
Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation

Bertha GRANJA¹⁸
Institut Supérieur de Service Social de Porto

Introduction

Le présent article entend contribuer à une amélioration du rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la construction et dans la consolidation identitaire des assistants de service social. Notre propos repose sur une recherche menée dans différents champs de pratique, au Portugal, au Canada et au Brésil, avec comme objectif d'appréhender le savoir professionnel des assistants de service social et leur rôle dans la construction et dans l'affirmation identitaires de leur profession. La méthodologie utilisée, de type ethnographique, a permis d'observer la participation des professionnels dans leur contexte et d'étudier les conduites, les discours et les émotions présents dans l'agir professionnel, bien que, comme l'affirme Le Boterf (2003), une description complète de cet agir soit impossible, notamment en raison de l'implication forte de structures inconscientes dans la gestion d'actions complexes Schön (1996).

La construction identitaire est un processus continu qui commence lors de la formation universitaire et se consolide dans les dynamiques processuelles et interactives de l'espace structuré des pratiques. La formation doit fournir aux étudiants les multiples savoirs nécessaires à la construction des structures cognitives et à l'apprentissage des procédures et des principes éthiques et comportementaux, qui permettent aux étudiants de faire leurs choix identitaires (pour soi et pour autrui).

La construction identitaire individuelle et collective nécessite une interaction permanente entre la théorie, la réalité sociale et la pratique professionnelle ; une des

¹⁸ Professeur à l'Institut Supérieur de Service Social de Porto (ISSSP) et chercheuse au sein du groupe ASPTI (Analyse Sociale des Professions Techniques et Intellectuelles), (berta.granja@isspp.pt).

conditions fondamentales pour l'atteindre réside dans la disposition des étudiants à pratiquer la réflexivité, réflexivité impliquant obligatoirement une capacité de structuration de la pensée, une capacité de construction d'un discours professionnel verbal et écrit, sur et dans l'action, ainsi qu'une ouverture à la remise en question, pour accepter le débat et les perspectives plurielles.

Quels sont les dispositifs de la formation académique qui peuvent contribuer à la construction identitaire des assistants de service social, considérant que les identités sont des constructions à la fois subjectives et sociales, résultant notamment d'interactions entre les trajectoires individuelles, les systèmes de formation et d'emploi et les relations d'échange et de pouvoir qui se tissent entre le (futur) professionnel, ses pairs et d'autres acteurs ? Quels sont les dispositifs pédagogiques, les activités de formation théorique et pratique susceptibles de développer les capacités d'auto-réflexion, et quel est le rôle d'autres espaces informels et formels de la vie scolaire dans ce processus ?

1. Quelques éléments de l'identité professionnelle des assistants de service social

L'identité professionnelle est une ressource d'énergie et de sens pour l'action, permettant au professionnel de se faire reconnaître comme agent professionnel, lui permettant également d'identifier sa mission, de légitimer son rôle social et d'acquérir de l'autorité et la confiance des usagers.

Selon Dubar (1997), la construction identitaire est une plateforme commune qui regroupe les professionnels et les différencie des autres parce qu'ils ont des caractéristiques explicitées, socialement légitimées, les spécifiant sur le marché du travail et de l'emploi. Les représentations identitaires professionnelles ont un grand pouvoir social et symbolique qui peut modeler les interactions avec les autres.

Dubar (1997) considère que les formes identitaires ne peuvent pas être vues comme une pure expression psychologique des individus, ni comme le produit linéaire de structures sociales, politiques ou économiques transcendantes, mais bien plutôt comme le résultat d'un processus dynamique d'interactions entre des conditions objectives sélectionnées, réélaborées et réinterprétées au niveau subjectif.

Le processus de construction identitaire professionnelle des assistants de service social dépend de conditions sociales mais aussi d'investissements subjectifs et groupaux dans l'élaboration d'un savoir d'action professionnel, constitué à la fois :

- d'une activité sociocognitive mobilisant de multiples sources des savoirs ;
- de la maîtrise des procédures professionnelles ;

- de la capacité d'objectivation des problèmes, d'explicitation des procédures et d'insertion dans les espaces de (re)construction formalisée du savoir professionnel ;
- d'une sensibilité sociale rendant le professionnel capable de réagir physiquement, rationnellement, cognitivement et émotionnellement aux situations ;
- d'un espace d'autonomie dans l'exécution et l'adaptation des politiques sociales ;
 - une capacité de gestion des relations de pouvoir et des interactions avec d'autres acteurs ;
- d'un pouvoir concret en terme de gestion des ressources ;
- de l'appartenance à des collectifs ;
- de la légitimité sociale obtenue par l'action professionnelle.

2. Tension permanente dans le processus de construction de l'identité professionnelle des assistants de service social

Les formes identitaires professionnelles dépendent des processus de socialisation secondaire comme la formation, l'insertion dans les groupes de pairs et dans les contextes institutionnels, les dynamiques du marché du travail et les processus sociaux où se fait l'intervention professionnelle.

Un signe structurant de la construction identitaire réside dans la tension permanente que les paradoxes du quotidien apportent à la pratique professionnelle, situant les professionnels et les étudiants dans une dualité permanente, «d'être entre deux» au sens d'Autès (1999). Il y a en permanence un questionnement sur les finalités, sur les compétences spécifiques, sur les différentes dimensions des rôles et des statuts, sur les relations sociales et l'exercice du pouvoir, sur les savoirs nécessaires, sur les perspectives de l'évolution du social, et sur la distance toujours présente entre le rôle souhaité et attribué dans le champ de la politique sociale et les ressources disponibles pour résoudre les problèmes.

