

# PISTES POUR FAVORISER LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

## Chapitre 6

### **Modes d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier?**

par Audrey Gonin, professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal

#### **RÉSUMÉ**

*Dans le champ de l'intervention sociale, les modes d'articulation entre pratique professionnelle, recherche et formation font actuellement l'objet de deux principales propositions : celles formulées par la perspective des « meilleures pratiques », d'une part, et par la perspective des « pratiques réflexives » d'autre part. L'une et l'autre feront dans un premier temps l'objet d'une présentation synthétique, à partir de laquelle nous examinerons les limites qu'elles présentent toutes deux, en particulier quant au fait de rendre compte de la pluralité des définitions et des orientations pratiques qui peuvent être données à l'intervention sociale. Le second temps, basé sur des données empiriques, examinera comment des résultats de recherche peuvent ancrer, nourrir et orienter une formation professionnelle orientée vers le développement d'un métier (Clot, 2007). Ce propos sera basé sur des observations et analyses issues de recherches consacrées aux représentations professionnelles d'intervenant-e-s du champ social. Nous illustrerons, en particulier, comment une investigation et une analyse des conceptions et positionnements moraux de ces intervenant-e-s peut informer un enseignement sur l'éthique et la déontologie en travail social, avant d'en tirer des conclusions plus générales pour la mise en œuvre de séquence de formations prenant en compte la pluralité des définitions d'un métier.*

#### **MOTS-CLÉS**

*Travail social, meilleures pratique, pratiques réflexive, représentations professionnelles*

#### **INTRODUCTION**

Dans le champ de l'intervention sociale, les modes d'articulation entre pratique professionnelle, recherche et formation font actuellement l'objet de deux principales propositions : celles formulées par le modèle des bonnes pratiques, d'une part, et par le modèle des pratiques réflexives d'autre part. Ces grands idéaux-types comportent des

déclinaisons variées et s'inscrivent dans une multiplicité de courants (Groulx, 1994 ; Barbier, 1996), mais ces deux modèles font l'objet de nombreux écrits traduisant l'intérêt particulier qui leur est porté. Le premier temps de cet article sera consacré à une description synthétique des spécificités de ces deux approches, à partir desquelles sera dégagée une troisième proposition, issue du champ de la psychologie du travail : la perspective du développement du métier.

Cette troisième approche consiste principalement en un modèle d'analyse de l'activité (Clot, 1999, 2004, 2007, 2008), mais elle a toutefois des implications sur le plan de la recherche et de la formation pour des métiers tels que ceux du champ de l'intervention sociale. Après avoir rapidement décrit ces implications, la seconde partie de l'article développera ce en quoi peuvent consister des recherches et des temps de formation orientés vers un horizon de développement du métier. Nous illustrerons ces aspects en nous appuyant sur une recherche qui a exploré les sens que des intervenant-e-s sociaux donnent à leur travail, et sur un enseignement qui a été alimenté par les observations et analyses issues de cette recherche.

Dans cet article, il s'agit de rendre compte de l'usage que nous faisons de la perspective du développement du métier, dans une recherche et dans un enseignement dans le champ de l'intervention sociale. Par ce biais, nous espérons apporter une contribution, en particulier, sur la question des usages possibles de ce modèle d'analyse de l'activité dans le domaine de la recherche et de la formation.

## **MODÈLES D'ARTICULATION ENTRE PRATIQUES PROFESSIONNELLES, RECHERCHE ET FORMATION**

### *Le modèle des bonnes pratiques*

Le modèle des bonnes pratiques, basé sur l'épistémologie des données probantes, ou données factuelles (*evidence based practice*), est actuellement le modèle le plus solidement implanté dans l'orientation des politiques sociales et de santé. Comme le soulignent Roy, Litvak et Paccaud : « Depuis la première formulation de l'*evidence-based decision-making*, en 1992, ce courant de pensée a profondément influencé la médecine, puis l'ensemble du champ de la santé, et nous sommes maintenant devant un véritable mouvement scientifique et politique favorable à cette façon d'orienter la

prise de décision dans le domaine de la santé. » (2010 : 79). Cette affirmation, formulée dans le contexte d'une revue de référence pour les cadres travaillant au sein du système de santé et de services sociaux du Québec, est également valable dans le contexte européen et français : en témoignent par exemple l'accroissement du nombre de guides de bonnes pratiques diffusés par l'Union Européenne, et la vocation de « recommandations de bonnes pratiques » donnée au Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale en France. Ces orientations nationales rejoignent celles d'instances internationales telles que l'ONU, mentionnant que ses normes d'évaluation doivent s'appuyer sur « une évidence bien fondée » (ONU, 2012 : [1]), et l'OMS, formulant ce qui suit au sujet de ses lignes directrices.

L'élaboration de directives mondiales garantissant une utilisation appropriée des données factuelles constitue l'une des fonctions essentielles de l'OMS. (...) Le Comité d'évaluation des directives a été fondé en 2007 pour élaborer et mettre en œuvre des procédures pour la mise au point de directives mondiales. Ces directives doivent être conformes aux meilleures pratiques acceptées sur le plan international, et établies sur une utilisation appropriée des données factuelles (OMS, 2012 : 2)

Le modèle des bonnes ou meilleures pratiques fait donc l'objet d'une large adhésion, à un niveau international. Au-delà du champ de la santé où il s'est initialement développé (Sackett, 1996 ; Elliott, 1998 ; Chwalisz, 2003), ce modèle est aussi mobilisé pour orienter l'action dans le champ de l'intervention sociale. Ce phénomène est illustré par une abondante littérature scientifique (McDonald & Sheldon, 1992 ; Webb, 2001 ; Couturier & Carrier, 2003 ; Debarbieux & Blaya, 2009 ; Cortoni & Lafortune, 2009 ; cf. aussi la ligne éditoriale du Journal of Evidence-Based Social Work, publié depuis 2004), soit favorable, soit critique vis-à-vis de l'usage de cette perspective dans des métiers où, à la différence de la médecine qui agit sur le corps, « l'objet de l'activité est l'activité d'autrui » (Clot, 2007 : 88). Nous reviendrons ultérieurement aux controverses sur la pertinence de l'usage de ce modèle dans le champ de l'intervention sociale, compte tenu de sa spécificité, pour nous centrer dans un premier temps sur les caractéristiques du modèle des bonnes pratiques, en ce qui a trait aux rapports entre pratique, recherche, et formation préconisés à partir de cette rationalité.

Dans le cadre de ce modèle, la conception de l'articulation des trois domaines concernés par l'exercice d'un métier donné peut schématiquement être décrite de la manière suivante : la recherche a pour fonction d'identifier les pratiques qui doivent être mises en œuvre, la formation jouant dans cette perspective un rôle d'interface entre chercheur-e-s et praticien-ne-s, en vue de l'application par ces derniers des pratiques recommandées par les premiers. Par exemple, le Social Work Policy Institute (rattaché à l'association professionnelle regroupant le plus grand nombre de travailleuses et travailleurs sociaux aux États-Unis) se réfère explicitement à l'approche des données factuelles, et indique sur son site internet :

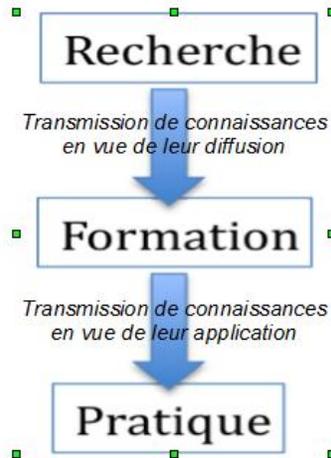
Social work research informs professional practice. Through social work research, the profession can:

- Assess the needs and resources of people in their environments
- Evaluate the effectiveness of social work services in meeting peoples needs
- Demonstrate relative costs and benefits of social work services
- Advance professional education in light of changing contexts for practice... » (SWPI, 2012)

Dans cette perspective, la recherche « informe la pratique » : elle a pour fonction de déterminer quelles sont les meilleures pratiques d'intervention, en s'appuyant sur des données factuelles. L'accent est ici placé sur la logique de la preuve (Paillé, 2012) : « This approach ensures that the treatments and services, when used as intended, will have the most effective outcomes as demonstrated by the research. It will also ensure that programs with proven success will be more widely disseminated (...). » (SWPI, 2012). Sur cette base, le rôle de la formation est de transmettre les connaissances issues du champ de la recherche aux intervenant-e-s (formation continue) ou futurs praticien-ne-s (formation initiale), et également, de les former à actualiser leurs connaissances régulièrement en se tenant informés des développements qui concernent leur champ de pratique. Ceci peut être illustré par le schéma 1.

