même ; je puis le partager avec les bénéficiaires de mon activité professionnelle. »

En schématisant, on obtient une séquence en trois temps :

1. J'ai été confronté à des épreuves ;
2. J'arrive à m'en sortir après un long cheminement, éventuellement grâce à des aides reçues ;
3. Permettre à d'autres, confrontés également à des épreuves, de s'en sortir, cheminer avec eux, donne désormais du sens à ma vie, car je n'aurai pas souffert en vain.

²⁴⁹ Voir au chapitre 2, dans la section consacrée au don, le paragraphe 8.8.

²⁵⁰ Dans la famille qu'ils ont créée, les difficultés vécues lors de leur propre jeunesse ne les ont pas empêchés de devenir, pour autant que je sache, des donateurs « suffisamment bons » vis-à-vis de leurs enfants, dont le nombre total s'élève à 18. L'évolution vécue à travers la formation et l'exercice du métier d'éducateur a, semble-t-il, permis certains « rattrapages ».

2. Synthèse. Les trois dimensions de l'histoire de vie

Dans l'histoire d'une vie s'articulent trois dimensions : l'individu n'est pas que le produit de son histoire ; il peut en devenir acteur et même producteur. Il me reste à examiner comment cette proposition s'applique aux éducateurs et en particulier à ceux dont j'ai recueilli le récit.

Examiner dans quelle mesure l'individu-éducateur est le *produit d'une histoire* revient à analyser comment et par quoi son devenir a été déterminé. Dans cette perspective, les paramètres sociologiques constituent une part importante, mais aussi des événements de la vie individuelle, familiale et sociale ainsi que la dynamique intrafamiliale. Je reprendrai ici les éléments que j'ai pu repérer et qui m'ont paru significatifs pour une lecture transversale des trajectoires sociales des narrateurs. En outre, cette première dimension - l'homme est le produit de son histoire - renvoie, selon moi, aux notions d'identité héritée (pour soi) et attribuée (pour autrui) que propose C. Dubar (1991).

Pour voir si l'on peut considérer l'éducateur comme *acteur de son histoire*, j'ai analysé comment le processus de formation et le choix professionnel ont pris part à sa construction identitaire et comment éventuellement la résilience est concernée par cette dimension. Je reprendrai ici les aspects de la construction identitaire des différents narrateurs qui peuvent être comparés. Cette seconde dimension - il peut devenir acteur de son histoire - peut être rapportée plus particulièrement aux notions d'identité visée (pour soi) et revendiquée (pour autrui) également proposées par C. Dubar (1991).

Enfin, l'individu est *producteur d'histoires* quand il se met à faire retour sur son histoire et qu'il cherche à en maîtriser le sens. Cette troisième dimension me semble convoquer la notion d'identité narrative telle que proposée par P. Ricoeur. A partir du récit produit à l'occasion de cette recherche, dans l'interrelation particulière entre le (la) narrateur(trice) et la narrataire, et en interrogeant le regard que peut porter la personne qui produit son récit sur ce processus, quels éléments ai-je trouvés me permettant d'évaluer cette dimension ?

En théorie, ces trois dimensions peuvent être facilement distinguées l'une de l'autre. En pratique, dans l'analyse des récits recueillis, elles sont inévitablement mêlées, ou mieux, articulées. C'est aussi le cas des volets objectif et subjectif de l'histoire de vie. Par exemple, tout ce qui concerne la trajectoire sociale est-il à mettre au compte des déterminations que subit l'individu, ou n'a-t-il pas déjà là sa part d'acteur ? Inversement, quand des choix - de formation par exemple - sont posés, est-ce le pur fait d'un acteur de son histoire ? Dans quelle mesure ces choix ne sont-ils pas aussi contraints ?

« Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui », avait dit Sartre. En affirmant que « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet », Vincent de Gaulejac ne dit pas autre chose. Ces deux citations, si souvent reprises quand il est question d'approche biographique, ne sont pas que des formules. Elles indiquent précisément le lien dialectique entre les versants objectifs et subjectifs de la vie, lesquels ne peuvent être désolidarisés qu'en théorie. Ce n'est qu'à partir de « ce qu'on a fait de lui » que l'homme peut « parvenir à faire » ce qu'il est en propre. Il peut peut-être « dépasser une situation », jamais la créer de toutes pièces. Il n'est jamais une *tabula rasa*. C'est bien à partir de l'histoire dont il est le produit qu'il peut espérer devenir un peu plus sujet.

2.1. Produits d'une histoire

Tous les narrateurs dont j'ai recueilli le récit de vie se situent dans des fractions non privilégiées ou non stabilisées de l'espace social. Leur origine sociale est majoritairement modeste ; la plupart sont issus de parents ouvriers. Les capitaux économiques dont ils bénéficient, s'ils sont suffisants pour la plupart d'entre eux au moment des entretiens (...), ont été insuffisants ou problématiques pour tous à certaines périodes de leur parcours. Ils ont connu des licenciements, des périodes de chômage plus ou moins longues (...), l'aide sociale du CPAS (...) et même l'absence de permis de travail (...).

En tant que facteur intervenant dans la façon dont l'individu est produit par son histoire, le rapport à l'argent peut être un analyseur intéressant. C'est sans conteste qu'il situe l'individu dans un espace social déterminé, tout en lui laissant la possibilité de s'y positionner comme acteur.

(...)

En ce qui concerne les capitaux culturels, un rapport problématique à la scolarité a été mis en évidence dans les six parcours. Plusieurs des parents sont sans diplôme ou même sans scolarité. Le capital culturel acquis par les narrateurs à l'occasion de leur reconversion les amène dans une région moyenne de l'espace social, mais ne leur procure à aucun une maîtrise importante de leurs conditions de travail. Ils restent tous des subordonnés.

(...)

On a vu, en réponse à l'hypothèse 3.4., quels accidents biographiques ou faits traumatiques sont survenus dans l'histoire des narrateurs ou celle de leurs ascendants. La maltraitance ou la violence n'a épargné aucun des parcours, qu'elle se soit présentée sous formes de coups ou de messages dévalorisants. Les décès en bas âge dans la fratrie ou le danger de mort pour les narrateurs eux-mêmes, se retrouvent dans presque tous les récits. Certains d'entre eux ont connu, les concernant ou concernant des proches, des agressions sexuelles, des épisodes alcooliques, des tentatives de suicide, la dépression ou la maladie mentale. Dans deux parcours, on trouve, en outre, des souffrances liées à l'Histoire (la guerre, l'oppression d'un régime dictatorial).

(...)

Précisons à présent quelques éléments des composantes identitaires (identité héritée, identité attribuée) qui peuvent intervenir dans cette dimension de l'individu produit par son histoire.

Les héritages reconnus concernent l'origine ethnique (...), l'appartenance sociale de la lignée (...), les déficiences ou handicaps sociaux (...), des traits de caractère (...), les effets de « l'éducation » reçue (...).

Les attributions relevées concernent les rôles prescrits (...), les messages reçus, les jugements subis (...), des traits de caractère ou des définitions (...). Parfois il s'agit d'une reconnaissance positive (...).

Les éléments repris ici ne sont évidemment qu'indicatifs : que peut-on en conclure ? Nous font-ils voir des aspects qui ne seraient pas apparus dans l'examen des hypothèses qui précède ?

L'aspect le plus significatif qui n'a pas encore été beaucoup souligné concerne l'identité de genre et la convergence que l'on peut noter entre les attributions reçues dans leurs familles respectives par les narratrices (...qui) ont été « priées » d'être des femmes soumises, passives, voire des servantes. Le modèle comportemental l'emportant sur la règle énoncée, on a vu qu'elles ont été en partie « aidées » par leurs mères à échapper à ce déterminisme. Il faut noter que tant les hommes que les femmes dont j'ai recueilli le récit ont adopté et mis en œuvre un changement de modèle dans les relations homme/femme basé sur une plus grande égalité et un partage des tâches et responsabilités familiales.

Les ressources des contextes rencontrés par les narrateurs au cours de leurs socialisations successives font aussi partie de l'histoire qui les a produits. On a vu le rôle joué par la rencontre d'individus « passeurs » ou initiateurs, celui joué par les mouvements de jeunesse, l'importance prise par la formation d'éducateurs dans l'enseignement de promotion sociale.

Mentionnons encore le fait que tous, en tant qu'éducateurs, travaillent avec des publics en difficulté ou précarisés.

(...)

Côtoyer quotidiennement ces publics et leurs problématiques ne peut être sans incidence sur la production de leur histoire. Rappelons la remarque acerbe de J. Rouzel (2000, p. 139) : « *A se coltiner la misère du monde, il serait étonnant que les éducateurs s'en trouvent vraiment reconnus dans leur fonction, sauf à en passer par des modes de représentation dénégateurs, où l'on encense la générosité, l'abnégation, la grandeur d'âme des professionnels pour mieux les faire taire* ».

Les propos de certains d'entre eux ne laissent pas de doute sur la manière dont ils analysent la position dévalorisée qu'ils occupent en tant qu'éducateurs.

(...)

2.2. Acteurs de leur histoire ?

Dès le début de ma recherche, je m'étais posé cette question : la réorientation vers le métier d'éducateur est-elle pour ces professionnels une manière de devenir davantage acteurs²⁵¹ ou de se produire comme sujets²⁵² de leur histoire ? Dans quelle mesure se réapproprient-ils leur histoire ? Que font-ils de ce qu'on a fait d'eux ?

Comme on l'a vu plus haut, ils sont tous engagés dans un processus qui a commencé bien avant le recueil du récit. Dans le commentaire relatif à l'hypothèse 3.1., j'ai parlé des « actions de sujet » qu'ils ont été amenés à produire dans leur parcours. Celles-ci ont entraîné

²⁵¹ L'acteur a été défini dans la partie théorique comme celui qui agit, qui assume des rôles et des fonctions en prenant part à des unités sociales.

²⁵² Il s'agit du sujet comme « *homme capable* du soi se reconnaissant dans ses capacités » (Ricoeur, 2004, p. 144), capable d'auto-référence. Pour ces deux concepts, voir au chapitre théorique, le paragraphe 7.1.

des ruptures de continuité avec ce qu'ils avaient vécu jusque là. Des décisions prises dans leur vie personnelle ou professionnelle les ont amenés en formation. Celle-ci leur a fourni une méthodologie de questionnement et des outils théoriques pour penser les situations humaines dans lesquelles ils étaient pris, bien au-delà de la sphère professionnelle et de leur pratique éducative. Les aspects réflexifs sont venus renforcer dialectiquement les aspects de volonté déjà présents. En conséquence, ils subissent moins leur vie, sont moins passifs par rapport à leur environnement.

(...)

Précisons quelques éléments des composantes identitaires (identité visée, identité revendiquée) qui peuvent intervenir dans cette dimension de l'individu acteur de son histoire.

Contrairement aux identités héritées, qui comportaient une part non négligeable d'éléments négatifs, et aux identités attribuées, majoritairement péjoratives, les identités visées et revendiquées sont, on le comprend, globalement prometteuses. A quoi l'éducateur tourne-t-il le dos ? m'étais-je demandé en formulant mes questions de départ pour cette recherche²⁵³. Contre *l'identité-mêmeté*, située du côté du temps rétrospectif et de *la mémoire*, peut-on dire qu'il choisit *l'identité-ipséité*, située du côté du temps prospectif et de *la promesse* selon Ricœur (2004, p. 188) ?

Les identités visées concernent toute cette dimension d'acteur de l'individu dans un contexte de modernité, que ce soit dans la vie en général ou dans la vie professionnelle. (...) Ces identités visées sont une manière de tourner le dos aux héritages ou aux attributions.

(...)

« *Le chemin est long pour l'homme « agissant et souffrant » jusqu'à la reconnaissance de ce qu'il est en vérité, un homme « capable de certains accomplissements ». Encore cette reconnaissance de soi requiert-elle, à chaque étape, l'aide d'autrui... »*, dit P. Ricœur, dans la deuxième étude de son *Parcours de la reconnaissance* où il propose une « phénoménologie de l'homme capable » (2004, p. 109). Et pour mes interlocuteurs, c'est en effet un long chemin qui les mène des composantes héritées et attribuées de leur identité à celles qu'ils visent et souhaitent voir reconnues par autrui.

Les identités revendiquées concernent la reconnaissance de capacités, principalement dans la sphère professionnelle, *la promesse* n'ayant pas seulement un destinataire mais aussi un bénéficiaire, comme le dit encore Ricœur (2004, p. 191).

(...)

Le moment du récit de vie n'est que l'occasion de relancer un processus déjà bien amorcé. Ils y sont prêts. Je ne pense pas pouvoir déceler, à ce stade, des effets, au niveau d'une identité d'acteur ou de sujet, qui seraient propres au travail d'histoire de vie, si ce n'est comme prolongement de toute la démarche, longue de plusieurs années, dans laquelle mes interlocuteurs sont engagés. Le moment thérapeutique vécu par les trois premiers narrateurs a certainement contribué aussi, de manière non négligeable, à leur évolution.

²⁵³ Voir en Introduction, le paragraphe intitulé « Construction de l'objet de la recherche ».

S'ils ont réussi à détourner, à leur façon, ce dans quoi ils étaient pris, leur liberté dans la façon de jouer la partition qui leur a été attribuée a ses limites. Leur choix existe – ils auraient pu aussi laisser aller les choses et continuer à subir leur situation antérieure - et pourtant il est contraint. Dans l'obligation de trouver une issue à la situation difficile dans laquelle ils se trouvaient, c'est leur vécu particulier, leur histoire singulière qu'ils ont dû métaboliser. Ils n'ont pas pu réaliser leur rêve premier. Leur situation actuelle garde des côtés insatisfaisants quoique plus supportables. Leur quête ne s'arrête pas à ce qu'ils ont atteint aujourd'hui.

2.3. Producteurs d'histoires ?

« *Le récit est l'instrument par lequel l'individu cherche à forcer son destin* » dit Kaufmann (2005, p. 153). C'est en tant que sujet de l'énonciation que le narrateur va être considéré ici, en prenant en compte un sujet qui cherche, au-delà même d'une parole sur lui-même, à exprimer son désir (C. Niewiadomski, 2002, p. 36).

Dans l'analyse de l'énonciation de chacun des récits, j'ai parlé du rapport de mes interlocuteurs au processus narratif et à l'analyse. Quel regard rétrospectif sur les narrateurs puis-je porter ici, de ce point de vue ?

(...)

Produire son récit de vie n'est pas une opération sans risque pour le sujet. Elle peut même représenter une épreuve, comme on l'a vu pour certains de mes interlocuteurs. La seule relecture de son récit peut être difficile, comme en témoigne l'exemple d'Annabelle rapporté par les auteurs d'*Analyse d'un récit de vie* (J.-C. Filloux, 2005).

Ce fut le cas, à des degrés divers, pour tous les narrateurs lorsqu'ils ont réagi à l'aspect formel d'un récit retranscrit intégralement.

(...)

Au niveau du contenu aussi, il peut être difficile de se relire.

(...)

Dans sa phénoménologie de *l'homme capable*, après le pouvoir de dire et le pouvoir de faire, P. Ricœur (2004, p. 150) met en troisième position le pouvoir de raconter et de se raconter. « *Sous la forme réflexive du 'se raconter', l'identité personnelle se projette comme identité narrative. Les trois traits par lesquels se caractérise la problématique de l'homme capable prennent un relief remarquable dans la phase narrative de ce parcours initié par la réflexion sur l'homme parlant et continué par la réflexion sur l'homme agissant.* »

J'ai montré²⁵⁴ comment le processus de résilience pouvait être compris comme une forme de mise en intrigue de l'histoire du sujet. Je puis à présent ajouter qu'il s'agit d'une mise en intrigue où la *promesse* l'emporte sur une *mémoire* chargée d'un passif plus ou moins lourd, sans cependant faire l'impasse sur la relation dialectique entre l'identité *idem* et l'identité *ipse*. Par le « message de vie » qu'il veut transmettre à son public, l'éducateur dit ce qu'il a été et ce qu'il a surmonté. Il est devenu capable de dire, d'agir, de raconter et de se raconter. Il

²⁵⁴ Voir les commentaires relatifs aux hypothèses 3.2., 3.3., et 3.6.

a effectué un changement de position dans la génération. C'est ce qui donne sens à son engagement professionnel. Lui qui est « passé par là », il peut à présent offrir à d'autres ce qu'il a reçu ou découvert pour lui-même, il peut le partager avec les bénéficiaires de son activité professionnelle.

Comment intervient l'identité narrative dans ce processus ? Pour Ricœur, l'identité narrative résulte bien d'une transformation, opérée par la mise en récit, de « ce qui est advenu », elle permet au moi (ou au nous) de s'affirmer « comme soi-même », de construire sa vie. L'identité *ipse*, dont on se souviendra qu'elle se situe du côté de *la promesse*, est celle qui rend compte des processus de changement dans une vie. « *A la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie* » (1985, p. 443).

La résilience se construirait donc grâce à l'identité narrative. Elle pourrait n'être rien d'autre qu'une mise en intrigue de son histoire dans laquelle *la promesse* l'emporte sur *la mémoire*, dans le jeu dialectique des identités *ipse* et *idem*. Toutefois, l'identité *idem* et la *mémoire* ne sont pas niées dans ce processus, elles lui demeurent nécessaires. Car pourrait-on encore parler de résilience si le sujet faisait l'impasse sur *la mémoire* ? Dans ce cas, n'est-ce pas plutôt de refoulement ou de déni dont il faudrait parler ?

Par quel mécanisme opère la résilience ? J'ai proposé, dans le chapitre théorique, de faire référence à la pulsion d'emprise telle que Freud en a parlé dans *Au-delà du principe de plaisir*. Des événements douloureux vécus peuvent laisser le sujet dans un état de sidération, à moins que, les revisitant par la parole ou l'écriture, il permette à la pulsion d'emprise de s'en saisir, qu'une distance puisse être prise, que du jeu puisse être introduit par lequel le sujet conquiert une forme d'indépendance par rapport à eux.

Quand le sujet fait l'impasse sur *la mémoire*, ai-je avancé, il ne s'agirait pas, à proprement parler, de résilience. Il me faut revenir sur la dimension éthique, si présente dans le discours de mes interlocuteurs, en évoquant une seconde impasse possible, l'impasse sur *la promesse*. A défaut de promesse, et donc d'ipséité, on ne pourrait pas non plus, selon moi, parler de résilience. Dans ma vision des choses, la dimension éthique, le positionnement en termes de valeurs, devient donc indispensable à la construction de la résilience. « *L'ipséité ne disparaîtrait totalement que si le personnage échappait à toute problématique d'identité éthique au sens de la capacité à se tenir comptable de ses actes. L'ipséité trouve à ce niveau, dans la capacité de promettre, le critère de sa différence ultime avec l'identité mêmeté* », affirme Ricœur (2004, p. 154).

(...)

Je terminerai ce paragraphe en parlant de la relation d'interlocution qui permet cette production d'histoire, et dans laquelle je me trouve moi-même engagée. « *L'autodésignation du sujet parlant se produit dans des situations d'interlocution où la réflexivité se compose avec l'altérité : la parole prononcée par l'un est une parole adressée à l'autre...* », soutient Ricœur (2004, p. 146).

Rappelons que, selon J. Poirier *et al.* (1996, p. 51), la production d'un récit de vie peut être considérée comme « l'œuvre commune du couple narrateur-narrataire ». Si le récit de vie et son analyse sont une co-construction, alors je peux dire que j'ai œuvré avec eux à la reconfiguration de leur histoire. Si dans la recherche clinique se produit un échange par le

don, alors je peux dire que les narrateurs m'ont enrichie du don de leur expérience de vie et de leurs émotions. Ils ont agi sur moi grâce à leur parole qui m'a touchée ; mon écoute les a imprégnés en retour. « *Imprégnés par les autres, nous pouvons agir sur eux grâce à notre parole qui, en les émouvant, nous imprègne en retour. C'est dire à quel point tout récit est une coproduction* », confirme Cyrulnik (1999, p. 163).

L'accent mis par Ricœur (2004, p. 347) sur la gratitude « comme le sentiment qui, dans le recevoir, sépare et relie le donner et le rendre » trouve un écho dans les remerciements déjà mentionnés des narrateurs à l'issue de ces entretiens durant lesquels ils m'ont raconté leur histoire. Dans l'échange des dons, selon l'hypothèse du philosophe, les partenaires sociaux font l'expérience d'une reconnaissance effective. Dans le partage biographique compris comme un échange de dons, narrateurs et narrataire peuvent faire cette expérience. (...) Si « le raconter, comme le dire, demande une oreille, un pouvoir-entendre » (Ricœur, 2004, p. 365), c'est dans cette capacité-là que je me sens à mon tour, en tant que narrataire, reconnue par leur reconnaissance même.

Chapitre 6

Pratique de l'histoire de vie avec les éducateurs en formation

Introduction

Dès que j'ai pu me familiariser avec l'approche biographique, elle m'est apparue comme susceptible d'être un outil très pertinent dans la formation des éducateurs, tant comme cadre théorique interdisciplinaire que comme pratique méthodologique. Depuis l'année académique 1999-2000, j'ai introduit cette thématique dans un de mes cours. L'expérience s'est révélée riche et stimulante et les étudiants m'ont donné beaucoup de résonance. Ils se sont pour la plupart fortement impliqués dans le dispositif que je leur ai proposé.

Simultanément à l'introduction de ce cours dans ma pratique de formation, j'entamais la présente thèse sur le métier d'éducateur basée sur une approche qualitative et le recours à la méthodologie du récit de vie. L'importance d'ancrer cette recherche dans ma pratique de formation, complétée par les interventions pour lesquelles j'ai collaboré avec l'asbl ARBRH-GACPI²⁵⁵, s'est imposée à moi. En retour, m'est apparu l'intérêt de faire bénéficier mes étudiants de la recherche en cours, cette démarche à double sens étant susceptible de produire un effet démultiplicateur du sens de mon projet. Le fait d'être moi-même dans une démarche d'auto-formation continuée et de réflexion accompagnée, grâce à l'entreprise doctorale et aux interventions menées au sein de l'ARBRH, m'a permis d'oser me lancer dans cette expérience dont je ne devais pas sous-estimer les difficultés, voire les pièges.

J'ai décidé de consacrer un chapitre de ma thèse à cette expérience qui a contribué de manière importante à une meilleure connaissance de mon public et à la réflexion sur mon thème de recherche. Elle a notamment contribué à la formulation de mes hypothèses de recherche : j'y reviens en fin de chapitre. Pour des raisons déontologiques évidentes, je ne me suis pas servie du contenu des récits recueillis dans le cadre de ce cours comme matériau de recherche et pour tester mes hypothèses²⁵⁶. En effet, comme on le verra dans la description du dispositif, afin de contribuer au climat de sécurité qui a permis aux étudiants de s'impliquer dans la démarche, je me suis engagée à la confidentialité. Par contre, je me sers des évaluations écrites anonymes et des entretiens oraux avec les étudiants pour analyser ma pratique.

Quelles sont les hypothèses qui m'ont guidée pour proposer un travail d'implication biographique dans la formation des éducateurs, et sur base de quelle analyse du contexte ? Comment ce dispositif répond-il aux objectifs de la formation dans laquelle il s'inscrit ? Un dispositif de récit de vie dans le cadre scolaire est-il possible et à quelles conditions ? N'y a-t-il pas incompatibilité entre une démarche biographique qui suppose l'autonomie du sujet qui choisit de s'y impliquer, d'une part, et la contrainte d'un cours imposé donnant lieu à une évaluation obligatoire, d'autre part ? Telles sont les principales questions autour desquelles je tenterai d'élaborer la réflexion que je propose ici.

²⁵⁵ Voir l'article « Le 'je' professionnel entre identité individuelle et collective » (à paraître dans un ouvrage collectif, *Interventions par les histoires et récits de vie*, sous la direction de Michel Legrand).

²⁵⁶ Pour les quelques extraits reproduits en guise d'illustration, j'ai demandé l'accord des personnes concernées.

1. Histoires de vie et formation des éducateurs

Contexte et hypothèse au fondement de ce cours

C'est en 1999 que j'ai initié, dans la formation des éducateurs spécialisés²⁵⁷ à laquelle je contribue, un cours relatif aux histoires de vie, réédité pour la huitième fois cette année. Il a concerné, par an, trois groupes d'une bonne vingtaine d'étudiant(e)s²⁵⁸ en moyenne, ce qui totalise environ un demi-millier d'étudiants à ce jour. Outre son lien avec l'objet de ma recherche, la richesse non démentie de cette expérience me donne le désir de la partager ici.

L'enseignement de promotion sociale dans lequel j'exerce mon activité s'adresse à des adultes de tous âges, ils ont majoritairement entre 25 et 30 ans. La formation dure trois ans et comporte en moyenne un jour et demi de cours par semaine. Elle s'effectue en cours d'emploi pour certains, est complétée par des stages substantiels pour les autres²⁵⁹. Il s'agit d'un graduat dont l'équivalence avec l'enseignement de plein exercice a été reconnue par le Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation depuis 1987. Ma pratique d'enseignante dans ce contexte depuis 25 ans m'a largement permis de me familiariser avec ce public.