Les institutions de service social et les professionnels interviennent sur les conséquences des problèmes sociaux, mais la possibilité d'agir sur les causes structurelles, sociales, économiques, politiques et culturelles de l'exclusion, de la pauvreté, de la maladie et de la souffrance se limite à chaque champ d'intervention professionnelle particulier, ce qui génère ambivalences et contradictions. Le professionnel ne peut pas ignorer les déterminismes globaux et les facteurs structurants, mais son plan d'intervention est normalement réduit aux individus, aux familles et aux groupes sociaux. Donc, influencer le social dépend des niveaux de conscience individuelle et collective de l'origine des problèmes, de l'interprétation des facteurs causaux et des affects et émotions présents dans les interactions.

Les professionnels sont aux prises avec des problèmes de plus en plus complexes et

interpénétrés, avec un environnement turbulent et avec un futur difficilement prévisible. Les régulations, les modèles d'intervention et même les concepts et l'interprétation des problèmes en viennent à déstabiliser les références identitaires, et doivent dès lors être adaptées afin que, dans l'action, le professionnel puisse choisir entre plusieurs stratégies, prendre des décisions à partir de combinaisons de démarches multiples et de logiques diverses permettant de planifier un futur désirable et de trouver les ressources nécessaires.

Le contexte socioéconomique actuel entraîne une certaine déprofessionnalisation, une industrialisation des services, une prolétarianisation des techniques, avec comme seuls objectifs la rationalisation et la limitation des dépenses publiques. Les financements sont limités dans le temps par une politique de projets qui précarise les emplois, réduit les salaires et, dans un même mouvement, augmente les charges de travail, en exigeant des résultats objectifs et quantifiables dans des délais très courts, alors que les changements et les résultats dépendent de dynamiques difficilement contrôlables.

La compétitivité sur le marché de travail s'accroît et les postes traditionnels des assistants de service social sont progressivement occupés par d'autres groupes. L'offre de formation augmente, mais sans régulation entre offre et demande. Par contre, les assistants de service social interviennent désormais, en raison de la complexité croissante et du caractère multidimensionnel des phénomènes et des problèmes sociaux, dans des domaines dont ils étaient jusque là absents (éducation, santé, justice, emploi et formation).

Devant l'ampleur des problèmes sociaux, les professionnels se demandent si leur savoir est toujours pertinent ou s'il est désormais trop insuffisant que pour permettre le déploiement d'une pratique adaptée à la complexité et l'instabilité des relations sociales et aux conflits de valeurs. De plus en plus nombreux sont les professionnels qui se sentent ignorants ou qui perçoivent comme trop fragiles les théories guidant leur action, estimant que les espaces de réflexion critique par rapport à leur action professionnelle sont trop réduits, alors même que s'impose le fait d'agir dans l'urgence pour être en mesure d'aider les personnes en difficulté, malgré le manque de ressources et le défi des effets pervers et inattendus des politiques sociales.

Les crises et mutations sociales influencent le processus de construction identitaire par lequel les professionnels combinent motivations, intérêts, besoins, attentes et logiques d'action¹⁹ pouvant se compléter, confluer, se superposer, ou s'opposer dans

¹⁹ Les logiques d'action et les façons de penser, de voir, de réfléchir, intègrent les éléments de motivation, d'intérêt et d'attente qui ne sont pas toujours explicites, mais qui donnent du sens et conditionnent à la fois l'action et la volonté d'agir.

les relations sociales présentes dans l'intervention.

Par exemple, la croissance et la plus grande visibilité des problèmes sociaux peuvent être favorables au développement de l'emploi et à la reconnaissance sociale du groupe professionnel, mais peuvent aussi rendre plus visibles les exigences d'efficacité et de résultats. En période de crise de l'Etat social, avec le développement de politiques néolibérales, les assistants de service social sont considérés, par quelques secteurs de la société, comme des intervenants sociaux qui favorisent perversement la dépendance des individus, la non-disposition au travail et les comportements déviants.

Une source de tension supplémentaire réside dans une autre référence identitaire très importante : la relation d'aide et de proximité. Les paradoxes de cette relation sont diversifiés pour les professionnels : exercer un contrôle social tout en exigeant l'autonomie des individus, à un moment où ceux-ci sont en train de la perdre ou sont déjà installés dans la dépendance, rationalisant leurs comportements d'assistés pour survivre ; défendre les impératifs de justice sociale tout en reconnaissant que ces objectifs leur échappent professionnellement ; valoriser la participation dans les mouvements sociaux, tout en contrariant les stratégies contradictoires de survivance des populations, confrontées à la pression de segments sociaux divers ; former les acteurs collectifs et se perdre en raison de réponses et de ressources insuffisantes ; fournir des ressources et faire respecter les droits tout en affrontant les paradoxes des conséquences perverses de l'exercice des droits ; se débattre entre les procédures techniques, les règles, les prescriptions institutionnelles et les valeurs éthiques ; utiliser les savoirs théoriques sur les causes et conséquences des problèmes sociaux tout en ayant du mal à contrôler un ethnocentrisme ancré dans une perspective de classe ou de groupe social d'appartenance.

3. Les sources identitaires professionnelles des assistants de service social

Par «sources identitaires professionnelles», nous entendons les ressources disponibles dans l'environnement que l'étudiant peut utiliser pour fonder ses choix et élaborer son identité professionnelle. Les sources identitaires professionnelles les plus importantes sont :

- Un corpus de savoirs théoriques explicatifs des problèmes et contribuant à la construction d'hypothèses opérationnelles pour l'action formant les structures sociocognitives pendant une formation longue et spécialisée. Cette formation est une condition obligatoire pour avoir accès à l'emploi et se faire reconnaître une légitimité professionnelle à travers un diplôme officiel.
- Les répertoires construits dans les champs des pratiques à partir de la structuration et de l'objectivation du savoir professionnel, articulés avec les sources de savoirs divers générant des modèles d'analyse et d'interprétation des problèmes

professionnels, permettant la construction de protocoles et de procédures d'intervention.