## Schéma n°1

Articulations recherche/formation/pratique  
dans la perspective des bonnes pratiques



Il est notable que dans cette perspective, les acteurs des milieux de pratique sont placés en situation d'hétéronomie : ils ne contribuent pas à définir les finalités, moyens d'action et normes régissant leur champ de pratique professionnelle. Si une compétence leur est reconnue quant au fait d'évaluer s'il est judicieux ou pas d'appliquer les recommandations de bonnes pratiques (Sackett, 1996), au regard de la particularité de certaines situations, la détermination des lignes directrices de l'action relève de l'expertise des chercheur-e-s.

### LE MODÈLE DES PRATIQUES RÉFLEXIVES

Vis-à-vis de ce modèle, la perspective des pratiques réflexives, telle que proposée par Argyris et Schön (1974) puis Schön (1994), en particulier, constitue une conception alternative de l'articulation entre les champs de la recherche, de la pratique et de la formation. Cette autre grande tendance a rapidement eu un grand succès dans les disciplines des sciences humaines : comme le souligne Tardif (2012), ce succès s'explique en partie par le contexte d'une démocratisation de la formation supérieure, et d'une professionnalisation, en particulier, des métiers visant à enseigner, soigner ou aider. Dans ce contexte, « la professionnalisation entend rompre avec une vision strictement savante de la formation universitaire, en préconisant une formation dont le centre de gravité est l'agir professionnel » (Tardif, 2012 : 59). Une distanciation par

rapport à la logique d'application des connaissances développées par la recherche (Schneuwly, 2012) est donc introduite :

Une fois qu'on a mis de côté le modèle des sciences appliquées qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destiné à résoudre des problèmes pratiques, il n'y a alors rien d'étrange à se dire qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent. (Schön, 1994 : 205)

Le modèle des pratiques réflexives tel que développé par Schön s'appuie sur une critique adressée au « modèle des sciences appliquées ». Tout d'abord, une critique est adressée à la rationalité instrumentale et technique (Taylor, 2005) sur laquelle s'appuie le modèle de bonnes pratiques définies dans une logique de la preuve. La standardisation des pratiques ainsi générée suscite en effet une difficulté à prendre en compte la diversité des valeurs, normes et enjeux à l'œuvre dans différents contextes sociaux d'intervention (Webb, 2001 ; Chwalisz, 2003). Également, les théories et méthodes issues des sciences de la matière et de la vie présentent des limites pour prendre en compte la complexité et la part d'indétermination de l'activité développée dans le champ de l'intervention sociale. Ce type d'activité impliquant une appropriation singulière des visées, références et méthodes pouvant être mises en œuvre dans le travail, ainsi qu'un ensemble d'ajustements aux spécificités des situations rencontrées (Deranty, 2009), elle engage plus qu'une seule application de connaissances (Racine, 2007). Dans une distanciation vis-à-vis du premier modèle décrit, la perspective des pratiques réflexives met en avant l'aptitude des intervenant-e-s à analyser une situation et à s'y ajuster par des mouvements d'aller-retour entre observation, expérimentation dans le champ de la pratique et prise de distance réflexive.

Par ailleurs, une autre critique se situe à un niveau éthique et politique :

Tout comme la pratique réflexive prend la forme d'une conversation avec la situation, la relation du praticien réflexif avec son client prend la forme d'une conversation littéralement réflexive. Ici, le professionnel reconnaît que sa compétence technique est enchâssée dans un ensemble de significations. Il attribue à ses clients, ainsi qu'à lui-même, la faculté de s'expliquer, de savoir et de planifier. (Schön, 1994 : 349)

Le modèle des pratiques réflexives remet ainsi en cause une dimension centrale du modèle des bonnes pratiques : le statut d'expert-e de l'intervenant-e (Patenaude, 1997, 1998). Or, ce statut d'expert-e, en tant qu'individu qui serait mieux à même d'identifier les tenants et aboutissants d'une situation donnée, génère des effets de pouvoir (Foucault, 1975) : le pouvoir de qualifier la situation, ses enjeux, ainsi que la conduite, voire les caractéristiques des acteurs qui y sont engagés. La perspective des pratiques réflexives commence ainsi à ouvrir la voie d'une reconnaissance de ces enjeux de pouvoir-savoir.

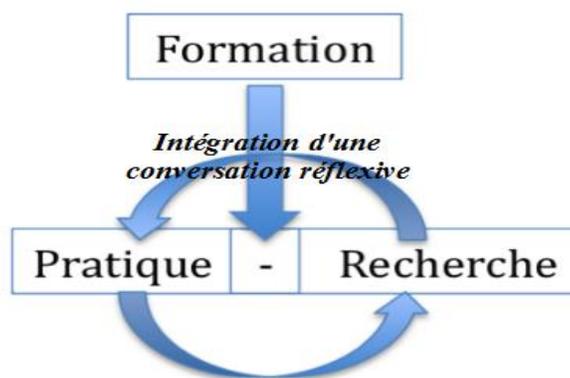
Dans ce modèle, de tout autres rapports entre pratique, recherche et formation sont envisagés :

L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétences, alors que traditionnellement, dans les systèmes d'enseignement et de formation, les transformations identitaires souhaitées sont considérées comme devant être obtenues, pour l'essentiel, soit par mise à disposition – appropriation de savoirs extérieurs – soit par mise en exercice des savoirs appropriés (Barbier, 1996 : 3).

Comme l'annonce le titre de l'ouvrage de St-Arnaud (1992), *Connaître par l'action*, les savoirs ne sont plus, ou plus seulement produits par une instance externe, mais ils émergent de l'activité sur laquelle est exercée une réflexivité. La formation s'oriente alors vers une préparation des futur-e-s praticien-ne-s à la mise en œuvre la boucle réflexive par laquelle l'action produit des savoirs qui viennent en retour informer la pratique (Vacher, 2011) – cf. schéma 2.