Le cours d'histoires de vie a lieu en 2^{ème} année d'études et comporte une vingtaine d'heures étalées sur une durée de deux à trois mois. Il se veut une sensibilisation à la dimension historique dans le travail de l'éducateur spécialisé : il s'agit de réintroduire le passé dans la ligne du temps du travail de l'éducateur, pour mieux l'articuler au présent et à l'avenir, en faisant référence à un ensemble de pratiques - et de théories - qui ont vu le jour ou ont connu un regain d'intérêt en sciences humaines depuis quelques années, sous les noms de « récit de vie », d'« histoire de vie », ou encore d'« approche biographique ». Situées à la croisée de plusieurs disciplines, ces approches semblent particulièrement pertinentes en formation d'adultes, et porteuses d'ouvertures fécondes en ce qui concerne la profession d'éducateur spécialisé.

L'éducateur a pour profession d'accompagner des personnes dans une tranche de leur histoire de vie. *L'hypothèse au fondement de ce cours* est la suivante : en faisant retour sur son propre parcours de vie, l'éducateur peut en faire une ressource plutôt qu'un obstacle pour cet accompagnement et, par là, accroître son professionnalisme.

L'éducateur et les histoires de vie : une question d'affinités ?

Si elle reste souvent difficile à définir, comme on l'a vu dans le premier chapitre de la thèse, la profession d'éducateur spécialisé se caractérise par quelques dimensions parmi lesquelles je pointerai celles qui me paraissent entrer en résonance avec le courant des histoires de vie.

- *L'implication* : on pourrait dire que tout travail éducatif comporte une dimension anthropologique. Et de fait, l'éducateur ressemble à un anthropologue qui s'ignore. Il descend sur le terrain, il se familiarise avec le langage de son public, cherche à comprendre sa vision

²⁵⁷ Au CPSE (Centre de Promotion Sociale pour Educateurs) à Grivegnée (Liège-Belgique).

²⁵⁸ J'utiliserai le terme au masculin pour ne pas alourdir le texte, bien que la population soit majoritairement féminine dans cette formation.

²⁵⁹ Le volume des stages est de 500 à 600 heures/année. La formation existe aussi en filière 4 ans, moyennant un jour de cours/semaine et 400 à 450 heures de stage.

du monde. Il décrit la réalité qu'il rencontre et cherche à l'interpréter, mais il est toujours un observateur-participant. Il ne peut adopter une position d'extériorité. Son implication n'est pas sans risque, il engage sa personne dans les systèmes relationnels, est affecté par eux. Il travaille en proximité avec son public.

L'éducateur travaille avec ce qu'il est, son principal outil, c'est sa personne. A côté de cours visant un savoir plus théorique et l'acquisition d'un bagage permettant l'analyse, les institutions de formation d'éducateurs proposent un ensemble de démarches pour travailler les attitudes socio-professionnelles (ce qu'on a appelé parfois le savoir-être) : cours d'expression, d'écoute, de pratique professionnelle... qui invitent à un travail sur soi-même.

L'approche biographique, elle aussi, suppose une implication, pas seulement de celui qui raconte son histoire mais aussi de celui qui l'accompagne. Le narrataire se trouve dans une position comparable à celle de l'ethnographe dont parle P. Jamouille (2002, p. 217), qui « *ne peut pas rencontrer autrui sans se rencontrer toujours plus près. A force d'être avec ses interlocuteurs arrive un moment où il accède à leurs points de vue et entre dans leurs métaphores. C'est à ce moment clé qu'il commence à comprendre. Dans cette pratique de proximité, les enquêteurs sont des sans-abri. Ils sont directement aux prises avec des modes de vie et des scénarios relationnels particulièrement complexes.* »

- *La relation* : le travail relationnel est au centre de l'action éducative : relation d'aide, d'accompagnement, relation de partenariat... Comme le précisent A. Franssen et P. Walthéry (1998, p. 48), « *Le travail éducatif est un travail relationnel qui se vit au quotidien. Ce qui est premier, c'est la relation. L'éducateur est la personne de référence du jeune avant les autres intervenants* ». L'aspect relationnel est également essentiel en approche biographique.

- *La construction de l'identité* : tout en oeuvrant à la (re)construction identitaire de ceux qu'il accompagne, l'éducateur met en jeu son identité propre, personnelle et professionnelle. Peut-être peut-on même parler d'une co-construction identitaire. Le témoignage d'A. Herbeto dans *Les carnets de l'éducateur* (F. Gaspar et al., 1996, p. 210) en est l'illustration : « *Je me suis toujours demandé pourquoi l'on disait de certains (au masculin ou au féminin) : 'Ah, celui-là, c'est un éducateur ! Un vrai !' Pourquoi devient-on, pourquoi est-on éducateur? (...) Il est plutôt question de se construire en construisant, ou plus souvent en reconstruisant l'autre. Et pour ce faire, il faut se servir de soi comme d'un repère, un repère amical certes, mais aussi solide, stable, éduquant, structurant* ». Quant aux effets identitaires du travail biographique, ils sont assez souvent mentionnés dans la littérature (voir par exemple par A. Lainé, 1998, p. 237 à 251) pour qu'il soit besoin d'y revenir ici.

- *La recherche de sens* avec la personne, à travers son cheminement, est citée aussi bien pour caractériser le métier de l'éducateur que le travail biographique. La citation qui suit pourrait s'appliquer, dans bon nombre de cas, à la démarche des praticiens en histoire de vie. « *Dans ce cadre, la spécificité du travail d'éducateur ne consiste pas à 'soigner' ou à s'inscrire dans une démarche psychothérapeutique, pas plus qu'à servir de médiateur entre la personne et le monde extérieur, mais à l'accompagner dans l'élaboration active de sens et de projets pour sa vie* » (A. Franssen et P. Walthéry, 1998, p. 54). Dans cette perspective, l'objectif du travail de l'éducateur consisterait à rendre les bénéficiaires sujets et non plus objets de leur histoire et de leur trajectoire, l'éducateur remplissant le rôle de « boîte à outils », de facilitateur, d'accoucheur pour les projets de la personne accompagnée.

- *Le caractère concret du réel appréhendé dans le quotidien* semble une autre affinité essentielle entre les deux démarches. En ce qui concerne la pratique éducative, cette dimension est soulignée par A. Franssen et P. Walthéry (1998, p. 48) : « *La parole de l'éducateur est spécifique ; elle se base sur le suivi au quotidien, sur l'observation et la connaissance concrète du jeune. L'éducateur est celui qui restitue, qui soutient la parole du jeune, qui la 'traduit' vis-à-vis des autres intervenants* ». Quand il s'agit d'approche biographique, on peut retrouver cette dimension soulignée par F. Loicq (1987, p. 15) : « *Avec le récit de vie, le social devient matière humaine vivante, et pas seulement régularité abstraite, extérieure aux acteurs* ».

- *La globalité de la personne* : l'approche « généraliste » de l'éducateur, sa formation interdisciplinaire, répond à la *problématique psychosociale*, multidimensionnelle des publics accompagnés. On remarque ici un écho au caractère interdisciplinaire de l'approche biographique et à son souci d'articuler les dimensions sociales et psychologiques. « *L'éducateur appréhende la personne en tant que personne, dans sa globalité et son cheminement (à la différence des autres professionnels qui interviennent de manière partielle ou spécialisée)* », expliquent A. Franssen et P. Walthéry (1998, p. 59).

- *Un rapport partagé au savoir et au pouvoir* : dans les deux démarches, éducative et biographique, le savoir ne peut être que partagé. Tout comme l'éducateur, et quel que soit le bagage conceptuel dont il dispose, le praticien en histoires de vie est ignorant de ce qui va lui être raconté. Une première forme de savoir revient au narrateur qui « sait » ce dont il parle, ce qui lui est arrivé, ce qu'il a vécu... Une première forme de pouvoir lui revient dans le choix qu'il fait de raconter ou de ne pas raconter tel événement, telle tranche de sa vie, dans sa façon de présenter les choses... Ce premier savoir et ce premier pouvoir sont cependant loin d'être absolus : les savoirs du narrateur sont pour une part insus, et il n'est pas totalement le maître de ce qu'il choisit de raconter. Chacun reste pour lui-même une énigme. De plus, au moment où nous racontons, l'histoire n'est pas finie. La fin d'une histoire est-elle jamais autre chose, d'ailleurs, qu'une ponctuation arbitraire ?

Le narrataire apporte sa part de savoir par le questionnement et les hypothèses qu'il ouvre à partir de son cadre de référence théorique. Si le narrateur par son récit révèle les dimensions psychosociales d'une réalité qui peut être analysée, il lui reste en propre la façon dont il négocie les conditions qui ont été les siennes (ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui). Si le narrataire est actif dans la démarche de questionnement, de formulation d'hypothèses, d'analyse, c'est toujours le narrateur, en dernier recours, qui décide ce qui fait sens pour lui. Comme le dit Lacan (1966, p. 251) à propos de la relation symbolique (analytique), « *rien ne doit y être lu concernant le moi du sujet qui ne puisse être réassumé par lui sous la forme du 'je', soit en première personne.* » Ces réflexions peuvent être utilement transposées au travail de l'éducateur.

- *Une approche de la complexité humaine* : la complexité des situations socio-éducatives réclame un geste professionnel très élaboré. L'éducateur doit y démêler tout l'enchevêtrement des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques, ce qui constitue un réel défi pour lui (J. Brichaux, 2002, p. 21). En approche biographique, c'est bien-sûr le vécu d'une personne que l'on cherche à comprendre, en mettant en œuvre une écoute complexe accordée à l'objet complexe dont il s'agit (M. Pagès, 2000). Mais à travers ce vécu singulier, c'est la condition humaine que l'on s'efforce de saisir dans sa complexité, sa confusion, son inachèvement. Chaque destinée individuelle est une porte d'entrée pour comprendre toutes les autres.

- Enfin on retrouve - ou on devrait retrouver - chez l'éducateur comme chez le praticien en histoires de vie *une préoccupation pour les aspects éthiques* des pratiques. Cette préoccupation éthique semble d'emblée inscrite au cœur de la démarche des histoires de vie. Ainsi, l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF), qui existe depuis le début des années 1980, s'est donné une charte dont voici un extrait : « *La pratique de l'histoire de vie que les membres de l'association entendent promouvoir se caractérise par une conception du lien social qui met au centre la valeur de respect de la personne, capable d'orienter sa vie à partir de l'assomption des déterminants de sa propre histoire (personnelle et socio-historique) et leur transformation en projet existentiel socialement inscrit* » (A. Lainé, 1998, p. 273-274).

Motivations et arguments

Dans la conclusion de leur rapport du Séminaire de recherche-action FOPES sur *Les métiers de l'éducateur*, Abraham Franssen et Pierre Walthéry (1998, p. 59) proposent de « *réfléchir aux conditions qui rendent le métier supportable et désirable, qui contribuent à renforcer le rôle et l'identité des éducateurs* ». C'est dans cette perspective que j'ai souhaité inscrire le cours que je consacre à l'approche des histoires de vie.

L'introduction dans un cadre scolaire de cette approche n'était pas sans poser des questions délicates. A la différence des formations à l'approche biographique offertes à l'extérieur, les étudiants n'avaient pas choisi librement cette démarche et je ne disposais même pas d'un système d'options qui leur aurait permis de se rapprocher des conditions d'un libre choix. Que faire ? Ou-bien je me contentais d'un cours théorique, nécessitant peu d'implication de la part des étudiants et je ne prenais guère de risques. Ou-bien je leur proposais de s'impliquer, mais alors comment respecter le caractère de volontariat requis par une telle démarche ? Et comment, par ailleurs, m'inscrire dans les attentes de l'institution scolaire qui suppose une évaluation certificative du travail effectué dans le cadre de chaque cours ? Dès la première mise en oeuvre, je me suis ouvert de ce questionnement aux étudiants et leur ai fait part des propositions qui vont suivre, tout en étant très attentive à leurs réactions.

Mais avant de décrire le dispositif qui explicite ma façon de répondre à ces différentes questions, voici comment j'argumente mon choix d'un dispositif faisant place à l'implication.

Un premier élément d'analyse, qui me sert d'argument, est que, de toutes façons, sensibilisé ou non à l'approche biographique, l'éducateur travaille avec l'histoire de vie des bénéficiaires, mais sans que, généralement, les équipes dont il fait partie, aient une réflexion construite sur ces pratiques implicites. Dans la plupart des institutions, on se sert d'anamnèses ou de dossiers constitués par les discours de différents professionnels sur leur public. La parole n'est que rarement donnée au bénéficiaire pour qu'il puisse raconter son histoire, et quand c'est le cas, l'intention diagnostique des professionnels qui l'écoutent lui dénie souvent le sens qu'il pourrait lui-même y découvrir. Car, généralement, ce sont bien les professionnels qui s'estiment compétents pour définir sa problématique.

Dans sa recherche à propos des enfants placés, Christine Abels-Eber (2000, p. 80-85) distingue et oppose nettement « le dossier, lieu de mise en mots de la vie de l'enfant par les adultes » et « l'histoire de vie : (de) la mise en mots et en sens par l'enfant lui-même ». C'est ainsi que les usagers de services sociaux apprennent à donner de leur histoire la version qu'attendent les professionnels, ou celle qui va leur permettre de maximaliser leur profit dans

un jeu stratégique dont ils pressentent les enjeux. C'est ainsi que les usagers de service de santé mentale vont se façonner une identité d'emprunt, à travers le vocabulaire psychomédical qu'ils s'empressent d'adopter. L'introduction de cette réflexion dans la formation des éducateurs me paraît donc s'inscrire dans le souci de réduire une violence symbolique dont, plus encore que la population ordinaire, sont susceptibles d'être victimes les bénéficiaires de l'action socio-éducative.

Un second argument est le suivant : travailler avec l'histoire de vie des bénéficiaires peut être tentant, cette thématique est dans l'air du temps. Il me paraît cependant risqué de se lancer dans une telle pratique si l'on n'a pas expérimenté un tant soit peu soi-même qu'il n'est pas anodin de raconter son histoire. Si à la fin du cours, les étudiants ont acquis cette prudence, j'estime que mon but principal est atteint. Le fait que certains éprouvent des réticences à parler d'eux-mêmes et l'expérience quelquefois difficile d'une réévocation de souvenirs douloureux leur permettent de comprendre que travailler avec l'histoire de vie du bénéficiaire nécessite des précautions. Alors, la notion de respect n'est plus seulement un principe théorique, une valeur banalement énoncée, elle prend un sens existentiellement vécu et incorporé. A la sollicitude pour les éducateurs en formation doit s'adjoindre celle à l'égard du public accompagné.

Description du dispositif

Le cours alterne des apports théoriques et des moments de mise en pratique. Pour ces derniers, d'entrée de jeu sont précisées les trois règles qui constituent une forme de contrat entre les étudiants et moi-même :

- *Chacun gère son implication* : l'étudiant choisit ce qu'il est prêt à partager avec les autres et, en dernier recours, reste responsable de lui-même. En tant que professeur animant le groupe, je veille pour ma part à ce que l'expression de chacun reste dans des limites acceptables pour le groupe et se situe bien dans un objectif de formation, non de thérapie (C. Niewiadomski et G. de Villers, 2002).

- *Une écoute respectueuse et bienveillante* : chaque membre du groupe en tant que récepteur est invité à adopter une écoute bienveillante, sans jugement à l'égard de celui qui s'exprime. Il pourra réagir en écho, proposer des hypothèses - non des interprétations - dont seul, le narrateur, soutenu par le professeur narrataire, décidera de la recevabilité.

- *Règle de confidentialité* : ce qui est exprimé lors des moments d'échange reste à l'intérieur du groupe. Chacun doit pouvoir compter sur la parfaite discrétion des autres. Je suis tenue bien évidemment à la même règle.

Interactif, le cours débute avec un temps de questionnement et d'échanges : *Dans les institutions où s'inscrivent vos pratiques, comment est pris en compte le passé des personnes accompagnées ? Travaille-t-on de façon explicite avec l'histoire des bénéficiaires ou cela est-il laissé à la discrétion de chaque professionnel ?* A partir de là peuvent être mis en place des repères théoriques, des définitions, des distinctions telles que celle entre anamnèse, dossier, histoire de vie. Un premier échange libre est proposé en grand groupe : *ce que je sais de l'histoire de mon nom et de mon prénom*. Ceci va permettre une première approche des notions d'identité, de projet parental, de contexte socio-historique, d'articulation du social et du psychologique. A partir des représentations que peuvent avoir les étudiants de l'espace social, sont introduits les concepts de Bourdieu et l'apport de V. de Gaulejac. Suit une petite

mise en pratique (individuelle, puis en échange libre à deux) avec comme support le *dessin du projet parental*. Après un nouvel apport théorique relatif aux transmissions et à la construction de l'identité, c'est l'*arbre généalogique* qui est proposé en guise de mise en pratique, et cela individuellement puis librement en sous-groupe de trois étudiants. Suivent des apports, toujours interactifs, sur les secrets de famille, les traumatismes, la résilience. Un nouvel exposé relatif à la transformation personnelle et l'évolution professionnelle de l'éducateur introduit la mise en pratique suivante : la *ligne de vie*, dessinée individuellement et librement commentée avec un partenaire de son choix. Le cours se termine par un partage sur les pratiques d'histoire de vie dans le champ socio-éducatif, l'énoncé de principes méthodologiques et éthiques et parfois, le témoignage original de l'un ou l'autre praticien.

Si on le compare à ce qui peut être proposé hors cadre scolaire, dans des formations thématiques du type *Roman familial et trajectoire sociale*²⁶⁰, on peut dire que le travail pratique est abordé ici de manière « légère ». Les mises en commun en grand groupe portent, non sur les éléments échangés en duo ou en trio, mais sur une réflexion à un niveau « méta » à propos de l'activité expérimentée. Dans tous les cas, les étudiants sont volontaires et s'expriment sur ce qu'ils sont prêts à partager, aucune pression n'est exercée ni par moi ni par les étudiants - je veille à ce qu'il en soit ainsi de leur part.

Les contenus théoriques comprennent une présentation générale du courant des histoires de vie qui met en évidence l'articulation des dimensions sociales et psychologiques et fait référence aux apports de P. Bourdieu, V. de Gaulejac, M. Legrand, A. Lainé, C. Dubar, S. Tisseron, B. Cyrulnik, B. Bettelheim, J. Rouzel, C. Abels-Eber, M. Lani-Bayle... Les grandes lignes de ces apports théoriques sont reprises dans un syllabus.

En fin de cours, je demande à chacun de répondre par écrit et de façon anonyme à quelques questions :

- Comment avez-vous vécu ce cours ?
- Qu'en avez-vous retiré d'un point de vue personnel et/ou professionnel ?
- Que pensez-vous d'un tel cours dans la formation ? Y a-t-il sa place ? A quelles conditions ?
- Que modifier éventuellement ?
- Estimez-vous que les règles formulées en début de cours sont nécessaires ? Suffisantes ? Ont-elles été respectées ? Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet ?

Ce questionnaire a pour but de m'aider à réfléchir à ma pratique de formation et de me permettre, le cas échéant, de l'améliorer.

L'évaluation certificative se base sur un travail écrit pour lequel différentes possibilités sont offertes selon le choix personnel d'implication de l'étudiant. Il peut effectuer une recherche sur son propre parcours personnel et professionnel²⁶¹, sur base des supports proposés, en établissant des liens avec les éléments théoriques abordés au cours. Il peut aussi relater une situation de pratique professionnelle vécue, montrer en quoi cette situation fait écho à son

²⁶⁰ Telles que proposés par Vincent de Gaulejac et ses collaborateurs à L'Institut International de Sociologie Clinique à Paris, et telles que nous en animons au sein de l'asbl ARBRH.

²⁶¹ Les questions suivantes, au choix, peuvent orienter et aider à structurer le travail écrit :

- Quelles expériences, quels faits, quels événements ont contribué, directement ou indirectement, à mon choix de devenir éducateur(trice) ?
- Comment et dans quelle mesure, à travers les différentes étapes de mon parcours de formation (et de mon parcours professionnel) ai-je pu m'approprier ce parcours ?
- Comment des faits, des expériences, des événements de ma propre vie sont-ils sollicités dans la rencontre avec le(s) bénéficiaire(s) ? En quoi me créent-ils une difficulté ? En quoi me sont-ils une ressource ?

histoire de vie propre et comment, par l'analyse et les liens avec la théorie, peut s'opérer la prise de recul. Les autres possibilités consistent à effectuer une recherche sur la trajectoire d'un bénéficiaire ou encore sur le parcours d'un autre professionnel éducateur. Dans ces derniers cas, l'étudiant devra, outre les liens effectués avec les apports théoriques du cours, interroger les résonances du récit recueilli à son histoire propre. Un travail d'exploration théorique en rapport avec le cours est possible également.

L'évaluation porte sur l'analyse, plutôt que sur les éléments de récit qui auront été produits. C'est la démarche réflexive qui est évaluée, non le contenu narratif sur lequel elle s'appuie²⁶². Les critères en sont : la compréhension des apports du cours et la capacité d'utiliser les concepts abordés pour construire sa réflexion, la capacité de prise de recul (implication et compréhension distanciées), la capacité de réfléchir aux implications professionnelles d'une meilleure compréhension des histoires de vie.

Une rencontre ultérieure est organisée avec chaque étudiant afin de lui fournir un feed-back sur son écrit. Au cours de cet entretien, je suis attentive à la façon dont l'étudiant a vécu cette mise en œuvre : a-t-elle été difficile pour lui, lui a-t-elle apporté quelque chose ? Ce qui me permet de mesurer avec l'étudiant comment il a pu gérer l'effet éventuellement déstabilisant du travail effectué.

Les travaux d'examens devant être archivés, je propose aux étudiants qui le souhaitent de récupérer, après la session d'examens, leur écrit qui est alors remplacé par une fiche d'évaluation circonstanciée. Peu nombreux sont ceux qui le demandent ; néanmoins cette possibilité, symbolique du respect de la propriété des auteurs sur leurs productions écrites, me paraît importante à maintenir. Pour d'autres, la mise aux archives elle-même est un moment qui prend sens pour eux et qu'ils assument.

Valeur formative des histoires de vie

« Se former, c'est d'abord tenter de construire en soi une dynamique compréhensive. C'est le mouvement de narration qui donne sens à ma vie ; ce sens n'est d'ailleurs pas fixé une fois pour toutes, mais en construction permanente. L'école peut-elle faire l'économie de cette construction du sens individuel que les acteurs donnent à leur itinéraire, à leur chemin de vie ? (...) L'élaboration du sens existentiel de chacun des acteurs n'a guère sa place dans notre système éducatif... » constate R. Hess (2000, p. XVI-XVII).

En tant que pratique de formation, l'approche du récit de vie paraît particulièrement pertinente dans les réseaux de formation d'adultes, puisqu'elle replace au cœur du processus de formation les acquis d'expériences de ceux-ci (A. Lainé, 2005).

²⁶² La distinction entre contenu narratif-expressif et démarche réflexive peut poser question. L'expérience préalable d'une évaluation du cours d'écoute, pour laquelle il s'agit de rapporter une situation professionnelle vécue en tant qu'écouter, permet à ma proposition d'être crédible pour les étudiants. En effet, il ne leur est pas demandé, dans ce cas, de rapporter une situation dont ils soient nécessairement satisfaits, l'évaluation portant non sur la qualité de leur écoute, mais sur leur capacité à analyser leur écoute en référence à divers apports conceptuels, et à s'autoévaluer à partir de là. Autrement dit, je n'évalue pas le dialogue qui sert de support, mais l'analyse qui en est faite. De la même façon, pour le cours d'histoire de vie, je n'évalue pas le récit autobiographique qui sert, lui aussi, de support à une analyse. Et les étudiants le comprennent très bien. J'ai bien sûr pris le temps d'explicitier en début de cours les critères d'évaluation et je les leur ai éventuellement rappelés en fin de cours. Il m'arrive de considérer un travail insuffisant quand l'étudiant, s'y étant cependant impliqué dans le récit de soi, ne fournit aucune analyse, ne fait pas de lien avec les concepts du cours.

« *L'apprentissage expérientiel a été théorisé comme un travail réflexif sur le vécu, une transformation de l'expérience en conscience dans un processus d'autoformation qui fonctionne dans toutes les situations de prise de décision et de résolutions de problèmes de la vie quotidienne* », précise A. Geay (1993, p. 83).

Les individus sont porteurs de savoirs non formalisés qui leur viennent de leur parcours de vie, de leurs expériences diverses. Faire de la formation par l'histoire de vie, c'est donner la parole à ces savoirs-là, qui sont peu reconnus dans le curriculum classique. Plutôt que d'être contraints à assimiler un programme prédéterminé de connaissances souvent fort éloignées de ce qui les préoccupe, les individus peuvent ainsi devenir davantage sujets de leur formation. Il s'agit pour chacun de faire retour sur son passé pour mieux le comprendre dans ses divers contextes, lui redonner sens, dans la perspective d'un projet qui se cherche.

On peut parler d'auto-formation dans la mesure où c'est la personne elle-même qui produit des connaissances à partir de son fonds propre d'expériences, qui les structure et les re-signifie et, par là, mobilise son pouvoir à se transformer. Mais ce travail permet aussi de s'ouvrir à l'altérité : tout récit de vie inclut un mouvement de décentrement de soi, vers le territoire familial, institutionnel, vers la logique des rapports sociaux (M. Legrand, 2000, p. 25 à 27).

Les spécificités d'un dispositif biographique proposé dans le cadre scolaire

Les points communs avec d'autres démarches biographiques ont déjà été évoqués à propos du dispositif : contrat et supports proposés. La mise en œuvre d'une posture clinique, comme on le détaillera plus loin, est une autre similarité de la démarche exposée ici avec notamment celle des séminaires *Roman familial et trajectoire sociale*.