- L'immersion dans la culture professionnelle pendant la formation permettant l'accès aux codes spécialisés de la profession, aux savoirs d'action et à l'identification des problèmes, des contextes et des ressources de l'action.
- Les situations problématiques, normalement incertaines, intrigantes et embarrassantes, qui désorganisent les répertoires et savoirs déjà établis, les représentations acquises et qui obligent à l'innovation et à la reconstruction identitaire, à la structuration de schémas et réseaux conceptuels et à une nouvelle recherche du sens de l'action à partir d'un système de références affectives (émotions, affects et valeurs).
- Les systèmes de croyances et de valeurs des mouvements collectifs organisés autour d'intérêts communs, servant de modèles à la construction identitaire.

4. La formation des structures sociocognitives, une exigence de la construction identitaire

Un élément capital des formes identitaires professionnelles, dans une optique de communication et d'énonciation des savoirs qui en sont le fondement, est l'activité sociocognitive. Schön (1994) explicite en ce sens les facteurs de validation du «savoir agir» professionnel : *«Le savoir systématique fondamental d'une profession a, croit-on, quatre propriétés essentielles. Il est spécialisé, il est bien balisé, il est scientifique et il est standardisé»* (p. 48). Le Boterf (2004) parle aussi d'une architecture cognitive nécessaire à l'agir professionnel, formée par de multiples matériaux dont la sélection se fait consciemment sur base de leur pertinence.

Le savoir spécifique du groupe professionnel, qui permet l'accès aux codes spécialisés de la profession, est paradoxalement issu de diverses disciplines scientifiques, de divers «univers intellectuels» au sens de Dubet (2002). Pour agir, il faut faire la synthèse du corpus des savoirs théoriques qui expliquent et identifient les problèmes professionnels, leur genèse, et, dans le cas des services sociaux, les sens et les dynamiques des processus sociaux. Ces savoirs, pour devenir ressources d'action, ne peuvent pas être prescriptifs ; au contraire, ils doivent questionner l'action et son résultat, et soutenir l'objectivation et la formalisation des diagnostics, des stratégies, des intentions et des procédures d'intervention concrète. Cette activité sociocognitive fait l'objet de grands débats à l'intérieur de cette discipline professionnelle afin de savoir en quoi ce type de savoir professionnel s'avère spécifique, vu notamment que la pratique, exigeant une fondation rationnelle, se nourrit de savoirs validés par différentes disciplines, savoirs expliquant et interprétant les phénomènes sociaux tout en étant reconnus comme des savoirs généralistes, polyvalents, issus eux-mêmes de plusieurs sources.

Les assistants de service social, même quand ils sont producteurs d'un savoir

académique, s'identifient aux critiques adressées vis-à-vis de leurs pratiques par les disciplines «colonisatrices» comme les dénomme Dubet (2002) : ainsi en est-il, par exemple, de la sociologie et de la psychologie qui ne valorisent ni ne reconnaissent le savoir d'action. Malgré cela, ces critiques donnent sens et unité à l'ensemble hétérogène des prestations et tâches du quotidien professionnel, renforçant par là même l'identité grâce à la reconnaissance implicite de la complexité d'une intervention systématiquement banalisée par le sens commun.

Les stratégies cognitives qui influencent l'action se composent des savoirs disciplinaires formalisés en concepts, lois, systèmes explicatifs qui objectivent le processus de la pensée ; leur pouvoir de généralisation en modèles et principes orienteurs adaptables et ajustables dans un processus de (ré)invention continue permet le renforcement de l'efficacité de l'action. Faleiros (2000) affirme que *«le développement de l'action professionnelle n'est pas éloigné du savoir. (...) Sans savoir, on a seulement l'activisme qui signifie une pratique mimétique et inconséquente»* (p. 111).

L'accès au savoir accumulé permet d'agir de manière plus sûre et d'affronter les contraintes de l'action, les bénéficiaires d'aide ne pouvant être soumis à une expérimentation par essais et erreurs vu que l'occurrence de graves erreurs peut compromettre les processus de vie individuels et collectifs.

L'exercice professionnel vise des faits sociaux totaux, au moyen d'un savoir généraliste permettant d'agir de façon non segmentée, ni brisée, selon des processus et dynamiques non reproductibles et instables producteurs d'équilibres et d'articulations nouvelles entre les disciplines segmentant le social.

Malgré l'impossibilité de déduire linéairement les pratiques des contributions des sciences sociales, comme le souligne Faleiros (2000), *«la connaissance sur la misère n'éliminant pas la misère»*, les sciences peuvent néanmoins établir les conditions de l'action et résister à la tentation de n'agir qu'au cas par cas. La connaissance objective des conditions sociales permet de repérer les facteurs à l'origine de la reproduction des problèmes et les conditions sociales des existences individuelles qu'il convient de modifier.

La formation théorique préalable à l'action est une ressource centrale dans la construction identitaire du groupe professionnel. Elle confère l'intention et le sens à l'action, permettant le déploiement de l'agir en dehors de toute interférence arbitraire des préjugés, conduisant ainsi les étudiants à entamer un dialogue par la médiation des idées sans confondre celles-ci avec la réalité. La formation théorique doit permettre l'acquisition de la lucidité nécessaire à l'émergence de savoirs complexes tels que le savoir d'action (Morin, 1999). La formation théorique met l'étudiant au défi d'approfondir les théories explicatives et interprétatives des phénomènes intrigants de la réalité.