## Schéma n°2

Articulations formation/recherche/pratique  
dans la perspective des pratiques réflexives



Par rapport au modèle des meilleures pratiques, ce mode d'articulations tend à renforcer l'autonomie des intervenant-e-s, qui sont alors fondés à définir les normes et points de repère donnés à leur activité :

En accumulant les observations, l'acteur découvre que la spécificité de chacune de ses interventions et la variété des situations où il intervient l'amènent à inventer dans l'action son style personnel : tout en pouvant se rattacher - à différents degrés selon les intervenants - à une école ou à une tradition, il se particularise ; il invente sa façon à lui d'intervenir. Il découvre, en définitive, que sa personnalité devient son meilleur outil de travail. (Lhotellier & St-Arnaud, 1994 : 106)

Or, ce type de prises de position a, à son tour, fait l'objet de critiques. En particulier, l'écueil du solipsisme, par lequel les pratiques réflexives ne répondraient que d'elles-mêmes, a été souligné : « Chez Schön, dans tous ses exemples du *Reflective Practitioner*, le praticien se trouve seul face à la situation et applique le schéma général de sa réflexion, transformant son regard sur elle, élaborant des hypothèses, la situation lui répondant » (Schneuwly, 2012 : 79). L'absence de regard extérieur limite en effet la possibilité de questionner les présupposés, les hypothèses ou les choix sur lesquels se fonde l'action. L'autonomie peut alors devenir une autarcie dans laquelle se construit une auto-justification de l'action : D'Cruz fait état de la critique assez radicale formulée

sur cette base et selon laquelle « reflexivity can be used as another device to legitimate the knowledge claims of professionals, rather than question them » (2007 : 78). Clot souligne que les modalités d'intégration d'une conversation réflexive avec les situations rencontrées en cours d'action sont peu explicitées, et ainsi peu ouvertes à un regard tiers :

(...) une remarque de Schön m'a toujours intriguée : « Comment apprend-on, écrit-il, à se servir en virtuose des instruments qui structurent la réflexion en cours d'action ? Le mystère est presque total. Ce serait là un passionnant sujet de recherche » (1994 : 324). Mais au bout de compte, seul, selon lui, le « praticien », devenu « réflexif », possède les clés de ce mystère. » (Clot, 2007 : 87)

Les procédures par lesquelles l'action est réfléchie restant largement implicites, voire imprécises, tout comme le cadre de référence dans lequel se développe la réflexivité. Il est alors difficile de discuter de ce qui justifie – ou pas – les conclusions auxquelles aboutit la « conversation réflexive », selon les termes de Schön (*cf. supra*, 1994 : 349). Or, la clarification des normes sur la base desquelles un savoir est considéré valide, ou pertinent, correspond à des enjeux théoriques et épistémologiques importants. Par ailleurs, la clarification des normes à partir desquelles une action est jugée bonne, ou souhaitable, correspond à des enjeux éthiques et politiques. Ne pas rendre compte des repères normatifs à partir desquels les choix d'action sont opérés, ce qui revient à faire l'économie de leur justification, peut en effet contribuer à occulter les rapports de force traversant les interventions sociales (Couturier, 2000 : 145). Une telle affirmation repose sur l'analyse suivante : les savoirs et les valeurs morales n'échappent pas aux enjeux de pouvoir qui marquent les rapports sociaux<sup>1</sup>. La perspective des pratiques réflexives telle que développée par Schön apparaît ainsi comme ne permettant pas, à elle seule du moins, de prendre en compte les conflictualités autour de la définition des critères selon lesquels la pratique est jugée valide, ou éthique. C'est au regard de cette limite, en particulier, que la perspective du développement du métier présente une pertinence.

---

<sup>1</sup>Le lien étroit du moral et du politique tient à l'inscription des valeurs dans un contexte socioculturel qui contribue à définir leurs significations, ces dernières étant liées aux usages des normes morales dans le cadre de rapports sociaux à la fois conflictuels et coopératifs.

## LE DÉVELOPPEMENT DU MÉTIER : UN TROISIÈME MODÈLE?

Au sujet de métiers où « l'objet de l'activité est l'activité d'autrui », tels que ceux appartenant au champ de l'intervention sociale, Clot souligne que « le travail impose une responsabilité renouvelée quant à l'«objet» et du coup la définition des tâches est percutée plus qu'ailleurs par des évaluations conflictuelles » (2007 : 88). À la différence de secteurs d'activité tels que la médecine ou l'ingénierie, dont les objets (organes, outils...) et les visées sont définis sans trop de controverses, le secteur du social se trouve, dès ses prémisses, pris dans un réseau de visions philosophiques et anthropologiques divergentes, voire antagonistes, au sujet de la "nature" humaine, des définitions de la vie bonne, des finalités à donner à l'action individuelle et collective, etc. Si la fonction du cœur dans le corps humain fait l'objet de débats, ceux-ci sont sans commune mesure avec ceux qui se développent au sujet de la place occupée par un individu dans une situation donnée (à commencer par : cette place doit-elle être analysée en terme de fonction ?, par exemple). Bref, la prise en compte de cette spécificité de l'activité pousse à interroger le fait de transférer des approches empruntées aux sciences de la vie, comme le modèle des bonnes pratiques tend à le faire, dans des domaines tels que celui de l'intervention sociale. Par ailleurs, ceci conduit à questionner un usage solipsiste et apolitique de la réflexivité, de même que le fait de s'indexer sur une seule intersubjectivité, pour s'inscrire dans une visée d'enrichissement de l'expérience :

À l'opposé d'une approche de l'activité comme invariant opératoire que d'une approche qui la ramène à une simple construction intersubjective, nous pensons qu'il existe une autre voie. (...) C'est l'enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans chacun des contextes d'analyse et d'action qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des activités (Clot, 2000 : 145).

Le développement du métier, en tant qu'enrichissement de l'expérience de travail par lequel ont fait « reculer les limites du métier » (2007 : 85), est alimenté par le fait de « l'attaquer ensemble » en confiant, en particulier, « les ressorts de son dynamisme à la « dispute » des professionnels » (p.87). Dans cette perspective, le fait de déployer des controverses au sujet d'un métier participe de sa vitalité et de son renouvellement. En se donnant pour horizon le développement du pouvoir d'agir (p.86), un espace est donné à l'autonomie professionnelle sans vouloir évincer, pour autant, toute prescription de

l'activité. Par ailleurs, loin du solipsisme, la valeur accordée aux disputes d'un collectif de travail fait apparaître l'autonomie comme étant paradoxalement tributaire des dimensions interpersonnelles (discussions avec des collègues par exemple) et transpersonnelles (histoire du métier, plus largement). Le travail collectif par lequel le métier est attaqué, en vue de la réorganisation de la tâche, ouvre en effet le champ des possibles pour chacun et chacune.

Partant de cette conception de l'activité, la formation emprunte la même voie que celle du développement du métier : « la controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier » (Clot, 2007 : 90). En ce qui concerne la recherche, plutôt que de bâtir des standards ou théories dans une visée d'application, elle devrait selon lui s'attacher à étudier « les mécanismes du développement du métier et ses empêchements » (p.89). La recherche sort ainsi d'un mode prescriptif, pour tâcher de se positionner en appui de ces mécanismes. Dans cette perspective, la recherche doit viser à l'enrichissement de l'expérience de travail en rendant compte des controverses qui se déroulent dans le milieu. Afin de dépasser une démarche strictement descriptive, toutefois, la recherche pourra tracer des ponts entre ces controverses et les aspects théoriques ou épistémologiques qu'elles engagent. La recherche pourra également s'engager dans l'analyse des conditions socioculturelles et historiques dans lesquelles se développent les disputes au sujet du métier. Compte tenu du fait que ce type de montées en généralité peut difficilement être réalisé par des gens de métier, qui n'ont pas vocation à le faire dans leur milieu de travail et qui ne disposent pas toujours de la grammaire théorique et méthodologique nécessitée par cet exercice, la recherche peut alors se constituer comme ressource externe qui « devient une source nouvelle d'engagement pour les travailleurs concernés ; jusqu'au moment où elle redeviendra une ressource pour leur action propre » (Clot, 2006 : 30). Ainsi, sans se substituer aux intervenants et intervenantes qui sont les mieux placés pour œuvrer au développement de leur métier, la recherche se veut un appui au développement du métier. Nous allons tâcher d'illustrer ce type de démarche dans le second temps de cet article, et de montrer en quoi ceci s'avère, par ailleurs, pertinent pour alimenter des processus de formation.