Mais il y a plus : une filiation théorique peut être repérée avec ces mêmes séminaires. Comme le rappelle Vincent de Gaulejac (2002, p. 54), ceux-ci ont pour objet la mise au travail de l'hypothèse d'une articulation entre le psychique et le social dans le destin personnel²⁶³.

Par contre, des spécificités m'apparaissent dans la démarche que j'ai mise en œuvre et que je décris ici. J'en relève quatre :

- *La dialectique du cadre contraignant et de la liberté*. S'il est soumis à l'obligation de suivre le cours, chaque étudiant gère librement sa participation aux mises en pratique ; un travail écrit doit être produit pour l'évaluation et les critères en sont précisés, mais l'étudiant a le choix entre plusieurs formules, il peut négocier la forme que prendra cette production. Les feed-back reçus me permettent de penser que ce caractère contraignant est un stimulant fécond pour beaucoup d'étudiants qui, sans cela, n'auraient pas tenté une telle démarche. La condition en est qu'ils voient le sens que cette démarche prend pour leur formation et dans

²⁶³ « A cet effet, nous avons conçu des groupes d'implication et de recherche sur le thème *Roman familial et trajectoire sociale*. Il s'agit d'expliquer en quoi l'histoire individuelle est socialement déterminée, c'est-à-dire :
- analyser dans quelle mesure les destins individuels, quelle que soit leur irréductible singularité, sont conditionnés par le champ social dans lequel ils s'inscrivent ;
- montrer comment les rapports sociaux, tels qu'ils existent à un moment donné (dans la synchronie) et tels qu'ils ont évolué (dans la diachronie) vont influencer l'histoire et la vie psychique d'un individu, c'est-à-dire ses manières d'être, de penser, ses choix affectifs, idéologiques, professionnels ou économiques ;
- saisir la dialectique existentielle entre l'individu produit de l'histoire et l'individu en devenir qui cherche à se positionner en sujet de cette histoire. »

leur vie professionnelle. La marge d'autonomie qui leur est laissée est à cet égard tout aussi essentielle.

- *L'alternance de moments en grand groupe, en petit groupe, en individuel et en face à face.* La création d'un intérêt, d'une ambiance favorable au partage, d'un climat de classe à la fois semblable et un peu différent du climat habituel, repose au départ principalement sur la formatrice. Le groupe fonctionne au complet dans les moments d'explicitation des référents théoriques, mais aussi dans des moments d'évaluation qui suivent le travail en petit groupe. Les moments d'échanges en sous-groupes permettent de se choisir, ils produisent une stimulation mutuelle à partager des éléments biographiques propres grâce à l'intérêt suscité chez les partenaires et aux phénomènes d'échos. Les moments de construction des supports en classe et la rédaction du travail écrit chez soi sont bien-sûr des moments individuels. Enfin le moment de face à face consiste en une rencontre ultérieure avec moi proposée à chaque étudiant afin de lui fournir un feed-back sur son écrit. Au cours de cet entretien, je suis attentive à la façon dont l'étudiant a vécu cette mise en œuvre, à ce qu'elle lui a apporté, aux difficultés éventuellement rencontrées.

- *L'articulation de l'oral et de l'écrit.* Le partage et la réflexion ont été initiés oralement entre pairs, entre collègues de classe avec lesquels des points communs ou des différences entre les histoires de vie peuvent déjà être repérés. Ce moment d'oralité fait fonction d'amorce et d'autorisation. L'écrit permet d'aller plus loin, plus en profondeur, par le seul fait de prendre plus de temps, quelquefois d'énoncer des choses indicibles oralement (A.Trekker, 2006, p. 62).

- *Les liens effectués par le narrateur entre son récit et les apports théoriques proposés.* L'étudiant élabore sa réflexion sur base des apports mentionnés ci-dessus, ce qui lui permet la compréhension de mécanismes en cause dans la construction de son histoire et lui donne l'opportunité de prendre plus de distance par rapport aux émotions liées à son parcours, tout en les recontactant.

B. Cyrulnik (1999, p. 18) mentionne l'intellectualisation parmi les facteurs de résilience. Je pense également que l'intellectualisation - la conceptualisation - n'est pas forcément un mécanisme défensif, il peut aussi être un moyen de s'autoriser à revivre des émotions sans se laisser déborder par elles. Le paradoxe n'est qu'apparent : c'est dans la mesure où la personne trouve des moyens de prendre du recul par rapport à son vécu en le conceptualisant qu'elle peut aussi s'autoriser à le laisser émerger, sans trop de danger.

Une approche clinique de la formation et de l'intervention éducative

Le travail d'implication biographique dont il est question dans ce chapitre a été inspiré par une démarche clinique. Voyons comment la méthodologie et l'éthique de l'approche clinique en sciences humaines ont pu inspirer la démarche de formation décrite ci-dessus. Et secondairement, comment elles peuvent concerner le positionnement professionnel de l'éducateur praticien.

Au chapitre 2, nous avons vu que l'approche clinique en sciences humaines peut être définie comme une approche dont le souci est la compréhension du sujet humain au chevet duquel le chercheur se penche. Définie par rapport à la recherche dans la partie théorique de la thèse, l'approche clinique peut s'appliquer également à la formation (Lainé A., 2005, p. 184). Je pense que le va-et-vient entre singulier et universel, entre subjectivité et objectivité, entre

implication et distanciation caractérise une approche clinique tant de la recherche que de la formation. Mais aussi la co-construction des données ainsi que, bien-sûr, la perspective de produire des effets sur les sujets en formation²⁶⁴.

S'attarder « auprès du singulier pour lui-même » tout en le considérant comme « un chemin possible, voire privilégié vers la connaissance de l'universel » est le propre des sciences humaines cliniques, selon M. Legrand (1993, p. 172). Une approche clinique de la formation - ou de l'intervention éducative - suppose cette même *attention au singulier*. Quand cette condition est remplie, on peut dire avec P. Fustier (2005, p. 98) qu'alors la personne formée ou prise en charge « est reconnue comme individu, comme sujet ayant une place identifiable dans le désir du professionnel. (...) Le don de l'individuation fait sortir de l'anonymat ». Ceci est évidemment impossible lorsque le chercheur manie des données quantitatives ou quand le formateur s'adresse à de vastes auditoires.

Si donc l'approche clinique tente de réintroduire l'attention au singulier, à la subjectivité, à l'implication dans la démarche du chercheur, il me semble qu'en formation, en l'occurrence dans le cours d'histoires de vie proposé aux éducateurs, le chemin proposé se parcourt en sens inverse. En formation, l'étudiant est invité et accepte de faire quelques pas en direction d'une dimension plus objectivante : il s'agit d'élargir la réflexion en appréhendant le poids des contextes socio-historiques dans lesquels il est inséré, et cela en recourant à des référents théoriques permettant de découvrir des régularités, de sortir du particulier pour *aller vers plus d'universel*. Si la recherche à visée clinique tente d'articuler le concept à la vie, on pourrait dire que la formation d'inspiration clinique tente d'articuler la vie au concept.

Au départ de sa subjectivité, le sujet est invité à comprendre comment il est le produit d'une histoire, en allant vers davantage d'objectivité. La porte d'entrée pour celui qui raconte son histoire est forcément subjective. A partir de l'identité narrative du sujet, il s'agit de remonter à la structure sociale, à l'héritage sociohistorique et familial qui l'enserme et l'engendre.

Comme il existe un principe de réciprocité entre chercheur clinicien et sujet qui deviennent *co-constructeurs* de l'objet de la recherche, ce même principe existe entre formateur et formé. En formation à l'histoire de vie, comment les données sont-elles co-construites ? Par quelles interactions entre formateur et formés ?

Pour le dispositif décrit ici, le principe de co-construction a été présent dès sa conception par l'écoute des réactions des étudiants lors de sa présentation. Ce principe est également sollicité par le biais d'un questionnaire auquel je demande à chacun de répondre par écrit de façon anonyme en fin de cours, dans le but de m'aider à réfléchir à ma pratique de formation et de me permettre, le cas échéant, de l'améliorer. Quant aux productions écrites, le matériau est apporté par le narrateur, les référents théoriques par la formatrice. Parmi ceux-ci, c'est le narrateur qui puise les éléments qui font sens pour lui et se fait chercheur-analyste de son récit. On pourrait parler d'autoformation induite et accompagnée.

Dans le cas de la formation en histoire de vie - ou en approche biographique - *l'ambition de transformation* telle que définie par nombre d'auteurs (M. Legrand, 1993, p. 217 ; V. de Gaulejac, 1998, p. 35-38), ambition que je partage et mets en œuvre à travers ce cours, porte sur la capacité des acteurs à se dégager de déterminations sociales et psychiques, à se constituer comme sujets, comme agents d'historicité, à produire du sens dans leur pratique.

²⁶⁴ Au paragraphe 8.4. du chapitre 2, j'ai tenté en outre d'articuler posture clinique et échange par le don.

En quoi l'éthique est-elle concernée par cette approche ? Le processus de formation s'appuie sur une nécessaire autonomie du sujet. C'est la démarche contractuelle qui institue le sujet et par là, inscrit l'accompagnement de la formatrice dans l'éthique de l'approche clinique (A. Lainé, 2005, p. 184.). Cette éthique ne peut qu'être fondée sur le respect et la reconnaissance²⁶⁵.

Certains auteurs préconisent également une approche clinique de l'action éducative. Les éducateurs, dit Joseph Rouzel (2000, p. 181), travaillent à l'intersection des deux champs que sont la réalité sociale et la réalité psychique. La pratique éducative doit investir et articuler les trois espaces que sont le social, l'institutionnel et la clinique sans en lâcher aucun. C'est la condition même du travail éducatif. Restaurer la parole de chaque sujet, le confronter à la loi, l'accompagner à faire des choix : ces objectifs sont bien ceux d'une position éducative, « cette position, que j'appelle une clinique du sujet, (qui) force l'éducateur à tenir lui-même une place de sujet, soumis à la limite et qui ne peut se dérober à faire des choix ».

Le cours d'histoires de vie que je propose aux éducateurs s'inscrit dans cette vision de l'action éducative dans la mesure où il invite à prendre au sérieux la parole du sujet sur lui-même et non à l'en déposséder comme c'est trop souvent le cas. « *L'éducation est cette action dont la visée est de permettre au sujet d'apprendre à se faire reconnaître par soi-même et par autrui, comme un 'je peux' qui se réalise dans divers types d'activités* », soutient G. de Villers (2002a). Ce qu'affirme Martine Lani-Bayle (1999, p. 208) va dans le même sens et peut s'appliquer tant aux bénéficiaires de l'intervention éducative qu'aux éducateurs en formation eux-mêmes : « Beaucoup de passés sont douloureux. Tenter de s'en affranchir, de prendre avec eux une distance nécessaire, ne modifie pas ce qui s'est passé. (...) Les mots mis en phrases peuvent, par contre, servir à modifier le rapport que chacun peut entretenir avec ce passé. En cela je parle d'une *clinique narrative et généalogique*, qui montre comment l'on peut s'accoucher soi-même en accouchant l'(es) ancien(s) hors de soi par le biais du récit. C'est ce qui constitue la 'genèse du savoir' et concourt au processus de 'formation'. (...) l'autonomie productive de toute personne est un bien qui lui est propre, fût-il l'ultime dont elle ne devrait, *sous aucun prétexte*, souffrir d'être dépossédée. »

La revue de la littérature a montré les difficultés qu'il peut y avoir à former ces futurs professionnels. N'y disait-on pas que les compétences jugées les plus utiles semblaient aussi les moins transmissibles par le biais d'une formation ? Je voudrais ici, à la suite d'autres dont J. Rouzel, promouvoir l'idée d'une approche clinique de la pratique éducative. Celle-ci se caractérise, comme on l'a vu à propos de la recherche et de la formation, par l'attention au singulier, la mise en jeu de sa propre subjectivité dans la rencontre avec l'autre, la co-construction de la démarche éducative, et le souci des effets produits. Une approche clinique de la pratique éducative me paraît tout à fait compatible avec le modèle réflexif et interactif proposé par Brichaux (2002), elle le suppose même. Or, quelle démarche, mieux qu'une approche clinique de la formation, pourrait susciter chez les participants une vision clinique de leur pratique d'accompagnement ?

Encore faut-il que le clinicien « soit à même de se confronter aux expériences de sa vie et de faire de celles-ci le terrain même de ses orientations théoriques et pratiques », note F. Delforge (2003, p. 141-142) qui poursuit : « C'est donc dans l'expérience vécue de chacun, dans son histoire de vie avec ses méandres, ses repentirs, ses doutes et ses contraintes que le

²⁶⁵ Ici sont particulièrement concernés les sens donnés à ce dernier terme par Ricœur dans les deuxième et troisième études de son *Parcours de la reconnaissance* (2004). Pour un développement, je renvoie le lecteur au paragraphe 8.5. du chapitre 2, et au paragraphe intitulé « Acteurs de leur histoire ? » du chapitre 5.

sociologue peut puiser ses forces intellectuelles et affectives pour appréhender le 'réel' qui lui parle et qui fait écho en lui ».

Selon G. de Villers (1999, p. 96), la possibilité même d'un apprentissage passe par le traitement de son identité par l'apprenant adulte. De ce fait, « la question de l'identité intéresse toute pratique de formation en tant qu'elle interroge les conditions de possibilité d'un apprentissage... le projet même de la formation est de produire une transformation de soi, c'est-à-dire du non-identique à soi » ajoute-t-il (p. 82). Dans cette perspective, le recours à la biographie éducative aura toute sa pertinence comme outil de (trans)formation de soi. « Nous posons comme hypothèse que le ressort d'une biographie éducative, ce qui assure le dynamisme du parcours d'une histoire de vie en formation, s'appuie sur cette radicale inadéquation de soi à soi, pour modifier la dimension imaginaire de l'identité » (id., p. 87). Il s'agira, pour G. de Villers, non pas de renforcer l'axe imaginaire mais plutôt de le rendre perméable pour qu'il puisse « laisser passer quelque signifiant nouveau susceptible de convoquer le sujet à une autre place dans son rapport aux autres » (id., p. 95) et mettre ainsi son identité au travail.

Les effets « objectifs » : discussion

Les différents paris évoqués dans le paragraphe précédent ont-ils été tenus ? A travers le dispositif de travail biographique tel que je l'ai décrit et analysé, l'identité des étudiants a-t-elle été mise au travail ? L'approche mise en oeuvre éveille-t-elle chez eux une vision clinique de leur pratique d'accompagnement ?

Des effets m'ont été rapportés à différents niveaux : personnel, professionnel, institutionnel. Il s'agit de témoignages, c'est-à-dire de données essentiellement subjectives. Je puis cependant faire état de quelques éléments objectifs significatifs.

J'ai voulu offrir aux étudiants cette opportunité de réfléchir à leur parcours, dans le cadre de leur formation et ils ont répondu à cette offre au-delà de ce que je pouvais espérer. Premier résultat donc, remarquable en lui-même : près de 90% d'entre eux ont choisi de travailler sur leur histoire personnelle²⁶⁶. Cette porte que j'ai entrouverte, ils s'y sont engouffrés, révélant le besoin qui était le leur.

On peut s'interroger sur ce résultat. Le fait que les éducateurs « mordent » à ma proposition est-il lié à un besoin et si oui lequel ? Ne peut-on y voir plutôt le reflet d'une tendance propre à l'univers individualiste, a fortiori dans la nouvelle petite bourgeoisie, de faire de la quête du soi, du travail sur soi, une valeur majeure ?

Si je parle de besoin, de quel(s) besoin(s) s'agirait-il ? Le choix des étudiants peut correspondre à un besoin de se connaître mieux, de faire le point pour soi-même, de trouver son ou ses fils conducteurs, afin de donner sens à cette aventure périlleuse qui les a conduits vers un tel métier. A un besoin de reconnaissance aussi, celui d'être écouté, de se faire exister pour autrui²⁶⁷. Et je mesure là l'impact d'un transfert sur le professeur que je suis. Car il est évident qu'ils s'adressent à moi, ou plutôt à la position que j'occupe dans le champ de la

²⁶⁶ Sur 430 travaux écrits reçus entre 1999 et 2006, 377 ont porté sur l'histoire personnelle de l'étudiant, sans compter les travaux qui portent sur une situation de pratique professionnelle de l'étudiant (récits de pratiques).

²⁶⁷ On peut discuter la question de savoir s'il s'agit bien là de besoins. Au sens qu'Abraham Maslow leur donne dans sa célèbre pyramide des besoins, on peut répondre affirmativement. Les 3 niveaux supérieurs de cette hiérarchisation, qui peuvent nous intéresser ici, sont le besoin social d'expression, de reconnaissance et d'appartenance, le besoin de réalisation et d'estime, et le besoin d'autoréalisation.

formation, comme le suggère l'extrait suivant : « Cette histoire est celle que j'ai vécue, généralement, je n'en fais pas étalage. Cependant, j'ai une grande confiance en ce cours. Je ne désire pas récupérer mon travail et je sais que je peux compter sur la discrétion proposée. Cette histoire n'est pas des plus banales, j'en suis conscient. Si je peux la proposer, c'est parce que, aujourd'hui, je m'en sens guéri. »

A quelle place me mettent-ils ? Le fait que je leur aie donné précédemment un cours d'écoute n'est pas négligeable et contribue sans doute à stimuler ce transfert. Il m'a été clairement énoncé que si cette même proposition leur avait été faite par un professeur inconnu d'eux, leur réponse eût été sensiblement différente. Ils me voient comme quelqu'un qui va prendre le temps de les lire, d'être à leur écoute, de comprendre sans juger²⁶⁸. Le merci qui ponctue la fin de nombre de travaux, ou même simplement de l'évaluation anonyme remplie en fin de cours peut-il être compris autrement ?

Leur posant la question – pourquoi, à votre avis, la grande majorité des étudiants choisissent-ils la formule du récit de soi en tant que travail d'évaluation de ce cours ? -, j'obtiens les réponses suivantes. « Si tant d'étudiants choisissent de raconter leur histoire, c'est parce qu'ils ont besoin d'être écoutés ». Certes, la modernité individualiste encourage au récit de soi, mais en même temps et paradoxalement, elle génère un déficit d'attention et d'écoute interpersonnelles. Ainsi que le dit J.-C. Kaufmann (2005, p. 191), « à mesure que l'estime de soi s'affaiblit (situation très ordinaire dans la modernité) la demande de reconnaissance s'accroît, jusqu'à devenir inflationniste » .

Autre réponse : « Beaucoup d'éducateurs viennent à la formation avec un désir de changement, d'évolution pour eux-mêmes. L'éducateur ne peut travailler dans l'accompagnement d'autrui s'il n'a fait ce travail de se comprendre et d'ouvrir des portes pour lui-même. » Le lien avec la compétence professionnelle principale de l'éducateur – comprendre l'autre pour pouvoir l'accompagner – saute apparemment aux yeux des participants à ce cours d'histoire de vie. Enfin, me dit-on, « beaucoup, sinon tous, nous avons eu un parcours difficile. Cela apparaît dans nos échanges informels dès le début de la formation. Ce travail d'histoire de vie nous permet de remettre de l'ordre, de prendre du recul dans tout ce vécu qui pourrait nous parasiter dans notre pratique. »

La fréquence des personnes qui ont entamé une démarche psychothérapeutique préalablement ou simultanément à leur formation est relativement élevée. Sans pouvoir me référer à des données objectives, il me semble que la proportion pourrait se situer entre un quart et la moitié des étudiants²⁶⁹. Quant à la mise en regard l'une de l'autre de ces deux démarches, ce qui m'a parfois été exprimé est que le récit écrit de soi, parce qu'il permet de reconstituer la chronologie, met davantage l'accent sur la reconstruction, il constitue un contenant sécurisant. La thérapie travaillerait plus sur les émotions : des moments quasi euphoriques peuvent succéder à des moments d'effondrement, il y a déconstruction autant que reconstruction.

²⁶⁸ Ce qui n'exclut pas l'évaluation comme on l'a vu dans la description du dispositif. J'y reviens plus loin, dans le paragraphe intitulé « Être formatrice et clinicienne ? Posture clinique et échange par le don », quand je distingue volet expressif et volet réflexif.

²⁶⁹ Dans un autre contexte, celui des formations thématiques à l'approche biographique que j'ai personnellement animées dans le cadre de l'ARBRH, j'ai pu chiffrer le nombre de personnes qui font état d'un parcours thérapeutique : sur 32 personnes au total, 11 en font ouvertement mention, 3 le laissent supposer sans le dire explicitement ; sachant qu'une démarche personnelle est généralement attendue des personnes qui se forment à la psychothérapie, il faut y ajouter 3 personnes qui ont été ou sont dans ce cas. Au total donc, environ la moitié des participants à ces formations ont effectué des démarches psychothérapeutiques de différents types.

Travail sur soi, quête de soi, souci de soi : s'il est incontestable que ce sont là des préoccupations liées à la modernité, si ces préoccupations touchent particulièrement une population comme celle des éducateurs, continuellement renvoyés par leur pratique à ces questions, je pense aussi que cette tendance propre à l'univers individualiste, notamment dans la petite bourgeoisie nouvelle, ne suffit pas à expliquer le choix très largement majoritaire des étudiants de produire un récit de soi en guise d'évaluation, alors que d'autres formules leur sont proposées. Je trouve même le fait plutôt étonnant dans ce contexte scolaire. En effet, d'entrée de jeu, ce sont plutôt des réticences qui s'expriment : l'on craint le déballage de soi, l'on hésite à revisiter des parcours souvent douloureux.

Boris Cyrulnik (1999, p. 133) explicite bien l'enjeu intime et social d'une révélation de soi à autrui : « *Faire le récit de soi, ce n'est pas rien. Les mots utilisés pour se mettre en scène ne sont pas des codes inaffectifs, comme l'énumération administrative d'une série d'objets ou d'événements. L'enjeu politique du récit de soi est énorme : sauver Narcisse. L'effet affectif est important : il tisse un lien d'intimité avec l'auditeur. Et surtout, il supprime le clivage. Comme si le locuteur disait : 'Jusqu'à aujourd'hui, je n'exprimais que la partie transparente de moi, la plus socialisée selon les conventions de notre culture. Je me faisais aimer par la partie aimable de moi. Et je taisais la partie douloureuse, pas vraiment secrète mais plutôt mise à l'écart, de ma personnalité. Désormais, en mettant à jour toute mon histoire, je demande qu'on m'aime tel que je suis.' On peut entendre une telle déclaration affective et l'apprécier. On peut aussi en être gêné. Il s'agit de deux stratégies relationnelles totalement différentes. Aimer l'histoire de la vie de l'autre, c'est accepter une relation intime par récit ou livre interposé. A l'inverse, ceux qui sont gênés par l'aveu, et éprouvent une sensation d'impudeur ('Il se met à nu') témoignent d'une intention de n'établir leurs relations que par les circuits sociaux convenables. Ils se protègent d'une rencontre intime avec l'auteur derrière la convention des stéréotypes sociaux ».*

Dans un autre contexte, lorsque avec Francis Loicq, nous négocions une intervention de formation à l'approche biographique en institution, tout un travail préalable d'écoute de ces inévitables résistances est nécessaire avant de contractualiser un cadre respectueux du rythme de chacun et suffisamment sécurisant pour que les futurs participants osent s'y engager²⁷⁰.

Parlant de l'individualisme contemporain, A. Lainé émet l'hypothèse d'une signification réparatrice dans un contexte d'individualisme de masse qui peut être aussi mortifère pour le sujet que celui des sociétés holistes. « *L'histoire de vie n'est pas tant l'expression d'un individualisme préexistant qu'un des éléments du processus par lequel la volonté de se constituer en sujet individuel et social tente de se réaliser* »²⁷¹. Faisant état d'un individualisme de masse qui façonne les aspirations et mobiles de l'action d'un sujet qui, faussement, peut se croire libre, il parle à ce propos de « colonisation intérieure ». « *J'é mets alors l'hypothèse que le goût pour le récit de sa propre vie est le fait d'une tentative pour le sujet d'instaurer et d'affirmer quelque chose de la singularité, de l'unité et du narcissisme qui lui font défaut.(...) De ce point de vue, le récit de vie en groupe aurait une signification, sinon thérapeutique, du moins réparatrice.* »

Secondairement, il faut mentionner un effet concernant l'aspect formel des travaux. Si je

²⁷⁰ M. de Halleux et F. Loicq, 2006, *Le « je » professionnel, entre identité individuelle et identité collective*, in *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, (à paraître dans un ouvrage collectif sous la direction de M. Legrand).

²⁷¹ A. Lainé, *L'approche « Roman familial et Trajectoire sociale » : les récits de vie en groupe comme travail de la question du sujet entre appartenances, héritages, transmissions et singularités*, 2005, à paraître.

compare les écrits reçus dans le cadre du cours d'histoires de vie aux travaux reçus pour d'autres cours, je remarque un investissement plus important dans la mise en forme, un souci de l'écriture, plus de créativité dans la présentation. Cette caractéristique est d'ailleurs soulignée par quelques-uns :

« Et comme ce travail est mon histoire (ou du moins en partie), j'ai voulu donner une certaine importance à la forme, histoire de changer de regard. »

Certains travaux dépassent de beaucoup ce qui est attendu au niveau du nombre de pages. Suite à mon insistance pour que la partie narrative ne soit pas trop longue et que l'accent soit mis sur l'analyse et les liens aux éléments théoriques, certains disent avoir produit, pour eux-mêmes, un récit beaucoup plus long dont seule une partie m'a été transmise.