La pratique professionnelle ne se construit pas hors des sciences sociales ; au contraire, elle s'appuie sur leurs contributions et les confronte à la réalité, ce qui permet de vérifier leur pertinence et leur véracité et de dégager des perspectives pragmatiques qui augmentent en retour la connaissance scientifique de la réalité sociale.

5. Action et identité

«Être assistant social» signifie agir comme assistant social, avec la conscience d'être un professionnel dans un groupe bien identifié. Ce groupe donne du sens aux activités correspondant à une mission spécifique, en mobilisant une activité sociocognitive qui déterminera l'action. La réalité concrète, de plus en plus complexe et difficilement codifiable, impose la définition d'une identité qui permette la prise de décision à partir d'une multiplicité de choix possibles, l'élaboration de représentations opératoires, la réflexion avant l'action dans un exercice permanent d'interrogation : *«comme assistant social, qu'est ce que je dois faire ?»*. L'identité est une condition essentielle de l'action.

L'action stimule l'activité sociocognitive qui donne un sens à la nature fluide, hétérogène, et parfois paradoxale, des événements de la vie quotidienne. Ces événements disparates, il convient effectivement de les intégrer dans un cadre cognitif codifié, un savoir professionnel, permettant l'identification des contextes objectifs, des actes professionnels, mais aussi des états émotionnels subjectifs, lieu de l'association des sentiments et des valeurs rendant possible la vérification et l'expérimentation du réel, donnant unité et cohérence à l'action.

Comme l'affirme Barbier (2006), *«les représentations identitaires, (...) nous pouvons donc les définir comme des représentations attributives de ce qui ferait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités»*.

L'expérience personnelle intègre l'expérience collective du groupe de pairs, la *«mémoire en réseaux»*, Le Boterf (2004), construite dans l'interaction avec les autres agents et avec les populations. L'expérience permet la consolidation du savoir d'action et des schémas groupaux de rationalité comme les représentations opératoires conscientes et infra conscientes qui dépendent elles-mêmes des structures cognitives formées et de la mémoire émotionnelle associée à l'expérience, à la base des jugements, des options éthico-politiques, des attitudes, des comportements, et des décisions nécessaires au savoir d'action relationnelle.

La formation professionnelle exige l'articulation entre les savoirs disponibles dans le curriculum, l'efficacité des pratiques pédagogiques et les nécessités émergentes dans le parcours de l'action. Dans une phase initiale, la formation ne peut pas se distancer fortement de l'expérience induite par l'insertion en contexte réel de travail. En cas de grande distance entre les savoirs et les possibilités pratiques, les attentes paradoxales et inconsistantes risquent d'entraîner une fatigue mentale et émotionnelle exagérée,

pouvant aboutir à la remise en cause de l'estime de soi, essentielle pour l'apprentissage de l'étudiant et pour le maintien de sa volonté d'agir, aussi importante que le «savoir agir».

Dès lors, l'intégration des étudiants en équipes de travail est très importante pour l'exercice de la pratique professionnelle. On peut ainsi créer des conditions très favorables pour l'apprentissage et la construction de l'identité, toujours sous la guidance des professeurs, et dans un mouvement de réflexion collective, impliquant étudiants, superviseurs professionnels et professeurs, sur les problèmes, les objectifs et les procédures de la pratique professionnelle. L'articulation entre théorie et exercice pratique est fondamentale dans la formation et la construction identitaire professionnelle car elle :

- Stimule une transaction permanente entre les diverses sources du savoir et de l'agir, et oblige à sélectionner les connaissances pertinentes dans l'explication et l'interprétation des situations ;
- Crée des conditions de résistance à l'immobilisme et au négativisme, résistance importante pour qui veut intervenir dans le social en utilisant la connaissance des régularités et des déterminants sociaux pour définir ses stratégies et opportunités ;
- Révèle clairement les conséquences individuelles singulières des problèmes sociaux, la nécessité d'adapter les réponses, les formes d'organisation à modifier et les conflits à médiatiser pour permettre les changements ;
- Confronte les étudiants avec la nécessité d'identifier les pouvoirs présents, les luttes, les enjeux, les ressources, les droits et les diverses logiques avec lesquels il lui faudra travailler ;
- Permet d'expérimenter l'élaboration d'actions complexes, comme la planification et la conduite de processus de mobilisation, la participation, la communication en contexte réel, qui ne peut faire l'impasse sur la prise en compte des composantes psychologiques des individus et des groupes, eu égard au caractère relationnel de la profession ;
- Permet d'évaluer spontanément l'action globale et les savoirs, dans une optique de confrontation avec les représentations des pairs.

La construction identitaire implique donc une autonomisation progressive de l'étudiant qui a besoin de confiance et de sécurité pour agir, pour ne pas réduire sa pratique au prescrit ou se réfugier dans les pratiques antérieures sans chercher à les innover ou les adapter, bref sans construire son identité propre.

La confiance et la sécurité reposent sur un répertoire technique, un ensemble de schémas qui configurent un enchaînement de procédures pratiques dans les contextes quotidiens. Il faut dès lors privilégier aux modèles rigides d'intervention les possibilités de généraliser en «schémas», Le Boterf (2004) des modèles opératoires qu'il faut adapter aux problèmes singuliers, avec une stabilité relative qui oriente les futures combinaisons de ressources à mobiliser dans l'action.