## DE LA RECHERCHE À L'ENSEIGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DU MÉTIER

Dans cette deuxième section, il s'agit de voir en quoi une démarche de recherche menée au sujet des représentations professionnelles d'intervenants sociaux, puis l'enseignement qu'elle est venue informer s'inscrivent dans une perspective de développement du métier. Nous expliquerons en quoi le parcours suivi correspond à une boucle reliant la pratique, la recherche et la formation : en reversant l'étude de controverses traversant le champ de l'intervention sociale dans un enseignement destiné à de futurs acteurs de ce champ, cette boucle s'inscrit dans une visée d'enrichissement de l'expérience par les différents sens que prend l'activité, telle que décrite par Yves Clot (1999, 2007). Pour ce faire, l'objet et la méthodologie de recherche seront tout d'abord rapidement présentés, à la suite de quoi des résultats traduisant certaines des controverses du champ social seront amenés. Finalement, les usages possibles de ce type de recherche, pour des temps de formation ancrés dans une perspective de développement du métier, seront discutés.

### *Objet et méthodologie de la recherche servant d'illustration*

La recherche mobilisée dans cet article, afin d'illustrer une voie possible d'articulation entre pratique, recherche et formation, a porté sur les représentations professionnelles (Lorenzi-Cioldi, 1991 ; Blin, 1997 ; Piaser et Bataille, 2011) d'intervenants sociaux. Elle a consisté à explorer, de manière large, le(s) sens – en tant que signification et direction – donné(s) à l'activité par des intervenants du champ social, et à analyser leurs ancrages (Doise, 1992) d'un point de vue diachronique (historicité) et synchronique (contexte de l'activité). Dans cette recherche, 13 assistantes de service social (AS) et 14 intervenants sociaux du champ de l'insertion professionnelle (secteur associatif) travaillant dans la région lyonnaise ont été rencontrés lors d'entretiens de recherche non-directifs. Les entretiens ont porté sur la manière dont ils définissaient leur rôle, sur les modalités de leur activité et sur des situations rencontrées au cours de l'exercice de leur métier. Ceci nous a donné l'occasion de prendre connaissance de définitions variables données à l'activité, à ses visées, aux gestes posés dans le quotidien du travail, etc. Au-delà de la variété des discours portés sur le sens de l'intervention sociale, des éléments de controverses se donnaient également à entendre dans l'énonciation. En tant que fruit de discussions et de polémiques internes (Bakhtine, 1970), le monologue a en effet une

dimension dialogique. Au travers de la sollicitation d'une expression de l'expérience, engageant un « développement de la signification de celle-ci sous l'effet de l'interlocution » (Bertone *et al.*, 2009 : 109), les entretiens de recherche ont permis de voir se déployer diverses narrations (MacIntyre, 1977) au sujet du travail. Selon le principe de la triangulation méthodologique (Apostolidis, 2003), l'analyse des données discursives a croisé une analyse thématique (Bardin, 1977 ; Braun et Clark, 2006) et l'utilisation du logiciel Alceste (Reinert, 2001), qui extrait les structures signifiantes d'un texte en repérant des champs lexicaux identifiables par des mots régulièrement utilisés ensemble. Nous avons ainsi pu dégager de grandes tendances dans les discours des intervenants et intervenantes à propos de la définition de leur travail, de l'orientation qui lui est donnée et des valeurs qui y sont associées.

### *Une recherche s'inscrivant la perspective de développement du métier*

Le traitement des données réalisé par le logiciel Alceste<sup>2</sup> dégage les « mondes lexicaux » (Reinert, 2001) d'un corpus textuel, en regroupant les mots qui sont fréquemment associés dans un même contexte d'énonciation. Sur la base de ces co-occurrences, le corpus est réparti entre différentes « classes », puis le logiciel identifie les formes lexicales les plus représentatives de ces classes. Les tableaux 1 et 2 présentés ci-dessous rendent compte des formes représentatives de deux des classes issues de l'analyse<sup>3</sup>. Ainsi, dans le tableau 1, les mots « écouter » et « relation », avec

---

<sup>2</sup> Cet outil d'analyse de données langagières, s'appuyant sur des techniques lexicométriques, met en évidence les termes qui se trouvent souvent utilisés ensembles au travers de la procédure suivante : le corpus est fragmenté en séquences de texte (« unités de contexte élémentaires » : u.c.e.), au sein desquelles les co-occurrences de mots sont analysées. Ceci permet de mettre en évidence le vocabulaire-type d'énoncés présents dans le corpus (une classe, ou monde lexical), différents réseaux lexicaux étant dégagés en repérant quels mots sont fréquemment utilisés ensemble. Quand les séquences de texte présentant le plus de similitudes du point de vue de leur vocabulaire ont été regroupées, le logiciel calcule quelles sont les formes lexicales les plus représentatives des u.c.e regroupées dans une classe, par un calcul de Khi2. Ici par exemple, les termes « moment » et « écouter » sont les plus représentatifs du corpus regroupé dans la classe 3, qui rassemble 32% du corpus pris en charge dans l'analyse. Le nombre d'u.c.e. indiqué dans le tableau nous renseigne sur le nombre de fois où le terme « écouter » revient dans les u.c.e. regroupées dans la classe 3. Certains mots dont la fréquence est moins élevée correspondent à un Khi2 plus élevé en raison du fait qu'ils sont très spécifiquement utilisés dans le contexte de la classe 3.

<sup>3</sup> L'analyse Alceste identifie une troisième classe, dont le monde lexical, qui se caractérise par des termes liés à la famille. Cette classe renvoie principalement à la mission de protection de l'enfance des assistantes sociales, et concerne donc peu les conseillers en insertion rencontrés. Nous avons donc choisi de ne pas la présenter ici, pour alléger le propos qui se veut principalement illustratif, concernant l'usage d'une perspective de développement du métier en recherche.

un Khi2 de plus de 100, sont très représentatifs de la classe 3 : ceci signifie qu'ils sont spécifiquement employés dans la classe 3, même s'ils y reviennent moins fréquemment que le mot « chose », par exemple. Le lexique de la classe permet de constater que les verbes « dire », « aider » et « comprendre » sont souvent employés ensemble.

Les mots regroupés dans la classe 3 rassemblent des propos où le travail consiste à apporter une aide relationnelle. Celle-ci repose en grande partie sur l'écoute, comme l'illustrent les propos suivants :

Avant tout, c'est avoir un lieu où on peut dire les choses. Donc ça veut dire après, nous, être en capacité d'instaurer un climat de confiance. (...) Elles y trouvent en tout cas quelqu'un qui va les écouter, qui peut rebondir sur ce qu'elle dit, qui peut les conforter ou pas, dans ce qu'elles ont pu faire ou mettre en place, qui peut éventuellement leur suggérer... Mais même pas, il y a des fois on a rien à suggérer, juste à écouter et à être présent (Mme Cc., AS, Conseil Général).

Accueillir les gens, écouter leurs demandes, ce qui leur arrive. Je pense que l'écoute... je reviens toujours dessus : écouter bien la personne pour bien la comprendre. (...) Y'a des gens qui sont très très détruits, qui sont au fond du gouffre et pour qui c'est très difficile, et puis faut être vraiment là (Mme J., AS).

L'analyse thématique des entretiens permet d'identifier que l'écoute est envisagée comme activité permettant de comprendre la situation des personnes, mais aussi de leur apporter un support, voire un soulagement, ou encore de susciter des « prises de conscience » :

On est plus, peut-être dans l'accompagnement psychologique.(...) À partir de ce moment-là, où vous prenez en compte sa souffrance et bien, c'est un peu comme un ballon : ça se dégonfle (Mme E., conseillère en insertion).

Ce travail d'aide à la personne, mais plus ce travail de reconstruction, de prise de conscience (Mme F., AS).

L'extrait du dendrogramme de la classe 3 (schéma 3), qui montre les termes les plus fréquemment associés au verbe « écouter », indique qu'il s'agit plus précisément, pour les intervenant-e-s rencontrées, d'écouter la souffrance manifestée dans ce que les « gens » disent.