« Cela m'a donné l'envie d'écrire mon histoire de manière beaucoup plus détaillée, j'ai d'ailleurs commencé sur mon ordinateur. »

« Il faut que je m'arrête sinon j'écrirais encore des pages et des pages tellement cela me passionne. »

La dimension de l'écriture apporte manifestement quelque chose de plus ou de différent :

« Tout ce que j'ai mis, je le savais, mais l'écrire, c'est autre chose. »

« Je n'aurais jamais pu dire oralement ce que j'ai écrit sur papier et je devais le faire seule, sans qu'il n'y ait personne à la maison. »

« Plus d'impact dans l'écrit, un petit effet thérapeutique... »

Le récit de Stéphanie

(...)

Les effets « subjectifs » : mieux se connaître pour mieux accompagner

Au cours d'un entretien individuel ultérieur, chaque étudiant a reçu un retour de ma part et a eu l'occasion de dire comment il avait vécu cette expérience. Cela m'a permis de mesurer un degré d'authenticité plus grand que lors d'autres démarches scolaires.

1. Au niveau personnel, les étudiants témoignent de ce que ce cours leur a apporté en termes de remémoration, de meilleure connaissance de soi et de l'autre, de clarification, de réponse à des questions, de compréhension d'un cheminement :

« J'ai trouvé ça génial, des trucs que j'avais complètement oubliés... Cela permet tout un cheminement, c'est essentiel comme éducateur, mais pas facile. »

« C'est la première fois que j'arrive à voir les choses aussi claires, je ne m'étais jamais posé la question : pourquoi j'étais arrivé ici, pourquoi éducateur... »

Relevons aussi cet effet inattendu de réactivation de liens familiaux : il n'est pas rare que l'étudiant fasse lire son travail à un proche ou qu'à l'occasion de ce travail, il parle avec des membres de sa famille, leur pose des questions.

« J'ai l'intention de le faire lire à mes parents. »

« J'ai désiré revoir des personnes de ma famille que j'avais un peu perdues de vue. »

La démarche leur a permis de prendre du recul, de mettre de l'ordre, de faire des liens, et d'apporter de la cohérence dans leur parcours :

« Ce cours, ce travail, le fait de s'arrêter pour écrire, pour penser, pour prendre du recul sur son vécu et celui de mes ancêtres est une expérience très positive... je m'enthousiasme, car ce cheminement prend à mes yeux de la cohérence. »

« C'est comme toutes les pièces d'un puzzle qui se sont mises ensemble, ça m'a permis de faire des liens, de voir une continuité. »

« J'ai mieux compris qu'un événement avait pu en influencer un autre, relier tout ça ensemble, ça m'a permis de mettre de l'ordre, de placer les choses. »

Les apports théoriques ont souvent été reconnus par les étudiants comme jouant un rôle important dans l'aide à la compréhension de leur parcours et à leur prise de recul.

(...)

Le travail en histoire de vie renforce l'identité, il met en mouvement, produit la perception d'un changement, permet un recadrage.

« C'est fort intéressant pour soi de faire un petit retour en arrière, sinon on est tout le temps dans l'activité. Cela renforce au niveau de l'identité. »

« Je trouve que 'ça fait du bien', c'est vraiment le mot. Je me sens encore plus moi, j'ai l'impression que mon identité prend encore plus de volume... Ma vie est changée. »

La notion de recadrage, outil d'intervention employé en approche systémique trouve ici toute sa pertinence. En racontant son histoire, chacun est amené à la questionner, à la déconstruire pour la recomposer autrement, à la resignifier en la chargeant de nouveaux sens (M. Legrand, 2000, p. 22). Si on ne refait jamais l'histoire de sa vie, par contre on peut en modifier le sens, ce qui correspond assez précisément à la définition du recadrage²⁷². Son intérêt est, selon Mony Elkaïm (1989, p. 178), d'offrir une autre lecture de la situation, d'ouvrir d'autres possibles ; autrement dit de donner du jeu, davantage de liberté.

« Après, je me suis sentie quelqu'un d'autre, ne plus porter tout cela en le mettant public, ça m'a donné une carte de liberté. »

« Depuis, cette histoire fait, évidemment, toujours partie de ma vie. Simplement, cette histoire de vie s'est déplacée. Elle n'est plus un élément perturbant mon quotidien. Elle est devenue un élément sur lequel je m'appuie, et qui me permet de construire positivement. »

Avec Marichela Vargas²⁷³, nous pouvons penser qu'une des spécificités de ce type de travail serait de convoquer un sujet, capable de se positionner par rapport à son histoire :

« J'ai décidé d'entamer une recherche sur mon parcours personnel / professionnel car j'ai le sentiment que je commence 'seulement' peu à peu à devenir sujet de mon histoire. »

²⁷² Voir le paragraphe « une approche constructiviste » dans la section consacrée à l'approche biographique, au chapitre 2.

²⁷³ *Le récit de vie comme pratique clinique : les pratiques des CPS en histoires de vie*, exposé du 24 juin 2005 au séminaire organisé conjointement par l'ARBRH (Association pour l'Approche, la Recherche Biographique et la Réappropriation de son Histoire) et les CPS (Consultations psychologiques spécialisées) en Histoires de vie, Faculté de Psychologie, UCL.

« Je me suis dit qu'il était grand temps de savoir qui j'étais, et pour moi, mon accouchement était en train de se faire, mais je ne le savais pas encore ! »

(...)

Il n'est pas rare que le travail écrit demandé ait présenté un caractère émotionnellement éprouvant pour celui qui a choisi d'aborder son histoire personnelle. Mais à chaque fois, la difficulté vécue semble avoir été suivie d'un effet de dégageant. Les rares fois où ceci m'a semblé poser question, j'ai vérifié avec l'étudiant qu'il puisse disposer d'un lieu d'accompagnement pour poursuivre le travail entrepris. Voici quelques témoignages significatifs de ce double mouvement :

« Cela a été dur à faire, à l'écrire, j'étais trop émue. Mais je suis contente, j'en sais plus. J'ai offert ce texte à ma mère. »

« Ça demande un effort intense, je me sentais fatiguée après l'avoir fait. Cela m'a apporté énormément, pouvoir mettre des mots, mettre par écrit, ça change, j'étais vraiment heureuse après. Le cours donne une autre dimension que ce qu'on a vécu en thérapie, ça m'a aidé à comprendre le cheminement, ce que je suis devenue. »

L'effet est qualifié de « thérapeutique » par certains.

« Ça m'a bien aidé, ça faisait un peu thérapie personnelle, se décharger, trouver des réponses toute seule. »

Mais ce travail provoque aussi plaisir et étonnement, il redynamise.

« C'est toujours dur de parler de moi mais je tiens à dire que j'ai eu un plaisir de le faire et cela m'a apporté réponse à certaines questions que je me posais. »

« Je pensais que ce serait difficile, j'y ai pris plaisir quand c'est venu, j'en ai été étonnée. »

« C'est une vraie découverte qui a servi d'incitant, ça aide beaucoup. »

Ces effets sont-ils durables ? Inégalement, sans doute. Voici un témoignage spontané d'une ex-étudiante qui m'écrit environ trois ans après le cours :

« J'ai la chance grâce à toi et au cours que tu nous as donné, de faire partie de la nouvelle génération d'éducateurs qui peut sans crainte relier son passé et son présent. De plus, même après le cours et le travail que j'ai dû faire, d'autres souvenirs 'perdus' me sont revenus. Ouvrir une porte m'a permis d'en ouvrir d'autres. »

2. *Au niveau professionnel*, les témoignages d'étudiants concernant le regard porté sur leur pratique et sur le lien qu'ils peuvent faire avec l'analyse de leur propre histoire sont nombreux. « *Pour moi*, dit l'un d'entre eux, *il est clair que se connaître soi-même va nous permettre de mieux nous situer dans la relation d'aide et d'accompagnement de l'autre.* » Leurs récits font dialoguer vie personnelle et vie professionnelle tout en les rendant plus attentifs à un accompagnement centré sur les bénéficiaires.

(...)

3. *Au niveau institutionnel* : à plusieurs reprises, des collègues m'ont parlé spontanément de l'intérêt que les étudiants avaient manifesté pour ce cours et de l'influence qu'il avait eu dans le regard qu'ils portaient sur leur pratique. Les travaux de fin d'études font de plus en plus souvent référence à cette approche et quelques-uns en ont fait le thème principal de leur recherche. Je pense que le cours a agi, dans ce cas, comme catalyseur d'une démarche à laquelle l'étudiant était déjà sensible, et pour laquelle il était prêt. C'est comme si le cours avait fourni l'autorisation institutionnelle, la caution scientifique pour ceux d'entre eux qui auraient craint sans cela de sortir du cadre professionnel, d'être taxés de manque d'objectivité et de rigueur.

En 2004, j'ai été invitée par mes collègues professeurs de pratique professionnelle à faire un exposé sur ma recherche et ma pratique concernant les histoires de vie lors d'une soirée rencontre rassemblant des professeurs des étudiants actuels ou anciens, et des personnes extérieures. Cette rencontre a suscité beaucoup d'intérêt de la part des personnes présentes.

Etre formatrice et clinicienne ? Posture clinique et échange par le don

Dans le cadre de ce cours, j'ai donc été amenée à être lectrice-narrataire de récits de vie d'étudiants sur des thèmes en lien avec leur choix professionnel. Qu'est-ce que cette expérience a changé dans ma perception de mon rôle de formatrice ?

J'ai éprouvé un sentiment de responsabilité accru ou peut-être différemment situé, une exigence de rigueur déontologique que je formulerais ainsi : il s'agit pour moi d'être garante du respect du rythme de chacun, d'être moi-même dans le respect absolu de ce que le narrateur choisit de me confier, un souci de ne pas trahir la confiance qu'il me fait, je considère avoir un devoir de reconnaissance et de non-banalisation de l'histoire de chacun.

J'ai reçu chacun de ces écrits comme un cadeau, réceptionner toutes ces histoires est un bonheur et la lecture des travaux effectués pour ce cours m'a passionnée plus que ceux réalisés dans le cadre de tout autre cours. Mais cela peut devenir aussi un poids. Cette façon de travailler m'oblige à rester humble. Jusqu'où suis-je capable de recevoir toutes ces histoires avec la qualité d'écoute que chacune mérite ? Dans mon cas, je pense que l'excès quantitatif pourrait nuire à la qualité.

Le grand nombre ne permet pas que la mémoire soit impliquée de la même façon que lors d'un travail individuel ou en petit groupe. Dans un premier temps je ne pensais pas que j'oublierais ces histoires qui m'avaient tant touchée ou interpellée. Après quelques dizaines de récits, j'ai bien dû me rendre à l'évidence, je me mettais à les oublier. Et il est sans doute sain qu'il en soit ainsi, comme en avait témoigné pour elle-même Christine Abels-Eber lors d'un séminaire de l'ASIHVIF concernant ses groupes de formation avec des travailleurs sociaux.

Que dire en fin de compte du changement perçu dans mon rôle d'enseignante ? Je suis davantage accompagnatrice d'une démarche qui appartient à l'étudiant, facilitatrice d'un processus de développement personnel qui inclut un volet expressif que je n'évalue pas et un volet réflexif pour lequel je fournis des outils et que j'évalue. La dimension humaine des partenaires de la relation prend plus d'importance tandis que la dimension technique et statutaire est relativisée.

Ce qui est dit ici se prête à une lecture en termes de « don » et de « contre-don »²⁷⁴, suivant la théorie de Marcel Mauss (1923-1924). L'étudiant me fait don de son récit, de sa confiance, de sa confiance. Je lui fais le contre-don de mon écoute, d'une lecture attentive à son vécu, au-delà de ce qui est généralement attendu d'un enseignant. Tout en nous rapprochant d'une socialité dite primaire (A. Caillé, 2000, p. 86) dans laquelle les individus sont relativement dégagés de leurs appartenances institutionnelles et où les liens sociaux qui se nouent sont le produit d'un « échange par le don », nous demeurons néanmoins dans un cadre de socialité secondaire qui met en présence des professionnels divers, qui produit entre les partenaires une forme équilibrée de lien : le lien interpersonnel disparaît, une fois devenu inutile.

Au chapitre 2, nous avons vu qu'on pouvait faire une lecture semblable en ce qui concerne le champ de l'éducation spécialisée : selon P. Fustier (2005), un échange par le don vient s'imbriquer au sein d'un système géré par le contrat salarial. Peut-être appréhendons-nous là une affinité supplémentaire entre travail de l'éducateur et travail biographique.

Mon choix d'accepter d'être la narrataire de ces récits reste pour moi une question. D'autres font des choix différents²⁷⁵. Je considère l'écrit et ses consignes, le contexte d'évaluation comme des instances tierces, relevant d'un principe de réalité. Les balises, c'est le contrat mis en place et les objectifs fixés pour cette démarche de formation. Ils font loi tant pour moi que pour les étudiants.

Me référant à P. Fustier (2005, p. 115-118), je pourrais dire, de mon point de vue de formatrice, que le lien d'accompagnement que j'offre aux étudiants « relève de deux variables : un échange contractuel (en provenance d'une socialité secondaire) et un échange par le don (en provenance d'une socialité primaire) ». Chaque lien d'accompagnement particulier « est plus ou moins saturé par chacune de ces deux variables ». Il s'agit à chaque fois d'un compromis entre trop peu de lien (première variable) et trop de lien (seconde variable). Il n'est donc pas étonnant que des professionnels se situent différemment dans la mise en place de ces « situations métissées », suivant qu'ils donnent plus ou moins de poids à l'une et à l'autre des deux variables.

Rappelons la distinction faite par P. Fustier (2005, p. 133) entre « deux niveaux de professionnalité : une 'professionnalité niveau un' qui est définie par le contrat de travail et les actes qu'il suppose, une 'professionnalité niveau deux' que nous nommons plutôt 'métaprofessionnalité', et qui comprend la professionnalité niveau un, tout en la débordant »²⁷⁶.

Ces considérations m'inspirent les commentaires suivants : l'approche que j'ai adoptée dans ce cours d'histoires de vie est à situer au niveau de la « métaprofessionnalité », au sens donné par Fustier. Pour que la métaprofessionnalité soit acceptée, il faut qu'elle soit ancrée dans une

²⁷⁴ Voir la section « échange par le don » de mon chapitre théorique.

²⁷⁵ En tant qu'enseignant, Guy de Villers (1996, p. 120) s'interdit de connaître la vie intime de ses étudiants.

²⁷⁶ Voir au chapitre 2, le paragraphe 8.7.

« professionnalité de niveau un » reconnue et suffisamment crédible. Encore une fois, la connaissance que les étudiants ont de ma façon de travailler n'est pas indifférente ici. La confiance qu'accordent la direction de mon établissement et mes collègues à la rigueur de mon travail contribue également à cette crédibilité.

Enjeux et perspectives

La mise en perspective de son histoire, le questionnement sur les résonances actuelles de cette histoire, à l'aide d'une démarche réflexive étayée sur des apports théoriques, a pour but de permettre à l'étudiant qui s'y implique de s'approprier davantage son parcours. Il vise, dans un second temps, à le rendre plus attentif à cette dimension historique dans l'accompagnement éducatif et à contribuer à la réappropriation de son parcours par la personne accompagnée, tout en prenant du recul par rapport à ses problématiques personnelles et familiales propres.

Si cette démarche est actuellement bien rôdée, ses débuts ont nécessité des ajustements. La toute première mise en œuvre du cours avait donné lieu à beaucoup d'expression personnelle à partir de l'échange sur les noms et prénoms, et cela en grand groupe. L'enthousiasme de la plupart des participants et le mien avaient sans doute induit un effet d'entraînement qui aurait davantage convenu à un séminaire librement choisi. Cette fois-là, en répondant au questionnaire anonyme, quelques personnes exprimèrent des réticences : les récits de certains collègues de classe avaient été difficiles à entendre pour elles, elles estimaient que cela n'avait pas été leur choix de les écouter comme elles auraient pu le faire pour des bénéficiaires. Ce fut la seule fois : j'ai été plus prudente par la suite, insistant sur les limites du cadre et préférant que le niveau d'expression ne dépasse pas le plus petit commun dénominateur acceptable pour tous.

Depuis le début, les étudiants ont déploré, dans leurs réponses au questionnaire, le nombre d'heures trop restreint et la taille du groupe trop grande pour ce type de cours. Les contraintes administratives ne permettaient pas au pouvoir organisateur de mon institution de formation, de m'octroyer de meilleures conditions de fonctionnement. Depuis 2006, j'ai finalement obtenu une augmentation d'heures pour ce cours et un dédoublement des groupes les plus nombreux.

Cette démarche est-elle reproductible ?

Il m'apparaît aujourd'hui que la question de la confiance a été un facteur essentiel pour que cette expérience soit vécue positivement. J'ai la chance de donner en 1^{ère} année un cours d'écoute qui nous a permis, aux étudiants et à moi-même, d'apprendre à nous connaître et de partager déjà un certain nombre de références communes, ce qui constitue une base favorable pour la démarche proposée l'année suivante. J'ajouterai à cela que l'institution de formation dans son ensemble contribue à créer un milieu propice à cette proposition. Le processus d'évolution des étudiants me semble largement soutenu par leur entrée dans un nouveau groupe d'appartenance porteur d'une autre culture - autre ambiance, autre éthique, autres croyances - (E. Desso, 1994).

En second lieu, je voudrais souligner que les outils théoriques ont été reconnus comme jouant un rôle non négligeable dans l'aide à la compréhension de leur parcours et à la prise de recul des étudiants.

Enfin je pense que la démarche proposée a pris tout son sens pour eux dans la perspective de la fonction éducative qu'ils exercent ou s'approprient à exercer. Tout au long du cours, les

questionnements des participants et les miens ont fait des va-et-vient entre l'histoire des personnes accompagnées et celle des intervenants. Cet écho leur a paru crédible et a justifié à leurs yeux l'investissement important qu'ils ont consenti pour ce cours. Comme le dit l'un d'entre eux, « *il faut souvent faire abstraction du personnel, - c'est-à-dire de la vie privée, de l'histoire personnelle - dans la vie professionnelle et j'apprécie que soit reconnu dans ce cours l'aspect positif du passé personnel dans la vie professionnelle.* »

Néanmoins cette mise en œuvre reste une alchimie délicate. A chaque début de cycle de cours, je me demande comment le nouveau groupe va pouvoir entrer dans ce que je lui propose. A priori, il n'a aucune raison de me faire confiance. Il est d'ailleurs sain à mes yeux que les participants à la formation ne me donnent pas un chèque en blanc et puissent rester vigilants par rapport à ce qui se passe à tout moment. La vigilance que je m'impose de mon côté ne m'empêche pas d'être assez confiante dans les capacités d'autorégulation du groupe.

« Au début, je ne percevais pas l'utilité de ce cours dans ma pratique, une appréhension et peut-être de la peur, ne sachant pas jusqu'où on allait décortiquer son histoire personnelle. Au fur et à mesure du temps, j'ai ressenti du respect pour tout ce qui se disait en classe et de la sérénité. »

« Les règles énoncées sont nécessaires surtout celles précisées sur la confidentialité et l'écoute. Sans cela, beaucoup n'auraient pas osé s'exprimer librement. »

Pour reprendre notre lecture inspirée de la théorie du don²⁷⁷, il me paraît essentiel, en tant qu'intervenant ou formateur à l'approche biographique, et plus largement en tant que clinicien, de ne pas laisser filer les choses entièrement du côté de « l'échange par le don », mais au contraire de définir clairement le cadre de socialité secondaire dans lequel les partenaires s'inscrivent. Il faut se rappeler, en effet, le risque de violence consubstantiel au don : tentation de maîtrise de la part de celui qui donne, sentiment d'obligation, voire d'aliénation chez celui qui reçoit. C'est dire l'importance que tout praticien en histoire de vie doit accorder à la réflexion permanente sur le cadre de son intervention.

D'autre part, on peut sans doute comprendre l'engouement suscité par l'approche des histoires de vie dans le champ du travail social en tant qu'elle apparaît comme allant à contre-courant d'une entreprise de purification qui exige, au nom de l'efficacité et de la rentabilité, de « se centrer sur la tâche, sur le service à rendre, en éliminant l'impureté d'un lien relationnel qui nuirait à la productivité » (P. Fustier, 2005, p. 69).

Si maintenir la complexité du lien relève d'un paradoxe - être en même temps dans l'« échange par le don » et dans l'« échange contractuel », être en même temps dans une socialité de type primaire et dans une socialité de type secondaire - ce paradoxe est porteur d'une valeur que les tentatives de purification feraient perdre. Cette réflexion fait écho à tout ce qui a pu être dit à propos de l'approche des sciences humaines cliniques qui tendent à concilier l'apparemment inconciliable, qui constituent un modèle de résolution de cette tension spécifique.

2. Contribution de ma pratique à la recherche entreprise

²⁷⁷ Je transpose ici l'analyse faite par P. Fustier à propos du travail d'accompagnement socio-éducatif (2005, p. 43 à 51).

Le travail effectué avec les éducateurs en formation, en particulier à travers le cours d'histoires de vie que je donne depuis 1999, et la lecture de nombreux récits de vie d'éducateurs dans le cadre de ce cours, m'ont amenée à formuler la proposition qui suit et à en intégrer les différents éléments dans mes hypothèses, exposées à la fin du premier chapitre²⁷⁸.

C'est en effet à partir de cette pratique que j'ai pu accréditer l'idée qu'il y a, dans le choix professionnel et dans la pratique de l'éducateur, une interrelation essentielle avec le parcours biographique propre. Je rappelle ce qui a déjà été dit plus haut, à savoir que c'est ce parcours qui donne sens, qui donne une valeur existentielle au choix professionnel. De plus, l'éducateur se sert de son histoire pour intervenir, pour accompagner son public. L'éducateur a généralement le sentiment d'être passé par des situations, des événements (épreuves, souffrances, traumatismes) dont il s'est sorti positivement et qui lui permettent, non seulement de comprendre un public qui a vécu des événements analogues, mais aussi d'être « un passeur », de pouvoir mettre en oeuvre les ressources spécifiques ainsi acquises pour accompagner ce public vers un mieux-être. Or, cette connexion n'est généralement pas nommée ouvertement, elle peut même susciter gêne ou honte, comme si devenir un professionnel consistait justement à oublier ou à mettre de côté tout ce qui vient de la vie personnelle. Il s'agit de motivations puissantes et pourtant le plus souvent cachées à soi et aux autres, comme si elles étaient susceptibles de jeter la suspicion sur la qualité de l'exercice professionnel.

Le choix professionnel et le sens que prend ce choix, et consécutivement, la façon d'exercer le métier, sont donc liés à l'expérience de vie et surtout à la représentation qu'a le professionnel de son histoire de vie. Pour ce choix et cet exercice, il s'appuie sur des processus qui s'apparentent à la résilience, et cela selon différentes modalités. S'il a choisi de devenir éducateur, n'est-ce pas avant tout parce qu'il a un message existentiel à faire passer, un « message de vie » ? L'identité narrative de l'éducateur contribue au processus de sa résilience ; réciproquement, celle-ci peut être définie comme une façon de mettre sa vie en intrigue.

Au chapitre 5, on a vu qu'il était possible de mettre au jour, pour chacun des narrateurs dont j'ai recueilli le récit, ce qui reliait de façon existentielle son vécu personnel et son choix professionnel, donnant également sens à ce dernier ; autrement dit, « le message de vie » qu'il cherchait à faire passer dans son exercice professionnel. Dans quelle mesure ce processus est-il généralisable ?

Voici quelques exemples directement inspirés de récits de vie d'éducateurs que j'ai eu à lire au cours de mon expérience professionnelle. Ils constituent un échantillon du tout venant, sélectionnés seulement en fonction d'un âge supérieur à 30 ans. Au départ se trouve souvent l'envie d'aider, et cela en lien avec sa propre expérience. Plusieurs messages font référence à l'importance de la connaissance de soi, de la découverte de ses valeurs propres, d'une recherche de positionnement éthique ; plusieurs vont dans le sens d'être plus acteur de sa vie, de se la réapproprier.

Ils ne sont pas rares, ceux qui témoignent du fait que « *passer par des moments difficiles* (permet de) *mieux comprendre les autres* ». La revendication exprimée pour soi est transposée au public accompagné : « *Qu'on arrête de s'appitoyer, être considéré normalement* ».

²⁷⁸ Voir aussi au chapitre 2, le paragraphe 9.5.

Ce qui est valable pour soi, le devient pour le bénéficiaire : « *Apprendre à se connaître, savoir qui on est, quelles envie on a, être autonome* ».

Un éducateur défend la même idée : « *L'importance de se réaliser soi-même, se développer, être attentif à ce qui est important, aller à l'essentiel pour moi et pour l'autre, énergie, désir de changement, d'évolution* ».

Le vécu d'un autre l'amène à éprouver et à communiquer la « *chance de vivre, une renaissance de qualités humaines* ».

« *Aider l'éduqué, par exemple les enfants du divorce, faire comprendre l'importance que peut avoir sa famille ou ses amis* », c'est ce qui prend sens pour un éducateur qui a souffert du divorce de ses parents durant son enfance.