La confiance et la sécurité psychologique reposent également sur la référence aux

professeurs ou professionnels, référence que l'étudiant peut adopter ou refuser. Observer la pratique du professionnel est très important pour la construction identitaire, mais l'observation doit être faite avec un professionnel reconnu pour sa compétence et elle implique une relation de coopération, de respect mutuel entre les professeurs, les professionnels et l'institution. Le statut traditionnel de valorisation du savoir académique et le mépris du savoir d'action ne favorisent pas la maturité professionnelle de l'étudiant et rend difficile les choix identitaires à partir de l'action. Le contact avec la réalité professionnelle peut osciller entre la critique et l'accommodation, selon le degré d'unité perçu par l'étudiant par rapport au sens de sa pratique et de sa formation, de même que par rapport aux principes éthiques et à la légitimité des politiques.

6. Exercice des rôles et identité professionnelle

Les rôles sont en partie l'émanation de prescriptions socialement établies, en partie le résultat de la conscience réflexive et relativement autonome du professionnel et du groupe professionnel, conscience réflexive pouvant aboutir à des ruptures très fortes et même à la construction de nouvelles formes identitaires. L'exercice des rôles sociaux, notamment le rôle professionnel, engendre des situations problématiques et impose l'articulation de la subjectivité et de l'objectivité, la combinaison de logiques différentes (en vue de produire des relations interactives), et un certain nombre de changements de valeurs et d'affects.

Un des rôles centraux pour la construction identitaire structurant la profession, c'est le rôle de médiation entre l'Etat, les organisations de service social et les populations en situation de fragilité sociale. Schön (1994) affirme que *«[les] travailleurs sociaux (...) peuvent se considérer comme des travailleurs de cas cliniques, comme des moniteurs et des contrôleurs du comportement social, comme des dispensateurs de services, comme des défenseurs des droits de leurs clients ou comme des organisateurs sociaux»* .

Le contact quotidien avec la souffrance, la misère, les effets de la déqualification sociale, le manque de ressources, peut générer un mal-être identitaire chez les étudiants. Ce malaise risque à son tour de provoquer un affaiblissement émotionnel, source potentielle de comportements d'évitement des populations et de leurs problèmes, de comportements de fuite et de recherche de tâches moins affaiblissantes, laissant alors la responsabilité des contacts relationnels, structure centrale du rôle professionnel, à des personnes non qualifiées.

Eu égard aux nombreux face-à-face entre l'assistant de service social et la population, face-à-face dans lequel le professionnel adopte une position aidante et représente la plupart du temps l'unique oreille «sociale» accessible, le groupe professionnel se doit de se former aux relations interactives et à la sensibilité sociale.

7. La sensibilité sociale pour une action solidaire et compréhensive structure l'identité du groupe professionnel

L'identité de service social mobilise le professionnel dans sa totalité, y compris ses sentiments et ses émotions. Parce qu'il vise le changement de problèmes personnels et sociaux concrets et identifiés, le travail professionnel exige une connaissance très proche des populations, de leurs dynamiques et de leurs problèmes. Il faut avoir une capacité empathique pour entrer dans le monde vécu des autres et conduire des processus de communication respectant les différents quant aux problèmes et à leurs origines. Pour contrôler toute dérive ethnocentrique, il est nécessaire de changer la vision des problèmes et de modifier les attentes quant aux réponses à apporter.

Le fonctionnement intellectuel, surtout quand il supporte la pratique, est plus profond que le rationnel et le conscient. Comme l'explique Le Boterf (2004), le corps, les sentiments et les émotions sont actifs dans toute action professionnelle, spécialement dans les professions relationnelles.

Les principes éthiques qui orientent l'action exigent la présence, chez le professionnel, de capacités personnelles et techniques permettant l'établissement d'un climat favorable à l'émergence de relations empathiques de proximité au quotidien, ce qui comprend notamment : l'autonomie et le respect de la liberté de choix et de décision individuelle et collective ; la sécurité psychologique nécessaire à la recherche d'une vérité toujours provisoire et à l'utilisation des erreurs comme supports d'un travail réflexif ; l'implication personnelle et collective dans la négociation des valeurs de justice sociale, de droits sociaux et d'égalité d'accès aux ressources, et dans l'établissement d'une démocratie sociale, économique, culturelle et politique ; la communication interactive plurielle ; une régulation permettant la confiance dans la coopération, sans laquelle l'action sociale est impossible.

La sensibilité sociale doit être construite car nul ne naît sensible. «Être sensible» implique de se sentir dépendant de la vie d'autrui et de l'environnement, d'identifier les conditions de l'environnement dans leur totalité, en intime connexion avec ses propres intérêts et bien-être, et de reconnaître l'interdépendance des destins individuels et collectifs. «Être sensible» exige la «compréhension humaine», au sens de Morin (1999) : *«la compréhension humaine nous vient quand nous ressentons et concevons les humains comme sujets ; elle nous rend ouverts à leurs souffrances et à leurs joies ; elle nous permet de reconnaître en autrui les mécanismes égocentriques d'autojustification qui sont en nous, ainsi que les rétroactions positives (au sens cybernétique du terme) qui font dégénérer les moindres querelles en conflits inexplicables»*.

On est sensible quand on réagit physiquement, cognitivement, émotionnellement et rationnellement à des situations, quand sont créés les prédispositions et les structures personnelles nécessaires à cette capacité. Assman et Sung (2000) relèvent comme

conditions favorables à l'émergence construite de la sensibilité et de la solidarité avec des gens en situation d'exclusion ou de fragilité sociales :

- 1^{er} condition épistémologique : le professionnel se doit de douter continuellement sur son action, parce que ses décisions et comportements concernent toujours un autre à qui il ne peut jamais totalement se substituer ;
- 2^{ème} condition : la formation et la valorisation de la sensibilité exigent la construction d'un savoir, d'un projet éducatif, ne se limitant pas au développement cognitif, mais permettant au contraire l'expérience réflexive de la solidarité, de l'interdépendance, de l'apprentissage coopératif, du travail en équipe, des activités associatives et du développement du savoir éthique et esthétique.