**Tableau 1**

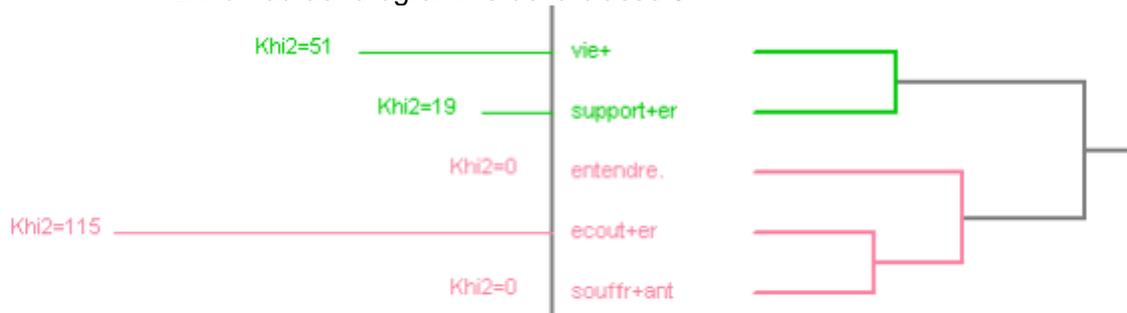
Monde lexical des énoncés regroupés dans la 3<sup>e</sup> classe issue de l'analyse

**FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3**

<b>Khi2</b>	<b>nb. u.c.e.</b>	<b>Formes réduites</b>
<b>130.63</b>	165	<b>moment+</b>
<b>115.32</b>	109	<b>ecout+er</b>
<b>103.09</b>	98	<b>relation+</b>
<b>96.08</b>	212	<b>gens</b>
<b>92.31</b>	230	<b>chose+</b>
<b>88.59</b>	149	<b>donn+er</b>
<b>82.19</b>	271	<b>dire+</b>
<b>69.29</b>	93	<b>aid+er</b>
<b>62.41</b>	45	<b>solution+</b>
<b>59.58</b>	64	<b>sens</b>
<b>50.97</b>	80	<b>vie+</b>
<b>47.30</b>	124	<b>fois</b>
<b>46.64</b>	82	<b>import+ant</b>
<b>43.74</b>	61	<b>comprendre.</b>
<b>43.45</b>	122	<b>aide+</b>

**Schéma n°3**

Extrait du dendrogramme de la classe 3



Il est notable que les propos regroupés dans la classe 3 sont aussi bien issus des entrevues réalisées avec les assistantes sociales (sur les 1630 segments de textes que comprend cette classe, 854 sont issus de leurs propos), que de ceux réalisés avec les

intervenants et intervenantes exerçant dans le secteur de l'insertion de type associatif (776 segments). Il ne s'agit donc pas d'un discours spécifique à l'un de ces groupes.

Par rapport à ce monde lexical, l'analyse Alceste identifie une autre classe qui est caractérisée par le lexique suivant (cf. tableau 2) : « emploi », « insertion », « formation », « poste », « action », « contrat », etc. Ces mots sont clairement reliés à la question du travail : la classe 1 regroupe le discours qui met en avant la visée d'insertion sociale et professionnelle de l'activité. Les intervenants exerçant dans le champ de l'insertion contribuent très largement à cette classe (1869 segments de texte des 2409 qui y sont regroupés, soit les  $\frac{3}{4}$ ), mais les propos des assistantes sociales interrogées s'y retrouvent également. En analysant le corpus propre à celles-ci, une classe comprenant des termes similaires (travail, formation, insertion, contrat, conseil) est également identifiée par le logiciel.

**Tableau 2**

Monde lexical des énoncés regroupés dans la 1<sup>e</sup> classe issue de l'analyse

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

**Khi2 u.c.e. dans la classe** Formes réduites

<b>149.95</b>	205	<b>emploi+</b>
<b>100.69</b>	108	<b>insertion+</b>
<b>83.94</b>	132	<b>format+ion</b>
<b>73.87</b>	84	<b>poste+</b>
<b>70.76</b>	108	<b>act+ion</b>
<b>62.05</b>	71	<b>contrat+</b>
<b>59.32</b>	95	<b>projet+</b>
<b>58.02</b>	391	<b>travail&lt;</b>
<b>56.56</b>	66	<b>structure+</b>
<b>51.54</b>	72	<b>parcours</b>
<b>45.37</b>	70	<b>beneficiaire+</b>
<b>43.36</b>	56	<b>refer+ent</b>
<b>36.55</b>	108	<b>conseil&lt;</b>
<b>35.29</b>	32	<b>financ+er</b>
<b>35.13</b>	44	<b>employ+e</b>

Le lexique utilisé dans la classe 1 donne un sens fort différent à l'action : il est ici question d'œuvrer à l'insertion sociale (et professionnelle, plus particulièrement), en déterminant un « projet », un « contrat » qui identifie les étapes d'un « parcours » d'insertion ou de résolutions de problèmes précis. La rationalité mobilisée ici est donc

distincte de celle selon laquelle l'écoute fournie appuie un « cheminement » qui se réalise au fil de « prises de conscience ». Le travail apparaît davantage, dans les énoncés qui caractérisent cette classe, comme une activité technique comprenant des objectifs et des gestes bien circonscrits :

C'est le principe un peu du contrat d'insertion aussi dans le cadre du RMI, on peut se donner une durée aussi : dans un mois, voilà on va se revoir et puis on va voir si vous avez tenu vos engagements. Et puis moi les miens. Voilà, c'est ça la responsabilisation. (...) Généralement, c'est plutôt des choses concrètes, sur lesquelles je vais faire des petits contrats comme ça : passer un coup de fil à un partenaire.... (Mme C., AS).

Également, les propos regroupés dans la classe 1 rapportent davantage l'activité aux conditions de vie matérielles des personnes :

Comme il y a peu de ressources, à un moment donné, faire en sorte de pouvoir rétablir le budget pour que la personne puisse, par exemple, garder son toit, ne pas avoir de coupures EDF, enfin des choses vitales. Qu'elle puisse aussi manger, même, peut-être, faire un secours alimentaire à un moment donné... Bon tout ça c'est établi dans le contrat (Mme B. , AS).

À partir de l'analyse thématique réalisée préalablement à l'analyse Alceste, nous avons observé que la visée d'insertion, qui cherche à agir sur la pauvreté, le chômage et la précarité, est souvent ancrée dans une logique éducative qui met de l'avant le « développement de l'autonomie » des personnes :

C'est la population qui avance, le travailleur social n'étant qu'un intermédiaire pour apporter un soutien technique, un regard, une discussion et est parfois un médiateur de l'administration. (...) Le travail social c'est permettre à chaque individu de trouver son autonomie. C'est quoi l'autonomie, c'est pouvoir mener sa vie, euh... oui, sans l'aide de personne, d'une manière responsable, en fonction de ses choix, et d'avoir sa place (Mme CF., AS).

Le but voilà c'est aussi de travailler l'autonomie et qu'après la personne s'approprie elle-même les outils, (...) une connaissance du tissu social, vers qui on se tourne, comment on fait les démarches, comment on s'y prend,

voilà (Mme Bb., AS).

L'accompagnement, (...) c'est donner des outils qui leur permettront d'avancer seuls, enfin c'est aider pour les rendre autonomes (Mme S., CI).

En croisant l'analyse Alceste et l'analyse thématique, deux grands types de narrations à propos du travail sont donc identifiés. En interprétant leurs résultats, nous avons fait ressortir leurs principaux traits.