« *Educatrice au collectif contre les violences familiales et l'exclusion, sûrement pas par hasard : viser l'égalité entre l'homme et la femme, affirmation de soi, exclusion, relation mère-enfant* », dit une autre.

Ayant souffert lors de son adolescence de n'avoir pas eu vraiment le choix (au niveau des études, par exemple), une éducatrice a cultivé pour elle-même la possibilité de mettre en oeuvre ses propres choix à l'âge adulte ; du coup, elle est particulièrement attentive à l'exploration des choix par les bénéficiaires, à la recherche d'autonomie dans leur projet de vie.

Dans la même idée, une autre dit ceci : « *Nous sommes les seuls à savoir ce que nous voulons de notre vie... ce domaine me convient parfaitement pour passer mon message de la vie. Peut-être que j'attends de donner tout ce que je n'ai pas eu ?* »

Pour cette éducatrice travaillant dans l'éducation différenciée, ce qui donne sens à son travail est d'aider l'enfant à y *trouver sa place*, comme elle-même, de par son histoire d'enfant adoptée, n'a pas cessé de chercher à avoir une place : « *Trouver sa place, n'est-ce pas également 'être sujet' ?* »

« *On peut changer le cours de sa vie* », affirme encore une autre.

« *Prouver qu'on peut s'en sortir, on peut arriver à quelque chose, on peut se rattraper* », c'est ce qui motive cet éducateur, ayant eu lui-même un parcours déviant.

(...)

3. Autres contributions

Même s'il s'agit d'exemples isolés, j'ai pu trouver ça et là des témoignages tout à fait indépendants qui allaient dans le même sens que mes hypothèses de recherche.

C'est d'abord le témoignage de Juan que je voudrais évoquer. En dernière année de formation d'éducateur, il raconte son enfance difficile²⁷⁹. Après avoir vécu quelques années chez ses grand-parents en Espagne, il est venu rejoindre ses parents en Suisse. Il y a découvert une maman alcoolique et un père absent, complètement absorbé par son travail. Entre l'angoisse de devoir aller acheter de l'alcool à l'épicerie pour sa mère et celle de prendre une raclée sans savoir pourquoi, il s'est mis à fuguer, à vivre dans la rue, à voler pour se nourrir, à squatter des caves ou des greniers. A l'âge de douze ans, un placement en internat lui a fait rencontrer des gens qui l'écoutaient, le traitaient bien, lui donnaient ce qu'il n'avait pas connu jusqu'alors, des gens qui le faisaient grandir. Placé jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, il considère que ce fut une période heureuse. Après avoir travaillé pendant cinq ans comme monteur-électricien et suite à un accident de travail, il choisit de se former comme éducateur. Dans son nouveau métier, il accompagne des personnes handicapées adultes, ce qui le satisfait pleinement. « *Ce qu'ils nous donnent des fois, c'est pas mesurable par rapport à ce que nous on peut leur donner des fois* ».

Ce témoignage illustre parfaitement l'hypothèse de l'existence d'un processus résilient chez l'éducateur, celle de l'interaction entre la vie personnelle et la vie professionnelle, et celle de l'importance de l'échange des dons dans ce métier.

J'ai eu le plaisir de découvrir, tout récemment, l'ouvrage de C. Gagnon (2006, p. 187) qui, lors de sa formation d'éducateur à l'Institut du Travail Social à Tours, a participé à un atelier « histoire de vie » animé par Christine Abels-Eber, moment qu'il considère comme le plus riche de sa formation. Cet éducateur a poursuivi une maîtrise en études des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski. Il relate dans son livre la recherche qu'il a menée à cette occasion sur le thème de *la réciprocité transformatrice*. Engagé auprès de jeunes et de leurs familles en situation de rupture, il puise à même sa propre histoire de vie pour construire sa réflexion sur sa pratique éducative. Il offre ainsi un témoignage d'intégration entre sa propre histoire de vie et sa pratique et met en œuvre de façon exemplaire ce que je tente de proposer aux éducateurs en formation.

Son témoignage apporte de l'eau au moulin de l'hypothèse de la résilience, celle de l'intervenant éducateur et celle de la personne qu'il s'agit d'accompagner dans ce même processus. Je le cite (p. 30) : « *L'écriture de mon récit de vie, incluant des rencontres émanant de ma pratique professionnelle, m'a amené à une première étape dans l'élaboration de ma question de recherche. Je pensais au départ témoigner essentiellement du lieu de mes souffrances dépassées et de la façon dont ce dépassement me sert de point d'appui dans ma pratique professionnelle. Il me semblait que les jeunes et parfois leurs familles, me sollicitaient plus que d'autres sur cette même question. (...) Inconsciemment, je voulais avant tout accéder à ce qui trop longtemps résonnait dans le creux de mon existence : l'amplification de la ressource, de la compétence comme moyen de dépassement des souffrances vécues, comme garantie de minimum de sécurité pour risquer un regard sur le traumatisme, si cela s'avère nécessaire. Et lui donner ainsi la chance de se délier pour qu'il*

²⁷⁹ « Grandis par l'épreuve », émission consacrée au thème de la résilience, un reportage *Temps présent* diffusé par la Télévision Suisse Romande, 2001.

meure et s'engage dans une mutation, nouvelle naissance devenue ressource. (...) Avant tout, il fallait chercher avec eux la braise de résilience sur laquelle on soufflerait. »

Permettre aux personnes accompagnées de donner, et même favoriser le mouvement du don et du recevoir entre elles, est l'une des pistes mises en valeur dans l'accompagnement.

L'hypothèse de la résilience, l'importance de l'échange des dons, la co-construction entre éducateur et bénéficiaire, le dé-cloisonnement entre vie personnelle et vie professionnelle sont les leitmotifs de cet ouvrage. On peut y voir aussi un témoignage significatif de ce mouvement, invoqué par Ricœur (2004), qui va de la *mémoire* à la *promesse*.

C. Gaignon regrette que le circuit traditionnel des formations ne favorise guère la réflexion et le cheminement nécessaire pour que l'accompagnement devienne un lieu de transformation réciproque. Son argumentation invite à considérer la vie de l'intervenant dans sa globalité, à dépasser le clivage entre vie professionnelle et vie personnelle. C'est bien dans cette perspective qu'a été proposé aux éducateurs le dispositif d'approche biographique décrit dans ce chapitre.

Conclusion du chapitre 6

Ce qui m'importait avant tout, en insérant ce chapitre dans la thèse, c'était de montrer la synergie entre une pratique de formation en histoire de vie avec des éducateurs et une recherche utilisant la méthodologie du récit de vie avec le même public. J'ai voulu témoigner de ce que l'introduction d'un dispositif d'implication biographique dans une formation d'éducateurs est non seulement possible mais essentielle si l'on veut s'inscrire dans une vision clinique des pratiques de formation et d'intervention.

Chapitre 7

Reprise critique des questions épistémologiques

En introduction à cette thèse, j'ai évoqué les questions épistémologiques qui m'ont accompagnée tout au long de la recherche et j'ai énoncé quelques considérations liminaires sur ces points. Elles concernent notamment l'articulation interdisciplinaire des référents théoriques de ma recherche, l'articulation des données objectives avec une approche compréhensive de la subjectivité des acteurs, le passage d'une logique de production de savoir à celle d'une réception du savoir. Ce chapitre a pour objet de reprendre et de prolonger ces considérations.

L'approche biographique : une épistémologie clinique, qualitative, compréhensive

J'ai voulu entreprendre une thèse qui se situe à la croisée de différents chemins disciplinaires, en particulier de la psychologie et de la sociologie. De quelle psychologie, de quelle sociologie s'agit-il ? Comment peuvent-elles s'articuler ?

Ce qui peut faire articulation entre les différentes disciplines auxquelles j'ai fait référence dans mon chapitre théorique c'est, selon moi, la perspective clinique dont elles peuvent se réclamer. Est-ce le cas de tous les apports de mon cadre théorique ? Il ne semble pas que l'on puisse, en particulier, qualifier de clinique la visée d'un sociologue tel que Pierre Bourdieu. Je perçois cependant une évolution entre le Bourdieu de *La distinction* (1979) et celui de *La misère du monde* (1998)²⁸⁰.

L'évocation d'une ligne de démarcation entre sciences humaines dites cliniques et celles qui ne se revendiquent pas de la clinique conduit à cette question essentielle : comment articuler le sens tel qu'il se dit et les données plus objectivantes ? Comment concilier, d'une part, une approche compréhensive qui étudie les phénomènes de l'intérieur, en se plaçant du point de vue des acteurs et, d'autre part, la production de théories reposant sur des concepts le plus souvent extérieurs au monde de significations produites par les acteurs ?

Cette préoccupation est sans doute le propre et l'ambition d'une recherche s'inscrivant dans l'approche biographique. Si cette dernière relève bien d'une épistémologie clinique comme il en a été question à plusieurs reprises dans la thèse²⁸¹, on peut dire également que l'approche biographique relève d'une épistémologie qualitative²⁸² ou encore compréhensive (M. Vargas,

²⁸⁰ Il a été brièvement question de cette ouverture de P. Bourdieu à la clinique dans la section relative à la Sociologie Clinique de mon chapitre théorique. J'y reviens un peu plus loin à propos de son texte « Comprendre ».

²⁸¹ Voir dans le chapitre 2, les sections sur l'approche biographique et sur le don ; le chapitre 3 ; dans le chapitre 6, les paragraphes intitulés « Une approche clinique de la formation et de l'intervention éducative » et « Posture clinique et échange par le don ».

²⁸² www.unifr.ch/didactic/IMG/ppt/recherche_quantitative_qualitative_hep.ppt La recherche qualitative vise la compréhension plutôt que l'explication, elle prend en compte la complexité des situations, elle recueille des données en utilisant des techniques qualitatives et donne lieu à une analyse qualitative des données, elle débouche sur des modèles, des configurations, des récits (d'après B. Charlier, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Fribourg). « Les méthodes qualitatives ont pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer : il ne faut donc pas chercher à leur faire dire plus qu'elles ne peuvent sur le terrain qui n'est pas le leur », ajoute Kaufmann (2001, p. 30).

2002, p. 103). Selon D. Desmarais (1996, p. 156), « *la recherche compréhensive s'intéresse à la complexité, à la globalité des phénomènes étudiés et les envisage de préférence dans leur mouvance, dans leur mobilité, dans leurs transformations. En un mot, la recherche compréhensive mise sur les processus. Elle utilise pour ce faire des concepts heuristiques larges...* »

Pour cette auteure, l'utilisation de l'approche biographique radicalise les postulats épistémologiques et méthodologiques sur deux points en particulier : la nature de l'objet et la co-production du savoir. Concernant le premier point, soit la nature de l'objet, Desmarais (1996, p. 155) affirme que « *l'objectif ultime de la recherche qualitative en sciences humaines est de comprendre les phénomènes socioculturels du point de vue même des acteurs sociaux. Ce qu'on appelle le vécu singulier, celui de l'acteur social concret – chaque acteur représentant en quelque sorte un prototype du système socioculturel auquel il appartient – acquiert, avec l'approche biographique en particulier, un statut épistémologique spécifique : la subjectivité devient source de savoir.* » Le second point, nécessairement lié au premier, interroge le rapport du chercheur à son objet ; à ce propos, l'auteure souligne la double position du chercheur, faite à la fois d'implication et de distanciation.

Le souci d'articulation du sens tel qu'il se dit et des données plus objectivantes suppose néanmoins que l'on s'interroge plus avant sur cette possibilité de faire science à partir de processus subjectifs.

Question du sens et science du sujet

Peut-on faire une science de la subjectivité ? Cette question est une façon, sans doute trop simple, de résumer le débat épistémologique entre un Bourdieu²⁸³ convaincu de l'illusion biographique et les sociologues, parmi lesquels Daniel Bertaux, qui pensent que les récits de vie permettent non seulement d'acquérir des connaissances scientifiques sur les faits sociaux, mais même d'appréhender finement des processus essentiels que ne pourraient saisir les méthodes classiques.

La question de *l'illusion biographique* a été posée par Pierre Bourdieu dès 1986 (p. 69-72). Il y voyait une forme de complicité entre narrateur et narrataire autour du « postulat du sens de l'existence » racontée. On peut répondre à cela, avec Umberto Eco, que « *la recherche du sens, c'est le boulot humain* »²⁸⁴. Si illusion il y a, elle pourrait résider plutôt dans l'idée qu'il existe et que l'on puisse atteindre un sens préexistant ou définitif alors que, comme l'écrit très justement C. Vander Borcht (2003, p. 346), « *la question du sens nous poursuit toujours, aussi bien individuellement que collectivement, question dont nous ne serons jamais les maîtres puisque toute action humaine est marquée par le doute, l'incertitude, la précarité, la finitude.* »

Interrogation centrale à ce débat et déjà évoquée ci-dessus avec D. Desmarais : quelle est la place de l'individu objet de la recherche dans le processus même de la recherche (A. Lainé, 1998, p. 73) ? Plutôt que de penser que le fait « d'avoir affaire à un objet qui parle » constitue

²⁸³ Plus tard, dans *La misère du monde*, Bourdieu (1998, p. 1392) dira que « *la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement.* »

²⁸⁴ Interview du 15.09.06 sur France-Inter.

un obstacle, voire une « malédiction » (P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, 1983, p. 56), peut-on considérer cet individu comme un producteur de savoirs, un co-auteur de la recherche ?

On a déjà vu comment Desmarais (1996, p. 156-157) se situait dans ce débat, estimant que tant les informateurs et informatrices objets de la recherche que le chercheur produisent du sens et sont donc partie prenante d'une recherche compréhensive. Elle ajoute que les significations doivent être négociées entre partenaires : « *La production de connaissances dans cette perspective exige donc une forme de validation par les informateurs de la compréhension qu'aura acquise le chercheur du phénomène à l'étude.* »

Outre son enjeu épistémologique, cette question de la nature de l'objet a bien sûr un impact méthodologique et éthique. Faire de l'individu objet de la recherche un pur objet, reviendrait à donner, dans la dialectique déterminisme-liberté, tout le poids aux déterminismes. L'autre écueil serait celui de l'idéologie du sujet : considérer l'individu comme le lieu d'une pure liberté.

Dans mon chapitre méthodologique, j'ai montré comment la production des récits recueillis était nécessairement co-construite et comment le principe d'une co-construction pouvait s'appliquer aussi en partie à l'analyse de ces récits, même si la chercheuse y ajoute sa part inaliénable. Mais faut-il en rester là ou peut-on poursuivre le questionnement ?

Résumant et prolongeant à la fois ce qui a été dit plus haut, M. Legrand (2006) s'interroge. Le débat épistémologique en sciences humaines permet-il aujourd'hui de parler d'une science du sujet et à quelles conditions ? Par exemple, le chercheur peut-il, doit-il interpréter ? Quelle part allouer à la co-écriture du récit avec le partenaire objet-sujet ? Quelle place donner à son implication de chercheur et comment la gérer ?

Si elle s'avère possible, une science du sujet passe sans doute par la reconnaissance de l'objet-sujet de science comme homme-capable de dire, de faire, de raconter et de se raconter (Ricoeur 2004), comme capable d'interroger les conditions mêmes qui l'interrogent, détrônant du même coup le chercheur de sa position protégée (M. Legrand, 2006, p. 16). Mais faut-il aller plus loin en suggérant, comme le fait M. Legrand, que « si la science a pris le parti d'instituer l'objet en sujet, ou en acteur de la recherche, du coup elle doit l'appeler à devenir co-auteur de ce qui, de la recherche, s'exprimera » ?

Vers une épistémologie de la réception

Si je n'ai pas été jusqu'à faire de mes partenaires de recherche des co-auteurs, je souhaite, moins audacieusement ici, m'interroger sur les critères de validité d'une recherche utilisant la méthodologie du récit de vie. Sans prétendre faire oeuvre de science, puis-je espérer faire oeuvre de connaissance ?

Des critères que j'ai retenus pour ma part sont ceux de cohérence et d'intelligibilité. Par des lectures croisées, issues de différentes disciplines, des lignes de force ont-elles pu se dégager dans le corpus analysé ? Ce qui était au départ données disparates commence-t-il à prendre forme, à s'articuler pour faire sens ? Et cela pour les différents protagonistes : narrataire, narrateur, tiers impliqués dans une démarche d'interanalyse, lecteurs en cas de

publication...²⁸⁵ Il me paraît dès lors pertinent de mettre en évidence, « l'importance du moment de la réception dans la validation » d'une recherche en sciences humaines, comme l'a fait Jean-Philippe Bouilloud (1997).

Voici brièvement le propos de cet auteur en réponse à la question « Quelles sont les conditions de scientificité de la connaissance ? »

L'épistémologie de production de connaissances est issue des sciences de la nature et leur est adaptée (ex. physique, astronomie ou biologie) de par la dimension fondamentale de non-conscience des objets étudiés, ainsi que de leur caractère a-historique. Dans les sciences sociales, les individus sont perçus sous un angle historicisé car on s'intéresse à leurs possibilités d'action, de décision, de choix, de préférence. La spécificité de l'objet entraîne un autre type de relation. Ces sciences nous parlent de nous, nous sommes à la fois les objets et les destinataires du discours. Ce qui importe en matière de sociologie n'est pas uniquement la production de sens mais aussi sa réception. Nous devons passer d'une science « en soi » à une science « pour nous ». La fécondité des concepts sociologiques dépend de leur adéquation aux attentes du monde social et non de leur seule supériorité sur le plan rationnel (Popper), politique (Kuhn) ou heuristique (Lakatos). Il y a donc une « relation dialectique » entre sciences sociales et société et nous devons en passer par l'histoire des sciences sociales et par une conception interprétative, ou herméneutique, des sciences sociales.

A ce débat, la sociologie de l'expérience et la sociologie clinique apportent leur contribution. F. Dubet (1994, p. 233) avance que, « afin d'être crédible, l'analyse sociologique doit renvoyer à l'expérience des acteurs, elle doit être vraisemblable », et il ajoute qu' « il importe donc qu'elle ait un écho dans l'expérience des acteurs qu'elle est censée analyser et décrire ». Dans le même sens, V. de Gaulejac (1998, p. 38) insiste pour « affirmer avec force la nécessité d'une coproduction du sens, que le sociologue n'est pas seul sujet supposé savoir, que la théorie se construit dans un double référent 'scientifique' et 'subjectif' ». Il poursuit en soutenant qu' « il convient que l'hypothèse fasse écho dans la subjectivité des acteurs concernés pour être valide » ...

Que penser de ce moment de la réception en ce qui concerne le récit de vie de recherche, dans quelle mesure peut-il contribuer à la validation de la recherche ? Qu'en a-t-il été de la réception dans le chef de mes interlocuteurs narrateurs ? Quelle part la suggestion peut-elle y avoir pris ?

Lors des entretiens de bilan et de restitution, j'ai livré les grandes lignes de mon analyse à mes interlocuteurs²⁸⁶. Bien sûr, je me suis appuyée de très près sur tout ce qu'ils ont apporté dans leur récit, mais j'y ai mis une structure de compréhension fondée principalement une conceptualisation qu'ils ne partagent pas forcément en m'appuyant par exemple sur les apports théoriques de Bourdieu, de Dubar ou en tentant d'articuler dynamique psychologique et dynamique sociale. Il s'agit donc de mon cadre de référence et de ma vision des choses.

Ils se sont montrés intéressés, voire très intéressés, confirmant largement mes hypothèses, mais est-ce à dire pour autant que ces hypothèses étaient les bonnes ? Jusqu'à quel point mon titre de psychologue a-t-il fait autorité et les a-t-il empêchés d'exprimer une lecture différente

²⁸⁵ Parlant de négociation des significations entre les partenaires et de validation par les informateurs de la recherche, Desmarais (1996) ouvrait déjà cette perspective.

²⁸⁶ Je dois signaler aussi qu'à ce moment l'analyse des récits était moins aboutie que ce que la reprise transversale des récits m'a permis de produire.

de leur récit ? Les mécanismes de transfert et de contre-transfert ne jouent pas qu'à un niveau émotionnel et affectif, ou même à un niveau social, ils pourraient jouer également au niveau des connaissances, de la transmission des savoirs²⁸⁷. « *C'est l'enquêteur qui engage le jeu et... assigne à l'entretien... des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquête. Cette dissymétrie est redoublée par une dissymétrie sociale toutes les fois que l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment* », dit Bourdieu (1998, p. 1393). Toutefois, selon lui, cette violence symbolique peut être minimisée par l'instauration d'une relation qui conjugue un examen méthodique des conditions objectives dans lesquelles est pris l'enquêté et une écoute active faite de disponibilité à sa personne, d'attention à son histoire singulière.

La confiance que m'ont témoignée mes interlocuteurs a constitué à la fois un atout pour qu'ils puissent se livrer dans ce récit de vie, mais a pu aussi devenir un frein à leur autonomie de pensée par rapport à moi. N'y avait-il pas risque, à des degrés divers suivant les personnes, qu'ils me prennent comme une sorte de maître à penser ? Je m'en défends en faisant état d'une co-construction de sens dans ce travail, mais n'y a-t-il pas une foncière inégalité entre leur apport et le mien ?²⁸⁸ Je leur ai proposé un sens auquel ils ont peut-être pu adhérer. Ce ne sont pas eux qui y sont venus, fût-ce avec mon aide. J'ai été au-delà de ce qu'ils auraient pu établir comme liens, dans l'analyse de leur parcours. Bien plus, je suis convaincue qu'ils auraient pu adhérer à d'autres relectures, proposées par d'autres narrataires, d'autres façons de restructurer leur histoire, à condition de s'y être sentis compris et respectés sans doute, à condition peut-être que la forme mise leur apporte cet éclairage nouveau, informatif sur eux-mêmes, sur leur contexte familial ou social, qui semble les avoir vivement intéressés à chaque fois.

Dans le cas de récits de vie de recherche, je continue à penser que c'est bien au chercheur qu'incombe la tâche de formuler des hypothèses et de tenter de les valider. Si l'avis de l'informateur me semble de toute première importance pour valider les pistes de compréhension proposées, quel crédit lui accorder en fin de compte ? D'où ce questionnement à resituer dans la question plus fondamentale concernant le statut des hypothèses dans notre pratique des histoires de vie. Entre total relativisme et réalité rationnelle de la science, quelle est la valeur des résultats obtenus ? C'est encore une fois à Bourdieu que je me réfère : selon lui du crédit peut être accordé à la réponse des personnes interrogées dans la mesure où « elles peuvent se l'approprier et en devenir les sujets » (1998, p. 1394). Reste à voir comment on peut apprécier cette possible appropriation de leur parole par les narrateurs.

En recherche qualitative et clinique, c'est avec des représentations que nous travaillons, les nôtres et celles des sujets qui tentent de donner sens à leurs expériences. F. Delforge (2002-2003, p. 104-105) pose également la question de la scientificité du traitement de telles données. Outre les possibles effets de suggestion que je viens d'évoquer, il rappelle l'inévitable faillibilité du chercheur en raison de ses propres zones aveugles. « *Vient à se poser le problème de la scientificité de celles-ci, dès lors qu'il n'y est plus question d'objectivité, mais de subjectivité critique réassumée. C'est là que semblent se distinguer deux principes fondateurs de ces deux façons différentes d'aborder la connaissance : le premier concerne les sciences naturelles qui cherchent à atteindre la réalité des faits par l'objectivité ; le second intéresse les sciences humaines cherchant à entrer dans les représentations des sujets et à vérifier la pertinence de leurs interprétations par l'écho qu'elles peuvent avoir dans la population, et ce en travaillant à la rigueur de leur démarche,*

²⁸⁷ M. Legrand (2006, p. 5) parle du transfert à « l'autorité savante ».

²⁸⁸ « Qui est l'interprète ? » demande M. Legrand (2006, p. 7).

passant par la subjectivité critique des chercheurs. La rigueur scientifique devient responsabilité du chercheur, celui-ci n'étant plus maître de la rencontre avec les sujets, l'existence de points aveugles le concernant, le ramenant automatiquement à sa place de partenaire d'autrui, dans la production d'un savoir situé ». C'est évidemment dans cette deuxième manière d'aborder la connaissance que je me situe.

Mais comment effectuer ce travail de « subjectivité critique » de façon à garantir une rigueur scientifique acceptable ? Existe-t-il une autre voie que celle empruntée pour cette thèse : celle qui m'a conduit de la délimitation d'un objet de recherche et d'un cadre conceptuel à la construction d'une problématique permettant de mettre au travail la recherche d'articulations transversales à différents champs disciplinaires ? Celle qui, par le moyen de moments d'intervision, a suscité le décentrage des points de vue ; celle qui, par un travail réflexif d'auto-interrogation a cherché à élucider enjeux, implications, résonances personnelles tout au long de cette recherche ?