La formation de la sensibilité sociale doit améliorer la qualité de la relation intersubjective, permettre le contrôle de l'ethnocentrisme pour reconnaître la différence, et établir des liens entre les problèmes traités, avec une écoute active et empathique, en réduisant et en contrôlant les préjugés, tout en rendant possible un réel échange d'expériences et de savoirs, ainsi que l'aide dans des situations de grande souffrance. Une relation d'aide orientée vers la sensibilité sociale repose sur des principes incontournables :

- Défendre la personne comme être humain total, indivisible, reconnaître ses multiples besoins et établir les priorités concernant ses intérêts ;
- Assurer la connaissance concrète et personnalisée des populations et les mobiliser, en prenant en compte leurs capacités et leurs expériences, et pas seulement leurs problèmes ;
- Assurer la médiation interculturelle entre la population, les autres professionnels et agents sociaux, les organisations, et exercer une véritable plaidoirie sociale en faveur de l'information des personnes aidées par rapport aux services existants et quant à leurs droits et devoirs ;
- Anticiper les effets pervers dans l'administration des droits sociaux ;
- Dynamiser l'intervention d'autres acteurs et articuler les différents systèmes familiaux, communautaires, éducatifs, sanitaires, judiciaires, économiques avec les structures d'aide sociale, d'aide au logement, à l'emploi, à la formation.

8. Environnement formatif, cognitif et relationnel favorable à la construction de l'identité professionnelle

La socialisation scolaire est un support important de la construction identitaire. Mais on ne peut pas ignorer que les étudiants peuvent incorporer, réorganiser mais aussi oublier ou refuser les savoirs, les valeurs et les expériences vécues dans la formation, à partir de représentations de soi et du groupe professionnel, à partir du passé, des émotions vécues, du présent expérimenté, des projections dans l'avenir, et également des moyens dont ils disposent pour mener leurs projets. Ces processus croisent les phénomènes psychiques et biologiques individuels (âge, sexe, particularités subjectives) avec les conditions objectives de déterminations sociales, les règles,

normes et références communes à la base des modèles culturels.

L'environnement cognitif et relationnel favorable à la construction du savoir d'action organise les phénomènes et les hypothèses qui permettent d'intérioriser et d'assimiler consciemment et inconsciemment les capacités nécessaires au savoir d'action. Cela exige un apprentissage en situation réelle de travail et l'articulation entre théorie et pratique intégrée lors de la formation et lors d'activités pédagogiques stimulant le débat entre étudiants, professeurs, professionnels et usagers.

Cette construction suppose d'agir en phases programmées, en situation réelle et en situation de simulation, et de disposer de la possibilité d'utiliser le savoir d'action en épisodes semblables. Cela implique un travail intellectuel intensif fait sous la supervision de professeurs, sur base d'analyses de praticiens professionnels, de descriptions verbales, de films et de la dramatisation de cas exemplaires.

L'action professionnelle est une expérience sociale d'interactions et d'interrelations qui exige une combinatoire d'opérations intellectuelles ne pouvant être ignorées. Dans les divers dispositifs pédagogiques appuyant la pratique réflexive, comme les laboratoires, les séminaires, les cours d'analyse des pratiques ou les orientations de stage, les professeurs peuvent stimuler, entraîner, expérimenter ces opérations intellectuelles :

- Analyse – décrire et isoler les logiques, les stratégies et les procédures de l'action ;
- Compréhension – comprendre les processus utilisés par les étudiants pour combiner et articuler les différents savoirs et logiques d'action ;
- Explication – articuler les niveaux micro et macro d'analyse, les déterminismes sociaux et l'autonomie des individus, l'effet des interactions et les jeux de pouvoir ;
- Induction – extraire la quintessence des situations complexes et présenter des cadres assimilateurs d'informations ;
- Déduction – particulariser la connaissance à partir des principes et des généralisations ;
- Schématisation – représenter les réalités complexes de façon structurée et intelligible ;
- Abstraction réflexive – extraire les caractéristiques principales des situations expérimentées et construire les représentations opérationnelles ;
- Utilisation de métaphores et analogies - établir des ponts entre les contextes concrets et des contextes probables.

Toutes ces opérations intellectuelles sont nécessaires pour construire les structures sociocognitives subjectives dont les étudiants ont besoin pour être des acteurs professionnels et donner du sens à leur action sans la transformer en un ensemble de tâches et d'événements hétérogènes et désarticulés.

Le questionnement systématique sur la réalité et sur la pratique, stimulé par la pratique pédagogique, sans négativisme paralysant, permet à l'étudiant de se confronter avec le besoin d'intervenir en utilisant les contributions théoriques et techniques dans une perspective critique.

9. La réflexion sur la pratique

Les processus réflexifs sur l'action sont une condition pour construire l'identité professionnelle. Schön (1994) affirme que *«les praticiens sans réflexion se limitent en même temps qu'ils se détruisent»*.

La valorisation et l'affirmation de la profession exige un effort réflexif de théorisation des données d'expériences concrètes, au regard des modèles de développement, du caractère des politiques sociales et des schémas d'intervention des professionnels, en vue de contrôler, d'évaluer et de valider l'ensemble des stratégies et des procédures pratiques.

La réflexivité est un processus qui permet de prendre distance, de contester et de comparer, de vérifier la cohérence entre les variables régulatrices des problèmes et les stratégies pour les résoudre. Elle oblige à expliciter la pensée, à dominer les répertoires structurés, les supports de langage, pour utiliser les concepts qui permettent de nommer et de reconstruire les problèmes, de décomposer les actes professionnels en séquences logiques.