Dans les entretiens, peu de liens sont établis entre ces deux manières de donner sens au travail, ce qui n'est guère étonnant compte tenu de leur nature très différente. L'une a pour objet la subjectivité des personnes, et pour objectif le fait de susciter un mieux-être ou des prises de conscience, au travers d'une aide relationnelle. L'autre a pour objet les conditions de vie des personnes, et vise à les modifier par une aide de nature plus technique, ou en fournissant des ressources (atelier de recherche d'emploi, aide financière...). Les occasions, assez rares, où leurs liens sont discutés donnent à entendre des éléments de controverse. Ceci apparaît par exemple dans les propos de cette assistante sociale :

C'est très frustrant parfois d'avoir l'impression de colmater les brèches, de bricoler. (...) Donc là mon rôle, je pense qu'on est aussi un régulateur social. On apaise un peu les révoltes qui pourraient surgir s'il n'y avait pas d'aide et d'écoute. (...) On va colmater, mais la situation va rester là où elle est. On aura pas traité vraiment le fond quoi. (...) Il y a des problèmes de fond dans la société, je pense au racisme notamment, euh... (...) Il faudrait mettre un coup de dépoussiérant dans le système éducatif, c'est des machines à exclure parfois... » (Mme J., AS)

En interrogeant ici la pertinence d'une activité d'écoute, au regard d'une visée d'inclusion sociale qui devrait selon elle passer – aussi, ou plutôt ? – par des changements sociaux de nature globale, elle rejoint une dispute qui traverse le métier depuis les années 70 (Domenach, Meyer, Foucalt & al., 1972). Aussi, les propos suivants donnent à entendre une polémique interne sur le rôle qui doit être joué au travail :

En général, une fois que les objectifs sont atteints, les gens se sentent libres : ça va mieux, leur situation s'est éclaircie, ils ont aplani un certain nombre de

choses, ils ressentent plus le besoin de venir me voir. (...) Y'a des gens dont le suivi n'a plus lieu d'être, ils se débrouillent très bien tout seuls, et ils sont accrochés à moi un peu comme une moule à leur rocher. (...) Je pense que c'est vraiment un manque de confiance, qui fait qu'elles se sentent pas capables, et même si je leur dis qu'elles s'en sortent très bien sans moi, qu'on a plus besoin de se voir, elles en ont encore le besoin, ça les rassure en fait. C'est des entretiens qui vont durer un quart d'heure par mois, mais ce quart d'heure il leur est nécessaire (Mme A., AS).

L'interrogation porte ici sur la légitimité d'une aide relationnelle apportant une réassurance, au sein de l'activité. Ceci est questionné tout en étant endossé, puisqu'elle conclut finalement que ça « leur est nécessaire ».

Une autre manière d'articuler les deux principaux modes narratifs par lesquels l'activité est relatée, dans les entretiens réalisés, est de les positionner comme des répertoires d'action complémentaires :

Je crois que c'est différent l'aide qu'on peut leur apporter parce que y'a des gens qui viennent chercher une aide plus morale, et d'autres c'est des choses plus concrètes, des offres d'emploi ou des techniques pour chercher, ou même une préparation à l'entretien, des trucs comme ça. Puis d'autres personnes c'est plus un soutien (M. G., conseiller en insertion).

Les observations réalisées dans cette recherche nous informent donc sur les différentes formes de narrations à partir desquelles les intervenants rencontrés donnent sens à leur activité. Dans la perspective de développement du métier décrite précédemment, il ne s'agit pas de tirer des conclusions de nature prescriptive à partir de ces données, mais de contribuer à l'enrichissement et à la transformation des narrations par la restitution de leurs formes diverses, et par la mise en évidence des controverses qu'elles contiennent. La restitution de ces éléments est alors à opérer de manière à ce qu'ils puissent faire émerger de nouveaux possibles (quelles narrations alternatives ?) et de nouvelles synthèses (ce qui se présente comme antinomique peut-il faire l'objet d'une intégration ?). Comme le souligne Clot, « la variation sur le même thème en systématisant l'inventaire est ce qui prépare le mieux à l'invention » (2007 : 89) : l'activité de recherche peut, ici, participer d'une telle démarche.

Par ailleurs, l'analyse de données de recherche vise à s'inscrire dans une « zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique » (Clot, 2007 : 91), en traçant des ponts entre narrations théoriques et narrations de pratique – le concept de narrations étant ici compris comme « way through which human beings make sense of their own lives and the lives of others » (McAdams, 1995 : 207). Certaines des analyses réalisées à partir des données de recherche ont, ainsi, consisté à mettre les propos des intervenants et des intervenantes interrogés en lien avec des courants du champ de la philosophie morale.

En effet, certains aspects du discours regroupé dans la classe 3, peuvent être en partie rapprochés des propositions formulées au sein courant de philosophie morale de l'éthique du *care* (Laugier, 2009 ; Paperman, 2010) : l'attention portée à la relation et à sa qualité, le souci des besoins et désirs de l'autre, la prise en considération de la vie affective et émotionnelle (d'autrui et de soi-même) sont autant d'éléments présents dans les narrations où l'activité prend la forme d'une aide relationnelle. Par exemple, le principe de se montrer « authentique » dans la relation, l'importance d'un « lien de confiance », ou encore celui selon lequel il est important de faire preuve de « compréhension » et d'« empathie », sont rattachés à la figure de l'aide relationnelle.

Dans le même temps, les propos des intervenants et des intervenantes rencontrés peuvent être rapportés à la tradition éthique humaniste. L'analyse des narrations par lesquelles l'activité se définit sur un mode éducatif, comme support au développement de l'autonomie, conduit à repérer leur ancrage dans un récit humaniste. Ce récit peut être qualifié de Sociodicée (Elster, 2004), dans laquelle l'autonomie et le progrès social de l'humanité passent, en particulier, par l'éducation (Domenech, 1989 ; Heath, 2004 ; Todorov et Tavoillot, 2006). Cet ancrage humaniste de l'intervention sociale en tant qu'accompagnement vers de meilleures conditions de vie se traduit également par le fait de la rattacher à la valeur de justice sociale, en tant que « façon de réparer des injustices sociales » (Mme F., AS) :

On a bien dans notre tête l'idée de voir une égalité quelque part, en tout cas... peut-être ne pas supporter la souffrance aussi, les inégalités, les trop grandes différences entre les individus (Mme J., AS).

Les deux grands registres de sens (signification et orientation) donnés à l'activité constituent donc des modes de cadrage de l'intervention qui se rattachent à des univers éthiques spécifiques. Au fil de l'observation de ces différentes narrations à propos de l'intervention, et des valeurs morales qui leur sont plus spécifiquement rattachées, le fait de rapporter progressivement ces observations aux courants de pensée traversant la culture permet d'analyser leurs sources. Le repérage des ancrages historiques et culturels des représentations du métier fournit des clés de compréhension des éléments mobilisés dans le discours, et de la manière dont ils se trouvent articulés les uns aux autres dans la définition du travail, de ses visées et de ses moyens d'actions. L'expérience des intervenant-e-s se trouve ainsi rapportée aux savoirs académiques, et réciproquement, les concepts se voient enrichis par la dimension de l'expérience, qui en propose des modes de traduction (et non d'application) dans l'action. Le sens de l'expérience et le sens des concepts gagnent en profondeur en migrant l'un vers l'autre. Par ailleurs, l'intérêt de ce type d'analyse, mettant en lien des observations issues de l'expérience et des aspects théoriques, consiste dans le fait de pouvoir reverser ces éléments dans des temps de formation ancrés dans une perspective de développement du métier. La dernière partie de cet article va s'attacher à cette question, en situant tout d'abord les caractéristiques d'une formation axée sur le développement du métier, de manière générale, puis en voyant comment la recherche qui vient d'être décrite alimente un enseignement consacré à l'éthique et à la déontologie dans le champ du travail social.