J'ai parlé des narrateurs de cette recherche en tant que premiers partenaires de la « réception ». Il est d'autres partenaires impliqués dans ce « moment de la réception ». J'ai donné à lire des parties de la thèse, entre autres l'article qui a servi de support à mon chapitre 6, à quelques collègues et à d'autres interlocuteurs du champ socio-éducatif. Leurs réactions ont été à chaque fois très positives et ils m'ont manifesté leur vif intérêt. « Ton texte m'a beaucoup intéressée. La lecture des effets m'a même émue, tant ce travail me paraît rejoindre l'essence même du travail de l'éducateur », m'écrit une collègue, éducatrice et professeur de pratique professionnelle. Un autre collègue, également professeur de pratique professionnelle et coordinateur, trouve qu'il y a beaucoup d'humanité et de respect dans la démarche. Il me dit avoir constaté, à la lecture des mémoires qui, ces dernières années, font régulièrement référence au cours d'histoires de vie, que les étudiants sont plus au clair avec leurs motivations professionnelles et leur parcours. Ils font des hypothèses sur leur choix professionnel, ils sont renvoyés à eux-mêmes dans leur travail, cela leur permet de prendre appui sur leurs propres compétences. Selon lui, le cours d'histoire de vie donne une structure à cette démarche. Il cite l'exemple d'un étudiant qui, dans son travail de fin d'études, est parti de la ligne de vie d'une situation d'un jeune et a construit la ligne du temps de l'intervention. Il conclut, évoquant un changement dans les représentations traditionnellement présentes dans la population des éducateurs : « l'histoire, c'est pas toujours dangereux, ça fait souvent plaisir. »

Enfin, et ce n'est pas négligeable au niveau institutionnel, à partir de l'année académique 2006-2007, suite à mes demandes réitérées, des heures supplémentaires pour ce cours d'histoires de vie m'ont été accordées par le pouvoir organisateur de mon établissement, de même qu'un dédoublement des groupes les plus nombreux.

Ayant eu l'occasion de présenter cette pratique de formation lors d'un congrès à Paris en novembre 2006, j'ai eu la surprise de me trouver face à un public de plus de 300 personnes qui avaient choisi de venir écouter mon exposé. L'intérêt des auditeurs s'est manifesté par les nombreuses questions posées et les contacts plus personnels, bien au-delà du temps imparti, et par courriel ultérieurement.

Enfin, la réception des tiers lecteurs au moment de soutenir cette thèse et en cas de publication sera un autre moment de vérité quant à une possible validation de cette recherche.

Epistémologie, éthique et théorie du don

Un des aspects qui a attiré mon attention dans le travail de M. Mauss auquel j'ai fait référence est le principe heuristique qu'il dégage de sa recherche. Il qualifie les faits étudiés par lui de « faits sociaux totaux », mobilisant la société et ses institutions dans leur ensemble. Il montre que les phénomènes étudiés sont à la fois économiques, juridiques, sociaux, religieux, esthétiques... Ceci lui permet d'appréhender ces sociétés en leur état dynamique, vivant. Mais surtout, à travers cette étude, il a le souci d'accéder à ce qu'il appelle la conscience des sociétés elles-mêmes, et qui pourrait n'être autre que la subjectivité à l'œuvre dans le champ social. « *C'est en considérant le tout ensemble que nous avons pu percevoir l'essentiel, le mouvement du tout, l'aspect vivant, l'instant fugitif où la société prend, où les hommes prennent conscience sentimentalement d'eux-mêmes et de leur situation vis-à-vis d'autrui* » (1923-1924, p. 109).

Il voit à sa démarche un double avantage : un avantage de généralité et un avantage de réalité. « *D'abord un avantage de généralité, car ces faits de fonctionnement général ont des chances d'être plus universels que les diverses institutions ou que les divers thèmes de ces institutions, toujours plus ou moins accidentellement teintés d'une couleur locale* » (id., p. 110). Tout en étudiant des sociétés particulières, dites primitives ou archaïques, M. Mauss pense avoir observé des phénomènes à valeur universelle. Il estime en effet que, de manière sous-jacente, ces transactions fonctionnent encore, dans nos sociétés.

« *Mais surtout, dit-il, elle a un avantage de réalité. On arrive ainsi à voir les choses sociales elles-mêmes, dans le concret, comme elles sont. Dans ces sociétés, on saisit plus que des idées ou des règles, on saisit des hommes, des groupes et leurs comportements. (...) Les historiens sentent et objectent à juste titre que les sociologues font trop d'abstractions et séparent trop les divers éléments des sociétés les uns des autres. Il faut faire comme eux : observer ce qui est donné. (...) Après avoir forcément un peu trop divisé et abstrait, il faut que les sociologues s'efforcent de recomposer le tout. Ils trouveront ainsi de fécondes données* » (id., p. 110).

Cette étude du « comportement humain total » - ou global²⁸⁹ - peut mener non seulement à un renouvellement des sciences sociales, « mais même », conclut-il, « à des conclusions de morale, ou plutôt... de civilité... ». Quelles sont les conclusions de morale que pense pouvoir esquisser M. Mauss à l'issue de son essai ? Ces considérations sont-elles empreintes de forfanterie, voire de mégalomanie ? Les expressions « faits sociaux totaux » et « comportement humain total » peuvent, certes, éveiller un sens critique échaudé par tous les systèmes de pensée à prétention totalitaire. Et pourtant, les aberrations de l'hypermodernité et d'une logique marchande exacerbée nous font plutôt penser que ses réflexions sont celles d'un précurseur, et qu'elles ont encore quelque intérêt pour nous, 80 ans plus tard.²⁹⁰

²⁸⁹ Voir au chapitre 6, le paragraphe intitulé « L'éducateur et les histoires de vie : une question d'affinités ? ». Il y était question du *caractère concret du réel appréhendé dans le quotidien* et de la *globalité de la personne* en tant qu'affinités essentielles entre ces deux démarches que sont la pratique professionnelle de l'éducateur d'une part et l'approche biographique d'autre part.

²⁹⁰ Reprenons quelques extraits significatifs de son propos (p. 96 à 107). « *Nous n'avons pas qu'une morale marchande. (...) C'est bien autre chose que de l'utile, qui circule dans ces sociétés de tous genres...* », dit-il. « *De nos jours, les vieux principes réagissent contre les rigueurs, les abstractions et les inhumanités de nos codes* ».

« *Ainsi, d'un bout à l'autre de l'évolution humaine, il n'y a pas deux sagesse. Qu'on adopte donc comme principe de notre vie ce qui a toujours été un principe et le sera toujours : sortir de soi, donner, librement et obligatoirement* ».

Ce à quoi invite tout simplement M. Mauss, c'est à sortir d'une pure logique marchande et de l'inhumanité qu'elle génère. De réintroduire, outre l'utilitaire, du don, obligatoire ou non. De trouver une voie médiane entre solidarité corporative et individualisme brutal. De promouvoir la sortie de soi et l'échange, créateurs de liens spirituels entre humains.

Ce que M. Mauss propose pour l'étude des sociétés, l'approche biographique y invite au niveau de l'individu. Mon intérêt pour cette approche tient certainement pour une part aux valeurs de généralité et de réalité que, à l'instar de M. Mauss dans sa propre étude, je retrouve en elle. Les récits de vie touchent à de l'universel, ils nous mettent en prise sur un matériau vivant et concret. Ils nous font du même coup établir des passerelles entre l'individuel et le collectif, ils nous font renouveler notre réflexion sur des phénomènes de société.

La compréhension de ce qui se passe dans un champ social précis, dans le champ socio-éducatif en l'occurrence, peut éclairer l'évolution de la société globale. « *C'est en analysant sa marge qu'on peut comprendre et rendre manifestes les caractéristiques d'une société* », dit P. Jamouille (2002, p. 150). Une approche des dynamiques qui traversent les biographies d'éducateurs peut nous apprendre quelque chose sur l'humain en général.

Dans cette perspective, le modèle que j'ai mis au jour à propos de l'éducateur pourrait avoir une portée plus universelle. Non seulement un élargissement à d'autres professionnels du champ est à envisager, avec les particularités déjà évoquées. Mais j'irai plus loin : l'éducateur, en tant que figure singulière de l'humain, nous fait peut-être voir des dynamiques et des processus qui nous concernent tous. Comment chacun parvient-il à recycler dans sa profession et dans sa praxis ce qui lui vient de sa propre histoire ? Cette question déborde bien évidemment la problématique de la trajectoire sociale et de la construction identitaire dans le seul métier d'éducateur.

Expliquer, interpréter, comprendre ?

L'approche biographique relève d'une épistémologie compréhensive, a-t-il été dit plus haut. Mais qu'est-ce que comprendre ? Est-ce différent d'expliquer ? Quelle place donner aux hypothèses ou à l'interprétation dans une telle démarche ?

Comprendre et expliquer ne font-ils qu'un, comme le pose Bourdieu (1998, p. 1400) contre Dilthey ? Selon E. Morin (1986, p. 149-150), la compréhension s'oppose à l'explication, comme le concret à l'abstrait, l'analogique au logique, les saisies globales aux saisies analytiques, l'implication du sujet et le plein emploi de la subjectivité à l'objectivité et à la désobjectivation.

Le souci de l'expérience vécue et de sa signification me font situer la pratique des histoires de vie dans une démarche compréhensive plutôt qu'explicative et causaliste. Alors que comprendre, c'est saisir les significations existentielles d'une situation ou d'un phénomène, expliquer, c'est situer un objet ou un événement par rapport à son origine ou mode de

« *Le producteur échangiste sent de nouveau... qu'il échange plus qu'un produit ou qu'un temps de travail, qu'il donne quelque chose de soi ; son temps, sa vie. Il veut donc être récompensé, même avec modération, de ce don* ».

production, ses parties ou composants constitutifs, sa constitution, son utilité, sa finalité ; c'est le situer dans une causalité déterministe et dans un ordre cohérent.

De mon point de vue, le positionnement diffère selon qu'on se propose d'expliquer ou de comprendre. L'explication se pratique en restant en extériorité par rapport au phénomène que l'on tente d'expliquer, en appliquant des grilles de lectures ou des théories et cela, en pur technicien. La compréhension se produit bien sûr également en référence à des théories, mais la posture est autre : il s'agit de « prendre en soi » (étymologiquement « prendre avec ») le phénomène observé, en mobilisant le cadre de référence que l'on s'est approprié. Autrement dit, on ne peut comprendre qu'en utilisant des théories ou des concepts que l'on a faits siens intimement.

L'approche compréhensive étudie les phénomènes « de l'intérieur ». C'est de cette façon qu'une meilleure compréhension de sa propre histoire peut devenir un outil pour comprendre mieux l'histoire d'autrui. L'approche biographique permet dès lors d'échapper aux typologies réductrices, de sortir du carcan des catégorisations construites par les théories sociologiques ou psychologiques, et notamment, des catégorisations psychopathologiques.

Reprenant le point de vue de Max Weber, Kaufmann (2001, p. 23) tente de réconcilier les deux démarches et les voit comme complémentaires. Il précise que « *si compréhension et explication ont des points de départ situés à des pôles opposés, la sociologie soit s'insurger contre l'idée qu'il s'agisse de deux modes de pensée séparés. La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur... Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social.* »

Et de l'interprétation²⁹¹, qu'en est-il ? Faut-il la distinguer de l'hypothèse ? M. Legrand (2006, p. 7) se demande si cette distinction²⁹² parfois opérée dans le champ des pratiques biographiques est bien pertinente ; en effet, l'hypothèse-question n'est-elle pas déjà potentiellement porteuse d'interprétation ?

Et de fait, le terme générique d'hypothèse, issu de la démarche expérimentale, peut renvoyer à des opérations de différentes natures, en écho à la distinction faite ci-dessus entre comprendre et expliquer. La différence entre hypothèses biographiques et hypothèses diagnostiques, par exemple, fait appel à une distinction de cet ordre. Les hypothèses diagnostiques sont explicatives et classificatoires, elle se réfèrent à des concepts théoriques le plus souvent extérieurs au monde de significations produites par les acteurs. Les hypothèses biographiques sont compréhensives, herméneutiques, historiques ; pour les produire, on se place du point de vue des acteurs.

Si l'on suit P. Fédida (1995, p. 4), la distinction pertinente se situerait plutôt entre interprétation-compréhension d'une part et explication causale d'autre part : « S'opposant à

²⁹¹ Prise ici dans l'acception large de pratique herméneutique dans les sciences de l'homme, et non au sens strict de la cure analytique.

²⁹² « *L'hypothèse émergée à l'esprit du narrataire, est formulée sous forme de question prudente, elle est ouverte, non violente, laissée à l'élaboration du narrateur. L'interprétation est énoncée comme une affirmation, dictée par le savoir du narrataire, elle est brutale, non respectueuse, illégitime.* »

l'explication causale, qui vise à rendre compte d'un enchaînement logique des faits, l'interprétation concerne moins les raisons que le sens. (...) L'insistance avec laquelle les philosophies existentielles et la phénoménologie donnent au *comprendre* la portée d'un acte fondateur de toute connaissance de l'homme impose qu'on en détermine exactement les significations. (...) Or, la compréhension d'un sens (ou d'une valeur) relève d'une *saisie* (préhension) qui accueille et qui rassemble. (...) L'unification du sens dans la compréhension ne peut participer d'aucun systématisme d'un savoir a priori. Le *comprendre*, en tant qu'il s'instaure entre un homme et un autre homme, laisse tout d'abord s'informer le sens dans une expérience et refuse de l'immobiliser ou de l'objectiver. (...) On s'aperçoit alors que la compréhension appelle, pour être exactement située dans sa portée épistémologique au sein des sciences de l'homme, une analyse rigoureuse des conditions de l'intersubjectivité. (...) Les sciences de l'homme ont eu raison de souligner, sous des formes différentes, que cette notion de compréhension était solidaire de celle de *rencontre* ou de *relation*. »²⁹³

Pour comprendre l'autre, faut-il alors renoncer à toute théorisation comme semble de prime abord l'affirmer A. Miller (1984, p. 7) ? Car cette auteure atteste : « *je crois n'arriver véritablement à comprendre un être humain que lorsque j'entends et que je ressens ce qu'il me dit sans avoir besoin de recourir à des théories pour me protéger contre lui, ni même de me retrancher derrière ces théories.* » Si A. Miller met en garde contre le recours à des théories toutes faites comme moyen d'éviter l'implication dans la démarche de compréhension, elle ne nie cependant pas l'importance d'un cadre de référence fait sien, précisant bien que la compréhension profonde qu'elle peut avoir de phénomènes qui se produisent dans d'autres domaines de l'existence que ceux de la situation analytique reposent néanmoins sur sa propre expérience analytique.

La sociologie peut, elle aussi, adopter cette posture compréhensive. Comme le dit F. Delforge (op. cit., p. 171), « *Une sociologie de type compréhensif a pour souci principal d'être au plus près d'une réalité complexe et en perpétuel remaniement, et d'y apporter du moins un nouvel éclairage. Cette sociologie compréhensive prend des distances avec une conception de la société comme sujette à des déterminismes objectifs et impersonnels intériorisés dans les rôles et les conduites, et ne laissant aucune place aux aspirations, aux sentiments, ou aux opinions des individus, considérés comme des épiphénomènes sans véritable conséquence. Défendue et illustrée par Max Weber, elle est fondée sur l'interprétation et la recherche du sens, plutôt que sur la recherche d'explications causales. Ce travail de mise en sens ne peut résulter que d'un dialogue, par lequel le chercheur 'provoque' ses invités (interviewés), par sa présence et par ses paroles, à parler et à discuter de leurs expériences ou de ce que celles-ci peuvent évoquer ou signifier pour eux. Ce travail n'est donc pas une traque mais un acte de découverte progressive et ininterrompue de significations toujours partielles, et non critique, c'est à dire qui relève de la volonté épistémologique de ne pas douter de la pertinence du jugement de celui qui s'exprime sur ce qu'il fait, sur ce qu'il vit (a contrario d'une sociologie critique qui tenterait de débusquer, par delà le propos des acteurs, le sens véritable, caché, de ce qu'ils entreprennent). Dans ce sens, l'on peut parler de position compréhensive, au sens wébérien du terme : le sociologue n'a pas compétence à désigner le sens de ce qu'il analyse*

²⁹³ « L'interprétation se distingue à la fois d'un acte de suggestion et d'une explication » dit encore P. Fédida (1995, p. 7). « Or l'interprétation ne suggère pas ; elle annonce qu'il y a sens quelque part dans ce que le sujet énonce et que lui seul finira par trouver. (...) Ainsi qu'en témoignent les psychologies du comportement et les caractérologies, l'explication rationnelle construit un nouveau mythe ou substitue au mythe personnel un modèle logique de représentation de soi conformément à une norme scientifique d'adaptation. (...) Lier l'interprétation au cheminement du sens revient encore à souligner le rapport de l'interprétation au *temps* » (id., p. 8).

par-delà celui qui lui est signifié ; il se contente de rassembler les pièces, de les ordonner, et d'en donner une lecture globale »

Quant à la sociologie de P. Bourdieu, quelles sont les avancées que je perçois dans son texte « Comprendre » (1998) en direction d'une vision clinique et compréhensive des sciences humaines ? Dans ce qui suit, on verra que les quatre traits mis en évidence pour caractériser l'approche clinique²⁹⁴ en sciences humaines se retrouvent dans la démarche prescrite par le sociologue à ce moment de son parcours, soit l'attention au singulier, la dialectique entre objectivité et subjectivité, entre implication et distanciation du chercheur, le souci de co-construction des données, et l'attention aux effets produits. On y appréciera l'importance donnée à la rencontre intersubjective telle qu'évoquée par Fédida.

La compréhension dont parle Bourdieu dans ce texte suppose que le chercheur soit capable de se mettre à la place de l'enquêté – on pourrait traduire : capable d'empathie -, qu'il puisse « se porter en pensée au lieu où se trouve placé son objet (qui est aussi, au moins dans une certaine mesure, un *alter ego*) et prendre ainsi son point de vue, c'est-à-dire comprendre que s'il était comme on dit, à sa place, il serait et penserait sans doute comme lui » (id., p. 1423).

La compréhension ne se réduit pas à un état d'âme bienveillant mais « s'exerce dans la manière, à la fois intelligible, rassurante et engageante de présenter l'entretien et de le conduire, de faire en sorte que l'interrogation et la situation même *aient un sens*²⁹⁵ pour l'enquêté... » (id., p. 1400). L'entretien concourt alors à une « objectivation participante, dans laquelle l'enquêteur assiste l'enquêté dans un effort, douloureux et gratifiant à la fois, pour mettre au jour les déterminants sociaux de ses opinions et de ses pratiques... » (id., p. 1404) ; il permet une *auto-analyse provoquée et accompagnée*.

Prônant chez l'enquêteur une attention à autrui à la manière d'un accoucheur, Bourdieu (id., p. 1406) va jusqu'à dire que « ... l'entretien peut être considéré comme une forme d'*exercice spirituel*, visant à obtenir, par *l'oubli de soi*, une véritable *conversion du regard* que nous portons sur les autres... La disposition accueillante, qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte d'*amour intellectuel* : un regard qui consent à la nécessité... » Récusant la quête de neutralité comme une illusion, Bourdieu prône ici l'engagement du chercheur.

L'enquêteur offre ainsi aux enquêtés l'opportunité « de témoigner, de se faire entendre (...) de *s'expliquer* au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur le monde » (id., p. 1407).

L'article se termine sur une critique de la violence des interrogatoires scandés par des « pourquoi ? » Ceux-ci conduisent à chercher dans des intentions le principe des actions des agents et « laissent à penser que tout ce qui est arrivé à la personne interrogée a été le résultat d'un libre choix » (id., p. 1429). C'est là que, selon moi, en dépit de sa déclaration précitée, Bourdieu invite à chercher à « comprendre » plutôt qu'à « expliquer » à n'importe quel prix. C'est là, ajouterai-je, que la question « comment » remplace tûlement celle du « pourquoi ».

Et justement, « comment entrons-nous dans la compréhension du récit de l'autre ? Quelle est la nature de cette compréhension ? » se demande C. Delory (2001, p. 14). C'est la question de la lecture biographique qui est ici posée.

²⁹⁴ Voir la section sur l'approche biographique au chapitre 2.

²⁹⁵ Je souligne.

C. Delory (id., p. 15) soutient que la lecture elle-même est construction. « Je ne peux *construire* à mon tour le récit que j'entends ou que je lis qu'en le rapportant à mes propres construits biographiques et en le faisant entrer, en le *com-prenant* dans des rapports de résonance et d'intelligibilité. » Pour cette auteure, la compréhension de l'autre n'est pas affaire d'empathie mais se situe sur le terrain cognitif. La compréhension est cependant fonction de *l'horizon d'attente* du narrataire conditionné à la fois par sa *bibliothèque* (l'ensemble de ses « savoirs » antérieurs) et par sa *biothèque* (l'ensemble de ses expériences et savoirs biographiques). « *Le niveau de complexité et d'organisation dans la compréhension de ce récit est dès lors lié à la diversité des expériences et des intérêts de connaissance qui peuvent être mobilisés dans le moment de la lecture* » (id., p. 17). La compréhension du récit d'autrui fait appel à des catégories biographiques (ou *biographèmes*) qui filtrent la lecture mais qui sont elles-mêmes en constant remaniement. Dans cette vision herméneutique de la compréhension d'un récit, le narrataire fait *partie* d'un *tout*, d'un *cercle herméneutique*, selon la vision de Schleiermacher. Ce dernier affirme d'ailleurs que « *Chacun porte en lui un minimum de chacun. L'acte herméneutique se trouve ainsi mis en oeuvre par comparaison avec soi-même* » (cité par C. Delory, 2000, p. 149).

Comprendre l'autre renvoie donc inévitablement à soi-même. Ainsi que le dit encore Ricoeur, « *Dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste...* »²⁹⁶

Ce renvoi à un soi-même transformé, voire grandi par la démarche de compréhension rejoint ces propos de M. Legrand (2006, p. 17) : « Ne serait-ce pas là aussi – du point de vue d'une science du sujet » - le critère d'une recherche réussie, que le chercheur lui-même en sorte transformé ? »

²⁹⁶ Paul Ricoeur, *La fonction herméneutique de la distanciation*, in *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil 1986, p. 117, cité par Delory, 2001, p. 31.

Conclusions générales

Arrivant à la fin de ce parcours formalisé qu'est la rédaction d'une thèse, il me semble utile de retracer l'évolution de mes questions de recherche. Je suis partie des interrogations suivantes :

- Quel rapport l'éducateur entretient-il avec son histoire de vie ? En quoi son choix professionnel s'origine-t-il dans son parcours personnel et en quoi infléchit-il ce dernier ?
- Que reconnaît-il comme héritage, transmission ? S'il y a rupture dans la trajectoire, à quoi tourne-t-il le dos ?
- Comment s'approprié-t-il cet itinéraire ? Quel est le poids respectif de la liberté et des déterminismes dans ses rejets, choix, décisions, projets ?

Ces questions témoignaient de mon intérêt initial pour le processus d'appropriation de leur histoire, tel qu'il pourrait être mis en œuvre par les éducateurs : qu'en était-il de l'historicité chez ces professionnels ? Intérêt premier aussi pour la dialectique du déterminisme et de la liberté dans l'émergence d'un sujet autoréflexif. Dès le début de la recherche, j'avais pressenti l'existence, dans les trajectoires d'éducateurs, de mécanismes de rupture et d'influences réciproques entre vie personnelle et vie professionnelle.

L'examen de la littérature traitant du métier d'éducateur, la construction de mon cadre théorique et le recueil des premiers récits m'ont permis de proposer un corpus d'hypothèses qui ont guidé plus précisément la poursuite du recueil, puis de l'analyse des récits. Dans ce deuxième temps, mes questions de recherche furent les suivantes :

- Comment l'articulation des dimensions sociales et psychologiques éclaire-t-elle l'histoire de l'éducateur ?
- Dans quelle mesure l'individu-éducateur est-il le produit d'une histoire, comment et par quoi son devenir a-t-il été déterminé ?
- En quoi peut-on considérer l'éducateur comme acteur de son histoire ?
- En quoi et comment l'éducateur devient-il producteur d'histoires ?

La première de ces questions a inscrit ma recherche dans une perspective résolument interdisciplinaire.

En répondant à la deuxième question, j'ai montré comment cette dimension - produit de l'histoire - pouvait renvoyer, au-delà des paramètres sociologiques et des événements de la vie, aux concepts d'identité héritée et attribuée.

Ma recherche a montré que le choix de la formation et/ou de la profession d'éducateur s'était, pour les narrateurs interviewés, inscrit dans un processus de résilience et avait été une manière pour eux de devenir davantage acteurs de leur histoire. Ce processus a pu être analysé en référence aux concepts d'identité visée et revendiquée.

La dernière question m'a amenée à m'intéresser au concept de sujet de l'énonciation et à celui d'identité narrative des récitants. Ces différentes articulations peuvent être considérées comme une avancée théorique de la thèse : j'y reviens un peu plus loin.

Les résultats

L'ensemble des hypothèses qui ont guidé la recherche tout en étant produites par elle peut être résumé et reformulé comme suit :

A partir d'une position sociale d'origine relativement démunie en termes de capitaux économiques et culturels, la trajectoire sociale des éducateurs se caractériserait par des mécanismes de reconversion dans lesquels l'acquisition de nouveaux capitaux culturels va être valorisée. On observe des phénomènes de rupture ou de prise de distance par rapport au destin social et à la socialisation primaire s'exprimant à travers des positions existentielles de refus. Le choix professionnel de l'éducateur et sa façon d'exercer son métier sont en interrelation avec la représentation qu'il a de son histoire de vie. A travers un processus que l'on peut qualifier de résilient, la relecture des expériences douloureuses de son passé et le sentiment d'y puiser des ressources va donner sens à son nouvel investissement professionnel. Ce sens émane du désir et de la perspective de la transmission d'un « message de vie » au bénéficiaire accompagné, lequel est alors ressenti comme un semblable.