Selon Schön (1994), *«lorsqu'on se retrouve devant des paradigmes de pratiques professionnelles contradictoires,[...] savoir nommer et reconstruire un problème crée les conditions adéquates pour exercer sa compétence technique»*.

On ne peut pas ignorer que les représentations étudiantes du soi et du monde ont été construites avant la formation universitaire. Ces représentations apportées par les étudiants peuvent être utilisées comme bases de référence du processus d'apprentissage. Le processus pédagogique peut établir l'interlocution avec les nouvelles représentations apportées par les sciences sociales, par les répertoires du groupe professionnel et par l'expérience vécue, et trouver les équilibres, bien qu'instables, de sécurisation et d'auto-estime nécessaires pour répondre aux problèmes, exécuter des tâches professionnelles et intervenir dans l'environnement.

Il faut stimuler un débat ouvert, une réflexion sur les représentations construites, les pratiques, les émotions associées dans un climat émotionnel de sécurité qui puisse garantir :

- Un processus formel et informel de réflexion individuelle et collective sur les représentations des populations, de leurs problèmes et de leurs origines, et sur les modèles d'intervention ;
- L'apprentissage de comportements et d'attitudes basés sur des principes orienteurs de l'action professionnelle, entraînés et incorporés dans les interactions de réflexion étudiants/professeurs/professionnels ;
- Un processus d'intégration des problèmes personnels et sociaux et d'interprétation et d'évaluation des politiques et des processus historiques ;
- La généralisation et l'assimilation critique des problèmes et des modèles d'intervention (méthodes et technologies d'intervention sociale) afin de constituer les répertoires nécessaires à l'agir professionnel ;

- La disposition au développement permanent des compétences exigées par les politiques, dans une perspective d'innovation et d'adaptation critique reliée aux champs de la pratique ;
- Un travail collectif qui ne soit pas déresponsabilisant, qui respecte les différentes logiques et valorise les savoirs divers, sans arrogance professionnelle face aux acteurs non professionnels ;
- La stimulation de la pratique professionnelle de l'écriture, de la rédaction des processus verbaux, et des argumentations orales, gages de l'autonomie professionnelle.

La stimulation réflexive permanente et lucide de l'étudiant implique de l'auto-reconnaissance, l'explicitation des schémas de pensée et d'action démontrant une capacité d'articulation féconde entre savoirs théoriques et pratiques, ces dernières enrichissant en retour la théorie en fonction des problèmes et des exigences de la pratique.

Les concepts sont un instrument pour la réflexion. Ecrire et parler sur l'action permettent de structurer et de codifier les répertoires, d'analyser et d'interpréter les règles et les régularités de l'action, de définir les modèles et les stratégies, d'interpréter les dynamiques et les processus et d'évaluer les résultats, les contraintes et les possibilités de l'action.

10. Les discours, une source de construction identitaire

Les discours entre pairs ou lors de la formation sont des instruments qui permettent d'explicitier la perception de l'activité concrète et des représentations sur l'action prévisible. Les discours reconstruisent les fondements identitaires et installent un sentiment collectif de valeurs et de langages communs, de rituels associés et de références identitaires, filtrés par chacun mais structurant la réalité du groupe.

Les interactions entre les sujets professionnels et les autres se font sur la base de représentations et de communications réciproques, évaluatives, dans les contextes de travail, dans les espaces formels et informels et dans les contacts coopératifs du processus de travail.

Maalouf (2005) attribue une grande importance au langage : *«un homme peut vivre sans aucune religion, mais évidemment pas sans aucune langue. [...] La langue a cette merveilleuse particularité d'être à la fois facteur d'identité et instrument de communication»*.

Dubar (2000) confirme : *«le langage n'est pas une «superstructure», c'est une composante majeure de la subjectivité»* Les paroles et les écrits sont des instruments fondamentaux pour la réflexion sur et dans l'action parce qu'elles développent :

- la structuration des problèmes nécessaire à la codification et à l'organisation des répertoires ;
- l'analyse et l'interprétation des régularités objectives de l'action ;
- l'analyse des stratégies, des dynamiques et des processus déchaînés ;
- l'évaluation des résultats, des contraintes et des possibilités de l'action.
- Rey (1998 :169) parle de l'intérêt formatif de l'écriture : *«il faut être entré profondément dans une pratique de l'écrit qui ne constitue rien qu'une manière de se situer par rapport aux choses, par rapport au langage et par rapport à soi même. (...) Elle consiste aussi à être attentif à l'écart entre le réel et nos énoncés, à reconnaître les règles qui régissent ces derniers et à voir ainsi qu'ils construisent le réel plutôt qu'ils ne le reproduisent».*
- Rey (1998) considère l'exercice de l'écriture comme une activité basique du travail intellectuel, qui se révèle indispensable pour supporter le processus de subjectivation et d'objectivation à la base de la construction identitaire :
- l'écriture introduit de la rigueur dans la classification des choses, ce qui oblige à ordonner, à classer, à codifier le réel, à interpréter l'environnement, à construire des grilles d'observation non complètement formalisées ou structurées ;
- l'écriture est une contrainte créatrice qui oblige les étudiants à être attentifs à soi et à autrui, aux situations, parce qu'ils savent qu'ils devront écrire sur leur travail ;
- l'écriture perdure, enregistre les événements et assure qu'ils pourront être analysés plus tard, interprétés et cadrés dans un processus et dans une dynamique qui responsabilise l'écrivain ;
- l'écriture oblige à donner cohérence et sens aux énoncés pour soi et pour autrui, à clarifier et éliminer les contradictions ;
- l'écriture implique un discours rationnel non réductible à la description d'événements.