## **À QUOI PEUT RESSEMBLER UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN MÉTIER**

Lorsque l'on se demande quels contenus et activités de formation constituent une bonne préparation à l'exercice d'un métier, un ensemble de repères définissant ce en quoi consiste le travail, et qui plus est un « bon travail », est mobilisé. Or, ces définitions font l'objet de controverses. Il ne s'agit pas de les aplanir dans le champ de la formation, car ces controverses constituent des « trappes d'accès au métier » (Clot, 2007 : 90). Dans les données de recherche examinées plus haut, des éléments de dispute entre intervenants ont apparu : le rôle à jouer est-il, idéalement, un rôle d'écoute, axé sur la subjectivité dans le but de sa transformation, ou plutôt un rôle de nature plus technique et éducative ? Ces répertoires d'action sont-ils compatibles ? Qu'est-ce qui doit être priorisé dans l'intervention ? Il y a là matière à discussion, et le fait de commencer à

engager celle-ci dans le parcours initial de formation présente une pertinence, même si les implications pratiques et les contextes d'émergence de ces questions seront à découvrir par la suite. Dans la perspective de développement du métier, les disputes à propos de ce qui constitue un bon travail, loin d'être problématiques, sont un vecteur primordial de la dynamisation d'une profession et de la santé au travail (Clot, 2008). Il n'est alors jamais trop tôt pour avoir l'opportunité de s'approprier les controverses animant le champ de la pratique, et le fait de bâtir une confiance quant à la capacité d'y contribuer devient un objectif de formation.

Ainsi, il peut être souhaitable d'introduire ces discussions dès la formation initiale, sans qu'elle soit immédiatement rattachée à l'une des "écoles" existant dans le métier, en défendant telle vision plutôt que telle autre. L'enseignant n'est certes jamais totalement neutre – il est forcément situé par rapport aux enjeux qui marquent son domaine –, mais l'espace de la classe peut être constitué comme lieu de déploiement et de confrontation de différentes visions, arguments et analyses. En effet, une formation qui vise à transmettre une définition spécifique de l'activité barre partiellement l'accès aux controverses du métier, préoccupée qu'elle est par la défense d'une vision qui a sa préférence. Si l'on souhaite préparer de futurs intervenant-e-s à contribuer au renouvellement des pratiques et au développement d'un métier, leur "enrôlement" dans tel ou tel camp de la dispute ne paraît donc pas souhaitable. L'enseignement vise alors plutôt à transmettre des clés de compréhension des controverses à l'œuvre. Une formation prenant en compte la diversité des conceptions de l'activité, et désireuse d'appuyer l'engagement des sujets en formation dans le développement de leur métier se veut donc ouverte et plurielle. En s'écartant d'une visée de reproduction de pratiques actuelles ou passées, d'une logique d'application de connaissances et d'une réflexivité qui échappe à la controverse, la formation invite à participer au développement du métier, à développer de nouveaux styles et de nouveaux genres professionnels (Clot & Faïta, 2000).

Les usages de la recherche en formation se voient alors déplacés et deviennent eux-mêmes pluriels. En particulier, l'usage habituellement prescriptif des connaissances dans la formation à un métier se double d'un usage analytique, dans des séquences de formation axées sur une appropriation de controverses. De telles séquences puisent dans des recherches qui sortent d'une posture surplombante et ne prétendent pas dire ce qu'il faut faire (ou penser), pour s'attacher à rendre compte des mouvements qui

traversent un métier. Au-delà de la description, l'analyse identifie ce qui les relie aux contextes locaux ou sociétaux et aux dimensions théoriques, historiques, politiques, etc., qu'engage l'activité.

En poursuivant notre démarche illustrative, voyons en quoi la recherche décrite plus haut est venue alimenter, par ses dimensions descriptives et analytiques, un enseignement consacré à l'éthique et la déontologie, assuré au sein de l'École de travail social de l'Université du Québec À Montréal. Dans un horizon de développement du métier, cet enseignement vise à mettre en avant les perspectives plurielles selon lesquelles l'éthique peut être envisagée et actualisée dans les pratiques d'intervention sociale. La recherche présentée plus haut a amené à tracer un portrait de deux principales manières de donner sens à l'activité. Ce portrait n'est pas impartial mais, grâce à la distanciation que permet l'utilisation de méthodes d'observation et d'analyse, vise à rendre compte des observations réalisées de manière suffisamment nuancée, et relativement "refroidie". En tant que formatrice, il s'agit également de s'extraire, autant que possible, de la dispute. La posture de retrait (toujours partielle) est en effet comprise comme une modalité privilégiant le fait que les acteurs en formation s'approprient les controverses et s'y engagent eux et elles-mêmes.

Par ailleurs, la pluralité des définitions de l'activité va être reliée aux dimensions culturelles et historiques qui contribuent à structurer le champ de la pratique. En premier lieu, il s'agit de souligner la diversité des visées qui peuvent orienter l'activité, en identifiant les dimensions axiologiques auxquelles elles se relient (valeur d'autonomie, souci de l'autre par une attention portée à son vécu subjectif, mise en exergue de la responsabilité, attitude compréhensive, etc.). Un répertoire de positionnements professionnels est ainsi porté à la connaissance de futures intervenant-e-s, à partir duquel des styles peuvent commencer à se construire. En second lieu, le fait de situer les controverses identifiées dans un contexte culturel et historique permet de reconnaître la dimension temporaire et relative des critères à partir desquels se définit le « bon travail ».

Ce dernier aspect est particulièrement pertinent pour une formation ayant pour objet les questions éthiques. En effet, la mise en perspective des divers repères éthiques qui peuvent contribuer à orienter l'action, par leur mise en lien avec les contextes culturels et historiques où ils prennent place, favorise le fait d'identifier mais aussi de questionner

les repères légaux et déontologiques qui balisent le champ de l'intervention sociale. Également, être confrontés à la pluralité des systèmes de valeurs mobilisés dans ce champ permet de reconnaître ses propres ancrages et de les interroger. L'enseignement est alors orienté vers le fait de rendre la base, sur laquelle ces repères éthiques sont établis, plus claire et solide. Un véritable dialogue autour de questions éthiques nécessite en effet de pouvoir expliciter, mais aussi interroger les conceptions morales que l'on mobilise pour estimer qu'une situation n'est pas souhaitable, par exemple, ou encore qu'un certain cours d'action constituerait une bonne solution à un problème donné (Gonin & Jouthe, à paraître). Par ailleurs, il s'agit aussi de transmettre des clés de compréhension et de théorisation des grandes tendances de pensée et d'action traversant le champ du travail social, sur le plan éthique (ancrage dans la pensée humaniste, perspective de l'éthique du *care*...), en reconnaissant la nature évolutive des pratiques et des contextes dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces différents aspects, qui ouvrent un espace de questionnement et donc de transformation des pratiques, conduisent à une réflexivité qui échappe à l'écueil du solipsisme (Lessard, 2012).

Certaines séquences de formation peuvent donc être orientées vers une perspective de développement du métier : la mise en perspective d'orientations diverses du métier peut être un complément pertinent dans un processus de formation, favorisant un travail d'articulation et de mise en débat entre définitions plurielles d'un métier. Une telle posture formative ne s'oppose pas aux temps de formation qui invitent les (futurs) intervenants et intervenantes à inscrire leur activité dans une orientation spécifique, car il est important que ceux-ci et celles-ci se voient proposer des outils théoriques et méthodologiques précis pour soutenir leur action en milieu de pratique. Par rapport à ces temps de formation plus clairement situés, axés sur l'acquisition de savoirs et compétences rattachés à un ensemble conceptuel cohérent et identifiable, la confrontation de conceptions plurielles appuie une distanciation critique et analytique qui permet de reconnaître que ces diverses orientations sont inévitablement situées sur un plan épistémologique, théorique et axiologique. D'autre part, ceci permet de repérer leurs intérêts tout comme leurs limites, condition nécessaire au fait de repousser ces dernières.