Reprenons en le développant davantage ce qui ressort de la confrontation systématique de ces hypothèses et questions de recherche avec mon matériau empirique.

La trajectoire sociale m'est apparue comme un objet pertinent à investiguer. On a pu remarquer que tous les narrateurs dont j'ai recueilli le récit de vie se situaient dans des fractions non privilégiées ou non stabilisées de l'espace social. Le rapport à la scolarité, souvent mis en évidence par les chercheurs qui se sont intéressés à ce public, a été clairement problématique dans chacun des parcours des interviewés, quoique pour des raisons différentes. On peut dire, en tout cas, qu'aucun d'entre eux n'a eu un rapport paisible et sans accroc à l'école. Mais tous ont vécu très positivement la reprise d'un nouveau parcours de formation, bien des années plus tard.

On a pu chez tous constater une relative mobilité sociale ascendante. Ils ont opéré une reconversion, d'une espèce de capital à une autre : les ressources culturelles ont été privilégiées par rapport aux ressources économiques, elles-mêmes plutôt modestes d'ailleurs ; ils ont effectué un déplacement transversal vers un autre champ, mais au total, le mouvement est resté de faible amplitude. L'entrée dans le métier d'éducateur a donc constitué à chaque fois une reconversion, suite ou parallèlement à l'acquisition de nouveaux capitaux culturels. Obtenir un diplôme de niveau supérieur a représenté pour tous une forme de rétablissement ou de légère ascension dans l'espace social.

J'ai souligné l'importance du thème du refus dans le parcours et le discours de tous les narrateurs. Subjectivement, ils ont été d' « impossibles héritiers » par rapport au destin tracé pour eux. Ce phénomène de rupture dans la transmission m'est apparu comme une caractéristique assez significative de leur trajectoire sociale, caractéristique qui pourrait s'avérer comme relativement spécifique au métier d'éducateur (et qui peut apparaître comme quelque peu paradoxale en regard de leur propre désir de transmettre). Cette thématique du refus m'a incitée à interroger leur mode de socialisation, sous-bassement de la construction identitaire qui s'impose au sujet, mais dans lequel le sujet a peut-être sa part. La théorie de la socialisation de P. Berger et T. Luckmann qui envisage la possibilité d'une *socialisation secondaire* en rupture plutôt qu'en continuité avec la *socialisation primaire* rend peut-être mieux compte de ce phénomène que le concept de *trajectoire interrompue* de Bourdieu dont

la portée s'est aujourd'hui banalisée. De fait, les parcours analysés ont montré une socialisation secondaire en rupture plutôt qu'en prolongement avec la socialisation primaire.

Chez ces professionnels en reconversion de capital dans un entre-deux social, l'habitus m'a semblé difficile à cerner ; il pourrait se caractériser précisément par le fait d'être composite, ce qui n'est pas très surprenant chez des narrateurs se déplaçant dans une zone intermédiaire de l'espace social. Une affinité à composante sociologique entre professionnels et bénéficiaires, une proximité sociale ou communauté d'habitus ont été repérées chez eux à des degrés divers.

Comme cela a été souligné, mes hypothèses relatives à la trajectoire sociale comportaient des éléments déjà énoncés par Bourdieu et repris par les études sociologiques sur le métier d'éducateur. Aucune de ces études n'avait cependant réellement approfondi l'articulation du social et du psychologique dans l'histoire de vie de ces professionnels et aucune n'avait examiné l'hypothèse de la résilience.

Les éducateurs de ma recherche n'ont pas été à l'abri de vécus douloureux plus ou moins traumatisants. On ne peut dire d'aucun d'eux qu'ils aient eu une enfance et une jeunesse plutôt heureuses et banales. A partir de là, comment a pu se réaliser leur construction identitaire ?

Le choix de la profession d'éducateur s'est inscrit, pour chacun, dans *ce qu'il est parvenu à faire de ce qu'on a fait de lui* (Sartre). Il s'agit bien d'un choix, mais ce choix est demeuré en partie contraint par ce qui l'a précédé, et cela doublement. D'une part, comme on l'a vu, les souffrances ou maltraitements subies n'ont pas été étrangères à ce choix : au cours de sa vie, le sujet s'est trouvé devant la nécessité de les métaboliser. D'autre part, la position du narrateur et de sa famille dans l'espace social a restreint le champ des possibles : le métier d'éducateur restait l'une des voies accessibles en fonction du capital de départ. Dans ce sens, on pourrait dire que le choix du métier d'éducateur est le fruit probable de l'articulation de conditions sociales et psychologiques relativement délimitées.

L'espoir d'un mieux être, le désir d'un changement de vie animaient parfois depuis de longues années déjà la vie des narrateurs au moment où ils ont rencontré cette possibilité de se former et/ou de travailler comme éducateur ; celle-ci est apparue comme une réponse satisfaisante par rapport à leur horizon d'attentes.

Le processus de résilience me semble avoir pris forme chez eux à travers une mise en intrigue de leur histoire dans laquelle les identités fières (visées et revendiquées, mais parfois aussi héritées et attribuées) ont pris le dessus sur les identités honteuses ou négatives (héritées et attribuées). Les narrateurs ont subi des épreuves, ont souffert, ont été victimes de maltraitance ; ils s'en sont sortis grâce à des rencontres, à des aides reçues, à des réussites, à des expériences « correctrices » de leur image d'eux-mêmes. C'est leur identité narrative qui a été l'opérateur de ce processus de ponctuation entre « un avant » et « un après » : dans la mesure où ils ont pris la parole sur eux-mêmes et sur ce qui leur est arrivé, ils se sont réapproprié leur histoire et ils ont développé leur historicité.

Le refus de transmissions dont ils avaient pu être l'objet au niveau de la socialisation primaire ne les a pas empêchés d'être les récepteurs d'autres transmissions au niveau de la socialisation secondaire, et surtout de désirer eux-mêmes devenir des transmetteurs. Transmettre l'espoir est de toute évidence ce qui soutient la visée transformatrice des actions éducatives

entreprises par les narrateurs. Leur « message de vie » est ce par quoi s'opère cette transmission d'espoir. Chez chacun des narrateurs de ma recherche on peut repérer un désir de donner, de transmettre, de rendre ce qu'ils ont reçu. Plus précisément, si je me réfère à l'analyse de Fustier (2005) basée sur la théorie du don, ce que j'ai appelé mise en intrigue de son histoire par le biais du « message de vie » équivaut à un changement de position dans la génération²⁹⁷.

Chacun des messages de vie qu'ils énoncent correspond en effet à ce canevas général : « J'ai été confronté à telles difficultés, souffrances, épreuves... dans mon parcours ; j'en ai tiré une leçon de vie que j'ai pu mettre en œuvre pour moi-même. Moi qui 'suis passé par là', je puis à présent offrir à d'autres ce que j'ai reçu ou découvert pour moi-même ; je puis le partager avec les bénéficiaires de ma nouvelle activité professionnelle. »

En schématisant, on obtient une séquence en trois temps :

1. J'ai été confronté à des épreuves ;
2. J'arrive à m'en sortir après un long cheminement, éventuellement grâce à des aides reçues ;
3. Permettre à d'autres, confrontés également à des épreuves, de s'en sortir, cheminer avec eux, donne désormais du sens à ma vie, car je n'aurai pas souffert en vain.

J'ai évoqué plus haut l'apparent paradoxe découlant du fait que l'éducateur désire devenir un transmetteur tout en ayant refusé pour lui-même les transmissions de la socialisation primaire. Ce paradoxe pourrait être levé si l'on considère que l'éducateur se voit plutôt comme quelqu'un qui innove que comme quelqu'un qui reproduit. Il s'agit là encore d'une nouvelle hypothèse engendrée par la recherche en cette fin de parcours, hypothèse qui ne sera pas examinée plus avant dans le cadre de la thèse présente.

Avancées théoriques

1. Triple dimension des histoires de vie et formes de l'identité

L'analyse transversale des récits recueillis a permis d'articuler la triple dimension des histoires de vie proposée par V. de Gaulejac avec des formes de l'identité développées par d'autres auteurs.

La première dimension - l'homme est le produit de son histoire - m'a semblé pouvoir être rapportée aux notions d'*identité héritée* (pour soi) et d'*identité attribuée* (pour autrui) telles que proposées par C. Dubar (1991). J'ai situé ces deux composantes de l'identité dans une appréhension du temps rétrospectif, telles qu'elles apparaissent lorsque l'individu se tourne vers son passé, du côté de sa *mémoire* et de son *identité idem* selon Ricœur (2004). Dans cette dimension, l'individu est surtout considéré comme *objet* de déterminations.

J'ai associé la seconde dimension - il peut devenir acteur de son histoire - aux notions d'*identité visée* (pour soi) et d'*identité revendiquée* (pour autrui) de C. Dubar, cette fois dans une appréhension du temps prospectif et telles que l'orientation de l'individu vers son avenir peut les révéler ; elles se situent du côté de la *promesse* et de l'*identité ipse* selon Ricœur. En outre, en tant qu'acteur, l'individu devient et peut être reconnu ici comme *sujet de l'énoncé*.

²⁹⁷ Il s'agit ici d'une hypothèse qui est venue tardivement enrichir le modèle présenté.

Enfin, la troisième dimension – il est aussi producteur (ou auteur) d’histoires – me semble convoquer la notion d’*identité narrative* telle que proposée par P. Ricœur. En tant que producteur d’histoires, l’individu devient et peut être reconnu comme *sujet de l’énonciation*.

2. Echange par le don et posture clinique

Prolongeant la réflexion d’auteurs tels que A. Caillé et P. Fustier qui s’inscrivent dans l’héritage maussien, j’ai tenté pour ma part d’articuler échange par le don et posture clinique, ce qui m’a conduit à rappeler la visée éthique de toute pratique clinique.

Ce sont d’abord les démarches de recherche et de formation, en particulier celles que je présente dans cette recherche, qui ont été examinées à la lumière de cette articulation théorique. J’estime que l’échange par le don rend possible la posture clinique ou plutôt est susceptible d’apporter ce supplément d’âme dont ont besoin la recherche, la formation ou l’intervention pour prendre véritablement cette dimension clinique qui leur fait considérer autrui comme un autre soi-même. Dans l’échange des dons, selon l’hypothèse de Ricœur, les partenaires sociaux font l’expérience d’une reconnaissance effective. Cette expérience, narrateurs et narrataires peuvent la faire notamment dans le partage biographique compris comme un tel échange de dons.

L’échange par le don peut aussi inspirer et nourrir les pratiques d’accompagnement éducatif. « De la relation d’aide à la relation d’êtres », la réciprocité devient alors transformatrice (C. Gagnon, 2006) et le lien se complexifie. Ces pratiques ne relèvent cependant pas de la seule socialité primaire, elles s’inscrivent nécessairement dans une démarche contractuelle relevant de la socialité secondaire, tout en la débordant.

Le lien créé par le don n’est toutefois pas sans risque. Potentiellement aliénant pour le donataire si celui-ci est condamné à rester débiteur, il peut aussi entraîner le donateur de plus en plus loin dans un renoncement à sa professionnalité, quand la médiation institutionnelle s’estompe ou fait défaut.

L’échange « vertical » par le don (le donataire devient donateur pour un tiers) suppose un changement de position qui pourrait caractériser l’éducateur en tant qu’il est « passé par là » et qui pourrait, secondairement, constituer une invite à l’aidé à ne pas demeurer dans une position exclusive et/ou définitive de donataire.

3. La résilience en tant que mise en intrigue de son histoire

Au-delà d’un exposé critique concernant la notion de résilience, j’ai proposé des articulations, d’abord avec la théorie du don, ensuite avec le concept d’identité narrative. En effet, je montre d’une part que le changement de position qui se produit dans un échange vertical par le don pourrait bien être essentiel au processus de résilience. D’autre part, en lien avec la pulsion d’emprise qui permet au sujet de s’impliquer en assumant un rôle actif, je propose de comprendre le processus de résilience en tant que mise en intrigue de son histoire. L’identité narrative ainsi construite résulte d’une transformation de « ce qui est advenu » par la mise en œuvre d’une interprétation de soi et de son histoire.

La résilience se construirait donc grâce à l’identité narrative. Elle pourrait n’être rien d’autre qu’une mise en intrigue de son histoire dans laquelle la *promesse* l’emporte sur une *mémoire* chargée d’un passif plus ou moins lourd, dans le jeu dialectique des identités *ipse* et *idem*.

Pour rappel, l'identité *ipse*, que Ricœur situe du côté de *la promesse*, est celle qui rend compte des processus de changement dans une vie.

On ne pourrait parler de résilience, de mon point de vue, que lorsque le sujet évite deux impasses possibles. Quand le sujet fait l'impasse sur *la mémoire*, il ne s'agirait pas, à proprement parler, de résilience, mais plutôt de déni ou de refoulement. A défaut de *promesse*, et donc d'*ipséité* selon Ricœur, on ne pourrait pas davantage parler de résilience. Dans ma vision des choses, la dimension éthique, le positionnement en termes de valeurs, devient donc indispensable à la construction de la résilience.

Les questions non traitées

En cours de recherche, d'autres questions ont surgi, susceptibles d'enrichir le travail entrepris :

- Que se passe-t-il dans la relation au public accompagné, en termes de mobilisation des dynamiques identitaires ?
- Peut-on retrouver dans l'exercice même du métier d'éducateur les dynamiques identitaires sous-jacentes au choix de la profession ? Peut-on tenter dès lors une lecture de cette rencontre en termes de transfert et de contre-transfert ?
- Dans quelle mesure ce moment de vérité de la rencontre soutient-il l'espoir ou suscite-t-il le désenchantement ?
- Par ailleurs, on ne peut sans doute faire abstraction de la dimension institutionnelle comme tiers nécessaire à la rencontre éducative professionnelle. Quel rôle joue-t-elle dans cette remobilisation identitaire ?

Si la relation au public accompagné est bien présente dans les propos de mes interlocuteurs, elle n'a cependant pas été centrale lors du recueil des récits. Ce ne sont pas des récits de pratiques que j'ai sollicités. La mobilisation de dynamiques identitaires sous-jacentes au choix de la profession a pu être analysée, en référence notamment à la théorie du don et à la notion de changement de position dans la génération. J'ai montré également que la résilience de l'éducateur se nourrissait nécessairement de la rencontre avec son public.

Le matériau recueilli n'a pas permis une analyse plus précise de ce qui, pour le professionnel, se (re)jouait dans la relation éducative comme mobilisation de ces dynamiques identitaires. Le projet d'une relecture de la rencontre avec le public accompagné en termes de transfert et de contre-transfert n'a pas été traité comme tel dans la thèse présente ; il aurait pu, en soi, faire l'objet d'une autre recherche. M'étant centrée, au niveau des résultats obtenus, sur le mouvement existentiel qui va du refus à la promesse, je n'ai pas non plus examiné dans quelle mesure le moment de vérité de la rencontre a soutenu l'espoir ou a suscité le désenchantement de ces professionnels.

Enfin, la dimension institutionnelle n'a pas été délibérément traitée lors du recueil et de l'analyse des récits. Il est vrai qu'elle aurait pu faire partie des thématiques investiguées et sur lesquelles les narrateurs auraient pu être invités à s'exprimer. Elle est cependant effectivement présente dans certains récits, en particulier ceux de Jean-Paul et de Laura. La dimension institutionnelle apparaît aussi à plusieurs reprises dans la partie théorique : ainsi, dans la théorisation de Dubar (le point 5.2. du chapitre 2), en référence à la construction de l'identité et à la transaction externe pour laquelle les institutions jouent un rôle important. Dubar met en

évidence, notamment, le pouvoir de légitimation dont disposent les institutions pour la reconnaissance de l'identité sociale de l'individu. Cette dimension institutionnelle apparaît également dans les sections sur la socialisation et sur l'échange par le don, ainsi que dans celle qui concerne la résilience (Favez).

Discussion des résultats

Au cours de la recherche, j'ai donc construit un corpus d'hypothèses et des articulations théoriques qui ont été confrontées systématiquement au matériau empirique synthétisé au chapitre 5. Cet ensemble d'hypothèses et d'éléments théoriques constituent-ils ce qu'on peut appeler un « modèle » ?

Selon Kaufmann (2001, p. 29), « il est très rare qu'une recherche débouche sur la mise en évidence d'un seul modèle : elle est plutôt constituée d'un écheveau d'hypothèses, concepts et modèles, situés à des niveaux très divers. » On vient de le voir, plutôt que de proposer de nouveaux concepts, ma recherche propose une articulation de concepts issus d'horizons théoriques différents. On pourrait de ce fait la considérer comme un modèle interdisciplinaire (E. Morin, 1994).

« Un bon modèle, dit Bertaux (1997, p. 105), est un modèle qui rend intelligible une série de phénomènes observés... » Ce que j'ai proposé en construisant mes hypothèses et en les interrogeant à l'aide du matériau empirique peut-il être considéré comme un modèle au sens que lui donnent les auteurs précités ? Permet-il de rendre intelligibles les phénomènes observés ?

Au terme de cette recherche, mes hypothèses ont-elles acquis davantage de poids ou ne puis-je proposer que des indices, allant certes dans la direction annoncée mais sans possibilité d'établir des avancées consistantes ?

La réponse à ces questions sera nuancée. J'estime que tant ma pratique de formation que l'analyse des récits recueillis dans le cadre de la thèse présente m'ont permis d'accorder du crédit à mes hypothèses de départ. Si la recherche qualitative menée ne me donne pas les moyens de généraliser ce qui a été avancé, je pense que des indices sérieux me permettent d'affirmer une tendance non négligeable. Dans ce sens, on pourrait dire que j'ai mis au jour *un modèle* de « comment ça se passe » au sein de l'objet étudié (Bertaux, 1997, p. 94).

Je puis ainsi soutenir que le choix professionnel de l'éducateur, le sens que prend ce choix et, consécutivement, la façon d'exercer son métier, sont liés à son expérience de vie et surtout à la représentation qu'il a de son histoire de vie²⁹⁸. Pour ce choix et cet exercice, il s'appuie sur des processus qui s'apparentent à la résilience, et cela selon différentes modalités²⁹⁹. S'il a

²⁹⁸ L'impact de l'histoire personnelle dans un choix professionnel tel que celui des éducateurs et dans la manière d'exercer leur activité est sans doute plus important que ce que les intéressés eux-mêmes n'en perçoivent spontanément.

²⁹⁹ Voir dans l'introduction, le paragraphe intitulé « Le projet initial » et, dans le chapitre 5, l'hypothèse 3. Ces différentes modalités ou types de constructions identitaires (*j'ai souffert, je peux comprendre et accompagner d'autres qui souffrent ; j'ai été brimé, je peux aider d'autres à prendre leur autonomie, etc.*) auraient pu me permettre d'esquisser une typologie si j'avais recueilli un plus grand nombre de récits. Une distinction pourrait être faite entre le professionnel qui a été confronté personnellement à des événements douloureux et celui dont un proche a subi un traumatisme, a été atteint d'une maladie grave ou d'un handicap. Dans le second cas, la parentification en tant qu'enfant ou l'empathie ultérieure pourrait produire un résultat similaire à celui que j'ai

choisi de devenir éducateur, c'est avant tout parce qu'il a un message existentiel à faire passer, un « message de vie ». L'identité narrative de l'éducateur se construit, entre autres, selon un processus de résilience défini comme une façon de mettre sa vie en intrigue dans laquelle *la promesse* l'emporte sur *la mémoire* (Ricoeur 2004).

Cette mise en intrigue, cette reconfiguration par le message de vie est-elle le propre de l'éducateur ? Je ne le crois pas. Mes hypothèses ne restent-elles pas alors fort génériques, ne pourraient-elle s'appliquer à beaucoup d'autres métiers du social ? C'est en effet ce que l'on pourrait objecter aux résultats de ma recherche.

Si l'on peut trouver quelques spécificités au métier d'éducateur, il fait partie d'une galaxie de professions entre lesquelles les frontières ne sont pas étanches, cette galaxie étant elle-même en mouvement. Ce que j'ai mis en évidence pour l'éducateur pourrait sans doute être repéré chez d'autres professionnels de l'aide sociale : en particulier l'imbrication des histoires personnelle et professionnelle de l'aidant, comment le choix du métier prend sa source dans des événements de la vie personnelle, comment la façon d'exercer le métier et d'y trouver du sens est en rapport avec des expériences vécues dans la sphère personnelle.

Mais il ne faut pas oublier que l'histoire individuelle est aussi socialement déterminée. Pour V. de Gaulejac (2002, p. 54), il s'agit d' « analyser dans quelle mesure les destins individuels, quelle que soit leur irréductible singularité, sont conditionnés par le champ social dans lequel ils s'inscrivent », et de « montrer comment les rapports sociaux, tels qu'ils existent à un moment donné (dans la synchronie) et tels qu'ils ont évolué (dans la diachronie) vont influencer l'histoire et la vie psychique d'un individu, c'est-à-dire ses manières d'être, de penser, ses choix affectifs, idéologiques, professionnels ou économiques », pour finalement « saisir la dialectique existentielle entre l'individu produit de l'histoire et l'individu en devenir qui cherche à se positionner en sujet de cette histoire. »

Les aspects sociaux du parcours de vie de l'éducateur et leur articulation avec les processus psychiques dans la construction de son identité ne permettent pas d'étendre ce qui est dit de ce professionnel à un discours englobant tous les autres professionnels du champ. La condition de domination socio-institutionnelle qu'il vit le distingue de professionnels mieux nantis que sont les psychologues ou même les assistants sociaux par exemple. Rappelons que Foucart (1991) parlait, pour l'éducateur, d'un malaise identitaire personnel redoublé socialement.

Les études sociologiques ont montré que ce métier n'est pas choisi durablement par les enfants des classes supérieures. On peut penser que toute personne qui ne serait pas passée elle-même par des conditions d'existence difficiles ou des épreuves trouverait probablement ce métier trop éprouvant. (...)

Par contre, les aides familiales, aides soignantes et puéricultrices partagent cette condition dominée et l'on pourrait certes trouver chez ces professionnelles des processus semblables à ceux mis en évidence ici. Toutefois, la réflexivité attendue au niveau de leur geste professionnel n'est pas équivalente à celle que doit mettre en œuvre l'éducateur³⁰⁰. Leur métier est davantage défini par des tâches à exécuter. Je crois donc que l'identité narrative de ces dernières ne se construit pas aussi clairement que celle des éducateurs autour de la mise en intrigue que j'ai ici mise en évidence. La dynamique du refus qui apparaît si prégnante chez

décrit en tant que processus de résilience. Bon nombre d'éducateurs trouvent l'origine de leur engagement dans ce dernier cas de figure.

³⁰⁰ (...)

les narrateurs de ma recherche pourrait-elle être mise au jour de façon équivalente pour ces professionnelles ? Je ne le crois pas non plus. Mais il faudrait bien sûr d'autres recherches pour établir ce travail comparatif sur des bases plus documentées.

Un autre point que je souhaite mettre en discussion est d'ordre méthodologique. Une caractéristique propre à mon échantillon, celle d'une réorientation à 30 ans et plus, m'incite à penser qu'il faut relativiser mes résultats en fonction de ce critère. Les tendances repérées ne sont pas nécessairement valables pour les éducateurs dont cette orientation est un choix professionnel premier et précoce. Il faudrait en outre comparer avec des trajectoires de réorientation vers d'autres métiers. C'est la question de la socialisation et des remaniements identitaires qui se pose ici, question dont on a vu l'importance dans la reprise transversale du chapitre 5.

Ceci nous amène à la question de la saturation. Selon Bertaux (1997, p. 25), la validité d'un modèle nécessite qu'ait été couverte toute la variété des témoignages possibles. La recherche du « cas négatif » est un principe méthodologique qui force le chercheur à reconsidérer sa théorie. La question pertinente à se poser est la suivante : une interview supplémentaire aurait-elle représenté un apport significatif d'informations et de connaissance ? (Kaufmann, 2001, p. 29 ; Albarello, 1999, p. 73). Si une confirmation de relative saturation m'a été fournie par la lecture des nombreux récits de vie d'étudiants de la génération de mon échantillon, le choix de narrateurs plus jeunes, diplômés de l'enseignement de plein exercice, aurait peut-être apporté des éléments différents.

On pourrait penser, par exemple, que l'appétence à se raconter est une caractéristique des sujets de ma recherche. Le pourcentage important d'étudiants choisissant de travailler sur leur propre récit de vie dans le cadre du cours d'histoires de vie pourrait être interprété comme indicatif d'une telle tendance.

L'intérêt des éducateurs pour ce type de démarche doit-il être mis en lien avec les phénomènes de « montée de l'individualisme » et de « l'injonction à être soi-même » dans nos sociétés post-industrielles ? Dans le cas des éducateurs concernés tant par ma recherche que par le dispositif d'implication biographique proposé en formation, le désir de se raconter et l'ouverture à la culture de soi supposés typiques de la modernité et caractéristiques de la nouvelle petite bourgeoisie³⁰¹ semblent se construire progressivement et être l'effet d'une culture ambiante dont « la culture d'école » est un facteur significatif.

Ces éléments de contexte sociétair et institutionnel sont certes à prendre en compte. Mais on ne peut certainement pas généraliser leurs effets.

(...)