Dans le contexte d'actions difficiles à objectiver, les discours sont écourtés parce que leur production nécessite un temps plus long pour être structurés. Et pourtant, il faut dès le départ analyser les procédures, les comportements, les attitudes, les valeurs sous-jacentes, les logiques et les sens de l'action.

L'exercice de l'écriture et la verbalisation des pratiques entraînent et consolident, chez les futurs professionnels, une culture qui valorise la construction épistémologique d'un savoir professionnel, culture contribuant *in fine* à l'affirmation de la profession.

Bibliographie

- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1999), *Théorie et Pratique Professionnelle - comment en accroître l'efficacité*, Québec : Editions Logiques.
- ASSMAN, H. MO SUNG J. (2000), *Competência e sensibilidade solidária – Educar para a esperança*, Petrópolis : Vozes.
- AUTÈS, M. (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- BERNARDOU, A. (1996), «Savoir théorique et savoir pratique. L'exemple médical». In

- BARBIER J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 29-41.
- BARBIER, J. M. (2005), «Réflexions sur la notion d'identité». In *Education Permanente*, n° 128, pp. 11-26.
- BARBIER, J. M. (2006), «Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités». In BARBIER, J. M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, pp. 15-64.
- BOURGEOIS, E. (2005). «Identité et apprentissage». In *Education Permanente*, n° 128, pp. 27-35.
- CARIA, T. (ORG) (2005), «Trabalho e conhecimento profissional - técnico: autonomia, subjectividade e mudança social». In *Saber profissional, Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual*. Coimbra : Almedina, pp. 13-42.
- CHARTIER, A.M. (2003), «Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens». In BLANCHARD-LAVILLE, C. (coord.). *Ecrire les pratiques professionnelles - Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L' Harmattan. pp. 17-56.
- DESLAURIERS, J-P., HURTUBISE, Y. (dir). (2005), *Le travail social international – éléments de comparaison*. Les presses de l'université de Laval
- DUBAR, C. (1992), «Formes identitaires et socialisation professionnelle». In *Revue Francaise de Sociologie* XXXIII-4, pp. 505-529.
- DUBAR, C. (1997), *A socialização a construção das identidades sociais e profissionais*, Porto : Porto Editora.
- DUBAR, C. (2000), *La crise des identités*, Paris : PUF.
- DUBET, F. (1994), *Sociologia da experiência*. Ed.du Seuil, Paris.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'Institution*. Paris : Seuil.
- FALEIROS, V. P. (2000), «A questão da metodologia em Serviço Social, reproduzir-se e representar-se». In *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp. 105-119.
- FRANSSSEN, A. (2000), «Les assistants sociaux : le crachin, la tempête, le parapluie». In *Les Politiques Sociales*, n° 1 & 2, pp. 49-66.
- GALATANU, O. (2005), «Analyse du discours et approche des identités». In *Éducation Permanent*. n° 128.
- GRANJA, B.(2005), O estágio curricular como espaço nuclear na construção de competências profissionais: o caso do serviço social in *Construindo o Serviço Social*, n° 16. Bauru: ITE, pp 7 - 30.
- GROUPE DE RECHERCHE Action-formation Quart Monde Partenaire (2002), *Le croisement des pratiques*. Paris : Quart Monde.
- GUTNIK, F. (2006), «Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique di discours : entre conceptions linguistique du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociales». In BARBIER, J. M. (coord.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, L'Harmattan. pp. 229-252.
- IAMAMOTO, M.(2000), «Metodologia em Serviço Social, esboço para o debate». In *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp. 93-104.
- LAGAUSIE, C. (2003), «Au fil du texte... un fil d'Ariane». In *Ecrire les pratiques professionnelles - Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L' Harmattan. pp. 77-109.
- LE BOTERF, G. (2003), *Desenvolvendo a competência dos profissionais*, Porto Alegre : Artmed.
- LECOMTE, R. (2000), «Fondements théoriques et identité professionnelle». In *Les Politiques Sociales*, n° 1 & 2, pp.12-24 .
- LEHMANN, J.C. (1996), «De la gestion de la complexité à un corpus de sciences de l'action».

- In BARBIER J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*, PUF, Paris.
- LIMA, L. e RODRIGUES R. (2000), «Desmistificação do "metodologismo" e prática científica» in *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp. 35-50.
- KAUFMANN, J. C. (2004), *L'invention de Soi - Une théorie de l'identité*. Ed.Colin.
- MAALOUF, A. (2005). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- MARTINELLI, M.L. (1989), *Serviço social identidade e alienação*. S. Paulo : Cortez.
- MORIN, E. (1998). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- MOUGIN, F., COURTOIS, B. (2004), «Production des savoirs d'action et dynamiques sociales». In BARBIER, J.M. (coord.). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?*, Paris : L'Harmattan. pp. 263-274.
- MOSCONI, N. (2001), «Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ?». In BLANCHARD-LAVILLE (coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-34.
- NAHRI, K. (2002), «Conhecimento transmissível e negociável - construindo uma especialização para o serviço social do Futuro». In *Journal of social work*, vol. 2 Universidade de Jyväskylä.
- NETO, J. P. (2000), «Método e teoria nas diferentes matrizes do Serviço Social». In *Metodologia y servicio social*, (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp.51-92.
- PERRENOUD, PH (2005), «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation». In *Éducation permanente*, n° 160, pp. 35-60.
- SCHÖN, D. (1994), *Le Praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques.
- SCHÖN, D. (1996), «Nouvelle épistémologie de la pratique». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 201-222.