## RÉFÉRENCES

Apostolidis, T. (2003). « Représentations sociales et triangulations : enjeux théorico-méthodologiques », dans J-C. Abric (sous la direction de), *Méthodes d'étude des*

- représentations sociales, Paris, Erès, 13-35.
- Argyris, C. et D.-A. Schön (1974). *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- Barbier, J.-M. (1996). « Introduction », dans J.-M. Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, 1-18.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bertone, S., S. Chaliès et Y. Clot (2009). « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le travail humain*, vol. 2, no. 72, 105-125.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Braun, V. et V. Clarke (2006). « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative research in Psychology*, no. 3, 77-101.
- Chwalisz, K. (2003). « Evidence-based practice: a framework for twenty-first century scientist-practitioner training », *The counseling psychologist*, vol. 31, no. 5, 497-528.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », dans B. Maggi (sous la direction de), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 133-156.
- Clot, Y. (2004). « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, vol. 1, no. 1, 23-33.
- Clot, Y. (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, no. 1, 165-177.
- Clot, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, vol. 1, no. 1, 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cortoni, F. et D. Lafortune (2009). « Le traitement correctionnel fondé sur des données probantes: une recension », *Criminologie*, vol. 42, no 1, 61-89.
- Couturier, Y. (2000). « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste », *Nouvelles pratiques sociales*,

vol. 13, no 1, 137-152.

Couturier, Y. (2003). « Pratiques fondées sur des données probantes en travail social: un débat émergent », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no 2, 68-79.

D'Cruz, H., P. Gillingham et S. Melendez (2007). « Reflexivity, its meaning and relevance for social work: a critical review of the literature », *British journal of social work*, vol. 37, no. 73-90.

Debardieux, É. et C. Blaya (2009). « Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par "l'évidence"? », *Criminologie*, vol. 42, no. 1, 13-31.

Deranty, J.-P. (August 2009). « What is work? Key insights from the psychodynamics of work », *Thesis Eleven*, no. 98, 69–87.

Domenach, J.-M., P. Meyer, P., Foucault, M. et al. (1972, avril/mai). Table ronde. *Esprit*, 678-703.

Domenech, J. (1989). *L'éthique des lumières. Les fondements de la morale dans la philosophie française du XVIIIe siècle*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

Elliott, R. (1998). « Editor's introduction: a guide to the empirically supported treatments controversy », *Psychotherapy Research*, vol. 8, no. 2, 115-125.

Fédération internationale des travailleurs sociaux (2000). « Définition du travail social », en ligne, [www.ifsw.org/p38000376.html](http://www.ifsw.org/p38000376.html). Consulté le 15 février 2012.

Foucault, M. (juin 1975). « Entretien sur la prison : le livre et sa méthode (entretien avec J.-J. Brochier) », *Magazine littéraire*, no. 101, 27-33.

Gonin, A. et E. Jouthe (à paraître). « Éthique et travail social : enjeux, concepts et aspects méthodologiques », dans E. Harper et H. Dorvil (sous la direction de), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*, Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec.

Groulx, L.- H. (1994). « Liens recherche et pratique: les thèses en présence », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, 35-51.

Heath, M. J. (2004). « Érasme et l'humanisme de la renaissance », dans M. Canto-Sperber (sous la direction de), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (4e éd.), Paris, Presses Universitaires de France, 662-670.

Laugier, S. (2009). « L'éthique comme politique de l'ordinaire », *Multitudes*, vol. 37-38, no. 3-4, 80-88.

Lessard, C. (2012). « Controverses éducatives et réflexivité : quant à soi personnel ou professionnalisation ? », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 123-141.

- Lhotellier, A. et Y. St-Arnaud (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, 93-109.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1991). « Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, no. 4, 357-379.
- Macintyre, A. (1977). « Epistemological Crises, Dramatic Narrative and the Philosophy of Science », *Monist*, vol. 60, no. 4, 453-473.
- McAdams, D. (1995). « Introductory Commentary », *Journal of Narrative and Life History*, no. 5, 207-211.
- McDonald, G. et B. Sheldon (1992). « Contemporary Studies of the Effectiveness in Social Work », *British Journal of Social Work*, vol. 22, no. 6, 615-643.
- McQueen, D.-V. et L.-M. Anderson (2000). « Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé », *Ruptures*, vol. 7, no. 1, 79-98.
- Organisation Mondiale de la Santé (2012). En ligne, <http://www.who.int/publications/guidelines/fr/index.html>. Consulté le 25 février 2012.
- Organisation des Nations Unies (2012). En ligne, [http://www.uneval.org/normsandstandards/index.jsp?doc\\_cat\\_source\\_id=%3C%3E=UnevalConst.UNEG\\_NORMS\\_STD%%3E](http://www.uneval.org/normsandstandards/index.jsp?doc_cat_source_id=%3C%3E=UnevalConst.UNEG_NORMS_STD%%3E)
- Paillé, P. (2012). « Repères pour un débat sur l'intervention précoce : un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, Hors-série no. 1, 84-89.
- Patenaude, J. (1997). « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique ? », dans G. A. Legault (sous la direction de), *Enjeux de l'éthique professionnelle Tome 2*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 119-138.
- Patenaude, J. (1998). « L'apport réflexif dans les modèles professionnels ; par delà l'efficacité », dans G. Legault (sous la direction de), *Analyse des pratiques professionnelles : comment s'y prendre ?*, Sherbrooke, GGC éditions, 99-134.
- Paperman, P. (2010). « Éthique du care : un changement de regard sur la vulnérabilité », *Gérontologie et société*, vol. 133, no. 2, 51-61.
- Piaser, A. et M. Bataille (2011). « Of Contextualised Use of "Social" and "Professional" », dans M. Chaïb, B. Danemark et S. Selander (sous la direction de), *Education, Professionalization and Social Representations : On the Transformation of Social Knowledge*, New-York, Routledge, 44-54.
- Racine, G. (2007). « De la production du silence aux invitations à l'échange du savoir », dans H. Dorvil (sous la direction de), *Problèmes sociaux, Tome 4, Théories et*

- méthodologies de l'intervention sociale, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 17-43.
- Reinert, M. (2001). « Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux "Rêveries du promeneur solitaire" », *Revue Française de Psychiatrie et Psychologie Médicale*, no. 49, 32-36.
- Roy, D., E. Litvak et F. Paccaud (2010). *Des réseaux responsables de leur population. Moderniser la gouvernance en santé*, Québec, Le point en administration de la santé et des services sociaux.
- Sackett, D. L., W. M. Rosenberg, J. A., Gray, R. B. Haynes, et W.-S. Richardson (1996). « Evidence based medicine: what it is and what it isn't », *BMJ*, vol. 312, no. 7023, 71-72.
- Schneuwly, B. (2012). « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 73-91.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques
- Social Work Policy Institute (2012). En ligne, <http://www.socialworkpolicy.org/research>. Consulté le 10 février 2012.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 47-71.
- Taylor, C. (2005). *Le malaise de la modernité*, Paris, Editions du Cerf.
- Todorov, T et H. Tavoillot (2006). « Lumières ! Un héritage pour demain. Exposition virtuelle de la Bibliothèque Nationale de France », en ligne, <http://expositions.bnf.fr/lumieres/index.htm>. Consulté le 17 septembre 2007.
- Vacher, Y. (2011). « La pratique réflexive », *Recherche et formation*, no. 66, 65-78.
- Webb, S. (2001). « Some Considerations on the Validity of Evidence-Based Practice in Social Work », *British Journal of Social Work*, vol. 31, no. 1, 57-79.