Pour ma part, j'ai estimé³⁰² que la relative facilité à accéder au récit de soi pour le public ici concerné dépendait de facteurs tels que l'âge et l'initiation à une démarche réflexive portant sur soi-même (de formation ou thérapeutique). Ce qui rend difficile la démarche narrative

³⁰¹ Mais peut-on encore dire que la culture de soi et la bonne volonté culturelle sont typiques de la petite bourgeoisie ? Il reste qu'il faut sans doute s'être un minimum dégagé de la nécessité pour y accéder, du moins dans les dispositifs formalisés que notre modernité propose.

³⁰² Voir dans le chapitre méthodologique, le paragraphe sur le recueil des données.

peut tenir aux sentiments douloureux ou de honte liés à certains vécus³⁰³ et à la crainte, pas nécessairement consciente, de voir se renforcer, pour soi et pour autrui, une identité de victime qui enferme et stigmatise sans possibilité d'être acteur. Ces facteurs me paraissent plus déterminants que l'origine sociale ou l'appartenance à une fraction de classe telle que la petite bourgeoisie nouvelle.

Enfin, on pourrait s'étonner de ce que j'ai inséré, dans cette recherche sur la trajectoire sociale et la construction identitaire des éducateurs, une description et une analyse de mes expériences de formation (chapitre 6). C'est que je considère que la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation ne peut s'abstraire de ses prolongements dans des interventions ou des actions de formation. J'ai tenu à montrer que l'introduction d'un dispositif d'implication biographique dans une formation d'éducateurs est non seulement possible mais essentielle dès lors que l'on tient à s'inscrire dans une vision clinique des pratiques de formation et d'intervention.

La démarche clinique et l'approche biographique ont été les fils conducteurs qui ont non seulement inspiré toute ma recherche mais aussi transformé ma pensée et mes pratiques. Elles ont rendu possible l'articulation interdisciplinaire de mes référents théoriques et guidé mes choix méthodologiques. Tant ma recherche que le cours d'histoires de vie proposé aux éducateurs n'ont pu qu'adopter une posture clinique dans la mesure où il s'est agi de prendre au sérieux la parole des sujets – narrateurs ou étudiants - sur eux-mêmes.

Ma rencontre avec l'approche biographique a donné sens à l'ensemble de ma trajectoire professionnelle et l'a, en fin de compte, unifiée. Grâce à elle, mes expériences diverses, tant privées que professionnelles, ont pu être valorisées. L'approche biographique m'avait d'emblée séduite par son éthique et son humanisme. En définitive, je l'ai appréciée parce qu'elle permet de mettre les choses en perspective et donc de penser.

« Je crois que la pensée comme telle, naît de l'expérience des événements de notre vie et doit leur demeurer liée comme aux seuls repères auxquels elle puisse s'attacher. » Hannah Arendt (1958).

³⁰³ Une des hypothèses d'Annemarie Trekker sur les motivations des auteurs de récits de vie écrits et publiés est qu'« il s'agit, entre autres, d'exprimer de manière 'médiatisée' par l'écriture des événements qui ont été vécus par le sujet comme rupture de sens et de lien... (...) Ces événements ont été sources de honte et/ou de culpabilité ou à tout le moins du sentiment d'être 'différent', étranger à soi et aux autres, au groupe social, ce qui a provoqué l'isolement. (...) Les deux entraînent le silence et aboutissent à une impossibilité de communiquer sur cette expérience et de travailler son ou ses sens dans le lien avec les autres. L'écriture dans cette perspective apparaît comme un médiateur qui permet de sortir de ce silence du sujet et d'engager un processus de partage social » (exposé au séminaire interne ARBRH-CPS-Traces de vie du 1^{er} février 2007).

Bibliographie

- Abels-Eber C. (2000), *Enfants placés et construction d'historicité*, Paris, L'Harmattan.
- Abels-Eber C. (2002), « Le récit de vie : une étape dans la construction de l'identité ? » in Niewiadomski C. & Villers G. de (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, pp. 193-213.
- Accardo A. (1991, 1^{ère} édition 1983), *Initiation à la sociologie. L'illusionnisme social. Une lecture de Bourdieu*, Nouvelle édition refondue sur Internet, Bordeaux, Le Mascaret.
- Albarello L. (1999), *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Albarello L. (2004), *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Ancelin-Schützenberger A. (1999, 12^{ème} édition revue et augmentée), *Aïe mes aïeux*, Paris, Desclée de Brouwer / La Méridienne.
- Arendt H. (1973, 1^{ère} édition 1958), *La condition de l'homme moderne*, Paris, Gallimard.
- Autès M. (1999), *Les Paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- Barbier J.-M. (1996), « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », in Barbier J.-M. et Kaddouri M. (sous la direction de), *Formation et dynamiques identitaires*, Revue d'Education permanente, n°128, pp. 11-26.
- Bardin L. (1991), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Belhaloumi S. (2003), *L'expérience des éducateurs de rue rifains au sein de leur communauté*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, prix BrUCL 2003.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université.
- Bertaux-Wiame I. (1992), « Analyse du récit de vie et paradigme indiciaire », in Léomant C. (dir), *L'Histoire de vie*, Centre de recherches interdisciplinaires de Vaucresson.
- Bertrand M. (1998), « Valeur et limites du narratif en psychanalyse », in Bertrand M. (éditeur scientifique), *Psychanalyse et récit. Stratégies narratives et processus thérapeutiques*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, pp. 9 à 20.
- Bettelheim B. (1974), *Le cœur conscient*, Paris, Laffont. Traduit de *The informed heart*, New York, The Free Press, 1960.
- Bettelheim B. (1975), *Un lieu où renaître*, Paris, Laffont. Traduit de *A home for the heart*, New-York, A.A. Knopf, 1974.
- Billotte G. (2005), « L'histoire de vie, un travail de recomposition de soi », in Filloux J.-C. (dir), *Analyse d'un récit de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 87-97.

Bouilloud J.-Ph. (1997), « Le lit et l'écoute. Epistémologie de la réception et sociologie clinique ». Université Paris VII Denis Diderot, *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social* n° 2, pp. 141-156.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, réédition 2003.

Bourdieu P. (1980), « Le mort saisit le vif », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, p. 3-14.

Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. (1983), *Le métier de sociologue*, Paris, EHESS.

Bourdieu P. (1986), « L'illusion biographique », Paris, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, pp. 69-72.

Bourdieu P., Wacquant L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

Bourdieu P., et Balazs G. (1998, 1^{ère} édition 1993), « Porte-à-faux et double contrainte », in Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil Points, pp. 383-395.

Bourdieu P., (1998, 1^{ère} édition 1993), « Les contradictions de l'héritage », in Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil Points, Réédition 2001, pp. 1091 à 1103.

Bourdieu P. (1998, 1^{ère} édition 1993), « Comprendre », in Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil Points, pp. 1389-1447.

Brichaux J. (2002), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne, Erès.

Burgelin C. (1998), « La gloire du battu : Georges-Arthur Goldschmidt et les métamorphoses de l'humiliation », in Chiantaretto J.-F. (dir), *Ecriture de soi et trauma*, Paris, Anthropos, Collection « Psychanalyse », pp. 249-263.

Caillé A. (1991), « Postface au manifeste du MAUSS », Paris, *La revue du M.A.U.S.S.*, n° 14, p. 101-116.

Caillé A. (2000), *Anthropologie du don*, Paris, Desclée de Brouwer.

Champagne P. (1998, 1^{ère} édition 1993), « La vision médiatique », in Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil Points, pp. 95-123.

Charmont J.-F. (juin 2002), « Regard ambigu » in *Les Educateurs s'exposent. Lecture plurielle d'une journée singulière*, Marchienne, asbl Rhizome, pp. 47-48.

Chauvel L. (2006), « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », document préparatoire à l'article pour la *Revue de l'OFCE* janvier 2006, 17 pages.

Chiantaretto J.-F. (sous la direction de) (1998), *Ecriture de soi et trauma*, Paris, Anthropos, Collection « Psychanalyse ».

Clancier A. (1998), « Fonctions de l'écriture de soi post-traumatique. Jean-Paul Sartre, Richard Morgièvre », in Chiantaretto J.-F. (dir), *Ecriture de soi et trauma*, Paris, Anthropos, Collection « Psychanalyse », pp. 41-58.

Coloane F. (2000), *Le Passant du bout du monde*, Paris, Phébus.

Cyrulnik B. (1999), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik B. (2001), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik B. (2003, 1^{ère} édition Presses de la Renaissance, 2002), « Préface » in Tim Guénard, *Tagueurs d'espérance*, J'ai lu, pp. 7-10.

De Backer B., de Coorebyter V. (septembre 1998), *Le métier d'éducateur : Transformations récentes et fatigue professionnelle*, Recherche ADAPT, Bruxelles, Fonds social ISAJH.

De Backer B. (1999), « La fatigue professionnelle des éducateurs », Bruxelles, *Revue Non Marchand*, n° 1999/2, 18 pages.

De Backer B., Wautier D. (avril 2000), *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux. Secteur des établissements et services d'éducation et d'hébergement en Belgique francophone*. Recherche effectuée dans le cadre de l'OBJECTIF 4 du FSE, Bruxelles, Fonds social ISAJH.

De Backer B. (2001), *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ?* Bruxelles, Luc Pire, collection Détournement de fond.

de Coorebyter V. (décembre 1999), « Aide sociale et pouvoirs publics », Bruxelles, *CRISP*, Dossier n° 50, 44 p.

de Halleux M. (1969), *Quelques aspects de la problématique de la maladie dans l'œuvre de Lautréamont*, Mémoire inédit, UCL, Faculté de Philosophie et Lettres, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education.

de Halleux M. (1996), *Ethique et outils psychopédagogiques*, in *Le trait en creux. L'éthique et les services aux personnes vivant avec un handicap*, Bruxelles, FISSAAJ, pp. 125 à 133.

Delforge F. (2003), *Se réassumer dans la complexité : pour une sociologie clinique de l'implication du chercheur*, Mémoire de DEA inédit en Sociologie du Pouvoir, Université Paris VII - Denis Diderot, UFR des Sciences sociales – Tolbiac.

Delory-Momberger C. (2000), *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

Delory-Momberger C., Hess R. (2001), *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Paris, Anthropos.

Demazière D., Dubar C. (2004, 1^{ère} édition 1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Québec, Les presses de l'université Laval.

Desmarais D. (1996), « La contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales », in Desmarais D. et Pilon J.-M. (coordonnateurs), *Pratiques et Histoires de vie. Au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention*, Paris/Montréal, L'Harmattan, pp. 149-164.

Dessoay E. (1993), « Vers une organisation du milieu humain. De l'intérêt du concept de « milieu » en psychothérapie institutionnelle et en approche systémique », Genève, *Revue Thérapie familiale*, vol. 14, n° 4, pp. 311-330.

Dessoay E. (septembre 1994), « L'enfant et sa famille : une coopération culturelle », Louvain-la-Neuve, *Revue Louvain*, n° 51.

Dessoay E. (1996), « Rite de passage, cycle de vie et changement discontinu », Genève, *Revue Thérapie familiale*, vol. 17, n° 4, pp. 487-505.

Dubar C. (1980), « Origine sociale et valeurs professionnelles des éducateurs », in *Sociologie et compréhension du travail social* (sous la direction de Dutrenit J.-M.), Toulouse, Privat, Coll. Sciences de l'homme, p. 89-103.

Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Dubar C. (2003), « Identité personnelle et subjectivité : construction sociale et production narrative », Communication au colloque de Cerisy, *Résistances au sujet - Résistances du sujet*, Transhumances V, sous la direction de Giot J. et Kinable J., Presses Universitaires de Namur – 2004.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dubet F. (1998), « L'expérience sociale et les conditions d'une sociologie clinique », Université Paris VII Denis Diderot, *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social*, n°3, p. 9-16.

Ducrot O., Schaeffer J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil Points.

Ehrenberg A. (1995), *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Levy.

Ehrenberg A. (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

Eliade M. (1978, 1^{ère} édition 1968), *Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase*, Paris, Payot.

Elkaïm M. (1989), *Si tu m'aimes ne m'aime pas. Approche systémique et psychothérapie*, Paris, Seuil.

Enriquez E. (juin 1996), « Présentation des Cahiers », Université Paris VII Denis Diderot, *Les Cahiers du Laboratoire de Changement social* n°1, pp. 7-14.

Erickson E.H. (1972, 1^{ère} édition 1968), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

Ernaux E. (1999), *La honte*, Paris, Gallimard-Folio.

Favez M. (2005), « Engagement personnel et mission institutionnelle : quand histoire personnelle et travail se croisent (ou se percutent...) », Communication au Congrès international *L'engagement. De l'indifférence au surinvestissement, jusqu'où se sentir concerné par la souffrance de l'autre ?* Organisé par l'association Parole d'enfants, Paris, Unesco, 24 et 25 novembre 2005.

Fédida P. (1995), article « Interprétation » in Encyclopædia Universalis France.

Ferry G. (2005), « Histoire de vie ou légende de soi ? » in Filloux J.-C. (dir), *Analyse d'un récit de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 161-165.

Filloux J.-C. (ouvrage coordonné par) (2005), *Analyse d'un récit de vie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Foucart J.-M. (1991), *Educateur. Une profession en quête d'identité*, Bruxelles, Ed. Ciaco.

Foucault M. (janv./mars 1985), « La vie, l'expérience et la science », Paris, PUF, *Revue de métaphysique et de morale*, n° 90, pp. 3-14.

Fourastié J. (1979), *Les trente glorieuses*, Paris, Fayard, coll. Pluriel.

Franssen A., et T. Lemaigre T. (1998), *La tête hors de l'eau. Les détresses sociales en Belgique*, Bruxelles, Editions Vie Ouvrière.

Franssen A., et Walthéry P. (septembre 1998), *Groupes d'intervention sociologique, Les métiers de l'éducateur, Analyse et pistes d'actions*, Séminaire de recherche-action FOPES, Bruxelles, Fonds social ISAJH.

Freud S. (1917), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1962,

Freud S. (1920), « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981.

Fustier P. (1975, 1^{ère} édition 1972), *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Editions Universitaires.

Fustier P. (2002), « Associations, l'amalgame », Paris, *Connexions* n° 77, 2002-1, pp. 61-69.

Fustier P. (2005, 1^{ère} édition 2000), *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

Gabéran P. (1998), *Être éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier*. Préface de Ph. Meirieu, Paris, ESF.

Gagnebin M. (1998), « L'éclipse d'Antonioni » in Chiantaretto J.-F. (dir), *Ecriture de soi et trauma*, Paris, Anthropos, Collection « Psychanalyse », pp. 59-74.

Gaignon C. (2006), *De la relation d'aide à la relation d'êtres. La réciprocité transformatrice*. Préface de G. Ausloos, Paris, L'Harmattan.

Gallez D. (1996), « Conditions de possibilités et limites de l'historicité », in Ardoino J. (Rédacteur en chef), *Les Filiations théoriques des histoires de vie en formation*, Pratiques de Formations, Analyses, Université de Paris VIII, n°31, pp. 23-33.

Gaspar F., Gilles M., Wautier D., Davagle M. et Vanhaverbeke J. (1996), *Les carnets de l'éducateur, Exploration de la profession*, Bruxelles, Fonds social ISAJH.

Gaspar F., Gilles M., Wautier D., Wéry A., Davagle M. et Vanhaverbeke J. (2000, réédition actualisée), *Les carnets de l'éducateur, Exploration de la profession*, Bruxelles, Fonds social ISAJH.

Gaulejac V. de (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes.

Gaulejac V. de, Roy S. (sous la direction de) (1993), *Sociologies cliniques*, Marseille, Hommes et perspectives, Desclée de Brouwer.

Gaulejac V. de (1996a), « Histoires de vie et choix théoriques », Université Paris VII Denis Diderot, *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social*, n°1, pp. 15-27.

Gaulejac V. de (1996b), *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.

Gaulejac V. de (1998), « Sociologie de l'expérience, sociologie clinique », Université Paris VII Denis Diderot, *Les cahiers du Laboratoire de Changement social*, n°3, pp. 35-48.

Gaulejac V. de (1999), *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.

Gaulejac V. de (2002), *La genèse sociale des conflits psychiques* in Niewiadomski C. & Villers G. de (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.

Geay A. (1993), « Pour une didactique de l'alternance », *Revue Education Permanente* n° 115.

Gendreau G. (1978), *L'intervention psycho-éducative*, Paris, Fleurus.

Goffman, E. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, Coll. « Le sens commun ».

Habermas, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

- Hess R. (2000), « Les histoires de vie, un livre fondateur », préface à l'ouvrage de Delory-Momberger C., *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, pp. IX-XVII.
- Jamouille P. (2002), *La débrouille des familles. Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, Bruxelles, De Boeck.
- Jeziarski F. (1979), *Les éducateurs*, Louvain-la-Neuve, Centre d'information et de documentation sur les études et les professions.
- Kaufmann J.-C. (2001, 1^{ère} édition 1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université.
- Kaufmann J.-C. (2005), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette Littérature, Collection Sociologie.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1999), *L'énonciation*, Paris Armand Colin.
- Lacan J. (1966), *Ecrits*, Seuil, Paris.
- Lainé A. (février 1996), « De l'histoire du sujet au sujet de l'histoire », in Ardoino J. (Rédacteur en chef), *Les Filiations théoriques des histoires de vie en formation*, Pratiques de Formations, Analyses, Université de Paris VIII, n°31, pp. 35-50.
- Lainé A. (1998), *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Lainé A. (2005), *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Lani-Bayle M. (1990), *A la recherche de... la génération perdue, Histoires de trajectoires « en » et « sans » famille*, Paris, Epi, Hommes et Perspectives.
- Lani-Bayle M. (1999), *L'enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Le Boterf G. (1998), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Editions de l'Organisation.
- Legrand M. (1990), *Pierre Bourdieu*, texte 94 pages, non publié.
- Legrand M. (1993), *L'approche biographique. Théorie, clinique*, Marseille/Paris, Hommes et Perspectives, Desclée de Brouwer.
- Legrand M. (1997), *Le sujet alcoolique, essai de psychologie dramatique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Legrand M., Rigaux N. (mars 1998), « La subjectivité dans la Sociologie de l'expérience de François Dubet », in *Sociologie, Sujet, Subjectivité*, Université Paris VII Denis Diderot, *Cahiers du Laboratoire de Changement social*, n° 3, pp. 57-66.

- Legrand M. (février 2000), « Raconter son histoire », in *Les récits de vie*, Auxerre, Revue Sciences Humaines, n° 102, pp. 22-27.
- Legrand M. (2002), « Entre récit de vie et thérapie », in Niewiadomski C. & Villers G. de, (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-132.
- Legrand M. (2006), « D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière », in Legrand M. (dir) *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, (à paraître).
- Le Grand J.-L. (1996), « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire », in Ardoino J. (Rédacteur en chef), *Les Filiations théoriques des histoires de vie en formation*, Pratiques de Formations, Analyses, Université de Paris VIII, n° 31, pp. 103-120.
- Lenel C. et P. (2005), « Histoire de vie, petite fabrique de fantasmes » in Filloux J.-C. (dir), *Analyse d'un récit de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 113-132.
- Lenoir F. et Masquelier Y.T. (dir) (1997), *Encyclopédie des religions*, Paris, Bayard.
- Léonard A.-S. (1991), *Les récits autobiographiques de Christine Arnothy en classe de français*, Document n° 22 de l'Unité de didactique du français, Louvain-la-Neuve, UCL, Faculté de Philosophie et Lettres, Institut de Didactique.
- Levy G. (1998), « Ecritures en lambeaux », in Chiantaretto J.-F. (dir), *Ecriture de soi et trauma*, Paris, Anthropos, Collection « Psychanalyse », pp. 189-202.
- Loicq F. (1987), « Le récit de vie centré sur l'héritage familial et la trajectoire sociale », in *Récits de vie et travail social*, Cahiers de la dépendance, Malmédy, n° 7, pp. 13-64.
- Loicq F. (1996), « Approche biographique et écoute en travail social », in *Travail social et écoute*, Annales Cardijn, 19 pages.
- Maillard M. (1996), *Sartre*, Paris, Nathan, Collection Les écrivains.
- Mauss M. (1923-1924), *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Article originalement publié dans *l'Année Sociologique*, document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay dans le cadre de la collection : « Les classiques des sciences sociales », en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Emile Boutet de L'université du Québec à Chicoutimi.
- Miller A. (1984), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier.
- Morin E. (1986), *La méthode. La connaissance de la connaissance I*, Paris, Seuil.
- Morin E. (juin 1994), « Sur l'interdisciplinarité », Paris, *Bulletin Interactif du Ciret* (Centre International de Recherches et Etudes transdisciplinaires), n° 2.

- Muel-Dreyfus F. (2000, 1^{ère} édition 1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun ».
- Niewiadomski C. (2002), « Postmodernité, identité du sujet et troubles addictifs, quelle place pour les histoires de vie ? », in Niewiadomski C. & Villers G. de, (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, pp. 61 à 103.
- Niewiadomski C. (2005), « D'une obligation de moyens à une obligation de résultats... Le travail social à l'épreuve de la 'prise en charge' des usagers », in *Professionnaliser le travail social. Quels paris pour la formation et la recherche ?* Questions vives n° 7, pp. 13-29.
- Orofiamma R. (2002), « Le travail de la narration dans le récit de vie », in Niewiadomski C. & Villers G. de, (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, pp. 163-191.
- Pagès M. (2000), « L'écoute complexe », *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol. VI, n° 14, pp. 145-163.
- Périlleux T. (2001), *Les tensions de la flexibilité*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Poirier J., Clapier-Valladon S. & Raybaut P. (1996, 1^{ère} édition 1983), *Les récits de vie : théorie et pratique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ricœur P. (1985), *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Ricœur P. (1988), « L'identité narrative », in *La narration. Quand le récit devient communication*, Genève, Labor et Fidès.
- Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- Ricœur P. (1993), « Le 'soi' digne d'estime et de respect », in *Le respect*, Revue Autrement n° 10, février 1993.
- Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.
- Rigaux N. (1998), *Le pari du sens. Une nouvelle éthique de la relation avec les patients âgés déments*, Le Plessis-Robinson, Editions Synthélabo, Coll. « Les empêcheurs de penser en rond ».
- Rigaux N. (2000), « Aidants et personnes dépendantes : de la relation d'aide à une relation d'échange », Actes du Colloque *Les Aidants familiaux*, 28 novembre 2000, UCP Liège.
- Robinson B. (1989), « Spécificité de la relation éducative dans les champs relationnels », Xhendelesse, *La boîte de Pandore*, n°1.
- Robinson B. (1998), *Psychodrame et Psychanalyse. Jeux et théâtres de l'âme*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Rosé D. (1996), « Du bon usage du leurre », in *Formation et dynamiques identitaires*, Revue d'Education permanente n° 128, 1996-3, pp. 177-184.
- Rouzel J. (2000, 1^{ère} édition 1997), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod.
- Sartre J.-P. (1943), *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard.
- Sartre J.-P. (1960), *Questions de méthode*, Paris, Gallimard.
- Tomkiewicz S. (2001), *L'adolescence volée*, Paris, Hachette Littératures, Pluriel.
- Trekker A. (2006), *Les mots pour s'écrire. Tissage de sens et de lien*, Paris, L'Harmattan.
- Tripier P. (1998), « Une sociologie pragmatique », préface à Thomas W.I., Znaniecki F., *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan.
- Urien-Deroin O. (1985), *Identité et vie quotidienne des femmes de ma famille de 1880 à nos jours*, mémoire inédit en Sciences de l'Education, Paris, sous la direction de Ruth Kohn.
- Vaillant M. (2001), « Recyclage de la violence et capacité de résilience : l'hypothèse transitionnelle dans la réparation », in Fondation pour l'enfance (collectif), *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Vander Borgh C. (2003), « Violences des institutions, violences en institution », *Thérapie familiale*, Genève, Vol. 24, n° 4, pp. 337-358.
- Vargas M. (mars 2002), *Une approche biographique de la construction identitaire. Le cas de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville*, Thèse inédite, Louvain-la-Neuve, UCL, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Vargas-Thils M. (2006), « Le récit de vie comme pratique clinique. Une expérience aux Consultations Psychologiques Spécialisées en Histoires de Vie », in Legrand M. (dir) *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, (à paraître).
- Verba D. (1993), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros.
- Vilbrod A. (1995), *Devenir éducateur. Une affaire de famille*, Préface de Michel Chauvière, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales.
- Villers G. de (1996), « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation », in Desmarais D. et Pilon J.-M., *Pratiques et Histoires de vie. Au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, pp. 107-134.
- Villers G. de (1999), « Le sujet divisé et le désir de formation », in Bourgeois E. et Nizet J., *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 81 à 107.
- Villers G. de (2002a), « La dimension éthique de la fonction d'éducateur », in *Education et francophonie*, vol. 30, n°1, printemps, 14 p. (en ligne).

Villers G. de (2002b), «La narrativité spécifique du récit de vie, entre thérapie et psychanalyse », in Niewiadomski C. & Villers G. de, (sous la direction de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, pp. 133-161.

Villers G. de (2006), *Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation*, Présentation à l'Atelier de pédagogie sociale Le grain, asbl, Bruxelles, le 29 novembre 2006.

Wacquez J. (juin 2002), « Vers des projets porteurs de rencontres » in *Les Educateurs s'exposent. Lecture plurielle d'une journée singulière*, Marchienne, asbl Rhizome, p. 51-53.

Watzlawick P., Weakland J., Fisch R. (1981), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, Points.

Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.